



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med  
fordjuping i norsk  
Vårsemester 2014

**Frå Snorre til Ibsen**

*og kvar er sakprosaen?*

Hege Dagfrid Rusti

## ***Forord***

Då eg var ferdig utdanna i 1994, låg framtida føre meg utan tanke på at eg skulle ta noko meir utdanning. Men etterkvart som eg vart ein meir og meir erfaren lærar stod det klart føre meg at eg slett ikkje var ferdig utdanna, eg mangla hovudfaget mitt! Dette var også noko eg fekk høyre av ein mine kollegaer som eg samarbeider mest med. Eg fekk heile tida spørsmål om kor tid eg skulle ta siste rest av utdanninga mi. Tusen takk for at du maste på meg Iris Kopperud. Det var du som fekk meg i gang att.

Det har til tider vore tungt å arbeide med oppgåva, men eg har vore så heldig å ha ein arbeidsgjevar som har lagt til rette for meg slik at eg kunne redusere stillinga mi til 80%, med løn som i full stilling, og dermed få ein dag i veka til å skrive. Takk til Sogn og Fjordane Fylkeskommune som ser verdien av å ha lærarar med master i fagkretsen sin.

Det er ganske tøft å starte med akademisk skriving når ein har vore vekke frå miljøet i så mange år, det var også det eg var mest bekymra for. Som norsklærer er det svært lite ein skriv, det er eit paradoks då ein er den som har hovudansvaret for at elevane skal bli gode skrivarar. Skrivinga skulle vise seg ikkje å bli eit så stort problem som eg trudde. Det har gått rimeleg greitt, og det med hjelp av alle eksamenane og innleveringane vi hadde i byrjinga av studiet. Det gjorde meg meir trygg og ga meg sjølvtilitt til å ta til med sjølve masteroppgåva. Så vil eg rette ein stor takk til Heming Gujord som rettleia meg gjennom masteroppgåva. Så mange gonger eg har tenkt at dette kjem han til å slakte eller i beste fall forkaste. Så får eg positive e-postar tilbake som muntrar meg opp og sender meg vidare i prosjektet mitt.

Til slutt vil eg takke familien min som har måtte leve med ein masterstudent i fire år. Mamma vil ikkje ha fullt så mykje «lekser» heretter.

## **Samandrag**

Denne masteroppgåva handlar om korleis lærebøkene i norsk på Vg2 studiespesialiserande løyser eitt av læreplanmåla i læreplanen frå LK06. Læreplanmålet handlar om at elevane skal lese tekstar frå mellomalderen og fram til 1870 i original og reflektere over språk og innhald. Eg har tatt utgangspunkt i fire lærebøker og undersøkt kva for forfattarar som er representerte, med kva for tekstar og om sakprosa har fått større plass enn før LK06. Omgrepet refleksjon gir føringar for korleis elevane skal jobbe med desse tekstane, difor har eg sett på korleis bøkene legg opp til lesinga av tekstane i form av oppgåvene som høyrer til. Norskfaget har gjennomgått store endringar sidan LK06 kom, og den siste store revisjonen kom hausten 2013. Det var difor naturleg at eg såg på diskusjonane som har vore i fagmiljøet vedkomande norskfaget. Eg er ikkje opptatt av å kome fram til sanningar, men ønskjer å sjå tendensar i samband med analysen, og for å finne ut av dette tar eg i bruk kritisk diskursanalyse. Primærkjeldene mine er, i tillegg til læreplanen i norsk, dei fire norskbøkene som er tilgjengelege på Vg2 studiespesialiserande: *Spenn*, *Tema*, *Panorama* og *Grip teksten*. Alle desse kom ut i 2007. Det eg fann var at lærebøkene er nokså like når det gjeld forfattarar som er representerte, men at tekstane kan vere noko forskjellig. Hovudvekta av tekstar før 1600-talet er ikkje norske, men europeiske. Det kan også sjå ut til at norrøne tekstar ikkje lenger har den store plassen som dei hadde før LK06. Sakprosaetekstane er framleis i mindretal og i enkelte av bøkene er dei svært lite representert. Eg finn nesten ikkje sakprosaetekstar frå før 1600-talet. Den sakprosaen elevane får presentert er også den som ligg nær skjønnlitteraturen som til dømes essay. Oppgåvene i bøkene har stor variasjon og det er mange av dei. Læreplanmålet ber elevane reflektere, men det er ikkje alltid at oppgåvene i bøkene ber om det same. Nokre oppgåver som vart kalla refleksjonsoppgåver var heller ikkje det. Lærebøkene ligg stort sett tett opp til læreplanen, men sakprosaetekstar og oppgåver som ber om refleksjon har ikkje fått så mykje plass som dei burde.

## **Abstract**

The topic of this master thesis is how textbooks in Norwegian Language and Literature solve one competence aim in the curriculum from LK 06 in Advanced Course 2. General Studies. This aim instructs the students to read a selection of significant texts from the Middle Ages to 1870 in its original language, and to reflect on language and content. I have studied four textbooks, which authors are represented in these books, and which texts they are represented with. In addition I have studied whether there is a greater focus on non-fiction texts after the introduction of LK06. The term reflection instructs the reader how to work with these texts. It has therefore been important for me to study the tasks related to the texts and how they influence the way students actually read these texts. The subject Norwegian has been through significant changes since the introduction of LK 06. The last revision was in the autumn of 2013. It was therefore interesting for me to take a closer look at the discussions within the discipline about this subject. My focus has been to find out how changes in curriculum have led to changes in textbooks. I have primarily focused on tendencies, and I have not tried to give definite answers. My method has been the Critical Discourse Analysis, and my primary sources have, in addition to the Curriculum, been the four textbooks available in Advanced Course 2, General Studies: Spenn, Tema. Panorama and Grip Teksten. All these textbooks came out in 2007. Looking at the authors represented in the books, I found the textbooks to be quite similar. However, they are not necessarily represented with the same texts. Most of the texts before 1600 are European, not Norwegian. There are also fewer texts in Old Norse after the LK06 reform. The non-fictional texts are still in minority compared to fiction, and in some of the books there are very few non-fictional texts. I have found almost no such texts from before 1600. Textbook tasks are many and varied, but although the intention is to make students reflect, sometimes reproduction and not reflection is the end result even though this is not intended. Overall the textbooks stay close to their interpretation of the curriculum, but there are relatively few non-fictional texts compared to fiction, and in addition there are in my opinion too few tasks that instruct students to reflect.

## **Innholdsfortegnelse**

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Samandrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>1 INNLEIING</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2 Problemstilling</b> .....	<b>7</b>
<b>2 METODE</b> .....	<b>9</b>
<b>3 LÆREPLAN</b> .....	<b>12</b>
<b>3.1 Læreplanen i norsk</b> .....	<b>17</b>
<b>4 NORSKFAGET I UTVIKLING</b> .....	<b>22</b>
<b>5 LÆREBOKA</b> .....	<b>25</b>
<b>6 LITTERATUREN</b> .....	<b>27</b>
<b>7 ANALYSE AV LÆREBØKER</b> .....	<b>28</b>
<b>7.1 Materiale</b> .....	<b>29</b>
<b>7.2 Kartlegging</b> .....	<b>30</b>
Tema .....	30
Spenn .....	36
Grip Teksten .....	41
Panorama .....	46
<b>7.4 Tekstar og forfattarar i lærebøkene</b> .....	<b>50</b>
<b>7.5 Lesing av tekstane</b> .....	<b>54</b>
<b>8 OG KVAR ER SAKPROSAEN?</b> .....	<b>66</b>
<b>9. DRØFTING AV FUNNA</b> .....	<b>74</b>
<b>11 KONKLUSJON</b> .....	<b>82</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>88</b>

## 1 Innleiing

«Treng vi bøkene i dag?». «Ja, i dag treng de bøkene» Dette er ein dialog mellom meg og elevane som vert meir og meir vanleg i mine norsktimar. Spørsmålet kjem som følge av fleire endringar som har vore i skulen. Læreboka er ikkje eit sjølvstøtt innslag i undervisninga i dagens klasserom, slik den var for nokre år tilbake. Timane kan like gjerne bestå av innslag frå Youtube, tekstar som ikkje står i læreboka og oppgåver ein finn på nettsidene til lærebøkene. Nokre skular har også prøvd seg utan trykte læremiddel i det heile tatt, og dei fleste fylkeskommunane har kjøpt seg inn i nettstaden NDLA. Likevel vel eg å skrive ei masteroppgåve som handlar om lærebøkene i norsk på studiespesialiserande. Det gjer eg ut i frå mi erfaring med bruken lærebøker og deira kopling til læreplanmåla. Læreboka er vårt faste haldepunkt i den digitale verda, det er difor viktig at den tek føre seg alle læreplanmåla på ein grundig måte.

I enden av eit treårig løp ligg det ein obligatorisk skriftleg eksamen i hovudmål og ein mogleg eksamen i sidemål og munnleg. Elevane kan i praksis ende opp med minimum fire karakterar i faget og maksimum seks karakterar i norsk på vitnemålet. Dette viser storleiken på norskfaget, og kor viktig myndigheitene meiner det er. Læreboka er ikkje berre læraren sitt faste haldepunkt, men også elevane er avhengig av ho. Det er den dei kan ta med seg på skriftleg eksamen, dei førebur munnleg eksamen ut i frå den, og det er der dei fleste tekstane dei skal ha lese står. Likevel er ein alltid bekymra for om læreboka er god nok i alle emna elevane skal innom. Og norsklærarane er minst like nervøse som elevane når desse går opp til eksamen.

Norskfaget er i stadig endring, og hausten 2006 stod eg med ein rykande fersk læreplan i norsk i klasserommet. Eg skulle setje denne ut i livet, utan å ha vore gjennom noko særleg grad av opplæring i kva tanken bak var, ei heller hadde vi rukke å etablere noko tolkingsfelleskap verken på skulen eller i fylket. Namnet på reforma var Kunnskapsløftet (2006). Dette ga meg ein peikepinn om kva dette skulle vere, nemleg eit kunnskapsløft i skulen. Fokuset var flytta frå metode til læreplanmål, og lærarane skulle få høg grad av metodefridom for å kunne nå desse læreplanmåla saman med elevane.

Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) var ei radikal endring frå den læreplanen som hadde rådd grunnen frå 1994. Læreplanverket la stor vekt på kvar einskild lærar sin fridom til å velje innanfor vidt definerte målområde, den hadde fått eit nytt hovudområde, samansette

tekstar, som skulle ta opp i seg det nye mediesamfunnet, og den la større vekt på det globale samfunnet. For meg stod læreplanen for kunnskapsløftet fram som ein spanande og moderne læreplan, som kunne fornye norskfaget og som også kunne auke interessa for faget hos fleire elevar, men samstundes var den utfordrande nettopp på grunn av det nye i planen. Eit uuttalt mål var hevinga av statusen til sakprosaen, denne skulle likestillast med skjønnlitteraturen både når det gjaldt omfang og status. Det står ikkje eksplisitt uttrykt i sjølve læreplanen, men det vart etablert ei sanning i tolkingsfelleskapet om statushevinga av sakprosaen.

Spenninga var stor i forhold til kva slags lærebøker vi kom til å få. Desse ville bety mykje for meg i og med at det var ein del nye mål i læreplanen, mellom anna retorikk, det moderne prosjektet og europeisk kunst og kultur. Desse måla var ikkje noko eg hadde særleg stor formell kunnskap om, så eg visste at lærebøkene ville spele ei stor rolle for meg i samband med planlegging av undervisning. Problemet var berre at lærebøkene kom seint, og vi hadde ikkje tid til ein kritisk gjennomgang av dei før vi bestilte inn bøkene. Etterkvart som vi vart kjent med både læreplanen og lærebøkene, oppdaga vi svakheiter i lærebøkene. Dei hadde lagt ulik vekt på dei same temaa og lærebøkene introduserte tema på ulike trinn.

Det norskfaglege miljøet diskuterte etterkvart om læreplanen var for ambisiøs, spesielt gjekk diskusjonen rundt målet om norrøn litteratur og språk, som no skulle implementerast i norsk på yrkesfaglege linjer. Resultatet av dette var at vi fekk ein revisjon i 2010, der målet som handla om norrønt språk vart flytta til Vg2 på studiespesialiserande, og der ein del formuleringar som til dømes reflekter og vurder gjekk over til drøft. Miljøet var ikkje fornøgd med at det berre var desse endringane som kom, så i 2013 kom ein større revisjon. Men formålet med faget er framleis det same:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. (Læreplan i norsk, 2013, s.2).

Det er eit ambisiøst formål planen legg opp til, og det seier seg sjølv at det krev mykje av norsklærarane når formålet skildrar norskfaget på denne måten. Trass i desse store ambisjonane opplever eg at norsklærarane er interesserte og engasjerte lærarar, som vil

elevane sitt beste. Og utan hjelp frå myndigheitene, har ein gått laus på læreplanen og implementert den på ein god måte i klasseromma rundt omkring. I mitt fylke vart det etterkvart oppretta nettverk i dei ulike faga initiert frå fylkeskommunen. Vi har fått eit svært oppegående nettverk i norsk, der vi møttest to gonger i året på tvers av skulane for å diskutere norskfaget på studiespesialiserande. Læreplanen og lærebøkene er to av momenta som går att i desse diskusjonane. Det har vore, og er, svært nyttig i å skape ei felles forståing for kva planen inneheld og korleis ein løyser undervisningsoppgåvene.

I 2010 oppretta Utdanningsdirektoratet ei gruppe, Forum for norskfaget, som skulle vere eit verkty for direktoratet, der ein skulle diskutere implementeringa og bruken av læreplanane i norskfaget. Denne gruppa var eg medlem av, og i samband med det, fekk eg sett meg grundig inn i diskusjonane frå grunnskulenivå til dei debattane som var i universitetsmiljøet. Forum for norskfaget hadde ei funksjonstid på to år, og kom i 2012 med ein sluttrapport (Forum for norskfaget, Rapport 2012). Etterkvart har eg fått ein del kunnskap om ulike syn på læreplanen i norsk, men det er i klasserommet og i samhandlinga med elevane eg har fått den største kunnskapen. Det er der eg har sett kva som er utviklande for dei og kva som ikkje er det, så mi største kjelde til kunnskap om læreplanen er elevane.

Det er difor naturleg at eg tek utgangspunkt i læreplanen for norsk når eg no skal skrive ein erfaringsbasert master i undervisning.

## ***1.2 Problemstilling***

I og med at læreplanen er ein så stor del av min kvardag som lærar, vil eg i denne oppgåva sjå på eit sentralt læreplanmål for Vg2 på studiespesialiserande retning. Målet er sentralt fordi det famnar om store delar av teksthistoria i norsk. Hovudprosjektet mitt vil vere å samanlikne lærebøkene når det gjeld utval av tekstar og forfattarar som skal representere dette målet.

Læreplanmålet finn ein under hovudområdet skriftlege tekstar:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne lese et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold (Læreplan i norsk, 2010, s.11).



Då eg tok til med skrivinga, var det allereie i gang ein debatt i det offentlege om læreplanen i norsk. Resultatet er ein revidert læreplan som vart tatt i bruk hausten 2013. Eg hadde ikkje trudd at det læreplanmålet, som eg skal arbeide med, ville gå gjennom store endringar, men det har blitt eit anna mål, og det er endra såpass at det må få konsekvensar for dei nye lærebøkene. Det å lese tekstar i original er tatt vekk, læreplanmålet strekker seg fram til romantikken i Vg2, så kjem resten i Vg3 og elevane skal ikkje lenger reflektere over språk og innhald, men kommentere. Det kan sjå ut til at det er føretatt ei nedjustering i krava til kompetanse som elevane skal sitje att med etter å ha arbeidd med læreplanmålet.

I den delen der eg drøftar funna mine, vil eg gå nærare inn på den reviderte læreplanen.

I forhold til det læreplanmålet det finst lærebøker til, vil eg prøve å finne ut kva lærebøkene meiner er sentrale norske tekstar og kvifor dei meiner desse er viktige, om det finst grunngjeving for det. Samstundes kan det vere verdt å undersøkje om det framleis er til stades ein skulekanon, eller skjult kanon, i dei same bøkene. Læreplanen skulle framheve sakprosaen, så eg vil også sjå om den er representert i same grad som skjønnlitteraturen. Det siste eg vil konsentrere meg om, er kva elevane skal gjere med tekstane. Kompetansemålet seier at dei skal reflektere over språk og innhald. Og då vil det i utgangspunktet vere naturleg at oppgåvene legg opp til det. Læreplanmålet skil ikkje mellom sakprosa og skjønnlitteratur, så det kan også vere interessant og sjå om det er forskjellar mellom oppgåvene til skjønnlitteraturen og sakprosaen.

Læreplanmålet har i seg sjølv avgrensing for mi oppgåve. Det er norsk litteratur som skal lesast, difor vil eg ikkje bruke mykje tid på litteraturen utanfor Noreg. For å få svar på spørsmåla mine, treng eg også å sjå på kva ein læreplan er, historikken bak lærebøker og om lærebøkene står sterkt i skulen i dag. Det vert gjerne på sin plass også å diskutere kva ein kanontekst er, og moglege fordelar og ulemper med slike tekstar. Teorien som eg vel å bruke bygger ikkje på ein eller to hovudteoriar. I og med at temaet mitt har ei så pass stor spennvidde, vil det vere naturleg at det same gjeld teorien. Primærkjeldene mine er lærebøkene på studieførebuande Vg2 og læreplanen i norsk 2010. Eg tek utgangspunkt i ulike teori i dei ulike kapitla og diskuterer den opp mot problemstillinga mi.

Eg har vore inne på at norskfaget er i endring. Oppgåva mi legg ikkje opp til at eg diskuterer desse endringane i eit eige kapittel, men eg vil integrere diskusjonane omkring faget der det er naturleg å kome inn på det.

## 2 Metode

Eg vel altså å avgrense oppgåva mi til ein lærebokanalyse med utgangspunkt i ein læreplan. Lærebokanalysen saman med analysen av læreplanmålet er ein rein tekstanalyse. Den kvalitative metoden eignar seg godt der ein ønskjer å utforske meir enn forklare, og det er det eg ønskjer med mi oppgåve. Det kan også vere interessant å sjå om eg finn nokre ideologiske tendensar i lærebøkene, og om desse samsvarar med læreplanen. I denne delen av oppgåva vil eg derfor argumentere for kvalitative perspektiv, og gå nokså direkte på diskursanalyse. Diskursanalyse som metode kan opne for ein type analyse eg meiner tener problem-formuleringa mi, og det eg har fatta interesse for etter å ha nærlese og jobba med læreplanen.

Omgrepet diskurs vert brukt i mange samanhengar og diskursanalyse har fleire moglege inngangar. Jørgensen & Phillips (2011, s.15) har valt ut tre inngangar til analyse, som alle skriv seg meir eller mindre frå strukturalistisk og poststrukturalistisk språkteori. Den første skriv seg frå diskursteorien til Laclau og Mouffe. Deira teori handlar om at diskursen konstruerer den sosiale verda, og på grunn av at språket er grunnleggjande utstabilit, kan ein ikkje sjå på diskursen som ein lukka einskap. Diskursen vert dermed til i samhandling eller kamp med andre diskursar, der målet er å oppnå ei form for hegemoni. Sjølv analysen går ut på å følgje med på diskursane i samfunnet som får konsekvensar for det sosiale på alle nivå. Ein diskurs forsøker altså: «at gjøre elementerne til momenter ved at redusere deres flertydighed til entydighed» (Ibid. s.38). Etter at norskfaget fekk ny læreplan i 2006, har det vore mange diskusjonar i det offentlege rommet om innhaldet og utforminga av planen og som i dag har ført til ein revidert læreplan. Kritikken mot diskursteorien dreier seg om at denne overvurderer den ustabiliteten som Laclau og Mouffe hevdar diskursen kan skape i eit samfunn, eller sagt på ein annan måte: den store moglegheita diskursen har til å forandre samfunnet. Ein annan kritikk mot deira teori er at dei ikkje har utvikla ein metode for tekstanalyse som lar seg bruke som eit praktisk verkty.

Den andre inngangen er den kritiske diskursanalysen som gjer seg gjeldande gjennom Fairclough sin teori. (Ibid. s.15). For å forklare kjernen i hans teori kan ein ta utgangspunkt i når ein skal undersøkje korleis læreplanmål vert omsette til konkret bruk i lærebøker. I det ligg det mange aspekt eller forandringar til grunn. Læreplanen er eit politisk dokument, ein allereie etablert tekst, som seier noko om kva samfunnet meiner det er viktig for elevane å kunne noko om. Vi har altså å gjere med ei verd som allereie er konstruert sosialt og kulturelt. Det interessante blir å sjå på korleis denne diskursen vert overført til lærebøkene. Magne

Rogne kallar dette for formuleringsarenaen og realiseringsarenaen (Rogne, 2012, s.69). I mitt tilfelle vert det naudsynt å gå inn i formuleringsarenaen der alt arbeidet før LK06 ligg, og analysere dette materialet for å forstå bakgrunnen for ny læreplan, men også for å få større innsikt i LK06. Realiseringsarenaen er den arenaen der det konkrete møtet mellom fag og elevar vert til. På denne arenaen finn vi mellom anna lærebøkene. Fokuset vil dermed vere på intertekstualitet, og på kva måte desse bøkene tek opp i seg den allereie etablerte diskursen i læreplanen. Det interessante vert om det er ein reproduksjon av diskurs eller om ein finn forandring. Den kritiske diskursanalysen meiner at diskurs er med på å skape den sosiale verda, men i motsetnad til diskursteorien til Laclau og Mouffe meiner ein her at dette er berre eitt av fleire moment. Det er heller ingen kamp mellom diskursar, men dei meir utfyller kvarandre og endrar verda på den måten. I denne samanhengen er språket særst viktig og diskursanalysen inneheld difor språkfilosofi:

Diskursanalytiske tilgange trækker på strukturalistisk og poststrukturalistisk sprogfilosofi, som hævder, at vores adgang til virkeligheden altid går gennem sproget. (Jørgensen & Phillips, 2011, s.17).

Det vil altså vere viktig å undersøkje korleis læreplanmålet vert presentert i bøkene, og om det er konsensus i lærebøkene om kva læreplanmålet inneheld.

Den kritiske diskursanalysen skil seg også frå diskursteorien, ved at den har eit heilt sett med analysereiskap tilgjengeleg for forskning innanfor kultur, samfunn og kommunikasjon. Fairclough har utarbeidd ein tredimensjonal modell for kritisk diskursanalyse som kan vere verdt å bruke i samheng med mi forskning (Ibid. s. 80). Han hevdar at i all språkbruk har ein tre dimensjonar. Den første er at det er ein faktisk tekst. I det ligg det eit utvida tekstomgrep som omhandlar både tale, bilete og skrift eller ei blanding av desse. Både læreplanen og lærebøkene er tekst som ein må analysere. Det andre er ein diskursiv praksis som ser på produksjon og fortolking av teksten. Desse to må ein sjå i samheng, men dei utgjør likevel to dimensjonar, jf. realiseringsarenaen og formuleringsarenaen som Rogne skriv om, og desse skal difor analyserast kvar for seg. Den siste dimensjonen er den sosiale praksisen. I dette ligg det at teksten er ein del av ein større sosial praksis. For mi oppgåve vil det bety at eg vil sjå på korleis dei som har laga læreplanmålet, har nytta allereie eksisterande diskursar når dei har skrive målet, og på kva måte forfatarane av lærebøkene har fortolka gjennom dei allereie eksisterande diskursane. Noko av kritikken mot kritisk diskursanalyse går i stor grad ut på at

det er svakheiter i forhold til det diskursive og det sosiale. Grensa mellom desse to vert ikkje tydeleg, og det vert difor vanskeleg å finne ut kor mykje sosial analyse ein skal ta med, og kva for teoriar som skal liggje til grunn for denne analysen. Samstundes vert det ikkje tatt omsyn til t.d. gruppeprosessar og andre sosialpsykologiske aspekt.

Den tredje inngangen er diskurspsykologien. Den tek sikte på å undersøkje individnivå og relasjonar mellom individ og grupper. Denne teorien er ikkje aktuell for mi forking, då eg er meir interessert i dei store samanhengane. Dei to første inngangane er aktuelle som metode for mi problemstilling fordi diskursteorien inneheld ideologi som moment. Det kan vere interessant å sjå om eg kan lese noko ideologisk inn i både læreplanen og lærebøkene. Den kritiske diskursanalysen har dei verktya eg treng for å analysere dokumenta. Samstundes er det sosiale halde utanfor, det kan bli problematisk for meg når eg skal ta føre meg forfattarar og tekstutval. På den andre sida er det her mogleg å nytte den diskursive teorien, og peike på nokre sosiale grupper som vert trekte fram som førarar av tekstane som vert presenterte i lærebøkene.

Som lærar i vidaregåande er eg tett på forskingsfeltet mitt. Det kan vere ei utfordring, men det kan også vere positivt for forkinga. Jørgensen & Phillips (2011, s.31) hevdar at ein aldri kan nå røyndomen utanom diskursen, og at det dermed er diskursen ein analyserer. Difor meiner eg at med mitt utgangspunkt, der eg ikkje ønskjer å finne sanningar, men tendensar og mønster, ligg utfordringa i at eg ikkje har distanse til det eg skal undersøkje. Læreplanen og lærebøkene er kvardagen min gjennom heile året, og eg har meiningar både om læreplan og om kvaliteten på lærebøkene. Eg er også ein del av kulturen innanfor norskfaget i vidaregåande. På den andre sida kan dette gje meg eit så pass godt kjennskap til faget norsk at eg kan lausrive meg frå kvardagen og sjå med andre auge på det faget eg praktiserer kvar dag. Utfordringa mi ligg på å fagleggjere synspunkta eg har om både læreplan og lærebøker. Målet vil vere å få eit metaperspektiv på arbeidet i klasserommet samstundes som at eg ikkje lausriv meg frå den arenaen eg er på kvar dag.

Grunnen til at eg vel diskursanalyse som metode, er nettopp det at eg ikkje er på jakt etter eksakte svar eller fasit på problemstillinga mi. Eg er interessert i å finne ut om det er samsvar mellom læreplan og lærebøker. Det betyr at eg er meir på utkikk etter mønster, og kva konsekvensar desse eventuelt får for opplæringa. I diskursanalysen vil ein alltid vere ein del av ein kultur, så for meg må det viktigaste vere at eg klarer å underbygge mine observasjonar

med faglitteratur og løftar blikket over den kulturen eg er i til dagleg. I tillegg må eg gå ut ifrå den metoden og teorien eg har valt, og sjå på forskinga gjennom desse to.

Mine funn kan om mogleg favorisere eit forlag framfor eit anna. Det er noko eg må ta omsyn til. Det er ikkje min intensjon å drive reklame for forlaga, men denne oppgåva vil handle om eit svært avgrensa område i bøkene, og difor vil ikkje det by på store problem, meiner eg. Ei anna utfordring eg ser, er at desse bøkene ikkje har vore reviderte sidan dei kom ut. Det betyr at det er det første opplaget som vert brukt. Sist gong det vart gjort endringar i læreplanen, i 2010, vart mål flytta frå Vg1 til Vg2, utan at lærebøkene har gjort noko med det.

I skrivande stund er det også kome ein revidert læreplan i norsk. Det læreplanmålet eg har valt er framleis til stades i planen, men i noko revidert form, mellom anna er det tatt vekk formuleringa om «original språkdrakt». Læreplanmålet i den reviderte læreplanen er formulert på denne måten. Elevane skal:

lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold. (Læreplan i norsk, 2013, s.11).

Eg vel likevel å halde fast på problemstillinga mi, fordi det eg finn, kan ha overføringsverdi til det reviderte læreplanmålet. Før eg går direkte inn i lærebøkene, vil eg måtte ta eit steg til sida og finne ut kva ein læreplan er, kvifor vi har læreplanar, om dei endrar seg i stor grad etter kvar reform og i kor stor grad ein vil sjå att læreplanen i lærebøkene. Læreplanane skal danne grunnlaget for lærebøkene, og det vil også vere den største diskusjonen i denne oppgåva. På kva måte ein ser att læreplanen og intensjonen med den i lærebøkene. Men eg vil også måtte diskutere tekstomgrepet, kanonisering og framstillinga av kulturhistoria. Ei anna og viktig side ved dette er den didaktiske metoden for på kva måte ein skal lese tekstane.

### **3 Læreplan**

Gunn Imsen definerer læreplan ut ifrå den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse sin definisjon som:

En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte. (Imsen, 2006, s.158).

I denne definisjonen ligg det ein del opne formuleringar. Mellom anna skal den vere *mogleg* å overføre til praksis på ein effektiv måte, og den er eit *forsøk* på å kommunisere dei viktigaste prinsippa og eigenskapane. Det som ligg i denne forholdsvis opne definisjonen, er at ein skal kunne sjå att intensjonen med faga, men at realitetane ikkje alltid er det same som intensjonane. Elevane og lærarane er like ulike som resten av folkesetnaden, og kva ein lærar legg vekt på og elevar sit att med, vil vere forskjellig. Difor kan ein seie at læreplanane er retningslinjer, og at dei fungerer som eit kommunikasjonsmiddel for resten av samfunnet. Definisjonen passar godt på LK06, som er så open i sine målformuleringar, men samstundes så smal eller streng i si formulering når det gjeld måloppnåing med bruk av verba «skal kunne». Revisjonen av norskplanen kan ein sjå i lys av denne definisjonen, då det har kome mykje kritikk frå norsk lærarar som meiner planen er vanskeleg å overføre til praksis på ein effektiv måte.

Imsen nyttar også John Goodlad sine fem læreplannivå (Ibid. s.195) for å forklare dynamikken i læreplanar. Det første nivået er ideologiens læreplan, som er den planlagde læreplanen utifrå rådande ideologi, samfunnsdebatt, næring og arbeidsliv, som er nokre faktorar som påverkar utforminga av ein læreplan. For å sjå nærare på dette må ein gå tilbake til forarbeida til læreplanen. Bakgrunnen for heile kunnskapsreforma var St.meld. nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), denne sette fokus på kva som var bra i skulen, men også kva som ikkje var bra. Allereie i forordet til denne kan vi sjå konturane av den læreplanen som kom i 2006, mellom anna med desse orda:

Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole. Staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar. (Ibid. s.3).

Sitatet frå innleiinga viser heilt tydeleg ei endring i tanken om læreplan og om læraren sitt profesjonelle handlingsrom. Det var ei radikal endring i tanken bak dette, skulen gjekk frå

Reform-94, som inneheldt mykje om metode til LK06 med sin metodefridom, der lærarane vert trekte fram som profesjonelle yrkesutøvarar som kan tilpasse metode til kvar enkelt elev. For mange av oss som er til stades i klasserommet, førte det til mykje uro og diskusjonar om på kva måte vi skulle løyse denne oppgåva. LK06 vart vedtatt og sett i verk utan at lærarane fekk oppfølging i form av kurs eller møte, der ein fekk diskutert seg gjennom dette nye. Det var også ein stor forskjell frå då Reform-94 kom. Denne reforma hadde med seg ein kurspakke som skulle setje oss i stand til å ta i bruk dei nye læreplanane. Grappa Forum for norskfaget, som vart sett ned av utdanningsdirektoratet, diskuterte desse problemstillingane, og konkluderte mellom anna med at implementeringa av kunnskapsløftet hadde vore for lite sentralt styrt, og at det var tilfeldig korleis lokale læreplanar vart utarbeidde. Grappa såg på kunnskapsløftet som eit trugsmål mot einskapsskulen (Forum for norskfaget, 2012, s.21). Denne kritikken står i kontrast til det som i utgangspunktet skulle løfte fram den profesjonelle læraren, og der det skulle vere stor valfridom både for leiarar, eigarar og tilsette:

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål. (St.meld.nr.30, 2004, s.25).

I dette sitatet ligg det klare ideologiske føringar om at det lokale nivået i stor grad skal erstatte det sentrale. Dei nasjonale måla skulle vere tydelege, men det skulle vere opp til kvar einskild skule å avgjere korleis ein skulle nå måla:

De nasjonale læreplanene skal fastsette tydelige kompetansemål, men det bør i størst mulig grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås. På denne bakgrunn foreslår departementet å innføre nye læreplaner for alle fag. Dagens detaljstyring av arbeidsmåter og organisering av opplæringen skal reduseres, og det foreslås en oppmyking i nasjonale regler om fag- og timefordeling for å gi skolene større mulighet til lokal og individuell tilpasning. (Ibid. 2004, s.25).

Desse sitata viser også heilt tydeleg at det første nivået i Goodlads læreplannivå gir klare føringar og tankar om korleis ein læreplan skal sjå ut. Ein annan diskusjon er om det faktisk har blitt mindre detaljstyring av arbeidsmåtar og organisering. Diskusjonen i dag handlar i stor grad om testskulen og den instrumentalistiske tenkinga innanfor læreplantolkinga. I

samband med norskfaget ser ein også att dei ideane som ligg til grunn for fagplanen i norsk, i rapporten om Framtidas norskfag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Som tittelen på rapporten seier, er det framtidas norskfag som vert presentert. Denne rapporten som kom i 2006 og vart skriven parallelt med læreplanen, ser ut til å legge ein del føringar og ein ser att mange av dei tankane i den ferdige læreplanen.

Det andre nivået i Goodlad sine fem læreplannivå er den formelle læreplanen. Den formelle læreplanen er sjølv dokumentet som ligg føre og som utgjer ramma for skulen og lærarane sitt daglege arbeid. Det er det offentlege godkjende dokumentet som vert til etter at den ideologiske og politiske diskusjonen er ferdig. Dette er styringsdokumentet til skuleeigar, skuleeleiar og ikkje minst lærarane. Vi er forplikta til å drive opplæring i samsvar med læreplanane og desse skal i stor grad styre vår kvardag, ideelt sett. Men sjølv om det er desse planane som er utgangspunktet for undervisninga vår, er det likevel ikkje garantert at den vert oppfatta på same måte både hos lærarar, foreldre, elevar og andre som har denne som utgangspunkt. Læreplanmålet «sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program»(Læreplan i norsk 2010, s.12) i Vg3 har vore gjenstand for mange diskusjonar i norsknettverket i mitt fylke. Nokre har brukt mykje tid på dette og gjerne sett opp skodespel eller filmatisert eit stykke frå ein kjent forfattar, mens andre har brukt fem minuttar i klasserommet, der elevane skal framføre eit dikt. Det er altså svært ulike oppfatningar av kva dette målet skal innehalde. For min eigen del, er dette eit gode som eg som norsklærer har. Det er frigjerande å kunne legge opp innhaldet i undervisninga si utan altfor stramme føringar. Det som legg rammene for meg, er tida og eksamen, men innhaldet styrer ein i stor grad sjølv.

Og då er vi over på det neste nivået til Goodlad, nemleg den oppfatta læreplanen. Det er den planen lærarar og andre les og tolkar. LK06 har såpass runde og vide formuleringar som fører til at ein kan tolke den i mange retningar. Samstundes set han krav til kva eleven skal målast i gjennom verba *skal kunne*. Læreplanmålet eg vil ta for meg, seier klart ifrå at eleven skal lese sentrale tekstar og reflektere over desse. Men det seier ingenting om kva slags tekstar, og det seier ingenting om kven som skal representere tekstane frå mellomalderen og fram til 1870. Det er denne tolkinga ein som lærar må gjere, og som også ser ut til å ligge til grunn i lærebøkene. Det vil altså vere stort sett her eg vil bevege meg når eg analyserer bøkene opp mot læreplanmålet.



Det fjerde nivået er den gjennomførte læreplanen. Dette er den læreplanen som vert sett i verk av læraren i klasserommet. Her spelar også læremiddel inn, i og med at læraren nyttar dette i sjølve undervisninga. På dette planet vil det vere vanskeleg for meg å seie noko konkret om kva som skjer, då dette er klasseromsforskning. Men eg kan seie noko om den praksisen eg sjølv og mine kollegaer utfører i klasserommet. Mi erfaring er at det har vore ei dreining frå byrjinga av 2006 til i dag, i alle fall ved min skule. Vi starta LK06 med å stresse mykje med dei delane av læreplanen som omhandlar dei multimodale måla. Det var retoriske analysar, adaptasjon, analyse av nyhende på fjernsyn, filmkunnskap osv. I dag er dette meir tona ned, med unnatak av retorisk analyse. Kvifor det har blitt slik, er det nok eksamen som har «skulda» for. Ikkje noko av dette får elevane til eksamen på Vg3, og for oss betyr det mindre og mindre. I dag er vi mykje tilbake til dei måla som handlar om litteratur, retorikk og språk, og det er der fokuset vårt er, det er også det dei kan få til skriftleg eksamen. Ei anna endring eg meiner å sjå, er at vi ikkje lenger er så avhengige av læreboka som vert brukt av elevane. Det kan vere fleire grunnar til det, men i dei diskusjonane eg har hatt både med kollegaer på eigen skule og i fagnettverket på fylkesnivå, er det mange som meiner at bøkene er gode på forskjellige tema. Det finst altså ikkje ei bok som er god nok til å dekkje alle læreplanmåla i dag.

Under drøftinga av Goodlads første nivå i læreplanen nemnde eg testskulen og den instrumentalistiske tenkinga som er ein sentral debatt innanfor skulefaglege krinsar. Det er ikkje noko nytt at elevar vert testa, men testane har blitt eit målingsverktøy, meir enn eit verktøy ein nyttar til utvikling både hos den einskilde elev, men også innanfor kvar einskild skule. I samband med denne dreininga frå å måle for utvikling til å måle for resultat, har ein fått eit anna fokus også i klasserommet. Denne tendensen er nok størst i grunnskulen, der ein har langt fleire nasjonale testar enn i vidaregåande, men samstundes har ein i vidaregåande skule sentralgitte eksamenar der ein samanliknar resultatet med standpunktkarakterar. Desse vert gjort tilgjengelege for offentlegheita gjennom Skoleporten ([Skoleporten.udir.no](http://Skoleporten.udir.no)). Etter innføringa av LK06 har det vore eit større fokus på desse resultata enn det var i Reform-94. Dermed får det konsekvensar også for vidaregåande og det som skjer i klasserommet i større grad enn før kunnskapsløftet. Eit omgrep som gir ei skildring av dette, er washback, som refererer til: «the influence of testing on teaching and learning» (Cheng & Curtis, 2004, s.3). Cheng & Curtis meiner dette er eit fenomen som har auka, og som har spreidd seg innanfor utdanningar. I vidaregåande ser ein dette for fullt på Vg3 innanfor norskfaget, der elevane skriv ut frå eksamensoppgåver som har vore gitt tidlegare, og der det i undervisninga vert

trena på å skrive kortsvar og langsvar. Dei fleste lærarane gir også instruksar til elevane om kva slags sjanger dei bør og ikkje bør skrive i til eksamen, altså kva dei beherskar godt og kva dei er mindre gode på. Det er også stort fokus på eksamensrettleiarane og det ein meiner er sentrale læreplanmål til eksamen. Cheng og Curtis er inne på om desse viktige «high-stakes test»(Ibid. s.16) kan levere nytt materiale til læreplanar. I framkant av den reviderte læreplanen var det ein diskusjon om samansette tekstar og kor mykje tid ein skulle bruke spesielt på film i klasserommet. Ein fekk det jo ikkje til eksamen. I den reviderte planen er for det første hovudmålet samansette tekstar tatt vekk, i tillegg til at dei spesifikke måla som handlar om TV og film, er vekke. Det er ikkje uttalt at det har noko med eksamen å gjere, men inntrykket frå klasserommet er at desse måla vart nedprioritert, då elevane ikkje vert testa på eksamen i desse.

Det femte og siste nivået er den erfarte læreplanen som er det elevane oppfattar og erfarer med opplæringa. Det kan vere heilt forskjellig frå det læraren har planlagt, og det er individuelt frå elev til elev. Det er altså mange nivå og prosessar frå ideen om ein ny læreplan vert tenkt, til den reelle kunnskapen elevane sit att med etter ein time med undervisning.

Imsen (2006, s.196) peikar på at det kan vere vanskeleg å finne ut kva som er det verkelege ideologiske utgangspunktet for ein læreplan, då vi kjenner den berre som ferdig form. I LK06 vil eg hevde at ein ser ei dreining frå metodestyrt læreplan til målstyrt. Der det er viktig å kunne måle kunnskap ut frå målformuleringane *skal kunne*.

### **3.1 Læreplanen i norsk**

I Stortingsmelding 30 er det, frå departementet si side, lagt føringar på det ideologiske nivået:

Departementet understreker at norsk ikke bare er et redskapsfag, men også et kultur- og dannelsesfag og vil legge vekt på at dette blir synliggjort i de nye læreplanene for norskfaget. (St.meld. 30, 2004, s.43).

Vidare står det at «En viktig utfordring i læreplanarbeidet er å utforme mål som motiverer elever og lærere og som gir rom for ulike måter å tilrettelegge opplæringen på» (ibid. s.43). Samstundes ønskjer ein å setje ned ei gruppe som skal sjå på framtidens norskfag. Den

rapporten som kom frå denne gruppa i 2006, dannar grunnlaget for læreplanen som kom i 2006. Gruppa som arbeidde med denne rapporten, sette opp fem karakteristikkar på kva framtidens norskfag er etter deira meining.

Det skal vere eit språk- og kulturfag, grunnleggjande dugleiksfag, dialogfag, danningfag og eit heilskapleg fag (Framtidens norskfag, 2006, s.21f). Under overskrifta språk- og kulturfag vert det forklart nærare kva gruppa tenkjer om kulturfaget norsk. Gruppa slår fast at faget skal vere eit kulturfag, men det er nokre endringar i tanken kring kulturfaget norsk. Omgrepet kultur vert definert på ein annan måte enn det vart i R-94 planen. Kulturen vert til i elevane sitt møte med dei historiske tekstane ved at dei vert lesne på nye måtar når samfunnet endrar seg. I Reform-94 var kulturomgrepet meir statisk då ein skulle formidle innsikt i kulturarven ved hjelp av tekstar med høg kvalitet for å forstå den norske identiteten. Seinare vil eg ta opp att denne diskusjonen i samband med utforminga av oppgåvene til tekstane, fordi det er der ein vil sjå om intensjonane vert følgde.

Gruppa problematiserer også kanoniseringa innanfor det nordiske skuleslaget. I rapporten vert det hevda at det ikkje er forfattarnamna som avgjer kvaliteten på teksten, men teksten sjølv. Det vert også argumentert for at tekstdelen bør innehalde meir sakprosa. Det siste rapporten peikar på når det gjeld kanonisering, er at tekstane ikkje berre skal omfatte norske tekstar, men tekstar frå heile verda. Medan Danmark har gått frå å ha læreplan lik den vi har i dag til å etablere ein nasjonal kanon, har Noreg gått motsett veg (Ibid. s.39f). Dette syner at læreplanar er grunnlaget eller eit resultat av ideologiske diskursar i samfunnet.

Eit tredje problemområde rapporten tek for seg, er læreverka. Gruppa meiner at på grunn av metodepluralismen i læreplanen bør ikkje læreverka vere styrande og «lærebøkene skal ikkje lenger vere den einaste kunnskapskjelda elevane bruker i faget, og derfor må dei byggast opp slik at det er mogleg å bruke dei på fleksible måtar» (Ibid.s.37). Men det store spørsmålet er om skulekvardagen har vorte slik gruppa ville det. Lærebøkene i norsk skule er om mogleg enda meir forankra i kvardagen til norske lærarar etter innføringa av LK06. Ei undersøking gjort av Nordlandsforskning (NF-rapport nr. 3/2010) peikar på ein del interessante funn. Det kan sjå ut som at lærarane ikkje har endra praksis når det gjeld forankring i lærebøker:

«[...] i nær en tredjedel av tilfellene i både grunnskolen og på videregående nivå, så kommer målspesifiseringene i form av referanser til lærebøker.[...]». (NF-rapport nr. 3/2010, s.57).

Vidare har dei funne:

Når vi går inn i planene og ser hvilke læremidler det dreier seg om, er det ikke overraskende [...] at lærebøker kommer sterkt inn her. Av til sammen 54 planer på års-, periode-, uke- og timenivå som henviser til læremidler, finner vi at kun tre av disse henvisningene ikke inkluderer læreverk (lærebøker med tilleggsmateriell som arbeidsbøker og nettressurser). (Ibid. 2010 s.77).

Spørsmåla ein då kan stille seg, er om ein som lærar er gitt moglegheita til meir fridom under ansvar som St.meld. 30 så gjerne ville vi skulle få. Nordlandsforskning viser til kva som kan vere nokre årsaker til at lærebøkene står like sterkt i dag, og paradoksalt er det læreplanmåla som vert trekte fram som ein av hovudgrunnane. Paradokset ligg i at styresmaktene ville ha opne og vidt formulerte mål for å gje skulane meir fridom, medan realiteten er at det i stor grad har vorte læreverka som styrer både planlegginga av undervisninga, og det som faktisk skjer i klasserommet: «Det kan se ut som om enkelte av lærerne, spesielt i videregående opplæring, er nokså sterkt lærebokorientert i sin tenkning omkring undervisning[...]» (Ibid. s.57). Nettopp fordi læreplanmåla er så vide, vil ein få ei sterkare forankring til læreboka. Mange lærarar meiner det er vanskeleg å konkretisere måla i læreplanen, og når lærebøkene har gjort den konkretiseringa, er det lett å bruke desse til planlegging av undervisninga.

Eit anna moment er også at med den sterke forankringa i lærebøkene, så vil ein faktisk få ei sams opplæring i landet, og dei lokale tilpassingane som var ein av intensjonane, vil stort sett kome ut ifrå kva læreverk ein nyttar. Men dette føreset at lærebøkene tenkjer nokolunde likt kring dei ulike læreplanmåla.

Rapporten frå Nordlandsforskning peiker på at når lærarar i vidaregåande opplæring planlegg undervisninga si, så er det ut ifrå lærebøkene (Ibid. s.57). Altså er læreverka den mest brukte planleggingsressursen. Desse læreverka er etter mi meinig veldig forskjellige både i kvalitet, men også i innhald. I 2000 vart godkjenningordninga for læremiddel fjerna, og det er heilt opp til forlaga og forfattarane av bøkene korleis dei løyser læreplanmåla. Grunngevinga for å fjerne ordninga var at det var læreplanmåla som skulle styre opplæringa og ikkje bøkene. Det har vist seg i fleire undersøkingar, som eg har referert til tidlegare, at det er lærebøkene som i stor grad styrer planlegginga av undervisning. Utdanningsdirektoratet kan løyse dette på to

måtar: Dei kan «late» som at skuleverket løyser si oppgåve ut ifrå læreplanmåla, eller innsjå at det trengst godt kvalifiserte læreverk i skulen. For å få det siste trengst det ei godkjenningssordning. Forlaga marknadsfører læremidla sine på ein snedig måte i dag. Ved å arrangere gratis fagdagar i dei største byane, får dei også presentert læremidla sine. Det er alltid ei økt der ein får noko fagleg påfyll, og ei økt der bok og nettstad vert presenterte. Men den aller største taparen etter 2000 er nynorsken. No har vi problem med å få tak i enkelte bøker på nynorsk, og nokre av dei store forlaga gir ut berre ei bok der begge målformene liksom skal vere til stades. I praksis betyr det at 1/3 av boka er på nynorsk. Dette rammar i særleg stor grad nynorskelevar som ikkje får lese på hovudmålet sitt. Difor bør godkjenningssordninga innførast igjen.

I dag er det slik at det er lærarkollegiet i ein hardt pressa kvardag som skal avgjere kva slag bøker skulen skal kjøpe inn. Dei nye eksemplara kjem som regel i mai månad, og det seier seg sjølv at det er vanskeleg for oss på den tida å setje oss grundig inn i dei nye bøkene før vi tek avgjerda. I tillegg har det blitt slik at etter at gratisprinsippet vart innført i vidaregåande skule, skal ein ha bøkene i ganske mange år før ein kan byte dei ut. Gratisprinsippet finansierer ikkje byte av læreverk i så stor grad som ein kunne ønskje det. Det har difor store konsekvensar i mange år for lærarar og elevar, dersom ein skulle velje ei lærebok utan god kvalitet. Ein kan likevel slå fast at uavhengig av læremiddel så er læreplanane dei viktigaste styringsdokumenta for lærarar og elevar. Imsen peikar på at:

Læreplanen skal forholde seg slik til sin målgruppe at de fatter hva som er nevnt i forhold til praktisk skolevirkelighet, og at planen ikke skal være mer høytflygende enn at den kan gjennomføres i praksis. (Imsen, 2006, s.193).

Det Imsen peikar på her, er nettopp grunnlaget for dei diskusjonane som har vore i det norskfaglege miljøet etter at LK06 kom. Det starta med høyringsrunden der det kom kritikk av at læreplanen nytta omgrepet multimodale tekstar. Mange meinte dette var eit omgrep som verken lærarar eller elevar kunne bruke. Seinare har det vore debattar rundt mange av kompetansemåla i planen, som har vore karakteriserte som «[...]mer høytflygende enn at den kan gjennomføres i praksis» (Ibid. s.193).

Læreplanen er grunnlaget for undervisninga, og kva måte ein skal sjå faget på. Det er difor naturleg at det kjem store debattar i fagmiljøa kvar gong ein ny læreplan kjem. LK06 var ikkje

noko unntak i så tilfelle. Og læreplanen i norsk vart i særleg stor grad debattert. Mange av debattane dreidde seg om kva norskfaget var blitt, og diskusjonane har halde fram heilt til i dag. Mange hevda at norskfaget var blitt eit mediefag, fleire påstod at det var eit «grunnfag light» og atter andre etterlyste ein kanon. Det har også vore hevda at læreplanen var for omfattande med lite konkrete mål. Noko som også sluttrapporten til Nordlandsforskning viser (NF-rapport nr. 4/2012):

Norskfaget oppleves å ha blitt nokså endret, og introduksjonen både av sammensatte tekster og av verdenslitteraturen hevdes både å ha økt i omfanget, og at det stiller nye og mer omfattende krav til lærernes kompetanse. (Ibid. s.125).

Eit resultat av desse diskusjonane er at vi i dag har ei revidering av læreplanen, der ein ser at mange av dei måla som var sterkast kritiserte er vekke. Det gjeld mellom anna det målet som handla om europeisk kunst og kulturhistorie, det moderne prosjektet og ein del formuleringar som handlar om film og samansette tekstar. Modernisme som eige læreplanmål er også fjerna.

Det som forundrar meg, er at det er heilt stilt i den offentlege debatten når det gjeld retorikken sin plass i planen. Tyder det på at det er heilt greitt at denne får så stor plass, eller har emnet drukna i dei andre diskusjonane. Eg meiner emnet har drukna i dei andre diskusjonane. Retorikken har vorte innført som ein analysereiskap. Dette ser ein svært godt på skriftleg eksamen i Vg3, der ein skal analysere tekstar ved hjelp av retoriske omgrep. Men analysen er ofte tufta på språkbruksanalyse, og som sensor observerer eg eigentleg ikkje noko særleg nytt anna enn at elevane har tatt i bruk dei tre retoriske omgrepa patos, logos og etos. Skal ein gjere noko ut av retorikken, bør ein heller gjere elevane bevisste på korleis dei sjølve kan nytte retorikken i sine eigne skriftlege og munnlege arbeid. Eitt av argumenta frå norsklærarane sjølve var at ein ikkje hadde nok kunnskap om europeisk kunst og kultur, det same argumentet vart brukt i diskusjonen om måla som handla om media. Men har ein norsklærer god nok kunnskap om retorikk til at dette emnet kan prege store delar av undervisninga? Det kan sjå ut som at læreplanen i norsk ikkje heilt har teke omsyn til det Imsen hevdar, nemleg at den skal vere mogleg å gjennomføre i praksis. Tilbake i klasserommet står norsklæraren og elevane som skal setje i verk læreplanen og få noko fornuftig ut av han.

Saman med LK06 kom kravet om at ein skulle lage lokale læreplanar der ein konkretiserer måla i større grad enn det læreplanen gjer. Nordlandsforskning slår også fast at lokale læreplanar omtrent er fråverande i vidaregåande skule (NF-rapport nr. 3/2010 s.38). Dette står i sterk kontrast til kommunane som i stor grad har utarbeidd lokale læreplanar i dei ulike faga. Men ein har gjerne ikkje like stort behov for lokale læreplanar i vidaregåande skule, i og med at ein har måloppnåing for kvart årstrinn, noko som skil seg frå grunnskulen. Samstundes er måla i LK06 så vide at ein burde ha konkretisert dei meir systematisk enn det som har vore gjort i vidaregåande opplæring. Slik det er i dag, vert det meir opp til kvar einskild lærar eller team på skulen om ein konkretiserer, og på kva måte ein gjer det. Det kan vere eit problem at ein får auka autonomi i samband med opne læreplanmål, og diskusjonen innanfor det norskfaglege miljøet har i stor grad gått på nettopp denne problemstillinga. I Forum for norskfaget vart det sett fram ønskje om lister som elevane i ungdomsskulen skulle lese (Sluttrapport Forum for norskfaget, 2012, s.17). Grunngevinga frå forumet var at lærarane i grunnskulen har varierende norskfagleg kunnskap, og at det dermed må utarbeidast nasjonale lister til hjelp for desse og andre. Tanken bak er at alle elevane bør ha felles referanserammer uansett kvar i landet ein bur og på kva slags skule ein går (Ibid. s.17). Dermed kan det sjå ut som at miljøet har ein tanke om at det bør vere nasjonale føringar i samband med ein nasjonal læreplan, at kanontanken framleis er høgst levande og at barn og unge skal møte det same i heile landet.

#### **4 Norskfaget i utvikling**

Norskfaget som fag vart etablert i 1889, samstundes som lova om folkeskulen kom (Skjelbred, 2011, s.34). Men faget norsk inneheldt ikkje skrivning, som var eit eige fag fram til 1974, då det faget vart heitande norsk med skriftforming. Sidan midten av 1800-talet har litteraturhistoria vore ein sentral del av norskfaget, og i den reviderte LK06 (2013) har litteraturhistoria kome sterkare tilbake enn ho var i den opphavlege LK06 (2010). Læreplanmålet som eg tar føre meg, er endra på ein slik måte at det legg større vekt på kulturhistorisk samanheng enn refleksjon på eigne premissar. I den første LK06 (2010) hadde ein også eit eige læreplanmål som på mange måtar braut med tanken om det kulturhistoriske, nemleg målet som handla om det moderne prosjektet<sup>1</sup>. Dette målet hadde i seg mykje meir om på kva måte litteraturen har vore med på å skape den moderne verda enn den tradisjonelle

---

<sup>1</sup> drøfte det moderne prosjektet slik det uttrykkes i tekster av sentrale forfattere fra opplysningstiden via realismen til i dag

litteraturhistoria. Legitimeringa av dette målet gjekk føre seg på den måten at elevane skulle lese litteratur frå 1600-talet og framover, for å forstå korleis den moderne verda dei lever i, vart til. Dette målet vart altså tatt vekk i den reviderte læreplanen. Læreplanmålet la i større grad opp til å finne samanhengar enn det målet eg skal ta føre meg, der dei «berre» skal reflektere over språk og innhald. Slik sett er dette målet eit svært tradisjonelt mål med unntak av at ein skal reflektere, medan ein tidlegare skulle ha kjennskap til litteraturen. Refleksjonen inneber eigne tankar om det ein les, og på den måten kjem dannelsingsomgrepet fram i norskplanen. Litteraturhistoria eller kulturhistoria, som det heiter i noverande læreplan, har altså overlevd sidan skulen vart etablert. Medan andre fag har gjennomgått store endringar, til dømes religionsfaget, har norskfaget på mange måtar vore statisk når det gjeld dette emnet. Det betyr at denne delen av faget har vore såpass viktig for samfunnet, og er det framleis, at ein ikkje kan fjerne det frå skulen. For å forklare kvifor må ein ta i bruk omgrepet danning:

Norskfagets oppgåve er å kunne lese, skrive og snakke for mange formål, for å lære, for å kunne reflektere kritisk, for å kunne tolke ulike språkuttrykk, og for å kunne forstå seg selv som språkbruker (Aase, 2005 s.72).

Norskfaget er ikkje berre eit nyttefag, men inneheld stor grad av danning, noko som også er understreka i føremålet med faget:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsniv. (Læreplan i norsk, s.2).

Eitt av spørsmåla mine elevar ofte stiller meg, er: «Kvifor skal vi eigentleg lære dette, og kvifor har vi så mykje norsk på skulen?» Det er eit vanskeleg spørsmål å svare på, fordi norskfaget er særskilt omfattande. Laila Aase skil mellom danning og nytte i sin artikkel «Skolefagenes formål – danning og nytte»(Aase, 2005, s.17). Omgrepet nytte vert ofte brukt i samanheng med den praktiske nytten faga har etter ein er ferdig med utdanninga. Når ein definerer nytte på den måten, vil ein ikkje kunne forsvare læreplanmåla som handlar om eldre litteratur på same måten som når ein snakkar om til dømes samansette tekstar eller skriveopplæring. Men dannelsingsperspektivet er, etter mi meining, ikkje mogleg å skilje frå nytten faget har. Norskfaget vert eit nyttefag gjennom danninga. Elevane veks inn i samfunnet



ved å tileigne seg kunnskap som ein ikkje nødvendigvis kan sjå direkte nytte av etter utdanning, men som pregar måten dei tenkjer og reflekterer på. I denne tenkjemåten ligg Wolfgang Klafki sine omgrep formale og materiale danningsteoriar (Ibid. s.19). Dei formale danningsteoriane legg vekt på subjektet si utvikling innanfor kritisk tenking, åndeleg utvikling og moralsk vurdering, medan dei materielle teoriane tek utgangspunkt i at ein skal tileigne seg dei kulturelle standardane som finst i samfunnet og dannelsingsinnhaldet vert statisk. Det kan altså sjå ut som ein motsetnad mellom desse to, men Klafki meiner at ved å sameine desse to og la dei stå i eit dialektisk forhold til kvarandre vil ein oppnå det han kallar kategorial danning. Læreplanmålet eg har plukka ut, kan representere denne kategoriale danninga som Klafki representerer. Den formale danningsteorien er representert ved at dei skal reflektere over form og innhald. Det viktige her er at dei får utvikle kritisk tenking, vurdering og estetisk sans. Følgjer ein Klafki sin tankegang, er det viktigaste her at dei kjenner til og kan noko om t.d. dei forfattarane og tekstane som vert presenterte for dei i samband med målet om å kjenne til tekstane frå mellomalderen til 1870. Desse to teorisystema må stå i eit dialektisk forhold til kvarandre for at ein skal få den forma for danning som er ønskjeleg. Dette kallar Klafki for kategorial danning. Elevane må tileigne seg kunnskap om tekstane, men dei må også reflektere over innhaldet for å få mest mogleg ut av sin eigen dannelsingsprosess:

Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materialt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker.(Klafki, 1996). (Ibid. s.20).

Det er altså vårt oppdrag å få elevane til å bli reflekterte og kritisk tenkjande menneske som kan vere aktivt deltakande i samfunnet. Mitt svar til elevane, og som dei sjølve seier etter kvart, er at dei skal verte danna menneske, og her har norskfaget eit særskilt ansvar. Det er det einaste faget (utanom kroppsøving) som følgjer elevane frå 1. klasse på grunnskulen til 3. klasse i vidaregåande opplæring. Frå elevane møter si første lese- og skriveopplæring til at dei har nok kunnskap til å kunne reflektere i lag med andre elevane over tekstar som går over fleire hundreår, gjennomgår dei ei rivande utvikling. Denne utviklinga eller danninga kan vere kategorial eller den kan vere anten/eller formal og material.

Kategorial danning kan ikkje lausrive einskildelementa frå kvarandre og difor vert summen av læreplanen, læremidla, læraren og eleven sjølv middelet og målet i kategorial danning. Læreplanen legg altså opp til at elevane skal reflektere over språk og innhald i tekstane, og

legg difor føringar for korleis ein skal arbeide med desse. Men desse føringane er ikkje sjølvstygte i ein klasseromssituasjon. Læreplanen har vorte skulda for å vere altfor omfattande og lite konkret. I møte med tekstar treng ein tid til å gjere meir med dei enn at læraren doserer eller at elevane svarar skriftleg eller munnleg på spørsmål frå lærebøkene. Det kan vere lett å gå både i den formale danninggrøfta, men også i den materiale grøfta. Det formale kan ein sjå att i formuleringar som «skal kjenne til». Ein kan rekne opp skodespela til Ibsen, seie kort kva dei handlar om og ein kan finne ut kva slags ortografiske endringar det er i den originale teksten til Dorothea Engelbretsdotter i forhold til moderne norsk. Den materiale grøfta går ein i når læraren doserer og selekterer tekstar og innhaldet i dei. Det er difor viktig at lærebøker og lærar legg opp til utvida lesing av slike tekstar ved å «kunne tilby prinsipielle poenger ved teksten eller konteksten som legitimerer plassen lærestoffet skal ha i faget» (Ibid. s.77). Slike poeng eller innfallsvinklar kan t.d. vere tekstteoretiske, estetiske eller kulturhistoriske. Desse poenga vil vere vanskelege for elevane å finne på eiga hand, difor må læraren drive med eksemplarisk lesing i lag med elevane sine. Spørsmålet er om lærebøkene gir læraren hjelp til denne eksemplariske lesinga.

Arbeidsgruppa som utarbeidde rapporten om framtidens norskfag, skulle drøfte sentrale utfordringar i norskfaget sett i samanheng med utviklinga av samfunnet og skulen generelt. Rapporten vart skriven parallelt med læreplanen i norsk. Kva seier så rapporten om dei retningane ein meiner norskfaget skal ta, og finn vi att Klafki sine tankar om kategorial danning? To av dei fem karakteristikkane av norskfaget handlar om kategorial danning, sjølv om dei legg til grunn ein annan definisjon av omgrepet. Gruppa nyttar definisjonen til Jon Hellesnes, der grunntanken er at å vere danna er noko ein er og ikkje noko ein har (Framtidens norskfag, 2006, s.29). Samstundes peikar rapporten på at for å oppnå danning, må ein gå i dialog med andre menneske, og også ha dialog med tekstar. Til saman vil desse to hovudområda utgjere kategorial danning. Mykje av tonen i rapporten handlar om det Bjørn Kvalsvik Nicolaysen kallar tilgangskompetanse ( Kvalsvik Nicolaysen, 2005, s.22), det å forstå og kunne gjere seg nytte av den tekstmengda elevane møter kvar dag.

## **5 Læreboka**

Etter å ha slått fast at læreverka betyr så pass mykje for lærarane i vidaregåande skule, er det på sin plass å sjå på utviklinga av lærebøker. Har dei gått gjennom noka utvikling, eller er dei bygde opp på same måte som førre generasjon lærebøker? Det vert operert med fleire omgrep på læreverk opp igjennom historia. Den første som kom var leseboka. På midten av 1800-talet

kom det ein debatt om kva leseboka skulle innehalde (Skjelbred, 2011, s.30). Denne diskusjonen kom i samband med at lesing var på veg inn i norskfaget, og fleire tok til orde for ei deling av omgrepa lesebok og lærebok, der ein skulle ha oppleving i leseboka medan læreboka meir vart rekna til kvart fag. Samstundes skulle alle faga syne att i leseboka.

Leseboka har alltid vore sentral i opplæringa, faktisk så sentral at det var først i normalplanen av 1974 at læreboka vart tatt vekk. I *Normalplanen* frå 1939 står det at «Leseboka er grunnboka for leseopplæringa» (Ibid. s.29). Men allereie på 1800-talet får bøkene ei sentral plassering i opplæringa (Ibid. s.29). Det var likevel slik at før 1889 stod kristendomskunnskap sterkt, men ein kan sjå utviklinga frå ein religiøs skule til ein meir allmenndannande skule i diskusjonane om kristendom mellom anna i debatten rundt P.A. Jensen si lesebok i 1860-åra. Den historiske samanhengen er ganske tydeleg for ettertida. Heile 1800-talet var prega av at nasjonen Noreg skulle finne sin eigen identitet, og denne vart ikkje funnen gjennom verdsreligionen kristendom. Ein kan sjå i dei mange forslaga til lærebøker at ideane frå opplysningstida og tankane som høyrer til nasjonalromantikken, står sterkt. Samstundes kan ein spørje seg om det var på denne tida at ein tekstkanon vaks fram. Innhaldet i dei lesebøkene som fanst på den tida, var mykje meir enn berre litteratur. Desse bøkene inneheldt mellom anna både historie, naturfag og geografi. Litteraturen var ein liten del av det heile. Vi har altså lesebøker for allmueskolen som i stor grad er encyklopediske, medan «den lærde skole» hadde lesebøker med ei samling av nyttige tekstar, der ein skulle lese desse eksemplarisk for å bli gode skrivarar (Ibid. s.32).

Normalplanen av 1939 inneheld ei rekke krav til innhaldet i leseboka, mellom anna skulle elevane lese eit lite utsnitt av den norske litteraturen, både prosa og dikt, men samstundes skulle elevane lese sakprosaetekstar knytte opp mot t.d. geografi og historie. Det interessante er at sjølv om samfunnet har utvikla seg enormt etter 1939, har læreboka framleis ein sterk posisjon i skulen. Når ein ser på historia i lys av dagens læreplan, er det interessant å registrere at litteratur i stor grad har vore oppfatta som skjønnlitteratur dei siste 100 åra, medan læreplanen i dag legg opp til eit utvida tekstomgrep i norskfaget, der sakprosaen skal ha like stor plass som skjønnlitteraturen. Dette er ei stor endring frå tidlegare. Det andre ein kan legge merke til, er at det som vart kalla lesebøker, er fråverande i dagens skule. Vi held oss stort sett berre til lærebøker, der bøkene først har ei rein norskfagleg innføring med til dømes litteraturanalyse eller –periodar, og der ei tekstsamling knytt opp til tema kjem sist i boka. Den tredje endringa er måten det vert lagt opp til at ein skal arbeide med læreboka. Det

er knytt oppgåver i varierende grad, anten som repetisjon, arbeidsoppgåver, refleksjon eller lengre skriveoppgåver både til tekstane som representerer periodar, men også til sjølve faktabiten om periodane.

Stebarnet i lærebøkene er sakprosaetekstane. Eg har ei formeining om at ein ikkje vil finne norske sakprosaetekstar i nokon særleg grad frå før 1600-talet. Den eine boka gir også ei form for forklaring på kvifor det er slik: «I utvalget vil du finne mange tekster som vi vanligvis oppfatter som sakprosa. Skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur eksisterte egentlig ikke før i romantikken på 1800-tallet» (Jomisko et al. 2007, s.2). Den same boka har eitt utdrag frå Kongsspegelen (Ibid. s.246), for så å hoppe over nokre hundreår fram til Bergens Kapitelsbok på 1500-talet (Ibid. s.270). Eg vil undersøkje om dette gjeld alle bøkene. I diskusjonen vil eg kome inn på om det er naudsynt å ha sakprosa med i alle periodane eller om det held med dei mest sentrale periodane.

## **6 Litteraturen**

I framstillinga mi til no har eg vore innom fleire moment som styrer undervisninga mi og skulekvardagen. Summert opp er det to hovudmoment: Læreplanen og læreboka. Det er også eit tredje moment i dette, og det er eksamen. Den er svært styrande for dei fleste norsklærarar, og har kanskje vorte endå viktigare etter ein fekk fokus på skilnader mellom standpunktkarakterar og eksamenskarakterar. Som eg har vore inne på tidlegare, vert det lagt merke til av skuleeigarar dersom det finst avvik i desse to. Det er altså desse tre momenta som styrer litteraturundervisninga i klasserommet.

Torill Steinfeld har i sin artikkel «Litteraturhistorie i norskfaget – historiske linjer og aktuelle perspektiver»(2005) lagt ut på ei historisk reise i litteraturhistoria slik den vert framstilt i norskfaget. Denne reisa avsluttar ho i reform-94. Steinfeld har samstundes forventningar til den nye læreplanen: «Ved inngangen til et nytt århundre og med ny skolereform og nye fagplaner i sikte kan vi derfor vente at litteraturhistoriens plass i faget vil bli revurdert, i hvert fall omdiskutert»(Steinfeld, 2005 s.51). Hennar forventningar har nok ikkje blitt oppfylte. Det starta med ein diskusjon om den litterære kanon som forsvann, fleire var bekymra for om Ibsen no ikkje skulle lesast lenger, og atter andre hevda at den europeiske litteraturen fekk for mykje plass. Til det siste punktet er det verdt å kommentere at i den reviderte læreplanen som no ligg føre, er europeisk litteratur, saman med kunst og kultur, tatt vekk. I praksis ser ein at ingen av desse har slått til. Litteraturdelen ser eg på som svært tradisjonell i bøkene. Med

tradisjonell meiner eg fleire ting. Mitt utgangspunkt er at utvalet ikkje har endra seg sjølv om vi har fått ny læreplan, måten litteraturen vert presentert på, er heller ikkje særleg nyskapande. Men det er mogleg oppgåvene knytte til tekstane har fått ny form, sidan det er meininga at ein skal lese desse tekstane på ein ny måte og med andre briller enn den reint kulturhistoriske og nasjonsbyggande slik tilfellet var i R-94, men det er verdt å merke seg at den reviderte læreplanen i større grad enn den førre legg igjen vekt på litteraturhistoria og bygginga av det norske.

Nokre av lærebøkene har egne kapittel om måtar å lese tekstar på, som dei kallar det. Det er eit forsøk på å vise elevane at ein tekst kan verte forstått på forskjellige måtar ut ifrå kva slags inngang ein vel i lesinga. Dei måtane som går att, er lesarorientert metode, forfattarorientert metode, tekstorientert metode, ideologisk kritisk metode og feministisk metode. Desse metodane, vil eg påstå, er eit forsøk på litteraturteori i ein sær sære forenkla innpakning. Men det er likevel slik at elevane kan bruke det i sin refleksjon rundt tekstane. Å reflektere over tekstar krev at elevane har eit omgrepsapparat som dei kan gjere seg nytte av under refleksjonen. Eg kan ikkje slå fast at det er derfor desse metodane har kome, men det kan sjå slik ut i måten dei vert framstilte på. Alle lærebøkene eg skal ta for meg, har ein kronologisk presentasjon av litteraturen, der ein startar med norrøn litteratur og går framover til 1870. Dette gjeld både for epikk, lyrikk, dramtikk og sakprosa. Nokre av bøkene deler tekstane inn i sjangrar, medan andre legg alle sjangrane til tidsepokar med overskrifter. Bøkene har også ei deling av litteratur og språk, men denne går hand i hand når det gjeld tidsepokar. Det vil seie at når ei bok handsamar litteraturen på 1600-talet, kjem språket på 1600-talet rett etter.

## **7 Analyse av lærebøker**

Eg har valt å konsentrere meg om kompetansemålet etter Vg2, og bøkene som er knytte opp til dette målet. Med bøker meiner eg trykte lærebøker. Dei lærebøkene eg har valt, er *Grip teksten vg2* frå Aschehoug & co. Forlaget har også ei anna lærebok, *Nettopp norsk*, denne byggjer på utstrekt bruk av nettstaden som høyrer til læreboka. Fordi den i stor grad legg opp til at ein skal bruke nettstaden og dermed ikkje har det same utgangspunktet som dei andre bøkene, har eg valt ikkje å ta denne med. Dei andre bøkene er: *Panorama vg2* frå Gyldendal Norsk Forlag, *Spenn vg2* frå Cappelen Damm forlag og *Tema vg2* frå Samlaget. Alle bøkene er frå 2007. Desse bøkene er dei som er tilgjengelege på marknaden i dag i norskfaget på studiespesialiserande.

Analysen av lærebøkene vil ikkje bygge på nokre få teoretiske utgangspunkt, men på ein del artiklar og rapportar som handlar om LK06 og om lærebøker. Eg vil ta utgangspunkt i ei bok av gongen, for til slutt å gjennomføre ei samanlikning. I analysen vil eg halde meg til nokre punkt. Det første er at eg vil sjå på kva tekstar og forfattarar som er utvalde til å representere læreplanmålet. Eg vil finne ut korleis dei har løyst det å skulle lese tekstar i original språkdrakt, og sjå på korleis boka som heilskap er bygd opp kring læreplanmålet. I definisjonen min av norske tekstar tek eg med den norrøne litteraturen og den dansk-norske felleslitteraturen. Omgrepet tekst inneheld her sakprosaetekstar i tillegg til dei skjønnlitterære tekstane. Når desse er presenterte, vil eg undersøkje om sakprosaetekstar er til stades i like stor grad som skjønnlitteratur. Eg må også finne ut på kva slags måtar desse tekstane vert framstilte i teoridelen av lærebøkene, og kva slags oppgåver som er laga til tekstane. I kartlegginga vil eg kome innom desse punkta, men eg vil greie ut funna i eigne kapittel etter kartlegginga er ferdig.

### **7.1 Materiale**

Lærebøkene eg har valt, er dei som vert brukte på studiespesialiserande i dag. Desse er frå dei største forlaga.

1. *Tema. Vg2. Norsk språk og litteratur.* Jansson mfl. 2007. Samlaget.
2. *Spenn. Norsk for studieforbredende utdanningsprogram. Vg2.* Jamisko mfl. 2007. Cappelen.
3. *Grip teksten. Norsk Vg2. Studieforbredende utdanningsprogram.* Dahl mfl. 2007. Aschehoug.
4. *Panorama. Norsk Vg2. Studieforbredende.* Røskeland mfl. 2007. Gyldendal.

Lærebøkene har alt frå fire til seks forfattarar, i tillegg til grafiske designarar og ulike slag redaktørar. Bøkene er delte inn i ein teoridel, som kjem først, og ein tekstdel, som står sist i boka. I teoridelen er det bilete på nesten kvar side, som skal forankre teksten. Det varierer i kor stor grad ein har brukt bilete.

## 7. 2 Kartlegging

### Tema

Boka er ei revidering av den same boka knytt til R-94 læreplanen. Den ser ikkje ut til å vere nyskriven for LK06. Dette er den einaste boka som ikkje har fått nytt namn etter at den nye læreplanen kom. Den har også ein undertittel som Magne Rogne i sin artikkel *Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bøkene i møte med eit nytt hovudområde* hevdar at: «Undertittelen ”Norsk språk og litteratur” er derimot eit signal om kva forfattarane ser på som det sentrale i norskfaget. Han kan lesast som eit forsvar for det tradisjonelle norskfaget» (Rogne, 2009, s.15). Dette er ein påstand eg langt på veg kan vere einig i. Boka står fram som tradisjonell og har små endringar frå førre læreverk. I forordet står det også «Tema-serien har éi elevbok for kvart årstrinn. Kvar bok inneheld studiedel og tekstsamling med eit samlande fokus på teori, litteratur og ferdigheiter.» (Jansson et al. 2007, s.3) Tema er delt inn i fem hovuddelar med underkapittel i kvar del. Desse hovuddelane er:

1. *Språk og tekst i vår tid*
2. *Språk og tekst i mellomalderen*
3. *Språk og tekst 1500-1800*
4. *Arbeid med lesing og skriving*
5. *Tekstsamling*

Dei delane eg vil analysere, er del 2 *Språk og tekst i mellomalderen*, del 3 *Språk og tekst 1500-1800* og del 5 som er tekstsamlinga. I del 3 er tidsperioden avgrensa i hovuddelen til 1800, men underkapitla går fram til 1870. Eg må også ta ein kikk innom del 1 *Språk og tekst i vår tid*, fordi det er i den delen førestellingane om det norske vert presenterte.

### *Oppbygging av boka i forhold til læreplanmålet*

Kvart underkapittel startar med ei opplisting av kva læreplanmål som vert handsama i kapittelet og eit formulert læringsmål. I kapittel fire i del 1 finn eg att læreplanmålet mitt, saman med to andre mål, nemleg dei som handlar om førestellingane om det norske og påverknaden frå verda utanfor Noreg. Førestellingane om det norske har altså fått eit eige kapittel i den delen som handlar om språk og tekst i vår tid, men er avgrensa i tid frå 1800-1870. I del 2 og 3 er læreplanmålet sett opp i framkant av alle kapitla. Tekstsamlinga har ein noko spesiell oppbygning. Den er delt i tre hovuddelar: *Tekstar frå vår tid*, *tekstar frå*

*mellomalderen og tekstar frå mellomalderen til 1870.* (Ibid. s.253f). Tekstane i den delen som handlar om mellomalderen, startar med utdrag frå det engelske helteediktet *Beowulf* (Ibid. s.320)frå 700-talet til utdrag av Dante Alighieris *Den guddommelige komedien* (Ibid. s.365) frå 1320. Etter den kjem fire tekstar frå folkediktinga: to eventyr, ei folkevis og ei segn. Tekstane i den tredje hovuddelen, *Tekstar frå mellomalderen til 1870* (Ibid. s.378f), startar i renessansen med diktet «Sonett til Laura» av Francesco Petrarca frå 1335(Ibid. s.378) og går fram til Bjørnstjerne Bjørnson sitt dikt «Ja, vi elsker dette landet»(Ibid. s.481) frå 1859. Men før Bjørnson får runde av tekstsamlinga, finn vi nyare tekstar av både Henrik Ibsen, Aasmund Olavsson Vinje, Ivar Aasen og Magdalene Thoresen. Eg finn altså tekstar, særleg skjønnlitterære tekstar, som dekkjer læreplanmålet fullt ut i tid.

*Kva meiner læreboka er sentrale norske tekstar?*

Tema har ein del internasjonale tekstar i tekstsamlinga. Eg vil ikkje ta med desse, då det er norske tekstar og forfattarar som er fokuset i læreplanmålet. Det eg vil fokusere på, er tekstar som står omtala i teoridelen. Det kan dermed vere fleire tekstar som ikkje vert med i analysen min, fordi ein finn ofte fleire tekstar i tekstdelen som ikkje vert presenterte i teorien. Men eg tek med alle tekstane i oversikta.

<b>Tidsepoke</b>	<b>Forfattarar</b>	<b>Tekstar som vert omtala</b>
Mellomalderen fram til 1300-talet	Snorre Sturlason Snorre Sturlason Snorre Sturlason Snorre Sturlason Asbjørnsen og Moe Asbjørnsen og Moe	<i>Voluspå</i> (utdrag) <i>Loketretten</i> (utdrag) <i>Reginsmål</i> (utdrag) <i>Gylvagingning</i> (utdrag) <i>Skaldskaparmål</i> (utdrag) <i>Egilssoga</i> (utdrag) <i>Njålssoga</i> (utdrag) <i>Soga om Harald Hårfagre</i> (utdrag) <i>Soga om Olav Tryggvason</i> (utdrag) <i>Kongsspegelen</i> (utdrag) <i>Presten og klokkeren</i> <i>Bendikt og Årolilja</i> (tre strofer) <i>Roland og Magnus kongen</i> <i>De tre prinsesser i Hvittenland</i> <i>Hamløyparar</i>



Tekstane som vert trekte fram frå mellomalderen i teoridelen, har fleire funksjonar. Eddadikta blir brukte for å skape forståing for det norrøne samfunnet, men også for å syne korleis dikt vart sette opp i form av lyriske verkemiddel og form. I omtalen om skaldekvad vert det ikkje nemnt nokon namn på kvad eller forfattarar, mens det i omtalen av norrøn prosa vert lista opp dei mest kjente sogene (både ættesoger og kongesoger). Desse vert også presenterte på same måten som eddadikta med form og innhald, men også funksjonen til ættesogene har fått eit eige avsnitt. Folkediktinga er presentert under kapittelet om mellomalderen. Og der kan det like gjerne høyre heime, då denne diktinga levde godt i munnleg tradisjon i desse hundreåra. I den delen som handlar om folkeviser, er tre strofer av «Bendikt og Årolilja» presenterte (Ibid. s.96), men det er ikkje den som står i tekstsamlinga, der står «Roland og Magnus kongen» (Ibid. s.370). Det er vanskeleg å seie kvifor forfattarane ikkje har tatt med heile folkevisa om «Bendikt og Årolilja» i tekstsamlinga, men det ville vore det mest naturlege i og med at det er den som vert presentert i teoridelen. Teorien om folkediktinga er sett opp på akkurat same måte som den norrøne litteraturen, med innhald, form og funksjon.

<b>Tidsepoke</b>	<b>Forfattarar</b>	<b>Tekstar som vert omtala</b>
1500-talet	Absalon Pedersson Beyer Jens Nilsson	<i>Om Norgis Rige</i> (utdrag)  <i>Monodia</i>

Framstillinga av denne tidsepoken ber preg av at det er europeisk litteratur som dominerer. Det er svært lite tekstar av norske forfattarar. Av ni forfattarar i tekstdelen er berre to norske, resten er kjende europeiske forfattarar som Cervantes, Montaigne og Shakespeare. I teoridelen er mellom anna Mattis Størsson og Peder Clausson Friis (Ibid. s.126f) nemnde, men dei har ikkje fått nokon tekstar i tekstsamlinga. Dette trass i at Clausson Friis vert nemnd som den mest lesne forfattaren i landet på den tida. Kapittelet handlar mykje om å forklare humanismen og renessansen ved hjelp av europeisk kunst og kultur. Til slutt har kapittelet forfattarbiografi over det læreboka meiner er dei mest sentrale forfattarane i denne perioden.

<b>Tidsepoke</b>	<b>Forfattarar</b>	<b>Tekstar som vert omtala</b>
1600-talet	Dorothe Engelbretsdotter Petter Dass Petter Dass  Thomas Kingo	<i>Naar jeg mine Feyl vil skue.</i> <i>Herre Gud ditt dyre navn og ære.</i> <i>Peder Dasses klagesang udi hans 6 aars langvarige Sygdom.</i> <i>Far verden, far vel (Keed af Verden, Kier ad Himmelen)</i>

Som ein kan sjå ut frå tekstsamlinga og forfattarane, så er det salmediktinga som dominerer teoridelen når det gjeld norsk litteratur. Eg har sett opp Thomas Kingo i lag med den norske litteraturen fordi eg meiner han inngår i den dansk-norske felleslitteraturen. Elles er også dette kapitlet prega av europeiske forfattar, men ikkje i like stor grad som på 1500-talet.

Framstillinga av barokken er i all hovudsak ei framstilling av europeisk barokk med vekt på den religiøse sjangeren. Det er forklaringar på omgrepet barokk, på kunst og musikk, arkitektur og på barokken i ettertida. Også i dette kapitlet er det forfattarbiografi over dei mest sentrale forfattarane i samtida. Det er i denne delen dei norske og danske forfattarane vert presenterte.

<b>Tidsepoke</b>	<b>Forfattarar</b>	<b>Tekstar som vert omtala</b>
1700-talet	Ludvig Holberg  Ludvig Holberg Johan Herman Wessel Johan Nordahl Brun	<i>Niels Klims underjordiske reise</i> (utdrag) <i>Erasmus Montanus</i> (utdrag) <i>Smeden og bakeren</i> <i>Norges skål</i>

Igjen ser eg at det er mykje europeisk litteratur som dominerer. Det er ingen kritikk mot boka at dei legg vekt på dette, då det er andre sentrale læreplanmål som krev at elevane skal gjere greie for også denne litteraturen. I dette kapitlet er det lagt vekt på å forklare opplysningsfilosofien og klassisismen, men dei har også tatt med eit lite avsnitt om det Norske Selskab i København (Ibid. s.172f).

<b>Tidsepoke</b>	<b>Forfattarar</b>	<b>Tekstar som vert omtala</b>
1800-1870	Maurits Hansen	<i>Luren</i>
	Johan Sebastian Welhaven	<i>Det tornede Træ</i>
	Johan Sebastian Welhaven	<i>Det omvendte Bæger</i>
	Johan Sebastian Welhaven	<i>Digitets Aand</i>
	Henrik Wergeland	<i>Smaaguttenes Nationalsang</i>
	Henrik Wergeland	<i>Det første Haandtryk</i>
	Henrik Wergeland	<i>Til Foraaret</i>
	Jørgen Moe	<i>Fanitullen</i>
	Camilla Collett	<i>Amtmandens Døttre</i> (utdrag)
	Ivar Aasen	<i>Saknad</i>
	Ivar Aasrn	<i>Nordmanden</i>
	Magdalene Thoresen	<i>Savn</i>
	Aasmund Olavsson Vinje	<i>Den dag kjem aldri</i>
	Aasmund Olavsson Vinje	<i>Om vaart nationale Stræv</i> (utdrag)
	Aasmund Olavsson Vinje	<i>Ved Rundarne</i>
	Henrik Ibsen	<i>Peer Gynt</i>
	Henrik Ibsen	<i>Brente Skibe</i>
	Henrik Ibsen	<i>Til min venn revolusjons-taleren</i>
Bjørnstjerne Bjørnson	<i>Mitt følge</i>	
Bjørnstjerne Bjørnson	<i>Faderen</i>	
Bjørnstjerne Bjørnson	<i>Ja, vi elsker dette landet</i>	

I denne tidsepoken er det norsk litteratur som dominerer. Og det er kjende forfattarar som vert trekte fram som berarar av den norske romantikken. Kapittelet startar med å definere romantikken som omgrep ved å peike på hovudtrekka innanfor litteratur, biletkunst og musikk. Dette er i tråd med at elevane skal kjenne til ulike kunstuttrykk og kulturhistorie i andre læreplanmål. Det er tre former for romantikk som vert trekte fram; romantikk, nasjonalromantikk og romantisk realisme. Forfattarane vert presenterte i dei ulike periodane i tillegg til forfattarbiografien som kjem til slutt i kapittelet. I oversikta har eg tatt med alle tekstane til kvar forfattar. Henrik Ibsen sitt forfattarskap går fram til 1870, så tekstar etter dette vil ein finne i boka på Vg3. Tema startar altså med å presentere felleslitteraturen frå norrøn tid i stor grad, til å legge lite vekt på norske tekstar frå 1500 talet og fram til 1800. Etter 1800 vert den europeiske litteraturen tona ned til fordel for den norske. Det vart ikkje

skrive skjønnlitteratur i særleg grad i perioden frå 1300-1600, men ein del sakprosa må det ha vore skrive (rettsprotokollar, brev og andre offentlege dokument).

### *Sakprosa og skjønnlitteratur*

I forordet skriv forfattarane at «*Del 5* er tekstsamling med eit breitt utval av norske og utanlandske tekstar i ulike sjangrar». I del 5 Tekstsamling er 6 av totalt 74 tekstar det vi kan kalle sakprosa. Desse 6 er *Kongsspegele*n (utdrag), ein lovtale av Erasmus frå Rotterdam, utdrag av *Om Norgis Rige* av Absalon Pedersson Beyer, eit essay av Montaigne og eit av Voltaire og eit utdrag av foredraget *Om vaart nationale Stræv* av Vinje. Tre av desse er norske tekstar. Det er altså særst lite sakprosa representert i tekstsamlinga. Men *Tema* har eit eige kapittel i hovuddel 2 og 3 *Språk og tekst* som handlar om språket i dei same tidsperiodane som vert omtala, til dømes er del 3 delt inn i desse kapitla; Kapittel 8: *Litteratur på 1500-talet*, kapittel 9: *Språk på 1500-tallet*. I kapitla som handlar om språk, finn ein eit eige underkapittel som heiter *Tekster i original språkdrakt*, og det er her ein finn mykje av sakprosaen. I det kapittelet som er knytt opp mot litteratur i mellomalderen, finn vi utdrag frå *Kongsspegele*n i original språkdrakt og frå 1500- og 1600-talet er det utdrag frå Bibelen. I den delen som omhandlar 1700-talet, finn vi utdrag frå Holberg sin artikkel *Ortographiske Anmerkninger* og utdrag av Pontoppidans *Sanhed til Gudfrygtighed*.

### *Oppgåvene knytte til tekstane*

Oppgåvene i *Tema* er delte i to hovudgrupper: *Oppsummeringsoppgåver* og *Fordjupningsoppgåver*. Den første forma for oppgåver er reine reproduksjonsspørsmål av typen «Tidfest romantikken» (s:200) og «Hvem var de mest kjente barokkdikterne i Danmark og Norge» (s:149). Desse inneheld ikkje nokon grad av refleksjon hos eleven, og ein kan gå rett inn i teksten og skumlese seg til svaret. Desse oppgåvene er plasserte etter teoridelen i kvart kapittel og varierer i tal spørsmål frå 2-9. Det er ikkje slike oppgåver etter presentasjonen av forfattarane knytt til tid, men til gjennomgangen av perioden. Heilt til slutt i kapitla kjem fordjupingsoppgåvene. Desse har ein stor variasjon i måten dei er utforma på, alt ifrå skriveoppgåver via gruppearbeid til musikk og rollespel. Det er også ein del oppgåver som handlar om samanlikning av tekstar frå same periode. I tekstsamlinga er det oppgåver til kvar tekst, desse manar meir til refleksjon hos elevane då desse stiller meir personlege spørsmål som t.d. «Hvilket inntrykk får du av fortelleren?» (Ibid. s.440) og «Kva slags syn på kjærleiken kan du lese ut av diktet? Ta utgangspunkt i tittelen» (Ibid. s.460). Samstundes er dei fleste spørsmåla utforma på ein slik måte at det ikkje nødvendigvis vert lagt opp til

refleksjon til dømes «Hva er bakgrunnen for diktet?» (Ibid. s.452) og «Finn referanser til Bibelen i teksten» (Ibid. s.403).

## Spenn

Boka *Spenn* er nyskriven til LK06. I innleiinga forklarar forfattarane oppbygginga av boka og korleis dei tenkjer i forhold til dette. Mellom anna peikar dei på at omgrepet sakprosa ikkje dukka opp før på 1800-talet (Jomisko et al.s.2). *Spenn*-serien har ei bok for kvart årstrinn og i motsetnad til *Tema* kjem det ut parallellutgåver i nynorsk og bokmål. Eg har tatt føre meg bokmålsboka. Boka er delt inn i to hovuddelar med underkapittel i kvar del. Desse hovuddelane er:

1. *Teori*
2. *Tekster*

Teoridelen er delt inn i den klassiske periodeinndelinga vi finn i andre lærebøker. Dei delane eg vil kartlegge, er: *Middelalderen, 1400-1600* *Renessanse og reformasjon, 1600-tallet* *De store motsetningenes tidsalder, 1700-tallet* *Det moderne prosjektet, 1800-1870* *Romantikken* og *Da nordmenn ble norske*. Det som skil denne frå *Tema* i samband med hovudinnhaldet, er at den ikkje tek for seg eldre språkutvikling og språkhistorie. Tekstdelen er delt inn i to delar: *Fra middelalderen til 1870* og *Samtidstekster*. Eg vil kartlegge den første delen.

### *Oppbygginga av boka i forhold til læreplanmålet*

Allereie i forordet seier forfattarane at kapitla ikkje følgjer nøyaktig læreplanen si inndeling (Ibid. s.2), men at boka totalt dekkjer alle måla. I starten av det første kapittelet om mellomalderen listar dei opp to kulepunkt som ikkje er læreplanmål, men heller ikkje læringsmål:

I de følgende kapitlene skal du lære mer om

- sentrale linjer i forfatterskap i norsk og europeisk litteratur fra middelalderen til 1840
- litteraturens forhold til europeisk kulturhistorie» (Ibid. s.10)

Det er altså litteratur og ikkje omgrepet tekst som vert nytta her. I kapittelet som handlar om det norske, skal elevane lære meir om:

- «hvordan forestillinger om det norske ble skapt på 1800-tallet». (Ibid. s.118).

Det som er noko underleg, er at boka har med eit eige kapittel om det moderne prosjektet som er eit læreplanmål vi finn i Vg3. Eit anna poeng er at den same boka ikkje tek omsyn til språkdelen av læreplanmålet eg tar føre meg. I forordet definerer forfattarane litteratur som både sakprosa og skjønnlitteratur, dei definerer også vekk sakprosaen som ein sjanger fram til 1800-talet. (Ibid. s.2). Eit anna avvik eg finn frå den førre boka, er at denne definerer mellomalderen frå år 1000 til 1400, medan *Tema* definerer den same perioden frå 500 til 1500. Dette får konsekvensar for tekstutvalet då den norrøne litteraturen er utelaten i *Spenn*. Spørsmålet er då om læreboka dekkjer læreplanmålet fullt ut.

*Kva meiner læreboka er sentrale norske tekstar?*

*Spenn* startar med ei lengre utgreiing om religion og religiøs litteratur. Etter det går boka over til riddarromantikk, men den har med to avsnitt om Snorre og islandske ættesoger. Det meste av tekstane knytt til mellomalderen er utanlandske tekstar. Desse tek eg ikkje med i oversikta.

<b>Tidsepoke</b>	<b>Forfattarar</b>	<b>Tekstar som vert omtala</b>
Mellomalderen fram til 1400-talet		Kongsspegelen (utdrag) Bendik og Årolilja (utdrag) Bjørkene på gravene til de to som hadde elsket hverandre

Det er altså ikkje norrøn litteratur representert i tekstutvalet, men i avsnittet som handlar om Snorre og islandske ættesoger, er det vist til tekstar ein kan finne i boka frå Vg1. Dette er ikkje heilt greitt i forhold til læreplanmålet som dermed ikkje vert dekt i Vg2-boka. Mange skular har berre klassesett av bøker til kvart år, slik at ein må levere inn bøkene etter ein er ferdig med Vg1, desse vil dermed ikkje få tekstane representerte i boka i Vg2 og det blir opp til læraren å kopiere opp tekstar til den norrøne delen av læreplanmålet. Romanen *Tristram og Isond* vert presentert som Noregs første roman. Det er noko i grenseland, meiner eg, sidan denne romanen har sitt utgangspunkt i *Tristan og Isolde*.

Tidsepoke	Forfattarar	Tekstar som vert omtala
1400- 1600-talet Renessanse og reformasjon	Absalon Pedersson Beyer Absalon Pedersson Beyer Jens Nilsson  Peder Clausson Friis	Bergens Kapitelsbok (utdrag) Pest (utdrag) Om den illevarslende kometen som i fjor viste seg med en fryktinngytende stjerne som det, ifølge Plinius, er vanskelig å gi sonoffer for. Om Diur, Fiske oc Trær udi Norig (utdrag)

Av 20 sider i dette kapittelet handlar om lag to sider om norske forfattarar og norsk humanisme og renessanse. *Spenn* har likevel tatt med Peder Clausson Friis, noko *Tema* ikkje har sjølv om han vart framheva som den mest lesne forfattaren. Det er også interessant å sjå at det er sakprosaen som dominerer. Elles er framstillinga som venta, med stor vekt på europeisk litteratur der dei klassiske forfattarane, som vi også finn i *Tema*, er dei som representerer denne perioden.

Tidsepoke	Forfattarar	Tekstar som vert omtala
1600-tallet De store motsetningenes tidsalder	Dorothe Engelbretsdotter  Dorothe Engelbretsdotter Petter Dass Petter Dass Thomas Kingo	Til Hr. Petter Dass, da Bogen følgede med efter Begiering. Naar jeg mine Feyl vil skue. Til Dorothea Engelbrets-Datter. Herre Gud! Ditt dyre navn og ære. Keed af Verden, og kier ad Himmelen.

1600-talet er også i denne læreboka prega av salmediktinga, men den har i tillegg med rimbrev frå Engelbretsdotter til Petter Dass og eit svar frå han. Ein kan kalle dette for ei form for sakprosa. Elles er det europeisk litteratur som også her dominerer tekstsamlinga. I teoridelen er det ei historisk framstilling over det som skjer i Europa på denne tida, med vekt på barokken knytt til dei eineveldige europeiske kongane. I den delen som handlar om Noreg, vert dei tre forfattarane presenterte i kvart sitt avsnitt, altså ei form for forfattarbiografi.

Tidsepoke	Forfattarar	Tekstar som vert omtala
1700-talet	Ludvig Holberg	Erasmus Montanus (utdrag).
Det moderne prosjektet	Ludvig Holberg	Jeppe på Bjerget (utdrag).
	Ludvig Holberg	Niels Klims underjordiske reise (utdrag).
	Ludvig Holberg	Forskjellige slags kyss.
	Johan Herman Wessel	Herremanden.
	Johan Herman Wessel	Gravskrifter og Epigrammer.

Kapittelet om det moderne prosjektet startar med eit bilete av slottet i Versailles frå 1600-talet, deretter kjem ei grundig innføring i europeisk tenking med vekt på omgrepet opplysningstida og klassisisme innan skivinga. Av 23 sider har Ludvig Holberg fått 8 sider til disposisjon (Ibid. s.79f), og dette ser ein att i tekstsamlinga der han vert presentert med tre utdrag og eit essay. Overskrifta *Det moderne prosjektet* finn eg att berre i innleiinga til kapittelet der tida rundt 1750 vert presentert som starten på det moderne prosjektet. Ein kan seie at overskrifta er noko misvisande i forhold til det teorien tek føre seg. Dominansen av europeiske forfattarar går ned i presentasjonen av denne perioden. Det Norske Selskab har fått ein eigen presentasjon der fleire forfattarar vert nemnt som Johan Nordahl Bruun og Claus Fasting (Ibid. s.86f). I teoridelen er det mellom anna også ei strofe frå Nordahl Bruun si drikkevise «For Norge, Kiæbers Fødeland»(Ibid. s.87).

Tidsepoke	Forfattarar	Tekstar som vert omtala
1800-1870	Nicolai Wergeland	Om Norges forhold til Danmark.
Romantikken	Nicolai Wergeland	Om utlendinger i norske embeder.
	Maurits Hansen	Luren
	Johan Sebastian Welhaven	Fra Kristianias Vinter- og Sommerdvale.
	Johan Sebastian Welhaven	Det omvendte Bæger.
	Johan Sebastian Welhaven	Det tornede tre.
	Johan Sebastian Welhaven	En Vaarnat
	Henrik Wergeland	Til en gran
	Henrik Wergeland	Med en Buket
	Henrik Wergeland	Meg selv



Henrik Wergeland	Til Foraaret
Henrik Wergeland	Dovenskap i regnvær
Henrik Wergeland	Mere om minererne eller steinbryterne
Ivar Aasen	Om vort Skriftsprog
Ivar Aasen	Nordmannen
Ivar Aasen	Kunst og Skapnad
Jørgen Moe	Fanitullen
Camilla Collett	Amtmannens døtre (utdrag)
Bjørnstjerne Bjørnson	Ja, vi elsker dette landet
Bjørnstjerne Bjørnson	Der ligger et land
Bjørnstjerne Bjørnson	Faderen
Aasmund Olavsson Vinje	Nationalitet
Aasmund Olavsson Vinje	Ved Rondane
Aasmund Olavsson Vinje	Karneval
Henrik Ibsen	Peer Gynt (utdrag)
Michael Birkeland	Våre Fedre
Johan Ernst Sars	Om den nyeste nordiske helstatspolitikk

Forfattarane som vert presenterte i teoridelen, er Wergeland, Welhaven, Ibsen, Collett, Aasen, Vinje og Bjørnson. Dei som får mest plass, er Wergeland og Welhaven. Det er stor tyngde av tekstar i tekstsamlinga som representerer det norske. Mange av tekstane er klassikarar, eller om ein vil, skulekanon som vi finn i andre bøker, til dømes «Luren», «Faderen», «Ja, vi elsker dette landet» og diverse utdrag frå *Peer Gynt* og *Amtmannens døtre*. Det som skil denne boka frå dei andre, er at Welhaven sitt dikt «Diktets Aand» ikkje er til stades. Dette diktet vert som regel presentert som ei forklaring på romantikkens diktarar. Ein annan ting som eg legg merke til, er at det er langt fleire sakprosaetekstar representerte enn i *Tema*.

### *Sakprosa og skjønnlitteratur*

*Spenn* definerer på mange måtar vekk sakprosaen i innleiinga, men har samstundes eit stort innslag av denne sjangeren i tekstsamlinga. Av 76 tekstar i tekstsamlinga er 25 av dei sakprosa eller i grenseland til sakprosa. I alle fall er det lang fleire tekstar som ligg mot sakprosasjangeren i *Spenn* enn det eg finn i *Tema*. Tekstane representerer «sin» periode og gir

forklaringar på samfunnsforholda på den tida. Boka har også klart å ha representantar for sakprosaskrivninga i alle periodane dei er innom.

### *Oppgåvene knytte til tekstane*

I teoridelen er det oppgåver i margin, desse heiter «Tett på tekst» og inneheld alt frå to til 13 spørsmål. Desse spørsmåla er stort sett reine reproduksjonsspørsmål der ein finn svaret i teksten. I tekstdelen er det langt fleire oppgåver. Eg finn att «Tett på tekst» som i stor grad handlar om akkurat det å gå tett på teksten, til dømes at eleven skal finne særskilte trekk ved ein tekst, person eller verkemiddel som finst i teksten. «Tett på tekst»-oppgåvene står til alle tekstane, medan dei andre oppgåvene varierer. Desse er «Refleksjon», «Vidare arbeid» og «Fellesoppgåver». Av desse er det refleksjonsoppgåvene og vidare arbeid som dominerer. Refleksjonsoppgåvene handlar i stor grad om at eleven skal drøfte med seg sjølv noko som står i teksten eller som kan knytast til han. Oppgåvene i «Vidare arbeid» handlar i stor grad om samanlikningar av tekstar eller av dåtidas samfunn med dagen samfunn, men dei inneheld også skriveoppgåver som essay, rimbrev og noveller. I tillegg vert eleven beden om å lage presentasjonar.

## **Grip Teksten**

Tittelen på boka fortel oss at dette er eit norskfag som handlar om tekstar og korleis ein skal bruke desse. I innleiinga seier også forfattarane at «*Grip teksten Vg2* gir dere kunnskaper om tekstmangfoldet og verktøy til å forbedre deres egne tekster og til å vurdere egen og andres tekstproduksjon» (Dahl et al. s.1). Boka er delt inn i 9 kapittel, der kapittel 9 er tekstsamlinga. Læreboka kjem ikkje i nynorsk og bokmål, men 4 av kapitla er på nynorsk og 4 er på bokmål. Dei 9 kapitla er:

1. *Middelalderen –litteratur og kultur 500-1500*
2. *Fra renessanse til romantikk – litteratur og kultur 1500-1800*
3. *Nasjonsbygging 1800-1870 –jakta på det norske i litteratur og kultur*
4. *Språk og samfunn – i ei globalisert verd*
5. *Omsetjing – vegen frå framandspråk til morsmål*
6. *Sammensatte tekster – tekst, bilde og lyd*
7. *Skriftlige tekster – lese, analysere og produsere*
8. *Munnleg – diskutere, presentere og vurdere*
9. *Grip tekstene*

Eg vil sjå på kapittel 1-3 og kapittel ni, som er tekstsamlinga. Det er interessant å observere at når det gjeld eldre tekstar, vert omgrepet litteratur og kultur nytta, medan omgrepet tekst vert nytta i dei andre delane. Det gir oss som lesarar eit frampeik på kva vi kan forvente at det vert lagt vekt på i dei eldste tekstane, og at sakprosa sannsynlegvis ikkje er representert der. Tekstsamlinga i kapittel ni har same oppbygning som kapitla dei står til.

### *Oppbygginga av boka i forhold til læreplanmålet*

Kvart kapittel startar med ei opplisting av læringsmål som fortel kva eleven skal lære i det spesielle kapittelet. I dei to første kapitla er det også ei tidslinje som plasserer ulike typar litteratur og forfattarar på denne linja. I starten av kapittel 1 problematiserer læreboka omgrepet litteratur knytt til mellomalderen og listar opp fire kulepunkt som er verdt å sjå nærmare på. Desse er: Munnleg og skriftleg, sjangeromgrep, lesarar og litterære miljø og forfattaren (Ibid. s.15). Boka gir ei god forklaring på kvifor eleven må ta omsyn til desse når han les med dagens omgrep som roman, dikt osv. Dermed har forfattarane også forklart meininga med litteraturomgrepet. Sjølv om læreplanmåla ikkje står eksplisitt uttrykt i boka, vil eg seie at boka har tydeleg oppbygging i forhold til læreplanmålet eg har valt å sjå på. Det spesielle med tekstsamlinga er at vi finn samtidslitteratur i dei eldre epokane. Mellom anna finn vi utdrag av *Sofies verden* (Ibid. s.334) av Jostein Gaarder i samlinga som tek føre seg nasjonsbygginga. Det kan sjå ut til at *Grip Teksten* legg opp til ei komparativ lesing av tekstar i større grad enn dei andre lærebøkene.

### *Kva meiner læreboka er sentrale norske tekstar?*

Kapitla startar med å forklare ulike omgrep som mellomalder og renessanse. I starten er det omgrep og kultur som vert presenterte, men boka kjem raskt over til tekstane frå dei ulike periodane som vert knytte opp mot kulturen. Det er grundige forklaringar i samsvar med avklaringa av omgrepa først i kapittel 1.

<b>Tidsepoke</b>	<b>Forfattarar</b>	<b>Tekstar som vert omtala</b>
Middelalderen 500-1500	Snorre Sturlason Snorre Sturlason	Trymskvida Soga om Olav Tryggvason (3 utdrag) Snorre-edda (4 utdrag) Egilssoga (utdrag)

		Kongespeilet (utdrag) Kamp mot nedertysk i 1498: Det einaste mordet i norsk språkhistorie (utdrag) Hamarkrøniken (utdrag)
--	--	---

Dei norrøne tekstane vert presenterte med fleire utdrag. Det som skil seg ut, er at *Snorre-edda* gir innblikk i fire forskjellige mytologiske vesen frå norrøn tid. I tekstdelen er det også lagt opp til at elevane skal lese nokre utdrag på originalspråket. Eddadikta er presenterte i teoridelen som germanske tekstar om heltar og gudar. Vi finn ikkje skaldekvad i tekstsamlinga, men det er ein kort presentasjon av dette i teoridelen i samband med forma på eddadikt og skaldekvad. Det er likevel ei strofe frå «Voluspå» som vert illustrasjon på forma. Dei andre norrøne tekstane vert sette inn i ein historisk samanheng, men også desse får omtale når det gjeld form.

Tidsepoke	Forfattarar	Tekstar som vert omtala
Fra renessanse til romantikk 1500-1800	Absalon Pedersson Beyer	«19.april 1566» fra Bergens kapitelsbok (utdrag)
	Dorothe Engelbretsdotter	Aftensalme
	Petter Dass	Herre Gud! Ditt dyre navn og ære
	Petter Dass	Du skal ikke bedrive hor
	Ludvig Holberg	Om geitebukken som lot skjegget sitt rake
	Ludvig Holberg	Niels Klims reise til den underjordiske verden (utdrag)
	Johan Hermann Wessel	Smeden og bakeren
	Johan Nordahl Brun	Norges skål
	Claus Frimann	En Birkebeinersang

Av 15 forfattarar er 7 av dei norske. Dette syner at boka vektlegg ikkje så mykje dei europeiske forfattarane som nokre av dei andre bøkene gjer. Teoridelen startar med avklaring av dei sentrale omgrepa som høyrer til perioden. I samband med desse omgrepa som til dømes renessanse, barokk og klassisisme er det lagt vekt på dei norske forfattarane og ikkje dei europeiske i særleg grad. Det betyr igjen at læreplanmålet i stor grad er tatt i vare i dette

kapittelet. I tekstsamlinga har forfattarane også tatt med utdrag av ein teikneserie laga av Hans Scherfig frå *Land og Folk*, 1955 (Ibid. s.324). Denne teikneserien er eit utdrag frå *Niels Klims underjordiske reise*. Elles er det, som venta, den religiøse litteraturen som dominerer, i lag med det Norske Selskab. Nokre av tekstane har utdrag i originalspråk, som til dømes «Aftensalme» og «Om geitebukken som lot skjegget sitt rake».

<b>Tidsepoke</b>	<b>Forfattarar</b>	<b>Tekstar som vert omtala</b>
Nasjonsbygging 1800-1870	Henrik Wergeland	Norges Riges Grundlov 1814
	Henrik Wergeland	Piken på anatomikammeret
	Henrik Wergeland	Den norske Almuestalsmand
	Johan Sebastian Welhaven	Mig selv
	Johan Sebastian Welhaven	Norges demring
	Andreas Munch	Det tornede tre
	Jørgen Moe	Brundefærden
	Bjørnstjerne Bjørnson	Fanitullen
	Bjørnstjerne Bjørnson	Et farlig frieri
	Bjørnstjerne Bjørnson	Over de høye fjelle
	Bjørnstjerne Bjørnson	Ja, vi elsker
	Aasmund Olavsson Vinje	Ved Rondane
	Aasmund Olavsson Vinje	Det fagraste
	Aasmund Olavsson Vinje	Nasjonalitet
	Ivar Aasen	Gamle Norig
	Henrik Ibsen	Peer Gynt (utdrag)
	Henrik Ibsen	Bergmannen
	Henrik Ibsen	Hvorfor bør en nasjon søke å bevare sine forfedres språk og minner?
	Asbjørnsen og Moe	Prinsessa som ingen kunne målbinde
		Margjit Hjukse
	Peter Christian Asbjørnsen	Per Gynt

Kapittelet i teoridelen heiter «Nasjonsbygging 1800-1870 – jakta på det norske i litteratur og kultur»(Ibid. s.100f) og det er akkurat det kapittelet gjer. Det startar med at forfattarane problematiserer det typiske norske før dei går over til historia og definisjonar av ulike omgrep knytte til perioden. Nasjonsbygginga har dei delt inn i politisk nasjonsbygging, kulturell

nasjonsbygging og historia som nasjonsbyggjar der dei ulike forfattarane vert plasserte. Dei knyter også litteraturen til nasjonsbygginga med underoverskrifter som «Romantikken som nasjonsbyggjar» (Ibid. s.112) og «Folkediktinga som nasjonsbyggjar» (Ibid.s.116). Forfattarane vert altså plasserte i «sine» nasjonsbyggingsboksar, til dømes er Wergeland representant for den kulturelle nasjonsbygginga medan Bjørnson og Ibsen står som representantar for den historiske nasjonsbygginga. I tekstsamlinga er det lagt inn tekstar frå nyare tid, mellom anna er det eit utdrag frå *Noregs Grunnlov* frå 2003 (Ibid. s.333), ein artikkel av Arnstein Arneberg «Cadillacen i norsk nasjonalromantikk» (Ibid. s.348) henta frå *Dagbladet*, 1974 og Jostein Gaarder er representert med eit utdrag frå «Sofies verden» (Ibid. s.334). Denne innblandinga av samtidslitteratur har ikkje vore til stades i dei andre bøkene. Det er mogleg at ein legg opp til meir komparativ lesing av tekstane, der ein les eldre og nyare litteratur og samanliknar. Eg legg også merke til at det i tekstsamlinga er utelate kanoniserte tekstar som «Diktets ånd» og «Luren», men samstundes er det tekstar som går att i alle bøkene eg har kartlagt til no, til dømes utdrag frå *Per Gynt* og «Ja, vi elsker».

### *Sakprosa og skjønnlitteratur*

Det ser ikkje ut til å vere ein god balanse mellom sakprosa og skjønnlitteratur i tekstsamlinga. Av 37 norske tekstar er 6 av desse sakprosa, då har eg ikkje tatt med samtidstekstane som står i tekstsamlinga. Det er nokre korte utdrag i teoridelen som skal fungere som forklaring til teorien, mellom anna eit utdrag av Ivar Aasen sitt språkprogram frå 1830-åra (Ibid. s.129)

### *Oppgåvene knytte til tekstane*

Teoridelen av *Grip teksten* inneheld ulike typar av oppgåver. I sjølve teksten finn ein oppgåver som heiter «Tenkepause». Dette er i stor grad oppgåver som ber eleven reflektere over fortida sett med samtidas auge. Eit døme på tenkepuse er «Hadde opplysningsfilosofene rett? Vil verden bli bedre dersom kunnskapsnivået øker? Tror du at for eksempel fordommer har sammenheng med manglende kunnskaper?» (Ibid.s.85). Alle kapitla sluttar med to sider med oppgåver som vert kalla «Arbeidsstoff». Dette er reine repetisjonsspørsmål av typen «Hva er opphavet til ordet «roman»» (Ibid. s.50) eller til dømes «Skriv ned fem stikkord som karakteriserer Noreg rundt 1800» (Ibid. s.142). Dei andre oppgåvene som ligg under «Arbeidsstoff», er større arbeidsoppgåver av typen «Klar melding fra Petter Dass. Petter Dass dukker opp fra fortida og holder en flammende tale i klassen om moral og livsførsel. Bruk katekisme-sangene (tekst side. s.312 og 314) og andre Petter Dass-tekster som materiale for talen. Deretter samtaler klassen med herr Petter om forskjeller og likheter i moralsyn da og

nå» (Ibid. s.99). I tekstdelen er det ulike oppgåver til dei ulike tekstane, men mange av dei handlar om å studere delar av teksten, tolke og diskutere.

## **Panorama**

*Panorama* startar med å forklare korleis ein skal bruke boka ved å seie litt om kva som er tanken bak kvar hovuddel. Boka har hovudområde som eg ikkje ser i dei andre bøkene, mellom anna ser det ut til at dette er den einaste boka som forsøker å integrere dei grunnleggjande ferdigheitene; lese, skrive og munnleg kommunikasjon. Den har derimot ikkje med noko om rekning og digitale ferdigheiter. *Panorama* har også med eit hovudområde som heiter «Punkt og linjer», der forfattarane legg opp til temalesing av litteratur og der dei dreg linjene frå eldre tider fram til i dag. Eit døme på dette er området «Frå epos via knittelvers til rapp»(Røskeland et al. s.188f ), der boka dreg linjer frå skaldedikting via salmar og folkeviser til dagens rapp. Gyldendal har valt å dele boka inn i nynorskdel og bokmålsdel, slik at elevane må lese begge deler. Berre 3 av 10 kapittel er på nynorsk og desse kapitla er dei minste. Boka er altså delt inn i 10 kapittel med underkapittel i kvar del. Desse kapitla er:

1. *Test deg selv*
2. *Basis*
3. *Tendenser og faser*
4. *Punkt og linjer*
5. *Kan vi styre språket*
6. *Sammensatte tekster*
7. *Skriving i flere sjangrer*
8. *Omsetjing og vurdering*
9. *Tekstsamling*
10. *Oppslagsdel*

Dei delane eg vil analysere, er kapittel 3, som er det mest omfattande kapittelet, og kapittel 9. Desse er dei sentrale innanfor mitt tema.

### *Oppbygging av boka i forhold til læreplanmålet*

Kapittel tre har fått tittelen *Tendenser og faser*, det seier oss noko om kva forfattarane meiner om tida frå mellomalderen og fram til 1870. Det vert ikkje konkludert, men heller peika på at

det er fasar og tendensar elevane skal lære om. I byrjinga av dette kapittelet, er alle læreplanmåla som skal handsamast, sette opp (Ibid. s.46). Det er to underkapittel til kvar tidsperiode. Eitt som gir ein peikepinn på tendensane i tidsepoken, til dømes: *1350-1600: Mennesket i sentrum*, og eitt som handlar om språket: *Språklege forhold 1350-1600*. Kapittel ni er tekstsamlinga i læreboka. Det er elles inga generell innleiing til temaet. Tekstsamlinga har ei tradisjonell inndeling i epikk, folkedikting, lyrikk, dramatik og sakprosa. Tekstane er ikkje delte inn i tradisjonelle litteraturhistoriske periodar. I tekstsamlinga finn ein tekstar som dekkjer læreplanmålet.

*Kva meiner læreboka er sentrale norske tekstar?*

*Panorama* har ei kronologisk oppbygging av kapittelet som handlar om tekst frå mellomalderen og fram til 1870. *Tendenser og faser* startar med mellomalderen med vekt på gudar og heltar. Alle underkapitla startar med ei innleiing om tida for deretter å forklare det forfatarane meiner er viktige omgrep, til dømes renessanse, klassisisme og opplysningstid. *Panorama* har ein tabell med tidslinjer til kvart underkapittel i kap 3 *Tendenser og faser*. Tabellen har med litterær periode, forfatarar og tekstar, kunst og kultur, språk og historie, arkitektur og musikk. Det kan vere lurt å ha med slike oversikter, då mi erfaring er at elevar ofte etterspør oversikt over kva slags periode og tekstar som høyrer til kva slags tid.

<b>Tidsepoke</b>	<b>Forfatarar</b>	<b>Tekstar som vert omtala</b>
Middelalderen 500-1500	Snorre Sturlason  Erkebiskop Øystein	Voluspå Tormod Kolbrunarskald døyrt (utdrag) Soga om Gunnlaug Ormstunge (utdrag) Um guten som fekk tunga avskori, men fekk ho att ved gravi åt martyren (frå Passio Olavi) Voluspå (utdrag)

Kapittelet byrjar med å presentere «Voluspå», kva det handlar om, og litt om rim, før ein gir ein kort presentasjon av kva mellomalderen er. Resten av kapittelet handlar om litteraturen. Først kjem den europeiske og til slutt den norrøne. Den norrøne litteraturen vert forklart både gjennom innhald og oppbygging. Skaldekvaða har fått si eiga overskrift, men det finst ikkje døme på slike verken i tekstsamlinga eller i kapittelet. Det er ein språkleg del også til kvar



tidsepoke, men eg finn ikkje nokon tekstar i original språkdrakt i denne delen. Det kan forklarast med at læreplanmålet som handla om norrønt, vart sett til Vg1 i den opphavlege læreplanen. I 2010 vart målet flytta frå Vg1 til Vg2. Men det er altså ingen tekstar i original språkdrakt frå norrøn tid.

<b>Tidsepoke</b>	<b>Forfattarar</b>	<b>Tekstar som vert omtala</b>
1350-1600: Mennesket i sentrum	Absalon Pedersson Beyer Hamarkrøniken	Dagbok 1552-1572 (utdrag) Om Hammers Domkierche

I denne tidsepoken er det stort sett europeisk litteratur som dominerer. Det er berre to utdrag frå norsk litteratur og begge er det vi kan kalle sakprosa. Resten av kapittelet går ut på å forklare omgrep som renessanse (Ibid. s.73) og humanisme (Ibid s.74). I språkdelen finn vi utdrag frå eit diplom frå Sauland i Telemark frå 1489 (Ibid. s.83).

<b>Tidsepoke</b>	<b>Forfattarar</b>	<b>Tekstar som vert omtala</b>
1600-talet: Et århundre for dramatikk	Jens Nilsson  Thomas Kingo  Dorothe Engelbretsdotter Petter Dass Leonora Christina	Klagesang over min lille datter Cathrines bortgang (utdrag) Keed af Verden, kier ad Himmelen (utdrag) Om det evige liv (utdrag) Helligt vorde dit Navn (utdrag) Jammers Minde (utdrag)

Ein kan vel trygt seie at Panorama ikkje skil seg ut frå dei andre lærebøkene når det gjeld tekstutval på 1600-talet. Det er salmar som vert representerte i denne perioden med eit par unntak. Kapittelet tek også for seg ulike omgrep, slik det førre gjorde. Desse omgrepa vert knytte til den europeiske litteraturen.

<b>Tidsepoke</b>	<b>Forfattarar</b>	<b>Tekstar som vert omtala</b>
1700-talet: Fornuft og naturdyrking	Ludvig Holberg  Ludvig Holberg Ludvig Holberg	Niels Klims reise til den underjordiske verden (utdrag) Erasmus Montanus (utdrag) Epistel 89: Den merkelige kjærlighet

	Claus Fasting	Samtale mellom en brasilianer og en europeer
	Hans Adolph Brorson	Her kommer dine Arme Smaa (utdrag)
	Johan Herman Wessel	Smeden og bakeren
	Johan Herman Wessel	Over Løjtnant Stabel
	Johan Herman Wessel	Over brygger Walt
	Johan Herman Wessel	Under Londemanns portræt

Kapittelet om 1700-talet følger same mønster som dei andre, med avklaring av omgrep, presentasjon av europeisk litteratur for så å kome inn på den norske litteraturen som vert skildra som den dansk-norske felleslitteraturen.

Tidsepoke	Forfattarar	Tekstar som vert omtala
1800-1870: Lengsel opprør og originalitet	Maurits Hansen	Luren
	Camilla Collett	Amtmannens døtre (utdrag)
		Liti Kjersti
		Jostedalsrypa
		Per Gynt
		Å Ola, Ola, min eigen unge
	Asbjørnsen og Moe	Reveenkja
	Asbjørnsen og Moe	Mannfatteren og kjerringdatteren
	Henrik Wergeland	Sproglære
	Henrik Wergeland	Til min Gyldenlak
	Henrik Wergeland	Mig selv
	Johan Sebastian	Digitets aand
	Welhaven	
	Johan Sebastian	Sjøfuglen
	Welhaven	
	Aasmund Olavsson Vinje	Langs ei aa
	Aasmund Olavsson Vinje	Ferdaminne fraa Sumaren 1860 (utdrag)
Bjørnstjerne Bjørnson	Salme II	
Bjørnstjerne Bjørnson	Arne Kulterstad (utdrag)	
Henrik Ibsen	Peer Gynt (utdrag)	

Det siste kapittelet som handlar om tekstar frå norrøn tid til 1870, inneheld, som dei andre bøkene, mange norske tekstar. Det som skil Panorama frå dei andre, er at tekstutvalet er noko avgrensa. Det er mange tekstar frå folkediktinga, men elles er det ikkje så mykje å velje ifrå dei andre forfattarane. Men igjen finn vi dei mange av dei same tekstane som vi finn i dei andre lærebøkene, som til dømes Luren, Mig selv, utdrag frå Amtmannens døtre osv.

### *Sakprosa og skjønnlitteratur*

I motsetnad til dei andre lærebøkene har Panorama ei eiga samling med sakprosa i tekstdelen. Tekstsamlinga er nemleg delt inn i epikk, folkedikting, lyrikk, dramatikk og sakprosa. Av dei 28 sakprosa-tekstane som står i boka, er 12 av dei innanfor den epoken eg har med å gjere. Den skjønnlitterære delen er klart størst med 89 tekstar der 54 tekstar er innanfor den epoken læreplanmålet omhandlar.

### *Oppgåvene knytte til tekstane*

Panorama har samla alle oppgåvene til emna til slutt i kapitla. Der er det tre former for oppgåver, Tøm teksten, tenk deg om og ditt og datt. Tøm teksten er reine repetisjonsoppgåver der ein kan gå rett inn i teksten og finne svara. Tenk deg om-oppgåvene ligg på eit høgare nivå, der eleven må, som oppgåvene heiter, tenkje seg meir om for å finne svara. Eit døme på ei slik oppgåve er: «Hva kan være grunnen til at *Tristan og Isolde* ble en så populær roman?» (Ibid. s.59). Dei siste oppgåvene krev meir arbeid frå eleven si side, til dømes «Finn to til fire malerier som kan illustrere 1800-tallet. Let i bøker eller på Internett. Skriv en kort bildekommentar som forklarer hvorfor disse bildene er gode eksempler» (Ibid. s.155). Nokre av kapitla har eit ekstra sett med spørsmål som heiter Smart læring. Desse handlar om det å lære smart, til dømes «Lag et tankekart der du oppsummerer de viktigste poengene fra dette kapittelet.» (Ibid. s.109). Til tekstane i tekstsamlinga er det også spørsmål, desse heiter oppgåver og varierer i mengde alt frå eitt til åtte spørsmål. Desse er knytte opp til teksten, til dømes frå Luren: «Denne novellen har mange typiske trekk fra den norske nasjonalromantikken. Hva er det ved personskildring, naturbeskrivelse, fortellemåte og tematikk som gjør novellen nasjonalromantisk?» (Ibid. s.315).

### **7.4 Tekstar og forfattarar i lærebøkene**

Alle bøkene har ei tradisjonell inndeling i det som tidlegare vart kalla for litteraturhistoriske periodar. Men dette er eit omgrep som ikkje vert brukt eksplisitt. Det vert derimot brukt

namna på desse periodane som t.d. romantikken, renessansen og barokken. Innanfor desse omgrepa nyttar bøkene overskrifter som t.d. «Lengsel, opprør og originalitet» (Røskeland et al. s.132).

Det første som slår meg når det gjeld tekstane frå mellomalderen, er at skaldediktinga ikkje har fått nokon særleg plass lenger. Det vert nemnt som ein sjanger, men vi finn ikkje døme på skaldedikt i tekstsamlinga. Det er likevel naudsynt å kome innom denne sjangeren, då vi finn den i dei ulike sogene. *Håvamål* var sentral tidlegare, men det ser ut som at det er *Voluspå* som har overteke for dette diktet. Alle bøkene legg stor vekt på europeiske tekstar i mellomalderen.

Når vi går over i 1600-talets tekstar, er det større variasjon i bøkene. Dei har stort sett dei same forfattarane, men ulike tekstar. Tre av bøkene har same teksten av Tomas Kingo, medan *Grip Teksten* ikkje har tekstar frå han i det heile. Petter Dass har også fått salmen «Herre Gud! Ditt dyre navn og ære» inn i tre av bøkene. Bøkene har også større innslag av sakprosa i denne perioden.

Frå 1700-talet og utover er det Ludvig Holberg som går att med dei same tekstane. Desse er utdrag av *Erasmus Montanus* og *Niels Klims underjordiske reise*. Det same gjeld *Smeden og bakeren* til Johan Hermann Wessel. I denne perioden er innslaget av sakprosa mindre.

I den siste perioden, frå 1800-1870, er det ganske stor variasjon i tekstutvalet, men med dei same forfattarane. Dette vil også vere naturleg, då den norske produksjonen var stor på denne tida. Det er likevel interessant å sjå at *Faderen* av Bjørnstjerne Bjørnson berre er representert i ei av bøkene. Denne teksten har saman med *Luren* vore ein av dei faste tekstane i dei tidlegare bøkene, og kan vel nærast karakteriserast som ein kanonisert tekst. Alle bøkene sluttar med utdrag av *Per Gynt*. Læreboka *Grip teksten* er den som skil seg mest frå dei andre. I tekstantologien er det utelate eit par forfattarar. Dette er Camilla Collett og Maurits Hansen. Det er dermed ingen kvinner representerte i tida frå 1800-1870 i den læreboka. Dei tre andre lærebøkene har utdrag av *Amtmannens døtre*. Det er likevel ikkje slik at læreboka har fjerna seg frå dei mest brukte forfattarane, men ho har andre tekstar enn det ein ventar å finne.

Gruppa som skreiv rapporten *Framtidas norskfag* (Utdaningsdirektoratet 2006), var svært opptatt av kanoniseringsproblematikken. Dei meinte at ein ikkje skulle ha kanoniserte forfattarar, og at det var gode tekstar som skulle få plass. Ein kan velje å sjå dette på to måtar:

Det eine er at det er ein skulekanon basert på forfattarar i samband med læreplanmålet, og ein kan sjå tanken til gruppa ut frå det perspektivet. I planen frå reform-94 var det lista opp forfattarar som elevane skulle ha lese tekstar av. Dette vart planen kritisert for, spesielt av gruppa som utarbeida rapporten om framtidens norskfag (Ibid. s.42). I dagens læreplan er alle forfattarnamna vekke, nettopp for at ein ikkje skal knyte seg for sterkt opp til visse forfattarar, og då gjerne dei forfattarane som skreiv på 1800-talet.

I lærebøkene er det slik at dei same forfattarane går att, medan tekstane er noko forskjellige, altså det er slik som denne gruppa ikkje ville det skulle vere. Men samstundes så er det avgrensa med forfattarar som skriv i desse periodane læreplanmålet er innom, og difor vil det verte dei same som går att. Det andre er at det har vore ein tendens til meir kanoniserte tekstar i staden for kanoniserte forfattarar, slik det var i R-94, og det er jo tekstane gruppa var opptatt av. Men dei tradisjonelle kanoniserte tekstane er i mindre grad til stades, jf. *Faderen* og *Luren*. Her meiner eg lærebøkene har tatt til seg det gruppa meinte, og prøvd å finne andre tekstar enn dei som var tidlegare, men med dei same forfattarane. Her er det eit aldri så lite paradoks.

Det er svært lite innslag av nordiske forfattarar og tekstar i bøkene. Det ser ut til å ha vore eit skifte frå nordisk til europeisk, der dei nordiske er bytta ut med sentraleuropeiske forfattarar. Dette betyr at det har vore ei form for nedprioritering av den nordiske litteraturen. Det seier seg sjølv at med nytt fokus i læreplanen, altså det europeiske, vil noko måtte gå ut frå bøkene for å få plass til dette nye. I den reviderte læreplanen er derimot det nordiske perspektivet framheva att i og med at læreplanmålet har vorte ståande nesten tilnærma lik det førre. Det reviderte læreplanmålet «presentere et utvalg oversatte og originale nordiske tekster» (LK13 s.12), skil seg lite frå det førre, der elevane skulle gjere greie for (LK10 s.11). Men det er flytta frå Vg2 til Vg3. Ein kan altså forvente å finne tekstar frå dansk og svensk i original i dei neste lærebøkene. Slik sett er det europeiske perspektivet tona ned. Omgrepet internasjonale tekstar er ikkje nemnt i LK06, så her kan ein opne for tekstar utanfor Europa. I den opphavlege læreplanen var det formuleringar som utanlandske samtidslekstær og lekstær frå andre land. Det er meir presist med internasjonale lekstær, meiner eg, og det er to grunnar for det. For det første er det europeiske, som tidlegare påpeika, tona ned. Det betyr at ein ikkje treng legge så mykje vekt på dette, og ein kan ta inn lekstær utanfor Europa. Det andre er at det kan sjå ut til at presiseringa av omgrepa internasjonal og europeisk er av ein slik art at det eine avgrensar det andre. Altså ein les europeiske lekstær og ein les internasjonale lekstær som

vert definerte som tekstar utanfor Europa. Det vert spanande å sjå om lærebøkene oppfattar det på same måte og tar inn tekstar frå andre verdsdelar eller om det berre vert det europeiske, slik det har vore til no.

Tal tekstar i bøkene varierer i liten grad frå 39 i boka *Panorama* til 45 i *Spenn*. Læreplanmålet har ein klar instruksjon til elevane om at dei skal lese tekstane i original språkdrakt<sup>2</sup>. Berre ei av lærebøkene har norrøne tekstar i original språkdrakt i tekstdelen. *Spenn* har utdrag av *Tristram og Isond* på norrønt (Jomisko et al. s.244). Det er ein konsekvens av at det norrøne språket i stor grad vart nedprioritert frå R-94 til LK06. I læreplanen frå R-94 er det ein målet på VK1 (Vg2 i dag) å: «ha kunnskap om viktige trekk ved norrønt mål og kunne peike på viktige skilnader mellom norrønt og moderne norsk med utgangspunkt i norrøne tekstar (minst 3 sider)» (R-94 s.26), medan det i LK06-planen står at elevane skal kunne: «gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne norsk språk» (LK06 s.11).

Når læreplanen i R-94 gir klare instruksar om at det skal vere minst 3 sider, vert det dermed lagt meir vekt på å kunne tilby desse sidene i lærebøkene. I dag finn vi tekstar i original språkdrakt i lag med kapitla som handlar om språkhistoria, der *Tema* er den boka som har flest tekstar på norrønt (Jansson et al.s.108ff). Dei andre bøkene har svært korte utdrag. Tekstane frå 1300-talet og fram til 1600-talet er ikkje i original språkdrakt, noko som også er naturleg. I Noreg var det på den tida eit skifte i skriftspråket der det danske tok meir og meir over for det norrøne, og dei som skreiv, nytta stort sett dansk eller latinsk skrivemåte. Vi ser det igjen i tekstsamlingane i det ein går over til salmediktinga på 1600-talet og framover. Men frå 1600-talet og framover er mange av tekstane i original språkdrakt. Det gjeld spesielt salmane og dikta vi finn utover 1600- og 1700-talet. Boka *Grip teksten* har også med to utdrag av same teksten der det eine er i original og det andre i normert skrivemåte. I tilknytning til desse tekstutdraga som både står i original og i normert skrivemåte, er det oppgåver som tek føre seg språket, til dømes har «Aftensalme» av Dorothe Engelbretsdotter fått dei tre første strofene i original i tillegg til den normerte skrivemåten, og spørsmåla til teksten går då på det å peike på ortografiske forskjellar (Dahl et al.s.311).

---

<sup>2</sup> lese et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhald

Det kan sjå ut til at lærebøkene har tatt på alvor det å presentere tekstar i original språkdrakt, og dei har løyst det på ein god måte sett i forhold til læreplanmålet. I revisjonen av læreplanen er det å lese desse tekstane i original tatt vekk. Det er interessant at etter ein debatt i fagmiljøet meinte ein at det nordiske måtte framhevast og ein måtte få meir kunnskap om nordisk språk. Då er det eit paradoks at ein skal lese nordiske tekstar i original, medan dei tekstane som kjem frå mellomalderen og fram til romantikken, ikkje skal lesast i original. Det kan sjå ut til at revisjonen nedvurderer elevane sitt læringspotensiale. Mange hevdar at ein vil få sterkare elevar om ein introduserer dei for ulike språklege variasjonar, difor står dette fram som noko underleg.

I den reviderte læreplanen er altså det å lese tekstar i original språkdrakt vekke<sup>3</sup>. Læreplanmålet er delt i to og har fått eit anna innhald, den eine delen har også blitt overført til Vg3. Det å skulle finne forklaringar på kvifor tekstar i original språkdrakt er vekke, er vanskeleg. I forklaringa til Utdanningsdirektoratet står det ingenting om kvifor dette er vekke, derimot står det at norsk som kultur- og ferdigheitsfag er vektlagd. Det har heller ikkje vore diskusjonar i samfunnet knytte til det at elevar skal lese tekstar på originalspråket, verken før eller etter den reviderte læreplanen. Det interessante vert å sjå korleis lærebøkene løyser denne oppgåva, om dei vel å halde på tekstane eller om dei normerer dei. Det er i så fall mange tekstar som treng å normerast dersom dei held på dei same tekstane i dei reviderte bøkene.

### ***7.5 Lesing av tekstane***

I tillegg til at læreplanmålet gir instruks om at tekstane skal lesast i original språkdrakt, gir det også føringar for korleis ein skal arbeide med dei same tekstane. Elevane skal reflektere over tekstane dei les. I rapporten *Framtidas norskfag* (Utdanningsdirektoratet, 2006) hevdar gruppa at det finst kanoniserte lesemåtar av tekstar i norsk skule:

---

<sup>3</sup> lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold

analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng

Det er all grunn til å tru at utvalet til leseverka og av tekstar til eksamen er sterkt styrt av den nykritiske lesemåten: Skolens kanon er bygd opp av korttekstar som er avslutta einingar, tekstar som høver godt til å nærlese for å finne tema og litterære verkemiddel (Framtidas norskfag s.42).

Sidan denne gruppa problematiserte denne lesemåten er det sannsynleg at verbet refleksjon kom inn i læreplanmåla for å tone ned den nykritiske måten å lese tekstar på. Paradokset er at det stort sett er dei same tekstane og utdraga som står i tekstsamlingane i lærebøkene som før 06-reforma. Desse tekstane høver nemleg godt til nærlesing med tanke på tolking innanfor den nykritiske teorien.

Den nykritiske metoden er ein lesemåte som også vert omtala i *Spenn* ( Jomisko et al. s.154f) på Vg2. Metoden vert presentert under namnet tekstorientert metode og er ein forenkla utgåve av nykritikken. Men denne lesemåten vert presentert saman med andre som t.d. forfattarorientert metode, lesarorientert og ideologikritisk metode.

New Criticism eller nykritikken oppstod som ein kritikk av den historisk-biografiske lesemåten som hadde vore rådande som teori på byrjinga av 1900-talet. Den historisk-biografiske metoden gjekk ut på å kople tekst til forfattaren og konteksten han/ho skreiv i, og mykje av tolkinga av tekstar gjekk ut på å leite etter og finne referansar utanfor teksten. Konteksten var altså sterkt knytt til teksten og ein kunne ikkje rive denne laus frå omstende rundt. Kritikken mot den historisk-biografiske metoden starta i USA og vann fram på 40- og 50-talet. Teorien representerte eit brot med måten å lese tekstar på, og representerte noko heilt nytt innanfor litteraturteorien. Mads B. Claudi skriv:

Det er altså irrelevant å spørre etter intensjonen bak et verk, siden den vil kunne leses ut av teksten dersom forfatteren har lyktes med å realisere den. I motsatt fall, dersom dikteren ikke har lyktes, vil intensjonen ikke være synlig i teksten, og den bør følgelig heller ikke tas i betraktning når verket skal vurderes. (Claudi, 2013, s.61).

Nykritikken går altså ut på å skilje tekst frå forfattar, lesar og omgivnader. Teksten skal stå heilt for seg sjølv utan å verte påverka av konteksten den vart til i, metoden er heller ikkje interessert i lesaren sine subjektive opplevingar. Ein kan seie at det skal vere ein objektiv litteraturvitskap (Ibid. s.61). Denne metoden har dermed teksten i sentrum og nærlesing blir



difor svært viktig, og dersom forfattere ikkje formidlar konteksten i teksten, skal lesaren heller ikkje prøve å finne den. Det er ein formalistisk metode som krev analyse før tolking av tekst. Omgrepet analyse vert her meint som oppløysing av teksten i einskildelement for å kunne danne seg ei grunngeven tolking til slutt. Det viktige i denne nærlesinga vert å finne tropar som formulerer det som det kvardagslege språket ikkje greier. Spørsmålet vert difor også det som skil skjønnlitteraturen frå andre tekstar.

Kritikken mot den nykritiske metoden dreier seg i all hovudsak om den strenge måten å lese tekstar på, men også det at tekstane skulle sjåast på nærmast som eit lukka univers der heile meininga låg. Gjennom denne kritiske diskursen oppstod det fleire retningar som marxistisk, feministisk og andre lesarorienterte retningar. Mykje av kritikken er fornuftig, men nykritikken har også tilført feltet eit fagspråk som gjer det mogleg å snakke om tekstar utan at ein berre parafraserer dei. Samstundes kan ein vere einig i at ein ser tydeleg att arven frå nykritikken i skulen i dag. Claudi (Ibid.s.67) peikar på at ein byrja å skilje mellom det som var kvalitetsmessig god litteratur og det som ikkje var det. Populærlitteraturen vart ikkje sett på som kvalitetsmessig god litteratur. Kriteria hadde ofte utgangspunkt i tropane i tekstane, i det symbolske og metaforiske i lyrikk. Ein fekk ei fornya interesse for lyrikk og då spesielt den modernistiske etterkrigslitteraturen. Det er ikkje vanskeleg å sjå denne koplinga i læreplanen frå LK06 (2010) som legg vekt på modernismen ved å ha det som eit eige læreplanmål<sup>4</sup>. Samstundes ser vi også at tekstsamlingane i lærebøkene inneheld andre skjønnlitterære tekstar som nykritikarane ville hevda har stor litterær kvalitet. Paradokset er at gruppa som skulle sjå på framtidens norskfag, ikkje såg koplinga med den nykritiske lese måten då dei kritiserte denne, og at læreplanen dermed kom ut med ei framheving av modernismen. I den reviderte læreplanen er læreplanmålet som handlar eksplisitt om modernismen, tatt vekk, og ein kan hevde at nykritikken dermed er tona endå meir ned. Det er likevel ikkje slik LK06 (2013) står fram. På grunn av endringar i formuleringane av læreplanmåla kan ein hevde at den nykritiske lese måten er på veg inn att, mellom anna når det handlar om å reflektere over innhald og språk. Likevel vil eg hevde at det har skjedd

- 
- <sup>4</sup> lese og tolke eksperimenterende og modernistiske tekster og bruke disse som utgangspunkt for egen tekstproduksjon (Vg3, skriftlege tekstar)
  - gjøre rede for den modernistiske tradisjonen i norsk og internasjonal litteratur fra siste halvdel av 1800-tallet til i dag (Vg3, Språk og kultur)

endringar i skulen når det gjeld synet på kvalitet i litteraturen. Ein snakkar ikkje i dag om kvalitetslitteratur kontra kiosklitteratur som var eit vel etablert omgrep for nokre tiår tilbake.

Viss det er som gruppa hevdar, nemleg at denne metoden er den kanoniserte i skulen i dag, kan den då sameinast med at elevane skal reflektere over tekstar? Både ja og nei. Det er klart at ein treng eit omgrepsapparat for å forstå særleg vanskelege tekstar og der er nykritikken eit nyttig hjelpemiddel. På den andre sida kan det bli for mykje av dette, slik at ein aldri kjem vidare til refleksjonen. Å reflektere over tekstar er ei tilnærming som det kan vere vanskeleg for ein lærar å finne ut av, men i lag med omgrepet tilgangskompetanse kan ein seie som Jon Smidt:

Det handler om å utvikle den kulturelle kompetansen elevene sitter inne med, og bruke kunstens metode til å stille nye spørsmål og tenke nye tanker i dialog med overleverte tekster og nye mottakere. ( Smidt, 2005 s.49).

Refleksjon er mykje meir enn tolking, og bryt i stor grad med den nykritiske metoden. Eleven skal møte teksten, gå i dialog med den og ut av denne dialogen få nye tankar. Det betyr igjen at læraren må ta eleven sine tankar om teksten på alvor. Det er fleire metodar som eignar seg godt til dette, mellom anna reader-respons teori.

Dei fleste norsklærarane er nok interesserte i ein dialog omkring tekst i klasserommet, men det er sikkert mange som opplever at dei anten vert ståande åleine og snakke om teksten, eller at det berre er eit fåtal elevar som deltek og desse er gjerne dei same kvar gong. Ein kan trygt seie at refleksjon ikkje er til stades i eit klasserom på denne måten, men berre hos læraren og nokre få elevar. Ein av dei litteraturteoretiske metodane som mogleg kan nyttast for å løyse dette problemet, er den lesarorienterte metoden.

Den lesarorienterte metoden er eigentleg fleire ulike teoretiske retningar som oppstod på 60-talet som reaksjonar på mellom anna den historisk-biografiske metoden og den nykritiske måten å jobbe med tekstar på. Teorien går ut på å fjerne seg frå fastlagde sanningar i teksten eller at den har vorte til i bestemte kontekstar som lesaren må ta omsyn til. I staden skal ein sjå på sjølve lesinga av teksten og dermed på den historiske og kulturelle samanhengen lesaren er i og dei erfaringane han/ho tek med seg inn i teksten. I praksis vil det bety at elevar skal lese tekstar ut frå si erfaring og den samtida dei lever i, og slik skal dei skape ei litterær mening i teksten. Claudi (Claudi, 2013, s.111) sorterer den lesarorienterte litteraturteorien i to

retningar som handlar om korleis meining vert skapt. Den første er resepsjonestetikken og den andre er reader-respons teorien eller lesarresponsteorien som han kallar den.

Resepsjonsteorien vart utvikla ved universitetet i Konstanz der det først og fremst er to som har vore viktige. Det er Hans Robert Jauss og Wolfgang Iser. Dei har arbeidd med ulike aspekt ved resepsjonsteorien og begge er viktige for arbeidet med lesing av tekstar. Jauss var mest opptatt av dei forventingane lesaren møter teksten med og at desse er vekslende i lag med dei ulike historiske epokane. Det betyr i praksis at eg som vaks opp på 70-talet, sat med andre forventingar til den same litteraturen enn mine elevar som vaks opp på 90-talet. Denne forventingshorisonten i lag med den historiske epoken er rådande for korleis verket vert oppfatta av lesaren. Men allereie i kraft av å vere litteratur skapar det forventningar hos lesaren, det betyr at ein har bestemte oppfatningar før ein går i gang med lesinga. Ein kan då lese tekstar som ligg nær opp til forventingshorisonten eller ein les tekstar som bryt med forventingane. Jauss meiner at dei tekstane som bryt med forventingshorisonten, er dei som har størst verdi, medan dei som ligg nærast, er det vi kallar underhaldningslitteratur. Summert opp kan ein seie at om ein skal utvide horisonten både sin eigen og litteraturhistorisk, som Jauss er opptatt av, bør ein lese litteratur som bryt med dei etablerte konvensjonane og til dette høver til dømes modernismen på ein god måte.

Wolfgang Iser er ikkje så opptatt av korleis tekstar har blitt lese og forstått, men av kva som skjer med lesaren medan han les. Han utvikla sin eigen teori om estetisk respons der han prøver å forklare korleis meining oppstår i møtet mellom tekst og lesar. Det interessante med denne teorien er at ein tekst gir meining i lag med lesaren. Det finst så mange tomme rom i skjønnlitterære tekstar som lesaren sjølv vil fylle, til dømes vil mi oppfatning av ein person skildra i ein roman vere ei heilt anna enn det ein annan lesar oppfattar. Det beste dømet på dette er romanar som er adaptert til film. Mange har nok vore skuffa over filmatiseringa etter å ha lese romanen først, fordi det var ikkje slik ein oppfatta det som skjer på lerretet. Tomrommet vert fylt av andre og dermed ikkje konstruert slik ein sjølv såg det føre seg. Iser konstruerte også omgrepet den implisitte lesar. Dette er ingen verkeleg lesar, men den konstruksjonen som ligg i teksten som inviterer til lesarroller. Vi vert altså styrte i dei retningane som forfattaren ønskjer oss til. «Tekstens mening blir til i lesningen, men betingelsene for denne meningen er innskrevet i teksten i form av en slik implisitt leser, skriver Iser» (Ibid. s.118). Tekstar med mange tomrom er altså dei som påverkar opplevinga av ein tekst i størst grad, og som kan få lesarar til å oppfatte teksten på svært ulike måtar.

På same tid som resepsjonsetetikken vart etablert, kom ei anna retning innanfor den lesarorienterte teorien. Denne vart til i USA og vert kalla lesarresponsteori eller reader-respons teori. På same måte som den førre tok denne også utgangspunkt i lesaren. Den fremste representanten for denne retninga er den amerikanske litteraturvitaren Jonathan Culler. Hovudpoenget hans er at det å forstå ein tekst er avhengig av det sosiale systemet som lesaren er ein del av. Han hentar ideane sin frå strukturalismen, som er opptatt av teiknsystemet og den meininga teikna får gjennom sin plass i eit system av andre teikn. Culler hevdar at ein må sjå på tekst som «en ytring som har mening bare innenfor rammene av et system av konvensjoner som leseren har assimilert» (Ibid. s.120). I dette ligg det at ein må kjenne til litteraturens lover eller konvensjonar for å forstå teksten. Han meiner at ein kan forstå teksten på fleire måtar, men berre på måtar som systemet tillater. Her er Culler på linje med Iser. For å forstå tekstane treng ein ein litterær kompetanse. Desse konvensjonane ligg implisitt i lesaren og fungerer nærmast som ei form for litterær grammatikk. Denne implisitte kunnskapen styrer både forfattar og lesar utan at desse er i stand til å forklare den eller forstå den. Culler etablerer også ideallesaren som er ei slags personifisering av dei litterære konvensjonane. Igjen peikar han på at det ikkje er meininga å kome fram til sams forståing av litterære verk, men å identifisere nokre reglar som den kompetente lesaren har, og som dermed kan bidra inn mot det litterære systemet og finne gangbare og aksepterte lesemtar.

Medan Culler var opptatt av konvensjonar hos ideallesaren, var Stanley Fish opptatt av tolkingsfellesskapet og legg stor vekt på konteksten. Det er «[...]normer og forventninger som knytter seg til den situasjonen en ytring oppfattes i» (Ibid. s.124) som avgjer korleis ei ytring vert tolka. Eit døme frå skulekvardagen kan vere at elevane skulle lese kortteksten «Foran loven» av Franz Kafka. Dei fekk beskjed om å lese teksten, og deretter kome med forslag til kva dei trudde teksten seier. Det kom mange gode og varierte forslag. I forkant visste dei ikkje noko om verken Kafka eller teksten. Etter at eg hadde fortalt om forfattaren og at teksten stod i romanen *Proessen*, kjem det heilt andre reaksjonar på «Foran loven». Dette viser at når ein endrar konteksten, så kan også oppfatninga av teksten endre seg, slik det gjorde i klasserommet. Elevane tolka teksten ut frå sin eksisterande kontekst, men endra tolkinga etterkvart som konteksten rundt teksten endra seg. Ein gut vart rett og slett fortvila fordi han meinte han hadde forstått teksten, men at den forståinga fall vekk når han fekk høyre kva romanen *Proessen* handla om. Vi kan altså seie at guten oppfatta teksten ut ifrå måten han las den på, ikkje uti frå korleis teksten i seg sjølv er, fordi den kan endre seg alt etter konteksten. I

denne sammenhengen er det tolkingsfellesskapet som vert viktig, ikkje lesar eller tekst, for det er i dette fellesskapet meininga vert skapt. Det er altså viktig innanfor den lesarorienterte metoden at det ikkje vert danna allmenngyldige tolkingar som representerer sanninga. Heilt konkret i arbeidet med tekstar i klasserommet står ein att med nokre hovudpunkt, dersom ein skal leggje vekt på refleksjon. Elevane bør møte tekstar som bryt med forventningshorisonten deira for å kunne utvikle deira kulturelle kompetanse, som Smidt kallar det, då vil ein også ha moglegheit for å gå i dialog med teksten. Desse tekstane har som kjenneteikn at det er ein del tomme rom som lesaren må fylle sjølv under instruksjon av forfattaren. Men for at ein skal kunne snakke om litteratur, må ein også ha omgrep som til dømes språklege bilete, forteljar, synsvinkel osv. Til slutt må ein ha med seg at den litterære kompetansen kan variere, men at den stort sett ligg implisitt hos elevane. Dei har ein del kunnskap om dette på vgs-nivå. Sidan refleksjon over tekstar er så pass sentralt i læreplanen, vil ein då finne att desse punkta i oppgåvene som vert gitt til tekstane? Med utgangspunkt i dei punkta eg har sett opp i samband med det å reflektere, vil eg ta for meg oppgåvene som er knytte direkte til tekstane i lærebøkene. Eg vil ikkje ta for meg alle tekstane, men gjere eit utval frå kvar kulturhistorisk periode. Det er liten tvil om at elevane gjennom dette læreplanmålet møter tekstar som bryt med forventingshorisonten deira. Tekstane dei skal lese, har blitt til over fleire hundre år, og representerer eit heilt anna levesett og samfunn enn det elevane møter i dag. Men tankesettet kan ein om mogleg knytte til vår samtid også. Difor kan det vere nokre moment dei kan kjenne seg att i.

Eg har tidlegare slått fast at læreboka *Tema* (Jansson et al. 2007) er den mest tradisjonelle læreboka av dei fire vi har tilgjengeleg på studiespesialiserande. Den har mykje den same oppbygginga som den førre, den som hørde til R-94, og berre undertittelen gir signal om kva dette skal vere, nemleg *Norsk språk og kultur*. Men sjølv om læreverket er tradisjonelt, så kan det ha oppgåver som ber elevane reflektere over tekstar likevel.

Generelt sett kan ein seie at oppgåvene til dei norrøne tekstane er delte i fire delar. Dei tek for seg særtrekk ved den norrøne skrivemåten: «Gjer greie for typiske trekk ved forteljemåten i ættesogene slik han kjem til uttrykk i utdraget frå *Eigilsoga* (forteljarposisjon, komposisjon, personskildring, stil)» (Ibid. s.345). Den andre hovuddelen dreier seg om nokre trekk ved teksten, som til dømes kvinnene, gudane, hovudpersonane: «Kva slags bilete blir teikna av Olav Tryggvason og mennene hans i teksten?» (Ibid. s.355). I den tredje delen handlar oppgåvene om å knyte tekstane til den konteksten dei vart til i, som til dømes: «Kva for sider

ved det islandske samfunnet kjem fram i teksten?» (Ibid. s.351). Den siste delen er komparative oppgåver, dvs. at elevane skal samanlikne tekstane med deira samtid, eventuelt med samtidstekstar. Eit døme på det er: «Korleis ville ein tilsvarande oppførsel ha blitt takla av omgivnadene i dag? (Sjå også side 117.)» (Ibid. s.345).

Dei same oppgåvene finn ein også til den barokke diktinga, men det er større grad av oppgåver som ber om eigen refleksjon kring ulike tema. I salmediktinga er oppgåvene til dømes utforma på denne måten: «Hvilken forståelse av livet etter døden kommer til uttrykk i de siste strofene (fra strofe 9 og utover)?» (Ibid. s.400). Når ein kjem til opplysningstida og klassisismen, er Ludvig Holberg representert med eit utdrag frå skodespelet «Erasmus Montanus» og til denne teksten er det knytt oppgåver som handlar om mellom anna scener i skodespelet: «Hva er det som skaper komikk i scenene?» (Ibid. s.414). Oppgåvene som kjem til i periodane etter barokken, har ei litt anna spørsmålsstilling. Desse handlar i større grad om at elevane skal arbeide med innhaldet i tekstane. Det kan ha samanheng med at lærebøkene startar opp med det moderne prosjektet etter barokken og at ein i den samanhengen knyter oppgåvene i større grad til dette læreplanmålet. Men alle dikta i romantikken har spørsmål som handlar om perioden med ulike variasjonar som «Hvorfor er dette diktet romantisk? Begrunn svaret» (Ibid. s.448) eller «Er dette et romantisk dikt? Begrunn svaret» (Ibid.s.449). Dikta som kjem etter romantikken, i det som læreboka kallar romantisk realisme, har mange spørsmål om oppbygging av dikt: «Gjer greie for forma på diktet» (Ibid. s.464) og «Peik på dei typiske verkemidla i diktet» (Ibid.s.465), her finn vi altså innslag av den nykritiske lesinga som vart kritisert av gruppa bak rapporten Framtidas norskfag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Men desse spørsmåla kjem i tillegg til dei andre spørsmåla som eg har nemnt lenger oppe. Summert opp kan ein seie at oppgåvene i stor grad konsentrerer seg om innhaldet i tekstane, elevane får varierte spørsmål, og fleire av dei manar til refleksjon kring det tekstane handlar om. Dei får også arbeid med litterære omgrep i samband med tekstane.

Det er fordjupingsoppgåver til kvart kapittel i læreboka og det er her ein ser den store variasjonen. Desse oppgåvene handlar om alt frå klassisk musikk til tradisjonell nærlesing av tekst, der elevane blir bedt om å skrive, halde foredrag, lage kvad og til og med synge. Fordjupingsoppgåvene har også ein del oppgåver som går på det komparative, til dømes der ein skal samanlikne moderne dikting med mellomalderdikting (Ibid. s.99) eller ein skal sjå på eventyr som er adaptert til film (Ibid. s.98). Men dei har også dei tradisjonelle oppgåvene, nemleg å sjå på ein forfattar sitt liv og dikting, og der ein skal bli kjent med dikteren gjennom

å studere livet hans/hennar. Denne forma for oppgåver bryt med den lesarorienterte teorien, då ein naturleg vil knyte forfattaren opp mot tekstane, og ein kan vel seie at ein her er innom den historisk-biografiske metoden. Men samstundes viser fordjupningsoppgåvene ein slik variasjon at ein ikkje kan seie om anten den eine eller den andre metoden dominerer, det er litt av alt og etter mi meining er det mange gode og varierte oppgåver som syner eit spenn i måtar ein kan jobbe på for å utvikle den kulturelle kompetansen hos elevane.

Som eg har nemnt tidlegare, var *Spenn* (Jomisko et al. 2007) nyskriven til LK06. I teoridelen er det stort sett reine reproduksjonsspørsmål, medan det i tilknytning til tekstane er heilt andre oppgåver. Desse er «Tett på tekst», «Refleksjon», «Vidare arbeid» og «Fellesoppgåver». «Tett på tekst»-oppgåvene handlar om å opparbeide seg litterær kompetanse, der det til dømes er oppgåver som «Kva for metaforar om Gud finn vi i salmen?» (Ibid. s.263) eller «Bjørnson var inspirert av både sagaens og folkeeventyrenes fortellermåte. Vis hvordan vi kan merke det i «Faderen».» (Ibid. s.389). «Tett på tekst»-oppgåvene har også spørsmål av typen fortel eller gjengi handlinga med eigne ord (Ibid. s.376) eller eleven blir beden om å karakterisere personar som til dømes: «Beskriv fortellerens inntrykk av Thord, Ragnhild og Guttorm både med dine egne ord og ved å vise til konkrete skildringer i teksten» (Ibid. s.342). Til forskjell frå *Tema* har denne læreboka sett overskrifter på oppgåvene som gir signal til lesaren om kva desse inneheld. Men likevel er det ikkje så mange forskjellar i utforminga av spørsmåla.

Refleksjonsoppgåvene handlar i stor grad om at eleven skal drøfte med seg sjølv noko som står i teksten eller som kan knytast til han, slik eg peika på i kartlegginga. Døme på ei slik oppgåve er eit spørsmål knytt til Nicolai Wergeland sin tekst «Om utlendinger i norske embeder» der eleven bli bedt om å finne ut om Wergeland si haldning til Danmark og det framande er uttrykk for sunn fedrelandskjærleik eller nasjonalistisk sjølvgodheit (Ibid. s.330). Det interessante er at nokre av refleksjonsoppgåvene liknar mykje på dei spørsmåla ein finn i «Tett på tekst». Til dømes er det eine spørsmålet i refleksjonsoppgåva til utdraget av «Amtmannens døtre» formulert på denne måten: «Hvilket syn på kjærlyghet formidler teksten?» (Ibid. s.380) og det eine «Tett på tekst»-spørsmålet i diktet «Herre Gud! Ditt dyre navn og ære» ber eleven om å finne ut kva slag menneskesyn som kjem fram i teksten (Ibid. s.295). Det kan vere vanskeleg for elevane å sjå forskjellen på desse to oppgåvetypane når dei er så like i formuleringane. Kanskje burde det heller vore andre overskrifter eller oppgåvene burde stått i lag under ei overskrift. Eit anna interessant poeng med refleksjonsoppgåvene er at i nokre av dei blir eleven spurt om å tolke tekstar i lys av ulike metodar. Dei skal til dømes

tolke diktet «Til en gran» (Ibid. s.353) etter den tekstorienterte metoden, medan dei skal ta i bruk den feministiske metoden i *Amtmannens døtre* (Ibid. s.380). Det betyr at elevane blir bevisste på at det er fleire måtar å lese tekstar på, noko som igjen kan gje refleksjon kring tekstane. Læraren vil spele ei viktig rolle i denne type oppgåver, då det er viktig at dei vert klar over at tekstar endrar seg alt etter kva slags metode ein nyttar. Det som ikkje gir særleg refleksjon, er spørsmål av typen: «Diktet er skrevet i den nasjonalromantiske perioden. Pek på trekk som viser det.» (Ibid. s.376). Slike formuleringar set ikkje elevane i stand til å reflektere fordi dei kan gå rett inn i teksten og finne trekk som peikar mot perioden. Oppgåvene i «Vidare arbeid» liknar på fordjupingsoppgåvene i «Tema» og handlar i stor grad om at eleven skal samanlikne tekstar med eller samanlikne samfunnet då og no. Det er også ein del skriveoppgåver i ulike sjangrar som eleven kan gjere. Dei kan også bli bedt om å lage presentasjonar eller dramatisere tekstar. På mange måtar har oppgåvene i «Vidare arbeid» større grad av refleksjon i seg enn dei som heiter refleksjonsoppgåver.

Læreboka har gode og sentrale oppgåver knytte til tekstar og kulturhistorie, men overskriftene som skal fortelje kva slags type oppgåver det skal vere, er ikkje gode nok. Som eg viste over, vert det vanskeleg å skilje spørsmålsformuleringane under dei ulike overskriftene. Dei vert rett og slett for like, og der ein har refleksjon som overskrift, er det ikkje nødvendigvis det oppgåva spør etter.

*Grip teksten* (Dahl et al. 2007) har, til liks med dei andre lærebøkene, mange oppgåver knytte til både tekstar og kapittel. Oppgåvene til tekstane har ei litt anna vinkling når det gjeld overskrifter. Forfattarane har ikkje laga overskrifter av typen refleksjon, arbeidsoppgåver og liknande, men har valt å signalisere i større grad kva eleven vert spurt om å gjere, til dømes heiter oppgåvene til «Trymskvida» «Dramatisering, personlegdomen til gudane, form og språk» (Ibid. s.272). Denne overskrifta fortel elevane raskt kva dei kan vente seg av oppgåveformuleringar. Eit anna døme på overskrift er «Naturskildringar» som handlar om diktet «Ved Rondane» (Ibid.s.360). Eitt av spørsmåla der er formulert på denne måten: «Korleis er den naturen Vinje opplever i dette diktet?» (Ibid. s.361). Under desse overskriftene er det spørsmål til tekstane som har god samanheng med overskriftene. Til dømes er det naturen ein skal konsentrere seg om i Vinje sitt dikt, og ikkje noko anna. Det er stor variasjon i oppgåvene. Nokre gonger skal elevane tolke: «Forklar bildebruken i diktet» (Ibid. s.371), andre gonger skal dei skrive essay: «Samanlikn denne teksten med diktet «Ved Rondane» og skriv eit essay[...]» (Ibid. s.362) og enkelte heiter berre oppgåver og handlar om



meir enn berre teksten. Den siste typen av oppgåver har ei stor spennvidde, nokre gonger skal elevane lage høyrespel t.d. av «Prinsessa som ingen kunne målbinde» (Ibid. s.375) eller dei skal diskutere til dømes kva det er med tekst og melodi som gjer «Ja, vi elsker» så godt eigna til å vere nasjonalsong (Ibid. s.359). Det er svært mange oppgåver som handlar om tolking og analysar, til dømes er ei av overskriftene «Temaet i eit dikt» (Ibid. s.346). Men nokon høg grad av refleksjon er det vanskeleg å finne i oppgåvene som er knytt til tekstane. Det er altså mykje tolking og analysar, så elevane blir godt kjent med dei litterære omgrepa. Overskriftene til oppgåvene gir elevane god peikepinn på kva slags oppgåver det er, og dei er så pass forskjellige at ein får stor variasjon dersom ein ønskjer å bruke desse i samband med tekstlesinga.

*Grip teksten* har også oppgåver knytte til teoridelen, og det er her ein finn refleksjonsoppgåvene. Desse kjem som oppgåver kalla «Tenkepause» i gjennomgangen av teorien, til dømes skal elevane tenkje gjennom kva roller religionen spelar for menneske i dag, medan dei les om mellomalderen (Ibid. s.19), dei skal ta føre seg hoffnarren og knyte han opp mot samtida (Ibid. s.24) eller dei skal finne nokre universelle særtrekk ved stykket *Per Gynt* (Ibid. s.136). Desse er i hovudsak oppgåver som skal få elevane til å reflektere over tema ut ifrå si eiga samtid. Svært mange er komparative oppgåver der ein samanliknar fortida med si eiga samtid. Men samstundes er ikkje dette ein type refleksjon som i stor grad er knytt til lesing av enkelt-tekstar.

Til slutt i kvart kapittel i teoridelen er det reine repetisjonsspørsmål der ein kan gå rett inn i teksten og finne svar, men det er også større arbeidsoppgåver. Desse eignar seg godt som skrive- og diskusjonsoppgåver der oppgåvene strekkjer seg alt frå å diskutere kva ein stat er med utgangspunkt i tekstar frå 1800-talet (Ibid. s.142), til rollespel som eg har nemnt som døme i kapittel 7.2 om kartlegging. *Grip teksten* har mange og varierte oppgåver, men den store refleksjonen i samband med lesinga av skjønnlitteratur er ikkje i stor grad til stades.

*Panorama* (Røskeland et al. 2007) er den fjerde og siste boka eg har kartlagd. På side 2 i læreboka er det skrive forklaringar på kva som er meint med dei ulike delane i boka og overskrifta er «Hvordan bruke *Panorama*?» (Ibid. s.2). Her er det brukt symbol i tillegg til overskrifter på oppgåvene og ei lita forklaring på kva type oppgåver det er. Læreboka sjølv seier at oppgåvene som heiter *Tenk deg om*, er refleksjonsoppgåver. I antologien bak i boka er det oppgåver til kvar tekst. Desse handlar anten om at eleven skal lage eit par stikkord om

handlinga i kvar strofe (Ibid. s.380), at dei sjølve skal skrive småvers, spottedikt og gravskrifter eller at dei skal kommentere ei utsegn henta frå teksten. Det er med andre ord lagt vekt på å skrive seg inn i tekstane som igjen skal føre til refleksjon. Få oppgåver handlar om tolking. Men nokre spørsmål handlar om stil og struktur, mellom anna skal dei finne ut kven som er novella «Luren» sin forteljar (Ibid. s.315) eller dei skal finne døme på vokalrim i Bjørnstjerne Bjørnson sitt dikt «Salme II» (Ibid. s.393).

*Panorama* har, som dei andre bøkene, også oppgåver til kvart kapittel i teoridelen. Desse heiter *Tøm teksten*, *Tenk deg om* og *Ditt og datt*. Etter nokre kapittel er det også ein oppgåvetype som heiter *Smart læring*. *Tøm teksten* er reine repetisjonsoppgåver, der ein kan gå rett inn i teksten og finne svara, medan *Tenk deg om* inneheld refleksjonsspørsmål. Men sjølv om læreboka seier at desse oppgåvene er refleksjonsoppgåver, ser det ut til at ein kan finne forskjellige former i desse, til dømes «På 1800-tallet blir mange europeiske land splittet eller samlet. Hvilke kjenner du til?» (Ibid. s.155). Dette spørsmålet har ikkje så mykje å gjere med refleksjon, då det er eit reint faktaspørsmål. Medan til dømes spørsmålet «Navnet Bjørnstjerne Bjørnson har to bjørner og en stjerne. Hvorfor kan vi si at forfatteren viste «styrke som en bjørn» og var en «stor stjerne» i tiden?» (Ibid. s.155) inneheld større grad av refleksjon. Ein kan altså seie at det læreboka meiner er refleksjonsoppgåver, ikkje alltid manar til den store refleksjonen blant elevane. Det er like mykje faktaoppgåver som t.d. «Hva legger du i begrepet klassisisme? Bruk også omtalen av 1600-tallet når du svarer» (Ibid. s.122).

Den siste oppgåvetypen har læreboka definert som «[...]en samlepotte for ulike oppgaver: korte og lange, enkle og vanskelige, kreative og instrumentelle[...]» (Ibid. s.2), og det stemmer godt med mi tolking. *Ditt og datt*-oppgåvene har ein stor variasjon, frå å finne to måleri på internett eller i bøker som illustrerer 1800-talet, til å skrive om eventyr til ein annan sjanger (Ibid. s.155).

Elevane møter gjennom læreplanmålet mange tekstar som bryt med forventningshorisonten deira i kraft av å vere eldre tekstar som har vorte til i ei tid som ligg langt frå elevane sin røyndom. Dette i seg sjølv dannar utgangspunktet for refleksjon, men det er også særskilt viktig å få ein dialog omkring desse tekstane. Oppgåvene i lærebøkene har til ein viss grad noko av dette i seg, men størsteparten av dei er meir faktaoppgåver og repetisjonsoppgåver. Det betyr altså at mykje er overlata til læraren når det gjeld den type oppgåver. Men bøkene gir elevane omgrepa som trengst for å snakke og reflektere over tekstane, og dei gir innblikk i

kulturhistoria og historia til tekstane. Den nykritiske metoden er framleis til stades, men den dominerer ikkje på grunn av den store variasjonen av oppgåver ein finn i alle læreverka. Det er i det heile tatt vanskeleg å finne berre ein litteraturdidaktisk tanke bak utforminga av spørsmåla knytte til dei skjønnlitterære tekstane, og det blir mykje opp til kva linje læraren legg seg på når han presenterer desse for elevane. Når vi veit at størsteparten av norsklærarane i dagens vidaregåande skule har si utdanning frå den tida då nykritikken var gjeldande, kan det vere fare for at det som gruppa bak rapporten Framtidas norskfag (Utdanningsdirektoratet, 2006) hevda, i noko grad er rett. Men samstundes veit vi også, som eg har vist tidlegare, at læreboka er det viktigaste hjelpemiddelet til lærarane. Dette vil mogleg endre lærarens tenking kring arbeidet med tekstane, og ein vil få større variasjon i måten tekstar vert nytta og arbeidd med. Vi har altså ikkje ei allmenngyldig tolking representert i lærebøkene, og dette vil naturleg føre til større refleksjon hos elevane.

## **8 Og kvar er sakprosaen?**

Omgrepet sakprosa har vore gjenstand for eit løft inn i den pedagogiske og fagdidaktiske verda i dei siste åra. Men å definere sakprosa er ikkje heilt enkelt. Innanfor sjangeren finst det ein svært stor variasjon av tekstar, frå sms til essay. Omgrepet er også særnordisk, det vil seie at det er stort sett i dei nordiske landa vi finn omgrepet. Tradisjonelt har det vore lite vekt på sakprosa i norskfaget, i motsetnad til skjønnlitteratur. Dei tekstane elevane har møtt, er tekstar som har lege nær skjønnlitteraturen som til dømes essay og kåseri. Desse tekstane går inn i den kvalitetsmessige tradisjonen der ein rettferdiggjjer bruken av tekstane ved at dei har høg litterær kvalitet. Dette er tekstar som vert definerte som litterær sakprosa (Tønnesson, 2012, s.34). Den andre forma for sakprosa vert kalla funksjonell sakprosa, og det er denne som no vert vigd større merksemd.

Omgrepet sakprosa er av nyare dato og dukka ikkje opp før den finlandssvenske forskaren Rolf Pipping omdefinerte den svenske «normalprosaen» til sakprosa i 1938 (Ibid. s.19).

Omgrepet er altså yngre enn omgrepet skjønnlitteratur, som skriv seg frå romantikken. Noko av den funksjonelle sakprosaen har vore gjenstand for lesing i skulen, men då gjerne i samband med kritisk analyse som til dømes reklame. I lag med læreplanmålet samansette tekstar kom den funksjonelle sakprosaen inn for fullt. For det er gjerne her vi finn denne i størst grad som monteringsretteleiarar, partiprogram, reklame, avisartiklar og brosjyrar.

I samband med kunnskapsløftet kom det ei sterk vektlegging av sakprosa. Denne kom ikkje frå fagmiljøa i lærarutdanninga eller utdanningsdirektoratet, men frå Landslaget for Norskundervisning(LNU). Læreplanen i norsk sidestiller rett nok sakprosa og skjønnlitteratur i og med at det er omgrepet tekst som dominerer i formuleringane, men det er ikkje spesifikt uttalt at sakprosaen skal ha like mykje plass som skjønnlitteraturen. LNU sine grunngevingar for å satse på sakprosaen var mange. Mellom anna viser dei til PISA-undersøkinga i 2006, Kvalitetssikring av Læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet) og vektlegginga i det offentlege på sakprosaetekstar (Kalleberg og Kleiveland, 2010, s.11). I samband med dette er det også vist til ei undersøking av lærebøker, som syner at læreverka som er skriva til LK06, inneheld mellom 12 og 33 prosent sakprosaetekstar. Det er verdt å kommentere denne grunngevinga til LNU.

LNU tek utgangspunkt i grunnskulen. Både PISA og KAL-prosjektet er knytte til dette skuleslaget. Av erfaring veit ein at det vert lagt meir vekt på å skriva i forteljande sjangrar enn sakprosa i grunnskulen. Leskartlegginga<sup>5</sup> som vert gjort ved vår skule på Vg1-nivå, syner også dette. Elevane har meir erfaring i å lese og forstå den skjønnlitterære teksten enn sakprosaeteksten som vert gitt i leskartlegginga. Ein ser det også når dei byrjar å skriva sakprosaetekstar at dette er noko dei ikkje har særleg god erfaring med. For oss som arbeider på vgs-nivå, vert det difor viktig å konsentrere seg om skriving av fagtekstar i alle fag. Dette er ikkje særleg problematisk, men så lenge læreplanen sidestiller sakprosa med skjønnlitteratur, bør ein konsentrere seg om dette også i grunnskulen. På den andre sida så kan ein argumentere med at det skal vere ein type progressivitet, og at skuleslaga gjerne kan vere forskjellige med omsyn til skriving av fagtekstar.

LNU tek altså på seg oppgåva med å bli sakprosaens talerøyr, og i 2008 kom dei med ei programerklæring «[...]om at 2009 skulle bli sakprosaens år i skolen» (Ibid. s.12). Dei sette ned ei prosjektgruppe som hadde som mål å skriva ein sakprosaanon. Boka vart lansert i 2010. Saman med boka vart det også lagt til grunn omfattande kursing av lærarar i heile landet med utgangspunkt i boka *Sakprosa i skolen*. I 2011 kom boka *Ingen naken dame på forsiden* (Gundersen og Jomisko, 2011) frå Fagbokforlaget. Denne var gratis og alle skulane fekk tilsendt klassesett til bruk i undervisninga. *Ingen naken dame på forsiden* tek utgangspunkt i *Sakprosa i skolen* og inneheld dei same tekstane som ein finn i denne boka.

---

<sup>5</sup> <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-videregaende-opplaring/Lesing/>

LNU meiner at sakprosa-kanonen skal hjelpe lærarar til å drive med betre og meir sakprosaundervisning, og at elevane, gjennom eksemplarisk lesing, skal bli betre skrivarar og lesarar. Det er også eit poeng at elevane gjennom arbeidet med sakprosa skal setjast i stand til å delta i det offentlege rom (Kalleberg og Kleiveland, 2010, s.14). Ein ser altså att tankane bak omgrepet tilgangskompetanse i grunngevinga frå LNU. Ein kan også seie at sakprosa har fått eit auka dannelsingsaspekt ved seg, i og med at elevane skal reflektere over desse tekstane.

Meininga med kunnskapsløftet er, som eg har nemnt tidlegare, at læraren skal ta utgangspunkt i læreplanen og ikkje i lærebøkene. Men problemet når det gjeld eldre sakprosa (frå norrøn tid og fram til 1700-talet) er at det ikkje finst noko særleg å ta av. Det vert mykje leiting på internett og i andre kjelder for å finne tekstar ein kan bruke i undervisninga, utan at det gir noko særleg resultat. Det er difor greitt at det kjem bøker med sakprosasamlingar, men desse to bøkene eg har omtala har ingen tekstar frå før 1700-talet, så då er ein i grunn like langt. Den eldste teksten er Ludvig Holberg: «Innledning til biografien om Zenobia og Katarina den første» (1739) (Gundersen og Jomisko, 2011, s.98). Paradokset her er at lærebøkene har eldre tekstar frå 1400-talet og framover, medan kanonboka, som skulle gje skulen eit sakprosaløft, ikkje har med slike tekstar. Historisk kan det vere naturleg at ein har problem med å finne tekstar frå før 1400-talet, i og med at det stort sett var det munnlege overleveringa som eksisterte på den tida.

Dei skjønnlitterære tekstane i lærebøkene er mykje like, men sakprosa-tekstane har ikkje gått gjennom den same forma for kanonisering. Vi finn altså ikkje dei same sakprosa-tekstane i bøkene. Eit anna interessant spørsmål er kvifor vi har fått ein sakprosa-kanon, når gruppa som skreiv rapporten om framtidens norskfag, så sterkt åtvara mot kanon i skulen. Forfattarane bak *Sakprosa i skolen* argumenterer med at det ikkje er kanon i same forstand som den skjønnlitterære skulekanonen. Jonas Bakken argumenterer med at omgrepet kanon vert nytta på ein annan måte i samband med sakprosaen. Han meiner det finst historiske grunnar til at kanonomgrepet kan verte brukt på denne typen tekstar:

[...]tidligere ble ordet brukt om en liste over tekster som skulle fungere som norm eller *målestokk* for andre tekster, det vil si tekster som andre talere og skribenter skulle forsøke å *imitere og tilpasse seg*. (Kalleberg og Kleiveland, 2010, s.24).

Det kan vere vanskeleg å sjå skilnaden på denne historiske forklaringa og den Bakken forlèt og som han meiner er den moderne oppfatninga av kanon: «[...]en liste over de beste tekstene som en kultur har å by på, tekster som i seg selv er så verdifulle at elever bør bli kjent med dem i skolen» (Ibid. s.24). Skilnaden ligg vel i det å lese og bruke tekstane til eigen produksjon av tekstar, og det å lese tekstane fordi dei er betre enn andre. Ein kan langt på veg vere einig i Bakken sin definisjon av sakprosa, men samstundes er denne sjangeren så omfattande at det kan bli vanskeleg å definere kva slags tekstar som får vere med i ein kanon. Ein kan også stille spørsmål ved om ein skal kanonisere sms-meldingar, slik gruppa har gjort med ei sms-melding frå Mads Gilbert i boka *Ingen naken dame på forsiden* (Gundersen og Jomisko, 2011, s.104). Eit anna moment er at moderne sakprosa i stor grad er i endring heile tida, spesielt når det gjeld innhald, og då vil ein få dei same diskusjonane som vi har rundt skjønnlitteratur, nemleg kva skal med og kva er ikkje godt nok. Difor vil ein sakprosa kanon kome i same situasjon som ein skjønnlitterær kanon etter kvart, og eg reknar med vi får sjå identiske debattar.

Det er viktig å skilje nytten ein har av å lese sakprosa tekstar kontra skjønnlitterære tekstar. Det syner også definisjonane til Bakken. Men ein bør argumentere for stillinga til skjønnlitteraturen på same måte som LNU gjer med sin sakprosa kanon, nemleg at skjønnlitteraturen har nytteverdi på same måte som sakprosaen. Nytteverdien er derimot av eit anna slag. Atle Skaftun argumenterer i si bok, *Litteraturens nytteverdi* (Skaftun, 2009), for at ein kan bruke omgrepet literacy på skjønnlitterære tekstar, slik ein gjer det i argumentasjonen om kvifor sakprosa bør få større plass i skulen. Dei skjønnlitterære tekstane har ei anna meining enn sakprosa tekstanene, og ein kan ikkje arbeide med desse tekstane på same måte som med sakprosa tekstanene. Som eg har vore innom tidlegare, skal dei skjønne tekstane fungere som ein døropnar til refleksjon og kulturforståing hos elevane, dei skal utvide horisonten. Elevane får møte tema, erfaringar og andre moment som kan vere aktuelle for dei ein eller annan gong i livet. Ser ein skjønnlitteraturen frå dette perspektivet: «representerer skjønnlitteraturen en kunnskapsbank» (Ibid. s.17).

På bakgrunn av det testregimet ein finn innanfor skulen i dag, meiner eg at skjønnlitteraturen har ein endå viktigare plass enn nokon gong, nettopp fordi elevane ikkje kan bli utsette for eit testtyranni i samband med lesinga av slike tekstar, og fordi dei same tekstane representerer alternative røyndomsforståingar. Det er difor også overraskande at LNU har brukt så mykje tid og ressursar på å etablere sakprosaen som ein særdeles viktig sjanger innanfor skulen. Det

er ikkje meininga at ein skal velje anten det eine eller det andre, for sakprosatextane har ein nytteverdi i seg ved å skulle lesast eksemplarisk og med eit kritisk blikk. På den andre sida så er det vel ikkje meininga at Ludvig Holberg sine essay har så veldig stor nytteverdi i dag for den språklege utviklinga til elevane. Og det å lese hans essay eksemplarisk gir inga meining. Så kvifor er då desse tekstane kome så sterkt inn i læreplanen? For å forklare dette er det naudsynt å sjå på literacy-omgrepet, som kom nokolunde samstundes med at sakprosaen fekk heva statusen.

Omgrepet literacy kom for fullt inn i skulen med LK06. Sjølv ordet literacy er vanskeleg å skrive om til norsk, men Bjørn Kvalsvik Nicolaysen nyttar omgrepet tilgangskompetanse (Nicolaysen, 2005, s.22). Innhaldet er derimot ganske klart. Literacy går ut på at ein skal kunne delta i tekstkulturen i alle delar av samfunnet på ein kvalifisert måte. Det betyr i praksis at lærarar skal setje elevane i stand til å vurdere, tolke, forstå og nyttiggjere seg dei ulike tekstane som vert skapte i ein kultur. Elevane skal også i denne samanhengen verte bevisste og kritisk vurderande til sin eigen produksjon anten det er skriftleg eller munnleg. Ein viktig grunn til at dette har blitt så viktig, er at tilgangen og bruken av tekst har auka med den teknologiske utviklinga. I samband med denne utviklinga har norskfaget fått ei særleg oppgåve med å følgje opp intensjonane som ligg i omgrepet, noko ein ser heilt klart i formålet med faget:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. (LK06 s.2)

Det første avsnittet i læreplanen summerer opp innhaldet i omgrepet literacy, og det er nett ikkje lite ein som norsklærer tek på seg av oppgåve når dette er det sentrale.

No er det slik at mange vil hevde at det læreplanmålet eg har valt å ta føre meg, ikkje handlar så mykje om å gjere elevane i stand til å delta i den moderne tekstkulturen. Det er ikkje rett. For å kunne delta i den moderne tekstkulturen treng ein også referanserammer og ein kontekst for å forstå samtidas tekstar. Eldre tekstar verkar dannande og gir dei forståing for kulturen dei veks opp i. Sakprosaen og skjønnlitteraturen frå mellomalderen til 1870 kan gje viktige bidrag til kvifor samfunnet er blitt slik det er, og i tillegg gje elevane innblikk i diskusjonane

rundt utviklinga av språk, litteratur og kultur. Det er også slik at utan kulturforståing og danning er det vanskeleg å delta i det komplekse samfunnet med all den teksten som omgir ein. Ein ser stadige referansar til fortida i det som vert skrive og sagt. I samband med fokuset på literacy har også retorikken kome sterkt inn i læreplanen, og i den reviderte planen er den gjennomgåande i alle tre åra på studiespesialiserande.

Som eg har vore inne på tidlegare, har ikkje sakprosaen vore gjenstand for same kanoniseringa som dei skjønnlitterære tekstane. Naturleg nok er det heller ikkje visse kanoniserte måtar å lese desse tekstane på, slik vi kan finne i samband med lesinga av skjønnlitteraturen. I kartlegginga av lærebøkene går det klart fram at sakprosa ikkje er representert i like stor grad som skjønnlitteratur. Det kan vere fleire forklaringar på det. Det eine er at det kan vere vanskeleg å finne god sakprosa frå dei tidlegaste åra i mellomalderen. Den andre årsaka kan vere at lærebokforfattarane ikkje heilt tok innover seg den statushevinga sakprosaetekstane fekk i LK06. I alle fall såg LNU at sakprosaen ikkje fekk den plassen den skulle ha, i og med at dei laga sin eigen sakprosakanon. Sanninga ligg kanskje ein plass midt imellom desse to årsaksforklaringane. Dersom ein legg til grunn ein vid definisjon av sakprosa, vil ein kunne ta med mykje frå dei tidlegare tidene. Runeinnskrifter, diplom, gravinnskrifter og andre kortare tekstar kan også definerast inn i sakprosasjangeren, men desse har altså ikkje fått plass verken i lærebøkene eller i LNU sin kanon. Dei som derimot har fått plass, er forfattarar som er kjende for den skjønnlitterære produksjonen sin, som til dømes Ludvig Holberg, Bjørnstjerne Bjørnson, Aasmund Olavsson Vinje, Ivar Aasen og Petter Dass. Sakprosaetekstane dukkar ikkje opp før barokken med unntak av nokre få innslag som til dømes utdrag frå Hamarkrøniken, Kongsspegelen og utdrag frå Absalon Pedersson Beyer si dagbok, den siste ligg i grenseland til barokken. Det er derimot sakprosaetekstar knytte til dei delane som handlar om utviklinga av det norske språket. Her finn ein i nokre av bøkene utdrag av til dømes Kongsspegelen og andre utdrag. Generelt sett kan ein konkludere med at sakprosaetekstane er nesten heilt fråverande i kapitla som tek føre seg mellomalderen, og at dei først dukkar opp rundt barokken og renessansen.

Lesinga av sakprosaetekstane har same utgangspunkt som dei skjønnlitterære, nemleg at elevane skal reflektere over innhald og språk, det er difor interessant kva oppgåver som er laga til desse. Sidan det er så pass få tekstar frå mellomalderen, vil eg konsentrere meg om tida etter den perioden.



*Tema* (Jansson et al. 2007) har tre norske sakprosaetekstar i tekstsamlinga og oppgåvene knytte til desse er i stor grad like dei ein finn til skjønnlitteraturen. Døme på spørsmål er: «Kva slags bok er *Kongsspegelen*?» og «Kva slags råd gir faren om det å vere kjøpmann? Er dette råd som er relevante også i dag?» (Ibid. s.365). Det er lite innslag av refleksjon i desse oppgåvene, det kan dermed sjå ut som at forfattarane av læreboka har lagt vekt på at refleksjonsoppgåvene skal vere i fordjupingsoppgåvene som eg tidlegare omtalte i samband med lesing av tekstane. Der finn ein att *Kongsspegelen* i ei større oppgåve: «*Kongespeilet* i moderne versjon. Gå sammen to og to. Lag en moderne versjon av samme type som *Kongespeilet*. Velg et nyttig kunnskapsområde (kultur, religion, utdanning, fritid e.l.). En av dere tar rollen som sønn, og den andre tar rollen som far. Sønnen spør om det som er verdt å vite, og faren gir så kloke råd som mulig. Framfør dialogen for resten av klassen.» (Ibid. s.84). Dette er ei stor oppgåve, men det er mogleg for elevane å reflektere ut ifrå teksten som ligg i botn. Det er altså i fordjupingsoppgåvene ein kan finne refleksjon rundt tekstane. Men med berre tre sakprosaetekstar frå mellomalderen og fram til 1870 vert det avgrensa også med oppgaver knytte til sakprosaen.

I motsetnad til *Tema* har *Spenn* (Jomisko et al. 2007) eit ganske stort innslag av sakprosaetekstar (25), dette bør gjere det mogleg for elevane å reflektere over desse tekstane i større grad enn i *Tema*. Den første teksten er også i denne læreboka *Kongsspegelen*. Refleksjonsoppgåvene til denne teksten er gode. Desse handlar om å finne ut om ideala for mellomalderkongen er relevante i dag, det handlar om moralsk rett knytt opp til samtidige statsleiarar og om idealisme og realisme som motsetnader (Ibid. s.248). Det er altså høg grad av komparative oppgaver, der ein samanliknar si eiga samtid med mellomalderen. Samstundes er det igjen døme på at refleksjonsoppgåvene ikkje er det dei gir seg ut for, til dømes til teksten «Forskjellige slags kyss» av Ludvig Holberg (Ibid. s.313), der refleksjonsoppgåva ber elevane om å finne essayistiske trekk ved teksten. Denne forma for oppgaver er meir instrumentalistisk då elevane ut frå ei liste med sjangertrekk skal gå inn i teksten og finne att desse. Kritikken min mot oppgåvene i *Spenn* er at dei har overskrifter til oppgåvene som ikkje alltid samsvarar med det dei spør etter. I Holberg sin tekst er det nok eit døme på dette, der refleksjonsoppgåva ikkje er refleksjon, men der ein i større grad kan finne refleksjon i *Tett på tekst*-oppgåvene. Til dømes skal elevane peike på klassisistiske trekk ved utdraga frå *Niels Klims underjordiske reise* (Ibid. s.311). Denne oppgåva står under overskrifta refleksjon, medan det i *Tett på tekst*-oppgåva er eit spørsmål som ber eleven om å finne svar på korleis teksten forsvargar arbeidsdelinga mellom kjønna (Ibid. s.311). Elles er spørsmålsstillinga i det

heile veldig lik den vi finn når det dreier seg om skjønnlitteratur. Det kan altså sjå ut som at læreboka legg opp til dei same arbeidsmåtane til både skjønnlitteratur og sakprosa.

Læreboka *Grip Teksten* (Dahl et al. 2007) er meir i samsvar med *Tema* når det gjeld tal sakprosatekstar. Denne har seks tekstar som skal representere sakprosaen. Den første sakprosateksten er også her *Kongsspegele*n. Oppgåvene til denne er særst like dei vi finn i *Tema*, elevane skal nemleg vurdere om råda til kjøpmannen også passar i vår tid eller om dei ville gitt andre råd (Ibid. s.284). Det er i stor grad det komparative som det er lagt vekt på her. Dei andre tekstane har ikkje refleksjon knytt til seg i nokon særleg grad. Henrik Ibsen sin tekst, «Hvorfor bør en nasjon søke å bevare sine forfedres språk og minner?», har oppgåver som mellom anna ber elevane finne haldningane til Ibsen, ut ifrå teksten (Ibid. s.372). Det ser altså ut til å vere dei same spørsmåla som vert stilte til skjønnlitteraturen som til sakprosatekstane også i denne læreboka.

Den siste boka, *Panorama* (Røskeland et al. 2007), har som tidlegare nemnt, ei eiga samling med sakprosatekstar. *Panorama* legg seg midt imellom *Tema* og dei andre lærebøkene når det gjeld tal tekstar. Læreboka har 12 sakprosatekstar. Det er også den einaste boka som ikkje har med utdrag frå *Kongsspegele*n, men startar derimot med utdrag av *Hamarkrøniken*.

Oppgåvene til dette utdraget er mykje det same som i dei andre lærebøkene. Elevane skal finne ord som skildrar Hamar domkyrkje og finne årsaka til at forfattaren gir ei slik skildring av kyrkja (Ibid. s.24). *Panorama* har også med eit essay av Ludvig Holberg, «Epistel 89: Den merkelige kjærlighet». I oppgåvene til denne teksten kan vi finne ein tendens til refleksjonsoppgåve, då elevane blir bedne om å seie si meining om temaet Holberg tek opp (Ibid. s.430). Elles er det heller ikkje her mykje som manar til refleksjon. Det er ei oppgåve som er knytt til Bjørnstjerne Bjørnson sin tekst «Arne Kulterstad» som er interessant. Her blir eleven beden om å gå inn i rolla som forsvarsadvokat og skrive sluttinnlegget i rettssalen (Ibid. s.436). Denne er interessant av fleire grunnar. Eleven må reflektere over det som vert skrive i teksten, samstundes skal han førebu ein rettstale, som er ein av dei tre grunnleggande talesjangrane i retorikken. Det betyr at ein ved hjelp av slike oppgåver får nytte retoriske fagkunnskapar på ein god måte. Lærebøkene burde hatt fleire av slike oppgåver, som bygger på det tverrfaglege og som presenterer retorikken som noko meir enn analyseverktøy.

Summerer ein opp kva elevane vert sette til å gjere med sakprosaen, kan ein peike på to forhold. For det første er det svært lite sakprosa i dei fleste bøkene, med unntak av læreboka

*Spenn.* Ein kan alltid argumentere med at det vart produsert for lite av denne typen prosa i tidlegare tider, men når Mads Gilbert får sin sms inn i sakprosanonene til LNU, *Ingen naken dame på forsiden*, (Gundersen og Jomisko, 2011, s.104), så bør det vel vere plass til både gravskrifter, runeinnskrifter, tekstar frå lovbøker og anna. Historiebøkene er fulle av slike tekstar. Når ein skal setje seg inn i dei kulturelle forholda på 1200-talet, bør ein ta med utdrag frå Magnus Lagabøte si landslov eller tronfølgjelova for den saks skuld. Den norske kulturtradisjonen står fram som om ingenting skjer mellom norrøn tid og barokken, mens det etter mi meining skjer ting som i stor grad kan forklare eit anna læreplanmål, nemleg førestellinga om det norske i tekstar på 1800-talet. Frå 1700-talet og framover mot 1900-talet er det også ein så pass stor produksjon av sakprosa at det vil kunne la seg gjere å ta med fleire slike tekstar enn det lærebøkene har gjort, til dømes frå tidsskrift som vart gitt ut i opplysningstida. Ein kan altså til ein viss grad forstå at LNU ville gje ut ein sakprosanon når ein ser kor lite innslag det er av sakprosa i motsetnad til skjønnlitteratur.

Det andre forholdet går på refleksjon av innhald og språk. Også her er det lite i oppgåvene som manar til nettopp dette. Ein ser i grunn mykje av dei same oppgåvetypene som til skjønnlitteratur, men det slår meg at det ikkje er oppgåver som skal finne til dømes språklege verkemiddel i desse tekstane. Det er like viktig å arbeide med ein sakprosa-tekst på den måten som med skjønnlitteraturen. Her kunne retorikkens analyseverktøy vorte tatt i bruk i mykje større grad enn det er.

## **9. Drøfting av funna**

Det er ei alvorleg og stor oppgåve å lage bøker tilpassa ein ny læreplan. LK06 braut også radikalt med R-94 –planen, med stor grad av metodefridom, svært opne læreplanmål og dei nye områda som kom. I tillegg vart det lagt stor vekt på europeisk kulturhistorie, noko som var fråverande i R-94. Ved min skule nyttar vi aktivt lærebøker og læremiddel på nett, men det er ikkje nødvendigvis den læreboka elevane nyttar som er «hovudboka» vår. Vi nyttar i langt større grad enn tidlegare fleire lærebøker når vi skal førebu oss til timane. Det er fleire grunnar til det. Det eine er at vi meiner at lærebøkene er så forskjellige i måten dei handsamar dei ulike læreplanmåla på og at vi difor må bruke fleire bøker. Det er til dømes nesten ikkje retorikk i *Panorama*, medan *Grip teksten* har ein grundig gjennomgang av det same temaet. Det andre er at kvaliteten på lærebøkene varierer frå tema til tema. *Grip teksten* har til dømes ei betre vinkling av opplysningstida enn *Panorama*, som er meir tradisjonell. Det er altså

forskjellane i måten bøkene handsamar læreplanmåla på, som gjer at vi «surfar» mellom fleire verk. Men når det kjem til tekstane, er dei nesten heilt like, det er lite variasjon i tekstutvalet, og det er dei same forfattarane som vert representerte med stort sett dei same tekstane eller tekstutdraga.

Det ser altså ut til at vi har ei form for skulekanon, noko som kan vere frustrerende for dei av oss som gjerne vil ta i bruk andre tekstar. Eit godt døme på dette er forfattaren Maurits Christoffer Hansen. I dei lærebøkene der han er representert, er han sett opp med novella «Luren». Dette er ei god novelle, der ein kan finne mange trekk frå den begynnande nasjonsbygginga, men Hansen var også ein god forfattar av gotiske tekstar. Eg har leita i alle lærebøker, både før og etter LK06, for å finne «Novellen», men den er ikkje med. Hansen står altså att med ein einaste tekst og det er «Luren», i den samanhengen vert han skildra som den første bondeforteljaren og ikkje som ein mangfaldig forfattar. Så lenge bøkene er så pass dominerande i skulen, vil det vere dei, i lag med eksamen, som styrer undervisninga vår i det dei vel ut og i måten dei skildrar verda og forfattarane på.

Eg har så vidt nemnt omgrepet tilgangskompetanse tidlegare i teksten min. Dette omgrepet er vel det som i størst grad har påverka norskfaget i samband med LK06, og som skulle endre faget. Det store spørsmålet er om vi ser noko att i undervisning og i bøkene. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen drøftar nettopp dette omgrepet i artikkelen «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking» (Nicolaysen, 2005), der han peikar på tre tilhøve som har endra vilkåra for litteraturdidaktikken (Ibid. s.9).

Det første kallar han for omorganisering av den ideologiske verda. I det ligg det eit nyliberalistisk tankegodt der einskildindividet står i sentrum framfor fellesskapet. Reform -94 hadde ikkje denne ideologien i seg, der ein la stor vekt på å utdanne mennesket til å verte det integrerte mennesket. Den generelle delen av læreplanen gir retningar for korleis ein skal utdanne dei unge til å verte integrerte i samfunnet. Desse retningane handlar i stor grad om å styrke sin eigen sjølvtilit, vere kritisk tenkande for så å kunne gå inn i eit fellesskap der ein yter til det beste for samfunnet. Den generelle delen av læreplanen vart vidareført med LK06, men likevel ser eg at tankegodset frå denne ikkje er særleg tydeleg i skulen. I dag er ikkje fellesskapet det viktigaste, tankar om kva kan eg oppnå, kor langt kan eg nå, kva karakterar klarer eg å få osv. er det dominerande i skulen i dag. Det er stort fokus på vurdering for læring som ein individuell tanke, der kvar einskild lærar skal gje meldingar som kan hjelpe den

enkelte elev til å gjere det betre. Det er ikkje noko negativt i det, men det vert ei individualisering av mykje av det arbeidet elevane gjer. Det er også eit stort karakterpress på studiespesialisering, fordi dei ønskjer å velje frå øvste hylle når dei er ferdige på vidaregåande og skal gå vidare i utdanningssystemet. For enkelte vil til dømes eit gruppearbeid med karakter setje deira eigne karakterar i fare dersom dei ikkje oppnår det resultatet dei ønskjer. Fokuset vert i stor grad på kva kvar einskild skal kunne i samband med læreplanen og ikkje nødvendigvis kva gruppa får ut av arbeidet som gruppe.

Det andre tilhøvet Nicolaysen trekkjer fram, er at ein i dag har blitt fullstendig avhengig av tekstkompetanse i heile samfunnet både privat og i arbeidslivet. Vi har altså ein kollektiv avhengigheit, og igjen ser ein dette i skulen. Elevane les sannsynlegvis mykje meir tekst i dag enn dei gjorde for ti år sidan. Eg startar som regel skuleåret i nye klassar med å stille dei spørsmålet om kva dei har lese før dei kom på skulen i dag. Svara eg får er Facebook, nettaviser, ulike nettsider som handlar om t.d. eit fotballag, vekeplanen på Fronter osv. Det interessante er at når eg spør dei om kva dei har lese, så svarar dei først ingenting. Ikkje før eg stiller dei konkret spørsmål om til dømes Facebook, forstår dei kor eg vil. Mitt inntrykk er at mange av elevane ikkje er særleg bevisste på kva lesing og tekst er for noko, i alle fall ikkje når ein norsklærer spør dei.

Det tredje tilhøvet handlar om at grensa mellom fiksjon og realitet vert meir usynleg. Nicolaysen meiner dette tilhøvet kjem som følgje av dei to føregåande tilhøva (Ibid. s.10). På mange måtar lever vi i dag i den redigerte sanninga, der det er vanskeleg å ta stilling til kva som er sant, fiksjon, overtru osv. Gode døme på det er alle reality-programma som går på dei ulike TV-kanalane, men vi finn dei også i litteraturen både for ungdom og vaksne. Mange av elevane mine er også svært opptekne av dei mange bloggane vi finn på internett.

I møte med denne røyndomen står norsklæraren og skal, saman med elevane, delta i dette tekstlandskapet. Men læraren si oppgåve er langt større enn elevane si, ein skal også hjelpe dei til å verte fornuftige deltakarar i dette landskapet. I samband med det læreplanmålet eg har valt, finst det ikkje større avstand mellom diktning og dagens rosabloggarar. Det er svært mange lærarar som likar å dra parallellar frå den eldste diktninga til det som skjer i dag, og det

er eit eige læreplanmål i Vg1 der ein skal sjå på eldre tekstar i lys av samtidstekstane<sup>6</sup>. Det har også vore gitt oppgåve til eksamen der ein skal samanlikne ei teikneseriestripe med eit utdrag av saga om Gunlaug Ormstunge (Utdanningsdirektoratet, Eksempelsamling med vurderte elevtekster, norsk Vg3). Det kan vere kunstig å samanlikne tekstar i ein så stor tidsperiode. Tekstane vert produserte i si tid, og det er viktig at dei også får lov til å stå for den tida. Ein kan sjølvsagt finne trekk i dagens tekstar frå mellomalderen, det er ikkje slik at samtidstekstar oppstår i eit vakuum, men det betyr heller ikkje at det skal vere heile poenget med å lese og arbeide med desse tekstane. Det vert heller eit spørsmål om korleis ein skal jobbe med tekstane i sin tidsepoke, meir enn å samanlikne med samtidstekstar. Nicolaysen problematiserer nettopp dette i artikkelen der han stiller opp to motsetningar innanfor den litteraturdidaktiske tenkinga:

[...] litteraturdidaktikken på den eine sida har ein nokså tydeleg tendens til anten å stille seg i teneste for vern om kulturarven [...]. På den andre sida kan litteraturdidaktikk kort og godt framstå som litteraturformidling i pakt med tendensane i litteraturoppfatninga i samtida, somtid vanskeleg å skilje frå hovuddrag i litteratur- eller forlagspolitikk. (Ibid. s.13)

Bøkene eg har sett på, sprikjer i desse to ulike retningane. *Tema* er den mest tradisjonelle læreboka der ein i stor grad legg til grunn eit vern av kulturarven, medan *Panorama* i stor grad tek utgangspunkt i tematisk oversikt med utgangspunkt i samtida.

Samstundes kjem Nicolaysen med ein tredje veg fram mot omgrepet tilgangskompetanse. Og når lærebøkene er forskjellige i måten dei vinklar periodane på, er det kanskje nettopp her i denne tredje vegen dei ikkje er kome. Nicolaysen (Ibid. s.16) meiner at vi manglar didaktiske teoriar om «a) tilhøvet mellom teksten, lesepraksisen og kulturen og b) tilhøvet mellom personleg danning og analytisk haldning». Det er ikkje berre bøkene som ikkje har fått utvikla ein ny didaktisk teori, det same forholdet gjeld for lærarane. Dei fleste norsklærarane i vidaregåande er utdanna i den tradisjonen der kulturvern og kanoniserte og opphøgde tekstar var viktig. Tekstane skulle tolkast gjennom standardiserte analysereiskap, og på den måten skulle ein forstå teksten og den verda teksten hadde vorte til i. No skal ikkje eg gjere meg til

---

<sup>6</sup> vurdere fortellemåter og verdier i et representativt utvalg samtidstekster sammenlignet med tekster fra norrøn og samisk litteratur, myter og folkediktning fra flere land

dommar over norsklærarane i vidaregåande utdanning her til lands, men det kan vere at fleire av desse haldningane sit att, og det med god hjelp frå læreverka. Leif Longum problematiserer forholdet mellom universitetsfaget og skulefaget i boka *Norsk som forskning og studiefag* (Longum,1989). Han peiker på at skulefaget og universitetsfaget ikkje nødvendigvis går hand i hand, og at:

skolefagene står egentlig friere, og kan hente impulser uansett hvilket fagområde disse impulsene er utviklet innenfor[...] Nye emner og tilnæringsmåter er blitt introdusert i skolen, og først deretter tatt opp ved universitetene. (Ibid. s.27).

Dei fleste av oss som er i skulen, kjenner igjen denne skildringa. Mi utdanning frå universitetet ligg langt vekk frå innhaldet norskfaget har i dag, og den var sterkt prega av dei same forfattarane som vi framleis finn i lærebøkene. Skulefaget norsk har på papiret gått gjennom omfattande endringar, medan vi som norsklærarar har utdanninga vår i den litteraturdidaktikken som Kvalsvik Nicolaysen hevdar står i teneste for kulturarven. Det er ikkje umogleg at lærebokforfattarane også kan settast i same bås som norsklærarane, i alle fall når det gjeld dei eldre tekstane. Nå kan det sjå ut som at eg i stor grad kritiserer både lærarstanden og fagbokforfattarane, men biletet er ikkje så svart kvitt. Sjølv sagt bør elevane lese eldre tekstar og det må gjerne vere dei som står i bøkene i dag, ikkje fordi dagens norsklærarar har si utdanning basert på desse, men fordi tekstane representerer ideane og tankane frå si eiga samtid. Det er også ein grunn til at det er nettopp desse tekstane som har vorte ståande over tid, nemleg at dei har ein høg kvalitet. Og elevane skal møte både høg og låg kvalitet i skulen. Det er ikkje nødvendigvis tekstane som skal vere gjenstand for kritikk, men måten ein blir instruert i å arbeide med dei på.

Læreplanmålet eg har konsentrert meg om, høyrer til det Nicolaysen kallar for medverda (Nicolaysen, 2005, s.16). Medverda er til forskjell frå omverda ei verd som elevane ikkje har tilgang til gjennom å vere aktivt deltakande. Det er altså her legitimeringa av litteraturundervisninga ligg, meiner Nicolaysen (Ibid. s.17). Elevane skal få ta del i ei verd som ligg utanfor deira nære utviklingssone eller om ein vil, erfaringssone, der ein er aktivt deltakande. Litteraturen vert i denne samanhengen viktig for den gir seg ikkje sjølv på same måte som til dømes ei filmatisering av den same litteraturen. Skjønnlitteraturen legg opp til at lesaren, i stor grad, må fylle ut tomromma som finst, slik eg peika på tidlegare i teksten i samband med Iser sin resepsjonsteori. Ser ein filmen, er det andre som fyller desse tomromma

for deg, og dermed vil gjerne filmen «øydelegge» noko av det ein som lesar oppfatta. Målet er jo at elevane skal sitje att med ny erfaring.

I ei undersøking Sylvi Penne gjorde i samband med doktoravhandlinga si, kjem ho fram til at elevane hugsar svært lite av utdraga eller utklippa som elevane kallar det (Penne, 2006, s.371). Ho peiker også på at det er forskjellar på måten ein behandlar desse utdraga.

I klasserommet der læraren fortel om handlinga i resten av teksten, hugsar elevane meir enn om dei berre les desse utdraga. Det er altså svært viktig kva slags didaktikk ein legg til grunn i samband med arbeidet med tekstane i norskfaget. Elevane som eg har no, las heile skodespelet «Nokon kjem til å komme» av Jon Fosse på Vg1, dei går no i Vg3, og hugsar framleis innhaldet. Det same gjeld både Njålssoga og Synnøve Solbakken frå Vg2. Men utdraga frå bøkene har dei problem med å hugse. Er det då nokon vits i å bruke plass på desse utdraga, og i så fall korleis bør ein jobbe med dei. Det handlar om å ta elevane med inn i medverda til Nicolaysen. Avhandlinga til Penne peikar på noko svært interessant, for det kan hende lærarane og lærebøkene brukar tid på noko som ikkje tener elevane i det heile tatt.

Eit dikt som «Voluspå» kan fungere som døme på at lærebøkene brukar plass på unyttige tekstar. I *Panorama* er det utdrag av diktet der 14 strofer skal presentere heile handlinga i diktet (Røskeland et al. 2007, s.372f), noko som betyr at elevane vil gå ut og inn av volva sin spådom utan eigentleg å få med seg nyansar i diktet. Dette kan bety noko for heilskapen og om elevane forstår og hugsar att noko frå «Voluspå». Kan hende er det betre at elevane får lese heile «Trymskvida» slik dei får moglegheita til i *Grip teksten* (Dahl et al. 2007, s.268f).

Penne peikar også på at det har noko å seie for forståinga og om ein hugsar tekstane i måten ein arbeider med dei på (Penne, 2006, s.370). Om ein då går tilbake til dei norrøne dikta og ser på utforminga av oppgåvene til desse, er det store forskjellar. Oppgåvene til «Voluspå» er meir eller mindre reint tekniske, der ein skal markere kva strofer som handlar om dei forskjellige fasane i diktet (innleiing, skapinga osv.) eller elevane skal finne meir stoff om Balder (Røskeland et al. 2007, s.373). I læreboka *Grip Teksten* er oppgåvene forma på ein heilt annan måte, der ein går i djupna i teksten, mellom anna gjennom å dramatisere diktet, karakterisere personlegdomane til gudane og knyte dette opp til forholdet folk i vikingtida hadde til gudane (Dahl et al. 2007, s.272). Dette er oppgåver som gir meir rom for refleksjon og ei tilknytning til kulturhistoria. På denne måten vil elevane gå inn i medverda gjennom å skape den verda aktivt i lag med teksten.



I skrivande stund er den reviderte læreplanen tatt i bruk i skulen, og har vore i bruk sidan hausten 2013. Revisjonen kom, som eg tidlegare har peika på, som følgje av kritikk av at den førre var for omfattande, at den inneheldt mål som ein ikkje kunne forvente at norsklærarar har kunnskap om, t.d. europeisk kunst- og kulturhistorie og at måla ikkje var tolkbare og nedbrytbare på grunn av omfanget. Det var også kritikk mot formuleringa av dei grunnleggande ferdigheitene, og ein såg også at det var på tide å ta vekk målet om samansette tekstar, fordi ein meiner at dette er integrert i dei andre måla. Utdanningsdirektoratet meiner at desse endringane ikkje er så store, så difor innførte dei planen på alle tre åra samstundes. Læreplanen har ikkje berre endringar i sjølve måla, men også på kva trinn ulike mål er plasserte. Mellom anna er det flytta på læreplanmål som handlar om norsk språkdebatt på 1800-talet frå Vg3 til Vg2. Når det gjeld det læreplanmålet eg har brukt i denne oppgåva, er det gjort nokre endringar. Læreplanmålet står under overskrifta «Språk, litteratur og kultur» og går berre fram til romantikken på Vg2:

lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold. (Læreplan i norsk, 20013, s.11).

Resten av læreplanmålet kjem på Vg3 under same hovudområde:

analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng. (Ibid. s.12).

Endringane går ut på at elevane ikkje skal lese tekstar etter romantikken på Vg2. Tidlegare skulle dei lese tekstar fram til 1870-talet. Det å lese desse på originalspråket er også tatt vekk, og erstatta med eit mål i Vg3 som handlar om å «presentere et utvalg oversatte og originale nordiske tekster» (Ibid. s.12). Sjølv om det har vore liknande målformulering på Vg2, er det her ein må legge vekt på å lese tekstar i original. Læreplanmålet er heller ikkje eit reint norsktekstleg mål, slik det var i den førre læreplanen. No skal elevane i Vg2 ta med europeiske tekstar, medan i Vg3 skal dei ha med internasjonale tekstar. Det er vanskeleg å tolke kva direktoratet meiner med at dei i Vg2 skal lese europeiske tekstar, medan det er internasjonale tekstar i Vg3. Det må vel bety noko slikt som at ein skal sjå utover Europa i Vg3, og dermed trekkje inn andre verdsdelar enn Europa. Det skal bli spanande å sjå om lærebokforfattarane tolkar det på same måten.

Ei anna endring er at elevane ikkje lenger skal reflektere over språk og innhald, no skal dei kommentere der dei tidlegare skulle reflektere. Det igjen vil få konsekvensar for korleis ein vel å jobbe med tekstane, samstundes gir måla ei klar retning, nemleg at tekstane skal setjast inn i kulturhistorisk samanheng. Slik sett gir det reviderte målet ei tydelegare retning enn det førre, som ikkje ga nokon føringar utover å reflektere over form og innhald. Ein kan sjå ein klar progressivitet i læreplanmålet frå Vg2 til Vg3, der ein i Vg2 skal lese tekstar, medan ein i Vg3 skal tolke, analysere og samanlikne. Spørsmålet er kva bøkene gjer med tolke og analysere. Vil ein sjå eit større fokus på den nykritiske metoden framover og der refleksjon vert tona ned, i så fall vil det ikkje vere eit steg framover for norskfaget, men heller eit steg tilbake. Det har vore inspirerende å kunne fri seg frå å plukke tekstar frå kvarandre på den måten ein gjorde før, og det å kunne lese tekstar for å diskutere dei med eit anna utgangspunkt enn analyse kan ha auka interessa til elevane. På Vg3 skal ein i tillegg til å tolke og analysere også samanlikne tekstar. Det ser ut til at den reviderte læreplanen totalt sett legg meir vekt på det komparative enn den førre. Det treng ikkje vere noko negativt i det dersom ein ikkje først analyserer tekstane i hel. Fokuset må vere på kva tekstane fortel om kulturhistoria.

Omgrepet kanon er vanleg innanfor religiøse tekstar, og det har vist seg opp igjennom historia å vere vanskeleg å endre på dei religiøse tekstane som har vorte kanoniserte. Det er altså innanfor dei religiøse skriftene ein kjenner best til omgrepet, men sjølve ordet går attende til den antikke greske tradisjonen (Vinje, 2005, s.75), der omgrepet mellom anna vart brukt på mønstergyldige tekstar. LNU grunnjev sin sakprosa-kanon ut ifrå den greske tradisjonen med at ein må lese eksemplariske tekstar for sjølv å bli ein god skrivar, men også at ein skal ha sakprosa-tekstar som representerer periodar i kulturhistoria (Kalleberg og Kleiveland, 2010, s.21). Så kvifor er det greitt å skrive ein sakprosa-kanon, medan ein litterær kanon ikkje er interessant? Det har vore mykje diskutert at den skjønnlitterære kanonen er litteraturen frå 1800-talet, men ser ein på litteratur etter 1900, vil ein finne mange av dei same tekstane og forfattarane i lærebøkene. Det kan sjå ut til at den såkalla skjulte kanonen i skulen ikkje lenger dreiar seg berre om 1800-talet, men også om tida før og etter, til dømes finn vi Dag Solstad, Are Kalvø, Gro Dahle og fleire andre forfattarar i alle bøkene på vgs-nivå.

LNU ga altså ut ein eigen sakprosa-kanon, det var ikkje naudsynt for den tida Vg2 elevane bevegar seg i, her ser ein at det er dei same forfattarane som går att, men med ulike tekstar. Det er inga forskjell på den skjulte kanonen innanfor litteraturen og den vi finn innanfor sakprosaen i tida frå mellomalderen og fram til 1870. Forskjellane handlar om tal tekstar meir

enn kven som er representerte. Oppgåvene til desse tekstane er også veldig like dei vi finn til skjønnlitteraturen. Det kan sjå ut til at sakprosaetekstane vert behandla på same måte som dei skjønnlitterære tekstane. I tillegg til at det er dei same forfattarane som skriv, er det altså den same oppgåvetypen. Unntaket er sjølvstilt i dei oppgåvene ein blir beden om å tolke skjønnlitterært. Her har lærebøkene eit stort potensiale til endring. Det er ikkje tenleg at elevane skal jobbe med desse tekstane på same måte som dei skjønnlitterære tekstane. Dersom det er meininga at ein skal legge stor vekt på retorikk til dømes, bør ein knyte den opp til sakprosaetekstar, og det kan ein gjere heilt ifrå byrjinga av mellomalderen. Andre oppgåvetypar bør vere lagde opp slik at elevane får forståing for den medverda dei går inn i, både når det gjeld skjønnlitterære tekstar og sakprosaetekstar. Difor bør fleire av oppgåvene kople sakprosaetekstane til dei skjønnlitterære, og ein kan lage komparative oppgåver, der ein til dømes samanliknar eit verdisyn i ei novelle med det same synet i eit essay. I slike oppgåver vil elevane kunne klare å sjå koplinga, men også forskjellane mellom det å skrive skjønnlitterært og det å skrive sakleg. Det er i alle fall ikkje noko poeng i at ein 17-åring skal lære å skrive gode essay ved å lese Ludvig Holberg sine essay eksemplarisk, slik det vert hevda i LNU sin sakprosaanon (Kalleberg og Kleiveland, 2010, s.21). Riktig nok modererer Bakken seg noko når det gjeld å lese dei eldre tekstane eksemplarisk: «Mange kulturhistorisk viktige sakprosaetekster, særleg de eldre, vil bare indirekte kunne fungere som forbilder for skriving i dag» (Ibid. s.21). Kanskje er det også difor LNU sin sakprosaanon ikkje legg vekt på tida før Ludvig Holberg. Sakprosaetekstane skal ikkje berre fungere i samband med skriving, men også kulturhistorisk. Dei skal utvide elevane sin forventingshorisont og ta dei med inn i medverda, og av den grunn burde det vore fleire sakprosaetekstar i tekstantologiane i lærebøkene.

## 11 Konklusjon

«Det var ein bonde som heitte Raud den ramme; han budde på Godøy i den fjorden som heiter Saltfjorden. Raud var grunnrik og hadde mange husfolk, han var ein mektig mann og hadde mange finnar i følgjet sitt når han trong det.» (Dahl et al. 2007, s.275). Sitatet er frå *Soga om Olav Tryggvason*, og det er her elevane startar sitt møte med norske tekstar i Vg2, i det som Bjørn Kvalsvik Nicolaysen kallar medverda.

Norskfaget er det viktigaste og mest omfattande faget elevane har i skulen. Det er ikkje berre eit kunnskapsfag, men også eit danningsfag. I formålet med faget kjem det klart til uttrykk på kva måte faget er viktig:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv.

Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. (Læreplan i norsk, 2013, s.2).

Å bli eit danna menneske er viktigare enn noko gong. I det kompliserte tekstsamfunnet vi lever i, er det heilt avgjerande at ein er danna. Danningsomgrepet har heller ikkje noko eintydig innhald, men det er fornuftig å ta utgangspunkt i Klafki sitt danningsomgrep, den kategoriale danninga. Norskfaget som heilskap står fram som kategorial danning. Ein skal tileigne seg dei kulturelle standardane i samfunnet, samstundes som elevane skal utvikle kritisk tenking og finne si eiga røyst. I dette bilete er faget norsk ideelt. Vi må setje elevane i stand til å kunne reflektere på ein kritisk måte det dei les, samstundes som at dei får opplæring i dei kulturelle standardane. Norskfaget utfordrar elevane på den måten at dei må gå ut av omverda, som dei er aktivt deltakande i til dagleg, og inn i ei medverd som for dei kan verke framand. Nokre av dei skjønnlitterære tekstane dei vert introduserte for, er ikkje særleg lette tilgjengelege for dei, til dømes den barokke diktinga. Men desse tekstane er ein del av vår kultur og har på mange måtar vore med å bidra til at vi har fått det samfunnet vi har i dag. Målet er å setje elevane i stand til å sjå dette, men samstundes vere kritiske og reflekterte til det dei les. Å lese om kjønnsrollemønsteret i Cocklecu frå romanen *Niels Klims reise til den underjordiske verden* frå 1741 av Ludvig Holberg, er å lese eit innlegg i kjønnsrolledebatten, både i forhold til omverda og medverda. Det er i dette dialektiske forholdet både lærebøkene og elevane bør vere. Lærebøkene dekkjer den kulturelle standarden på ein solid måte. Dersom ein tek utgangspunkt i at den i høg grad er statisk, er vi inne på den materiale danninga som Klafki omtalar. Denne er ikkje einerådande i norskfaget fordi det vert gitt instruksar om refleksjon i forhold til tekstane. Det er også slik at tekstkulturen i høg grad er dynamisk. Det kunne vore interessant og undersøkt over tid korleis dei eldre tekstane verkar på elevane, og i kor stor grad samfunnsendingar er med på å endre oppfatninga av desse tekstane.

Lærebøkene har ei tradisjonell inndeling, i det som tidlegare vart kalla litteraturhistoriske periodar, men som no har fått andre overskrifter som meir står i stil til omgrepet kulturhistorie. Men dei litteraturhistoriske omgrepa, som til dømes romantikken og barokken, finn ein att i desse kapitla. De same bøkene har stort sett tekstar frå dei same forfattarane, men nokre av tekstane er ulike. Ein kan sjå att ei form for forfattarkanonisering meir enn tekstkanonisering. Gruppa som utarbeidde rapporten om framtidens norskfag, hadde eit sterkt ønskje om å fjerne kanoniserte forfattar frå norskfaget og at ein skulle leggje vekt på dei gode tekstane. Tyngdepunktet i lærebøkene ligg også der den tradisjonelle kanonen har lagt, nemlig i dei siste tiåra av 1800-talet. Den europeiske litteraturen, derimot, har fått stor plass i hundreåra før. Det er ikkje dei heilt store forskjellane ein finn i lærebøkene, men ein tendens er at delar av den norrøne litteraturen, i lag med nordiske tekstar, har vorte redusert. For den norrøne litteraturen sin del gjeld det særskilt skaldekvad.

Læreplanmålet seier at elevane skal lese tekstar i original. Det er noko lærebøkene har tatt på alvor, og mange av tekstane frå 1600-talet og utover er i original språkdrakt. Det går ei linje ved 1600-talet, der ein ikkje finn tekstar i original før den tid. Det har si naturlege forklaring i at det er her dei europeiske tekstane dominerer, og at det i Noreg på denne tida ikkje var eit fullgodt skriftspråk. Dei norrøne tekstane er igjen dei som skil seg ut. Berre ei av bøkene, *Spenn*, har tekstar på norrønt i tekstantologien. Igjen kan det sjå ut til at det norrøne har vorte nedprioritert i lærebøkene, men generelt kan ein seie at lærebøkene er i samsvar med læreplanmålet i det å lese tekstar i original språkdrakt. Revisjonen som kom i 2013 har tatt vekk kravet om at tekstane skal lesast på originalspråket. Dette vil føre til ein reduksjon i kunnskapsnivået hos elevane. Det er underleg at denne reduksjonen kom, då det ikkje har vore offentlege diskusjonar om dette. Dei store diskusjonane har gått på omfanget, ikkje på om tekstane skal lesast i original eller ikkje. Det er heller ikkje mogleg å finne forklaringar på kvifor læreplanmålet er redusert på denne måten. Lærebokforfattarane får i alle fall ein jobb å gjere dersom alle tekstane skal normerast til moderne bokmål og nynorsk.

Rapporten Framtidens norskfag hevda også at det finst kanoniserte lesemåtar av tekstar, og at det er den nykritiske lesemåten. Læreplanmålet ber elevane reflektere over språk og innhald og dermed fjernar det seg frå den nykritiske metoden, som ikkje tillèt i særleg grad eleven sine subjektive meiningar. Samstundes treng elevane eit omgrepsapparat for å kunne diskutere og reflektere over tekstar og der gir nykritikken eit solid bidrag. Den didaktiske metoden som vil bidra på ein sær god måte til refleksjon er den lesarorienterte metoden. Denne er

eigentleg fleire teoretiske retningar, som har ulike inngangar til tekstane elevane skal lese. Dei største bidragsytarane til den lesarorienterte metoden er Wolfgang Iser og Hans Robert Jauss med resepsjonsteorien. Resepsjonsteorien tek utgangspunkt i lesaren og korleis denne oppfattar teksten. Jauss meinte at for å utvikle seg som lesar bør ein lese tekstar som bryt med forventningshorisonten, medan Iser var meir oppteken av kva som skjer med lesaren medan han les. Den andre retninga innanfor den lesarorienterte metoden kom i USA med Jonathan Culler. Denne er blitt kalla lesarresponsteori. Culler meiner at ein må ha eit sett av litterære konvensjonar for å forstå teksten og at desse ligg implisitt hos lesaren. Ein treng ein type litterær grammatikk for å forstå tekstar. Stanley Fish, innanfor same retninga, legg større vekt på tolkingsfelleskapet og konteksten enn det Culler gjer, og meiner at situasjonen og forventingar er det som avgjer tolkinga av ein tekst. Desse ulike retningane innanfor den lesarorienterte samsvarer svært godt med formuleringa i læreplanmålet, som ber elevane reflektere over språk og innhald. Funna mine i forhold til oppgåvene som er gitt i lærebøkene samsvarar greitt med den lesarorienterte metoden. Det er svært stor variasjon i oppgåveformuleringane, med både skriving, tolking, rollespel og å setje tekstane inn i ulike kontekstar. I utgangspunktet er tekstane i sin natur tekstar som bryt med forventingshorisonten til elevane i kraft av å vere produsert frå mellomalderen fram til 1870, vi finn tomme rom og elevane må ha ein viss litterær kompetanse for å forstå tekstane. Den litterære kompetansen får dei gjennom oppgåver som ligg nær den nykritiske metoden som til dømes «Peik på dei typiske verkemidla i diktet» (Jansson, 2007, s.465). Det er derimot ikkje så mange oppgåver som manar til dialog om tekstane, ein kan sjølv sagt svare munnleg på dei oppgåvene som er, men det burde vore oppgåver som i større grad styrer dialogen inn mot refleksjon og eit tolkingsfelleskap. Størsteparten av oppgåvene er faktaoppgåver og repetisjonsoppgåver. Lærebøkene har heller ikkje alltid samsvar med overskriftene på oppgåvene og det oppgåvene spør etter. Det gjeld i særleg grad læreboka *Spenn* som har refleksjonsoppgåver som overskrift, medan det ikkje alltid er refleksjon ein spør etter. Summert opp kan ein seie at det ikkje ligg ein tydeleg litteraturdidaktisk tanke bak oppgåvene i lærebøkene, og det vert mykje opp til læraren kva for oppgåver han eller ho vel ut for elevane. Det burde ligge ei klarare retning bak, og overskriftene burde samsvare betre med dei oppgåvene som står til overskriftene.

Underoverskrifta mi i denne oppgåva signaliserer eit misforhold mellom skjønnlitteraturen og sakprosaen. LK06 likestilte sakprosatekstar med dei skjønnlitterære tekstane, og begge omgrepa vart fjerna frå læreplanen og erstatta med omgrepet tekst. Det er ikkje ein skriven

regel at sakprosaen skal sidestilla med skjønnlitteraturen, men i praksis skal det vere slik. Mine funn i lærebøkene syner at sakprosaen har dårlege vilkår før 1600-talet. Mange vil nok hevde at det er på grunn av at forholda i mellomalderen ikkje låg til rette for den type produksjon, men det er eit paradoks at om ein går til historiebøkene, så finn ein mange norske sakprosakjelder som elevane også burde kunne nytte i norskfaget. Fleire av desse tekstane syner korleis den norske identiteten vaks fram, som til dømes tronfølgjelovene som vart utarbeida på 1100-1200-talet.

Den sakprosaen som er i lærebøkene ligg nær opp til skjønnlitteraturen, til dømes essay. Vi finn dei same forfattarane av sakprosa som av skjønnlitteratur, til dømes har Ludvig Holberg fått mykje plass i lærebøkene både med essay og romanutdrag. Landslaget for norskundervisning skulle hjelpe lærarane ved å tilby ein sakprosakanon til bruk i skulen og utropte 2009 til sakprosaåret. Den sakprosakanonen som LNU ga ut er ikkje til særleg hjelp for elevane på Vg2. LNU sin kanon startar ikkje i same tidsperiode som lærebøkene, den tar til på 1700-talet, og faktisk ser ein at nokre av lærebøkene har tekstar frå før 1600-talet. Det som likevel er overraskande er at LNU har tatt inn ein sms i kanonen sin, og då bør det kunne vere rimeleg at ein kan ta inn kortare tekstar som til dømes gravskrifter i lærebøkene. Dersom ein skal knyte tekstar opp til kulturhistoria, slik det reviderte læreplanmålet no ber om, gir lærebøkene inntrykk av at det er svært lite som skjer mellom 1200-talet og 1700-talet i Noreg, medan historiebøkene er fulle av kjelder frå same tida.

Oppgåvene som er knytt til sakprosaetekstane er i stor grad dei same som dei oppgåvene ein finn til skjønnlitteraturen. Det viser eigentleg kor sterk den skjønnlitterære tradisjonen står hos dei norske lærebokforfattarane. Det burde vore ei gylden anledning til å ta i bruk retorikken i samband med sakprosaetekstane, men det er det ikkje gjort noko med. Retorikken skal vere gjennomgåande som tema i alle tre åra, og sjølv om fleire meiner at ein kan bruke den som analyseverktøy på skjønnlitteratur, er det sakprosaetekstar som høver best til retorisk analyse. I lærebøkene finst det ikkje oppgåver som ber elevane om å gjere ei retorisk analyse av desse tekstane.

Alle diskusjonane som har vore i fagfeltet har ført til revisjonar av læreplanen i norsk, i 2010 og i 2013. Gunn Imsen definerer læreplanen ut ifrå Stenhouse sin definisjon som ein plan som er open for kritisk gransking, og den må vere mogleg å overføre på ein fornuftig måte (Imsen, 2006, s.158). Ein kan slå fast at den læreplanen som kom i 2006, ikkje var heilt etter

definisjonen til Imsen. Sjølv om ein ser att intensjonane i forarbeidet til læreplanen, altså det ideologiske bak den, vart den ikkje særleg godt mottatt av fagfeltet. I 2010 sette difor Utdanningsdirektoratet ned ei gruppe, Forum for norskfaget, som kritisk skulle gå gjennom både læreplan og implementeringa av den. Arbeidet til gruppa var starten på ein prosess som førte fram til revisjonen som kom i 2013. Dei kritiske røystene meinte læreplanen var for vid i formuleringane sine, den ga ikkje tydelege retningar og det var for mange og omfattande mål, altså det var vanskeleg å overføre den på ein fornuftig måte til klasserommet. For å bli kjend med ein læreplan, må ein arbeide i klasserommet med den. Det er der ein får prøvd ut kva som er tenleg for elevane. No er det ikkje slik at ein har fått ein ny læreplan, men endringane er så store at det vil ta tid før ein kan seie om dette er ein plan som fungerer. Men nokre tendensar kan ein lese ut av revisjonen, og det ser ut til at omfanget er redusert, det er tatt vekk mål som fekk kritikk, og det har vorte ein meir tradisjonell plan med vekt på kulturhistoriske samanhengar. Det er interessant å observere at samansette tekstar som hovudområde er vekke. Der var det også diskusjonar som gjekk på kor stor vekt ein skulle leggje på desse måla i undervisninga, og ein såg etter kvart at spesielt filmanalyse, adaptasjon og liknande vart prioritert ned. Det kunne vore interessant og undersøkt om denne prioriteringa har noko med eksamen å gjere, og om revisjonen tona dette ned fordi det ikkje er aktuelt å få dette til eksamen i Vg3. Det har vore stilt i fagmiljøet etter revisjonen, så mykje kan tyde på at ein er meir fornøgd med denne revisjonen enn den som kom i 2010.

Nordlandsforskning slår fast i sin rapport at lærebøkene er svært styrande i planlegginga av undervisning, spesielt for lærarar i vidaregåande utdanning. Det er eit paradoks fordi det ikkje var intensjonen bak LK06. Her skulle læraren stå mykje friare til å velje metode i utøvinga av faget sitt. Det er difor endå viktigare at lærebøkene har sams oppfatning av innhaldet i læreplanmåla enn det var i til dømes reform-94. Samstundes ser ein at lærarane, i alle fall ved min skule, i større grad enn før ikkje er avhengig av berre den eine læreboka som elevane nyttar. Det syner at dei er profesjonelle utøvarar av faget sitt, og kan gjere kvalitetsmessige vurderingar ut i frå dei temaa dei til ein kvar tid tek opp i klasserommet. Samstundes er det likevel læreboka ein nyttar i førebuinga si, men ein vekslar altså i større grad enn før mellom ulike lærebøker.

Norskfaget i vidaregåande opplæring har vore ute på ei europeisk reise frå 2006 til 2013, der det vart lagt stor vekt på europeisk kunst- og kulturhistorie. Etter revisjonen i 2013 kan ein seie at norskfaget har kome heim. Det er lagt mykje meir vekt på den norske kulturhistoria og



dei omfattande måla som handla om europeisk kunst og kultur er vekke. Elevane skal framleis lese tekstar frå utlandet, men ikkje i det omfanget det var fram til 2013. Det same faget har også vore ute på ei mediereise, desse læreplanmåla er også tona ned, ved at hovudområdet samansette tekstar ikkje er til stades lenger. Det skal bli spanande å ta i bruk nye lærebøker i klasserommet, kanskje har dei fått inn fleire sakprosaetekstar frå mellomalderen og framover, og kanskje er oppgåvene blitt meir tilpassa desse tekstane. Den største uroa har eg når det gjeld omgrepet refleksjon. Det er ikkje positivt at dette omgrepet er fjerna frå det læreplanmålet eg har konsentrert meg om, og det kan hende vi går tilbake til den nykritiske måten å arbeide med tekstar på. Det vil i så fall vere eit tilbakesteg for norskfaget.

Det var en ustyrtelig mengde lag!

Kommer ikke kjernen snart for en dag?

(Jomisko et al. 2007, s. 396).

Utdraget frå *Per Gynt* av Henrik Ibsen er det siste elevane møter i Vg2. Som norsklærer kan ein i mange tilfelle oppleve norskfaget og spesielt læreplanen som ein løk, der ein må skrelle av lag på lag for å kome til kjernen.

## **Litteraturliste**

Cheng, L. & Curtis, A. (2004) *Washback og Backwash: A Review of the Impact of Testing and Teaching and Learning i Washback in Language Testing, Research Contexts and Methods* av Cheng, L. Watanabe Y. with Curtis, A. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey

Claudi, M. B. *Litteraturteori*, (2013) Fagbokforlaget, Bergen

Dahl, B.H, Engelstad, A, Engelstad, I, m.fl (2007), *Grip teksten, Norsk Vg2, Studieforbereidende utdanningsprogram*, Aschehoug &Co

*Framtidas norskfag – Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*, (2006) Rapport – arbeidsgruppe nedsett av Utdannings- og forskningsdepartementet , Januar 2006. Utdanningsdirektoratet

*Forum for norskfaget*. Rapport 2012, Utdanningsdirektoratet

Gundersen, T. R. & Jomisko, A. L. m.fl. (2011) *Ingen naken dame på forsiden*, Fagbokforlaget, Bergen.

Hodgson, J. Rønning, W, Skogvold, A.S. & Tomlinson, P. (2010) *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*, NF-rapport nr. 3/2010, Bodø

Hodgson, J. Rønning, W. & Tomlinson, P (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. NF-rapport nr. 4/2012. Bodø

Imsen, G. *Lærerenes verden, innføring i generell didaktikk*. (3.utgave), ( 2006) Universitetsforlaget Oslo

Jansson, B.K, Kristoffersen, K.E., Krogh, J. & Michelsen, P.A. (2007) *tema VG2, Norsk språk og litteratur* (2.utgave), Det Norske Samlaget, Oslo

Jomisko, A.L, Linnestad, C. Moum, T & Texmo, M.(2007) *Spenn, Norsk for studieforbereidende utdanningsprogram VG2*, Cappelens Forlag AS, Oslo

Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2011) *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg

Kalleberg, K. & Kleiveland, A. E. (red.) (2010) *Sakprosa i skolen*, Fagbokforlaget, Bergen

Kunnskapsløftet 2006

Longum, L. (1989) «Norsk» som forsknings- og studiefag. *Historiske perspektiver – aktuelle utfordringer*, LNU/Cappelens forlag, Oslo

Nicolaysen, B. K. (2005) *Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking i Kulturmøte i tekstar, Litteraturredidaktiske perspektiv* av Nicolaysen, B.K & Aase, L. (red.), Det norske samlaget, Oslo

Penne, S (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og ulikhetsperspektiv*. Avhandling for graden dr. polit. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo

Rogne, M. (2009) *Læreplanboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bokene i møte med eit nytt hovudområde*. Acta Didactica Norge Vol.3 nr.1 Art.11. Tilgjengeleg frå: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/91/126> Lesedato: 03.04.13

Rogne, M. (2012) *Mot eit moderne norskfag – ein studie i norskfaget tekstomgrep*. Avhandling for graden PHILOSOPHIAE DOCTOR, UIS

Rønning, W. (red.), (2008) *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. NF-rapport nr 2/2008, Bodø

Skaftun, A.(2009) *Litteraturen nytteverdi*. Fagbokforlaget, Bergen

Smidt, Jon (2005) *Litteratur i skolen – ord og visjoner i tid og virkelighet i Kulturmøte i tekstar, Litteraturdidaktiske perspektiv* av Nicolaysen, B.K & Aase, L. (red.). Det norske samlaget, Oslo

Steinfeld, Torill (2011) *Henrik Wergelands «Læsebog for den norske Ungdom» i kanonhistorisk perspektiv i Norsk lærebokhistorie III – en kultur- og dannelseshistorie* av Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.). Novus forlag, Oslo

Steinfeld, Torill (2005) *Litteraturhistorie i norskfaget – historiske linjer og aktuelle perspektiver i Kulturmøte i tekstar, Litteraturdidaktiske perspektiv* av Nicolaysen, B.K. & Aase, L. (red.). Det norske samlaget, Oslo

Skjelbred, Dagrud (2011) ”*Hvorledes bør et Læseværk for Almueskolen være indrettet?*” Om etableringen av leseboka på 1800-tallet i *Norsk lærebokhistorie III – en kultur- og dannelseshistorie* av Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.). Novus forlag, Oslo

Skjelbred, D. (2010) *Fra Fadervår til Facebook – skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget, Bergen.

Tønnesson, J. L. (2012) *Hva er sakprosa*. Universitetsforlaget, Oslo

Vinje, E. (2005) *Om kanon i litteraturundervisninga i Kulturmøte i tekstar, Litteraturdidaktiske perspektiv* av Nicolaysen, B.K. & Aase, L. (red.). Det norske samlaget, Oslo

Aamotsbakken, B. (2011) *Skolereformer og kanon i Norsk lærebokhistorie III – en kultur- og dannelseshistorie* av Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.). Novus forlag, Oslo

Aase, L. (2005) *Skolefagenes ulike formål – danning og nytte i Fagenes begrunnelser – Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* av Børhaug, K. Fenner, A.B. & Aase, L. (red.). Fagbokforlaget, Bergen.

Aase, L (2005) *Norskfaget – skolens fremste danningsfag? i Fagenes begrunnelser – Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* av Børhaug, K. Fenner, A.B. & Aase, L. (red.). Fagbokforlaget Bergen.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/#Felles-allmenne-fag> Lesedato: 14.11.13

<http://www.udir.no/Vurdering/Eksamen-videregaende/Eksempelsamling-med-vurderte-elevtekster-norsk-Vg3-/1-Maloppnaelse-i-kortsvaret/> Lesedato: 11.05.14