



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NORMAU650

Erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i  
norske

Høstsemester 2018

**Fra læreplan til lærebok**

Hendy Skoglund

## Forord

Det er aldri for seint å lære. Jeg har vært på en lang utdanningsreise som akkurat nå er ved veiens ende. På 80- og 90-tallet ble det arbeid og studier med økonomi, data og ledelse. Etter år 2000 endret næringslivet seg og jeg ville følge drømmen om å bli lærer. Dette medførte studier i statsvitenskap og PPU, men reisen sluttet ikke der. Det var spennende å møte ungdom og noen tipset meg om å reise videre til Fjernord i Bergen. Fjernord ble til erfaringsbasert master med fordypning i norsk. I dag kan jeg gå av mastertoget å se framover. Jeg er svært takknemlig for at jeg fikk denne muligheten til å studere og fordype meg i faget som har blitt mitt. Reisen ble lang, men meget interessant.

Jeg vil rette en spesielt stor takk til min veiler, Pål Bjørby. Han har vært til stor inspirasjon for meg i skriveprosjektet. Han har vært nøye og utfordret meg med alle sine gode spørsmål og problematiseringer. Dette har ført til at jeg har anstrengt meg ekstra og blitt drevet videre framover i skrivingen. Pål, du er i praksis Bergens svar på Vygotsky. Du driver studenten videre til den ytre læringssone. Det er med stort takknemlighet og glede jeg ser tilbake på den kontinuerlige læringsprosessen jeg har hatt ved å samarbeide med deg.

Jeg har hatt mange hjelpere underveis som bidratt i prosessen til et ferdig resultat. En stor takk til Solveig som diskutert litteratur over en kaffekopp og gitt meg husly i Bergen når det var nødvendig. Else på skolebiblioteket har skaffet en hver faglitterær bok når jeg har bedt om det. Takk Else, du har vært til uvurderlig hjelp for meg. Takk til Sonja som har lyttet interessert til mine utlegninger om læreplaner og lærebøker. En takk går også til Hege som tok den siste språkvasken for meg.

En takk til arbeidsgiver, Vestfold Fylkeskommune som har gitt støtte til etterutdanning. En ekstra takk til min nærmeste leder som har lagt de praktiske forholdene ekstra godt til rette i de siste ukene av masterprosjektet.

Til slutt vil jeg takke mann, barn og barnebarn for at de har gitt meg ro til å skrive nå i høst. Uten deres omtanke hadde jeg ikke nådd målet om å bli ferdig.

Sande 2018.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan lærebøker i norsk for Vg1 studieforberevende utdanningsprogram oppfatter og løser endringer i læreplanen. Det sentrale formålet i KL06 er kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling, I tillegg skal elevene utvikle språkforståelse og mestring av begge målformer i samfunns- og yrkesliv. Disse nøkkelfaktorene kommer konkret fram i form av grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. I denne studien har jeg sett på disse faktorene med utgangspunkt i læreplanen for norsk og de endringer som fulgte i 2013, og valgt følgende problemstilling: «Hvordan er lærebøker tilrettelagt for å følge læreplanen, NOR1-05, sin strategi for *lesing* for å fremme dannelse, meningsdannelse og kritisk tenkning?»

I denne analysen har jeg i tillegg til læreplanen benyttet fire lærebøker i norsk Vg1 som er tilgjengelige: *Grip teksten*, *Panorama*, *Intertekst* og *Moment*. Tre av bøkene kom ut i 2013 og en i 2014. Dette materialet har jeg brukt som grunnlag for en kritisk diskurs om læreplan og lærebøker. Endringer i strukturen for kompetansemålene og presisering av ordlyd og innhold i både grunnleggende ferdigheter og kompetansemål kan antas å være en utfordring for lærebøkene.

Analysen avdekker at alle lærebøkene har en definisjon av hva en tekst er som oppfyller læreplanens definisjon. Hvordan bøkene er organisert med hensyn til kompetansemålene varierer. Dette har konsekvenser for hvordan læreboka i praksis forstår tekstbegrepet. Ulikhetene kommer fram i form av tekstutvalg og hvordan innlæring av fagstoff og refleksjon gjennomføres i form av oppgaver. For å oppnå målsettingen til læreplanen blir det de lærebøkene som har god balanse i samtidstekster og gode oppgaver rettet både mot ferdighet og refleksjon som lykkes best i å følge den vedtatte læreplanen.

Målet mitt for denne oppgaven har ikke vært å finne et fasitsvar på problemstillingen min, men å finne svar på hvordan lærebokforfatterne leser og tolker læreplanen i forhold til hva de velger å legge vekt på i en lærebok. Dette fordi det ofte viser seg i praksis at det er forskjell mellom den vedtatte læreplanen og den iverksatte læreplanen. I tillegg ønsket jeg å utvikle et verktøy som kan benyttes når vi snart skal i gang med en ny læreplan med omfattende endringer. Verktøyet skal gi en pekepinn om hva som må undersøkes og vurderes i en ny læreplan med hensyn til hva en skal lete etter for å finne den beste læreboka.

## Abstract

This master thesis is about how textbooks in Norwegian for Vg1 study programs perceive and solve changes in the curriculum. The central purpose of KL06 is cultural understanding, communication, formation and identity development. In addition, students will develop language understanding and mastery of both languages in social and professional life. These key factors come concrete in terms of basic skills and competence goals. In this study I have looked at these factors based on the curriculum for Norwegian and the changes that followed in 2013. I chose the following issue: "How are textbooks adapted to follow the curriculum, NOR1-05, its strategy for reading to promote formation, create opinion and critical thinking?"

In this analysis I have in addition to the curriculum used four textbooks in Norwegian Vg1 that are available: *Grip teksten*, *Panorama*, *Intertekst* and *Moment*. Three of the books was published in 2013 and one in 2014. I have used this material as a basis for a critical discourse on curriculum and textbooks. Changes in the structure of the competence goals and the clarification of the wording and content of both basic skills and competence goals are considered to be a challenge for the textbooks.

The analysis reveals that all textbooks have a definition of what a text complies with the curriculum definition. How the books are organized in terms of competence goals varies. This has consequences for how the textbook in practice understands the term of the text. The inequalities appear in the form of text selection and how teaching of subjects and reflection is carried out in the form of tasks. In order to achieve the goal of the curriculum, it becomes the textbooks that have a good balance in contemporary texts and good tasks aimed at skill and reflection that best succeed in following the adopted curriculum.

The aim of this assignment has not been to find a blueprint answer to my problem, but to find answers to how the textbook authors read and interpret the curriculum in relation to what they choose to emphasize in a textbook. This is because it often appears in practice that there is a difference between the approved curriculum and the curriculum implemented. In addition, I wanted to develop a tool that can be used when we very soon start working at a new curriculum with extensive changes. The tool will provide a point of direction for what needs to be investigated and evaluated in a new curriculum regarding what to look for to find the next best textbook.

## Innholdsfortegnelse

FORORD.....	1
SAMMENDRAG.....	2
ABSTRACT.....	3
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>5</b>
<b>TEMA - TEKST OG LESING I LK06 .....</b>	<b>6</b>
<b>TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>7</b>
<b>PROBLEMSTILLING .....</b>	<b>8</b>
<b>AVGRENSNING.....</b>	<b>9</b>
<b>STRUKTUR I OPPGAVEN .....</b>	<b>9</b>
<b>2. METODE .....</b>	<b>9</b>
<b>MATERIALE.....</b>	<b>13</b>
<i>Hva skal analyseres? .....</i>	<i>14</i>
<i>Pålitelig og relevant undersøkelse .....</i>	<i>17</i>
<b>3. TEORI .....</b>	<b>17</b>
<b>DANNINGSPERSPEKTIVET .....</b>	<b>17</b>
<b>TEKSTTEORI OG LESING .....</b>	<b>21</b>
<b>HVORFOR LESER VI SAMTIDSLITTERATUR? .....</b>	<b>24</b>
<b>LÆREPLANTEORI.....</b>	<b>25</b>
<i>Lærebokas rolle i den iverksatte og erfarte læreplan.....</i>	<i>27</i>
<i>Autonomi .....</i>	<i>29</i>
<b>NORSKFAGETS UTVIKLING .....</b>	<b>30</b>
<b>4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV EMPIRISKE FUNN .....</b>	<b>32</b>
<b>ANALYSE .....</b>	<b>32</b>
<i>Grip teksten.....</i>	<i>32</i>
<i>Panorama .....</i>	<i>41</i>
<i>Intertekst .....</i>	<i>49</i>
<i>Moment .....</i>	<i>55</i>
<b>5. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....</b>	<b>61</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>66</b>
<b>FIGURLISTE:.....</b>	<b>69</b>

## 1. INNLEDNING

- Hvorfor skal lesing være tema for masteroppgaven?
- Begrepet tekst har fått utvidet betydning både i læreplanen og dagens digitale samfunn. Å lese i dag betyr mer enn bare å avkode bokstaver.

I dagens samfunn er det et stort pluss at alle kan lese godt. Vi har en tekstkultur som er kompleks, da svært mange arbeidsoppgaver, informasjon og kommunikasjon skjer digitalt via internett. Dette betyr blant annet at tekst blir mer enn bare trykte bokstaver som står pent etter hverandre på et papirark. Vi får inn mange elementer som både kan forstyrre og/eller øke forståelse av informasjon og kommunikasjon. De færreste av oss tenker på nettbaserte aktiviteter som lesing, men dette er helt klart avansert lesing. For 20 år siden slo vi opp i ei leksikonbok når vi ville finne svar på ting. I dag søker vi på internett etter svar når vi lurert på noe. Å lese en tekst på papir er en ting, å lese på nett er noe helt annet. Det er mere krevende fordi du ikke nødvendigvis finner alt du leter etter på ett og samme sted. Lesing og tekstbegrep fikk en utvidet betydning i skolen ved innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet i 2006 [LK06]. Dette førte til at vi fikk det engelske begrepet «literacy» som skulle lede oss mot å forstå tekstbegrepet i en videre ramme enn tidligere.

Med bakgrunn i ovennevnte fikk jeg ideen om å se på læreplan i norsk for Vg1. Her vil jeg finne fram til hvordan planen forholder seg til dagens tekstkultur når det gjelder formålet for faget, ferdigheter og konkrete kompetansemål. For det andre er det interessant å analysere lærebøkene som brukes på dette årstrinnet i undervisningen. Lærebøkene er et viktig hjelpemiddel og derfor er det viktig å se på hvordan lærebokforfattere forholder seg til den vedtatte læreplanen i norsk. Alle forlagene i denne studien hevder at deres lærebøker forholder seg til den vedtatte læreplan. I praksis har vi bare forlagets ord for dette da det ikke lengre finnes noen godkjenningsordning for lærebøker<sup>1</sup>.

Læreboka er et godt holdepunkt for både elev og lærer, men av og til spør elevene meg om følgende: «Hvorfor står ikke alt du snakker om i læreboka?» Dette spørsmålet dukker opp når jeg kommer med mere teori enn det som står i læreboka eller når andre tekster skal leses og drøftes. Det kan være flere grunner til at det er forskjell i det jeg som lærer sier og gjør i klasserommet i forhold til hva som finnes i læreboka. For det første er læreboka fortsatt viktig

---

<sup>1</sup> Ordningen med godkjenning av lærebøker ble opphevet i 2000 og «[...] skolene ble oppmuntret til å bruke flere lærestoffkilder og stimulere til lærebokkritikk av eksisterende lærebøker» (Bratholm, 2001).

i undervisningen og i rapporten til Nordlandsforskning (2012) kom det fram at læreboka hadde en meget sterk stilling hos lærerne i de fleste undervisningskategorier (Hodgson, Rønning, Tomlinson, 2012, s. 69). I den samme studien fortalte også elever om hva som var gode lærebøker. De var opptatt av at boka skulle ha gode eksempler og veiledning som gjør at de kan klare å løse oppgavene sine (s. 102). Ut fra denne rapporten kan det synes som om både lærer og elev har hovedfokus på ferdigheter. For det andre pleier jeg å svare på spørsmålet fra mine elever med å si at læreplanen innebærer så mye mer enn ferdigheter og derfor står ikke alt i boka.

Det som så langt er nevnt danner mitt grunnlag for å se nærmere på hvordan lærebøkene klarer å ta opp i seg de endringer som gjøres i læreplanen i norsk, spesielt for Vg1. Læreplan i norsk har et overordnet mål om helhetlig tenkning på plannivå for hva faget skal innebære som kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse, identitetsutvikling og språkferdighet. Til tross for påstanden om at bruken av lærebøker er gammeldags er det høyst sannsynlig at de vil være i bruk i mange år framover. I min masteroppgave vil utgangspunkt være læreplanen fra Utdanningsdirektoratet (2013) [NOR01-05] som ble gyldig fra 1.8.2013 og lærebøkene som kom i kjølvannet av denne endringer. Dette er innenfor mitt erfaringsområde og vil være av stor interesse å undersøke nærmere.

### **Tema - tekst og lesing i LK06**

I den nye læreplanen (2006), *Kunnskapsløftet* [LK06], ble det fokusert på grunnleggende ferdigheter i skriving, lesing og regning. Bakgrunnen for dette var at undersøkelser hadde vist at norske elever gjorde det dårligere i lesing, skriving og regning sammenlignet med andre land. På bakgrunn av dette ønsket Kunnskaps- og forskningsdepartementet at: «Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter og den kompetansen de trenger for å klare seg i livet. Med Kunnskapsløftet skal vi sikre [...] at elevene får gode forutsetninger for å møte kunnskapssamfunnet.» (KFD s. 3). Dette betydde at det ble viktig å jobbe målrettet videre med å lese og forstå tekster med økende kompleksitet i form og innhold. Spørsmålet er om denne oppfordringen i læreplanen blir synliggjort i lærebøker. I 2013 ble de grunnleggende ferdigheten oppdatert og det er da relevant å undersøke om lærebøkene bidrar til at elever får kompetanse som staten via læreplanen mener er nødvendig for å fungere godt i et moderne samfunn og dagens tekstkultur.

En annen viktig målsetting i læreplanen er dannelsesperspektivet. Det kan beskrives slik: «Danning viser seg i handling, og samhandling med andre, for eksempel når vi skriver, leser

og snakker med andre» (Aase, 2005, s. 36). Dette betyr at elevene må ha kunnskap om verdier og kultur i det samfunnet som de lever i. I grunnlaget for danning ligger det å kunne lese og forstå slik at individet kan omdanne dette til egne handlinger når en samhandler med andre. Det å delta i tekstkulturen handler ikke bare om å forstå, men om både å beherske og å delta (s. 37). Jeg har erfaring med at mange ungdommer i dag ikke ønsker å skille seg ut med å delta i en diskusjon i klasserommet. Det at elever ikke vil makere seg i meningsdannende situasjoner kan handle om usikkerhet. Dette bekreftes når jeg har fagsamtale med den enkelte elev. De ønsker å gi et fasitsvar og ikke vise egne meninger. Dette kan henge sammen med det Aase hevder at ofte baserer prøver og tester seg på reproduksjon og dannelsesmåsetningene forsvinner, eller blir et tilfeldig biprodukt (s. 45). Det er bekymringsverdig dersom dannelsesdimensjonen av læreplanen forsvinner eller er et resultat av tilfeldigheter. Det derfor viktig at det finnes oppgaver tilknyttet tekster i lærebøkene som kan bidra til å trene opp refleksjon og meningsdannelse.

### Tidligere forskning

Det finnes en hel rekke undersøkelser og teoretisk litteratur som omhandler tema «lesing». Undersøkelser har blitt gjort både i grunnskolen og i den videregående skolen både før og etter 2006. Det året kom det en ny omfattende revidert plan sammenlignet med den forrige som var L97. Den nye planen fikk navnet *Kunnskapsløftet* [LK06]. Det er skrevet flere masteroppgaver og ph.d. avhandlinger om lesing, hvor det er forsket på ulike problemstillinger. For eksempel kan det nevnes *Leseopplæring på yrkesfag*, *Norskfaget og skjønnlitteraturen*, *Mot eit moderne norskfag*, og *Meningsdannelse og diversitet* for å nevne noen. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har blant annet Nordlandsforskning sett på hvordan LK06 har fungert i praksis, og om lærebøkens rolle i undervisningen og vurdering.

For min del har studiene til Magne Rogne (2009) vært inspirerende og av stor interesse. Han har foretatt en studie av lærebøker med henblikk på hvordan de samsvarer med læreplanen (LK06). Han hadde som utgangspunkt studier som hevdet at endringer i læreplaner ikke automatisk blir gjennomført i skolen gjennom lærere og lærebøker. Rogne valgte seg fire lærebøker som kom samtidig med LK06. I hans artikkel «Læreboka – ein garantist for læreplanar i undervisning? Norsk bøkene i møte med eit nytt hovudområde» kom han med sine funn og konklusjoner. Han valgte ut hovedområdet «Sammensatte tekster» for å sjekke ut lærebøkene. De fire bøkene som ble analysert var *Grip teksten*. Vg1. Aschehoug, *Panorama*. Vg1. Gyldendal, *Spenn*. Vg1. Cappelen, og *Tema*. Vg1. Samlaget. Rogne brukte



læreplanmålet og brøt det ned til tekst definisjon, tekstsyn, tekstproduksjon og tekstresepsjon. Han konkluderte med følgende:

*«Samla sett kan ingen av bøkene seiast å dekkje læreplanen fullgodt. Samsvaret med planen er dårlegast på det digitale feltet for alle bøkene. Funna i analysane er i alle fall ein indikator på at det er ei utfordring for norskfaget å ta opp i seg og realisere tekstkulturelle endringar. Manglande instruksjon er didaktisk sett problematisk, fordi mange elver vil nok trenge systematisk opplæring for å løyse oppgåvene på dette feltet. Mangelen på multimodale modelltekstar i tekstsamlingane er påfallande. Når ein ser på den sterke posisjonen lærebøkene har i undervisninga, er ikkje analysen oppløftande for korkje lærebøkene eller hovudområdet 'Sammensatte tekster' i læreplanen».* (Rogne, 2009, s. 18-19)

Det som spesielt er interessant er hans konklusjon. Resultatet hans kan tyde på at det generelt er vanskelig å oppnå ny praksis rundt tekstkult<sup>2</sup> i klasserommet. Dette kan få store konsekvenser for framtidige endringer i læreplaner. LK06 og den tilhørende læreplanen i norsk [NOR1-01] som Rogne brukte som utgangspunkt har gjennomgått flere endringer siden den gang og er nå blitt til LK06 (NOR1-05). Læreplanen (NOR1-05 ble gyldig fra 1.8.2013) og lærebøkene har kommet i nye utgaver eller blitt erstattet av helt nye bøker. Jeg vil i min analyse trekke fram andre og eventuelt nye punkter som har kommet til i nåværende plan (NOR1-05) og se på nye lærebøker.

### **Problemstilling**

Idégrunnet for lesing i skolen kan være både politisk og ideologisk. Dette betyr at staten ved å benytte Stortinget bestemmer hvordan skolens innhold skal være. De legger en rammeplan for hva de ønsker elever skal få av kompetanse gjennom en nasjonal læreplan. I praksis betyr det at skolene skal ta i bruk denne planen i sin undervisning. Dette gjør de gjennom å benytte seg av ulike læringsressurser som kan være lærebøker og nettressurser i den praktiske undervisningen. Lokale læreplaner og lærerens egen forståelse av planen kan også spille en rolle i forhold til hvordan læreplanen blir tatt i bruk.

Tekst og lesing kan kobles til den grunnleggende ferdigheten å lese i Vg1. Handler det om leseforståelse i form av å anvende innholdet i ulike tekster til egen refleksjon og meningsdannelse? Et naturlig spørsmål er hvordan det legges til rette for ulike typer lesing i den videregående skolen med bakgrunn i lærebøker og andre ressurser. Det finnes helt klart god undervisningspraksis som ivaretar lesing som ferdighet, men i hvilken grad følger forståelse og opplevelse med i denne praksisen i klasserommet? Elevene må settes i stand til å kunne tenke kritisk, gjøre egne vurderinger og ytre egne meninger. Et bredt utvalg av tekster

---

<sup>2</sup> «en gruppe mennesker som samhandler gjennom tekster utfra et noenlunde felles normsystem» (Tønnesson, 2008, s. 58).

blir viktig for elevene å sette seg inn i for å læres opp til kritisk tenkning. Den digitale tekstkulturen som elevene omgir seg med, spesielt på fritiden, krever at de har en kritisk holdning til det de leser. Lærebøker med god bredde og variasjon i ulike teksttyper er derfor et viktig hjelpemiddel.

Min hovedproblemstilling er:

Hvordan er lærebøker tilrettelagt for å følge læreplanen, NOR1-05, sin strategi for *lesing* for å fremme dannelse, meningsdannelse og kritisk tenkning?

### **Avgrensning**

Avgrensning av problemstillingen blir å analysere hvordan lærebøkene har tilpasset seg den reviderte planen (NOR1-05) som kom i 2013. Det betyr at i denne oppgaven er materialet å analysere fire lærebøker og utvalgte områder fra læreplan i norsk for Vg1. Disse områdene er hentet fra målsettingen med norskfaget, grunnleggende ferdigheter og konkrete mål fra hovedområdene skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Alle disse områdene kan knyttes opp mot et overordnet tema som er lesing. Bøkene vil bli analyserte etter seks kriterier som vil bli redegjort for i metodekapitlet.

### **Struktur i oppgaven**

Oppgaven består av fem ulike kapitler. Innledningskapitlet presenterer bakgrunn for valg av tema og problemstilling samt tidligere forskningslitteratur. I kapittel 2 blir metoden presentert. I kapittel 3 blir ulike teorier som skal brukes i analyse og drøfting presentert. Kapittel 4 presenterer analyse og drøfting av de empiriske funn. I kapittel 5 blir det oppsummering av de viktigste funnene basert på problemstillingen.

## **2. METODE**

Min analyse vil bestå av lærebøker og utvalgte læreplanmål. Jeg anser kvalitativ metode for godt egnet for dette formålet. Analysen vil bestå i å bruke fire lærebøker for norsk Vg1 og utvalgte punkter fra læreplanen<sup>3</sup>. Mitt overordnede tema er lesing og valget er begrunnet i at jeg ønsker å utforske hvordan lærebøkene i teori, tekst og oppgaver reflekterer og tar opp i seg de utvalgte områdene av læreplanen. Analysepunkter som kan favne dette vil være tekstdefinisjon, tekstsyn, tekstrefleksjon, tekstresepsjon, lesestrategi og kildekritikk. I denne

---

<sup>3</sup> Se detaljer om bøker og læreplanmål under avsnittet «Materiale».

sammenheng anser jeg diskursanalyse som godt egnet for formålet. Med en slik analyse kan en se på hvordan forfatterne av læreboka benytter læreplanen, som er et vedtatt dokument, for å lage en ny lærebok. Læreplan i norsk som diskurs henger sammen med at dette er ment å være et styringsdokument for hva staten ved Utdanningsdirektoratet anser som nødvendig kompetanse som elever skal få gjennom skolegang. Det er allikevel rom for en diskursanalyse fordi læreplanen gir mulighet for tolkning i ulike sosiale sammenhenger som for eksempel hos skoleeiere, lærere eller hos lærebokforfattere, for å nevne noen.

Begrepet diskurs eller diskursanalyse kan brukes på flere ulike måter ifølge Jørgens og Phillips (2010, s. 15). De presenterer teorien til Laclau og Mouffe fra deres hovedverk *Hegemony and Socialist Strategy* (1985), som har fokus på utvikling av teori. Et nøkkelbegrep blir en «diskursiv kamp» (s. 15). Dette er en kamp der målet er å oppnå et hegemoni hvor et syn vinner. Jeg kan ikke finne at det har foregått en slik kamp om endringer i læreplaner i Norge. Etter innføringen av LK06 i 2006 har det foregått mange diskusjoner om innholdet og på hvilket klassetrinn det er hensiktsmessig å plassere forskjellig fagstoff. Fagplanen i norsk er endret fem ganger i perioden 1.8.2006 til 1.8.2013 som er siste og gjeldende plan. Disse endringer er gjort med grunnlag i utredninger og høringsnotater<sup>4</sup> og i siste instans vedtatt på Stortinget, et demokratisk system. Når det gjelder læreboka som et verktøy i undervisningen finnes det mange lærebøker på markedet som ønsker å dekke dette behovet og sånn sett er det heller ingen av dem som har et hegemoni. Forlagene med sine lærebøker er i konkurranse med hverandre.

En annen muligheten er Fairclough og hans kritiske diskursanalyse. Den fokuserer på forandring og intertekstualitet (Jørgensen og Phillips, 2010, s. 15). Dette innebærer blant annet hvordan for eksempel tekster bygger på andre tekster. I mitt prosjekt betyr dette at læreplanen i norsk er et politisk dokument som er vedtatt av Stortinget. Det er da en etablert konstruksjon, et eksisterende dokument som forlagene må forholde seg til dersom de vil utvikle lærebøker som er tilpasset det som vi kan anta at skolene vil etterspørre på de ulike klassetrinn. Læreplanen blir en etablert konstruksjon og den diskursen blir spennende å følge inn i lærebøkene. I den forbindelse har Magne Rogne (2012, s. 69) benyttet begrep som «formuleringsarena» og «realiseringsarena». Formuleringsarenaen er der hvor planen i siste instans blir vedtatt og blir et politisk styringsdokument for skolen. Realiseringsarenaen er der

---

<sup>4</sup> Høringsinstanser er parter som er direkte berørt av fagplanen kan blant annet være lærerorganisasjonene, skoleeiere, dysleksiforbundet, språkrådet, videregående skoler og elevorganisasjonene.

hvor jeg som lærer og læreboken møter elevene, i klasserommet<sup>5</sup>. Dette betyr at læreplanen analyseres i forhold hva den inneholder og læreboka analyseres i forhold til hvordan den forholder seg til læreplanens innhold med tanke på tekster, oppgaver og norskfaglig teori<sup>6</sup>.

Elevene har liten eller ingen kunnskap om formuleringsarenaen. Det er læreren som hjelper elevene med å få innsikt i selve innholdet i læreplanen<sup>7</sup> i faget. Lærebokforfatterne har kjennskap til begge arenaer og på bakgrunn av dette definerer de hva slags innhold læreboka skal ha. Læreboka skal være et verktøy for eleven for å bli kjent med norskfaglig teori og tekster i faget. Det er viktig at læreboka tilbyr tekster som er tilpasset innholdet i læreplanen og læreren må tolke denne og veilede eleven i de ulike tekstene i tråd med planen. Tekster og oppgaver knyttet til dette i læreboka er avgjørende på to måter. For det første forteller de læreren noe om hvordan læreboka har tenkt at dette skal oppfylle læreplanens mål. For det andre gir dette læreren grunnlag for å akseptere fagstoffet som finnes i læreboka eller ta fram fagstoff fra andre kilder for at målene skal bli oppnådd. Det kan bli en utfordring i klasserommet dersom tekstdefinisjoner er formulert ulikt i lærebok og læreplan. Dette vil medføre uklarhet for både lærer og elev. Et annet moment er nye områder som samfunnet<sup>8</sup> ønsker å satse på i opplæringen og i hvilken grad læreboka har innarbeidet dette som en del av sitt fagstoff. I utgangspunktet er det slik at læreplanen trumfer læreboka og lærer har ansvaret for at læreplanen følges. Vg1 elever skal på sikt opp til eksamen i Vg3 og som lærer må en forsikre seg om at eleven blir gjort kjent med alle deler av læreplanen gjennom tilpasset opplæring.

Den kritiske diskursanalysen skal bidra til å få klarhet i hvordan forfatterne av lærebøkene har benyttet seg av eksisterende eller tidligere diskurser<sup>9</sup> når de har utviklet en ny bok eller en revidert utgave av den eksisterende boka. I diskursanalyse har man et fokus på den «diskursive praksisens rolle i opprettholdelse av den sosiale orden og sosial forandring» (Jørgensen og Phillips, 2010, s. 82). For min oppgave betyr dette at jeg må se på hva slags praksis som kommer til syne i lærebøkene i form av å innrette seg etter en ny diskurs eller forsøke å opprettholde en tidligere diskursiv praksis. Dette betyr å analysere om læreboka tar i bruk den nåværende etablerte læreplanen eller om det legges andre diskurser til grunn.

---

<sup>5</sup> Se: [Figur 1](#).

<sup>6</sup> Norskfaglig teori: sjangerlære, litteraturhistorie og språkhistorie

<sup>7</sup> Elever i den videregående skole får kjennskap til innholdet gjennom undervisning og konkret gjennomgang konkrete læreplanmål.

<sup>8</sup> Den vedtatte læreplanen som gjelder på et bestemt tidspunkt.

<sup>9</sup> Nåværende og tidligere læreplaner eller tidligere versjoner av samme lærebok.

I tillegg vil det være nyttig å anvende resepsjonsteorien til Wolfgang Iser (1988). Jeg vil drøfte oppfatning av tekstinnhold både i læreplanen og lærebøkene. Iser ser på forholdet mellom lesere og tekst. Han definerer skjønnlitterære verk som å bestå av to poler: “the literary work has two poles, the text created by the author, and the realization accomplished by the reader” (Iser, 1988, s. 212). Dette betyr at både forfatter og leser bidrar til en forståelse som gjør at et verk kan ha ulike tolkninger. For eksempel vil dette ha betydning for hvordan elever leser tekster de blir presentert for. Videre betyr det hvordan jeg som lærer leser læreplanen og hvordan lærebokforfatterne har tolket den. Det vil være områder i en læreplan hvor det er rom for lærebokforfatterne å tolke hva som kan ligge i innholdet. Dette danner grunnlaget for at resepsjonsteorien til Wolfgang Iser er aktuell i min analyse selv om jeg ikke har et hovedfokus på leseteorier.

Selv om en læreplan ikke er en skjønnlitterær tekst kan jeg anta at lærebokforfatterne vil forstå innholdet i læreplanen ut fra egne erfaringer de har, både historisk og sosialt. Denne forståelsen vil være naturlig for alle områder i planen som ikke har konkrete bestillinger av en bestemt type litteratur eller konkrete oppgaver for at målene skal oppnås. I prinsippet kan lærebokforfattere ha utfordringer med å fortolke enkelte deler av en læreplan. Spesielt dersom læreplanen innfører nytt fagstoff. Dette kan få konsekvenser dersom det uteblir i en ny lærebok. At nytt fagstoff ikke kommer med kan være begrunnet i at det ikke er klart hva som ligger i læreplanens ordlyd for et læreplanmål. Dette kan derfor være sammenfallende med Isers teori som nevnt tidligere, hvordan tolker lærebokforfatterne læreplanen i forholdet til hva meningen var til den som skrev<sup>10</sup>. De «tomrommene» som befinner seg i teksten må i dette tilfellet bli fylt inn av lærebokforfatterne. Et eksempel på et slikt tomrom i læreplanen kan være å lese et «representativt utvalg samtidstekster», nettopp fordi begrepet samtidstekster ikke er definert. I tillegg kan en spørre hva det innebærer å lese et ‘representativt utvalg’ av tekster. Dette gir mulighet for ulik forståelse av hvilken litteratur som skal presenteres i en lærebok. Begrep som samtidstekster og samtidslitteratur kommer jeg tilbake til under eget avsnitt og i analysen av lærebøkene.

Med bakgrunn i forrige avsnitt får det konsekvenser for en lærer som skal forholde seg til læreplanen som på den ene siden blir konkretisert gjennom den forståelse læreboka viser fram og på den andre siden lærerens egen forståelse av innholdet i læreplanen. Utfordring blir når disse to, boka og lærer, møter elevene i klasserommet. Dette vil kunne skape forvirring for

---

<sup>10</sup> I denne sammenheng de som vedtok den konkrete planen, Stortinget.

elevene. Dersom læreboka utelater eller i liten grad legger vekt på nye retninger i læreplanen vil det også ha konsekvenser for opplæringen. Spesielt med tanke på at undersøkelser har vist at læreboka har en viktig rolle hos lærer og elev i undervisningen. Dette kan bety at nye områder i læreplanen blir viet liten oppmerksomhet. Dersom vi tar et steg tilbake og ser på den kritikk Magne Rogne (2009, s. 18) kom med i forbindelse med sitt arbeid med lærebøker. Selv om læreplanen var tydelig på at elevene skulle lære å lage og forstå sammensatte tekster var de fleste av lærebøkene i hans undersøkelse lite opptatt av å tilby elevene nødvendige tekster og oppgaver for å oppfylle målet på en god måte. Dette kan en forstå som at tekster og oppgaver vil kunne påvirke elevenes forståelse og kompetanse. Jeg vil komme tilbake til dette senere.

Det er spesielt viktig hvordan tekstbegrepet blir forstått. Det er en viktig del av læreplanen i norsk og det vil gripe inn i hvordan lærebokforfatterne har tatt sine valg for å velge ut fagstoff og tekster til sin bok. Nåværende plan i norsk har ofte blitt kalt en «literacy» plan fordi den baserer seg på et vidt tekstbegrep. Det omfatter en forståelse om at tekst inkluderer muntlig, skriftlig og sammensatte tekster. Tekst kan være skrift, lyd og bilde i samspill. Når læreplanen ikke har konkretisert ned til minste detalj på alle områder for å vise hvordan man skal oppnå målene vil planen ha noen huller som må tolkes. Det er mulig å hevde at den kan leses i lys av Iser (1988, s. 216) “[...] one text is potentially capable of several different realizations, and no reading can ever exhaust the full potential, for each individual reader will fill in the gaps in his own way [...]”. Dette vil jeg undersøke nærmere. Har lærebøkene «fylt igjen hullene» basert på tidligere versjoner av læreboka eller har lærebokforfatterne startet helt fra grunnen av med å tilpasse seg og lage en lærebok i mest mulig tråd med en ny læreplan.

## **Materiale**

For å utforske min problemstilling tar jeg utgangspunkt i læreplanen i norsk (NOR1-05, 1.8.2013). Jeg har valgt ut lærebøker som jeg antar er oppdatert som en følge av de endringer som kom med den reviderte læreplanen. Bøkene er fra de store forlagene innen læremidler.

- *Grip teksten*. Norsk Vg 1. Studieforbereende utdanningsprogram. Dahl et. al. 2013. Aschehoug.
- *Panorama*. Norsk Vg 1. Studieforbereende. Røskeland, M. Bakke, J. O. Aksnes, L. M. Akselberg, G. 2013 3. utgave, 1 opplag. Gyldendal.

- *Intertekst*. Norsk Vg 1. Studieforbereidende utdanningsprogram. Garthus, K, Græsli, B. H. Schulze, A-M. Stensby, M. 2013. Fagbokforlaget.
- *Moment*. Vg 1 norsk for studieforbereidende. Fodstad, L.A. Glende, M. Minken, M. Norendak, A. Østme, T. I. 2014. Cappelen Dam.

Bøkene har flere forfattere og ulike typer grafisk design på forsiden. De har noe ulik inndeling, men har omtrentlig likt antall sider fordelt på teori og tekstsamling. Det brukes bilder og figurer for å visualisere faglig innhold i ulik grad i bøkene. Alle de papirbaserte læremidlene har også opprettet elevnettsteder og utviklet digitaliserte bøker som er beriket med ekstra funksjoner som for eksempel små videoer, ifølge forlagene. Noen har også laget en egen tekstbank. Alle disse momentene kan ha betydning for min problemstilling og for oppfyllelse av læreplanmålene.

For å begrense omfanget av oppgaven er ikke de digitale nettstedene som er tilknyttet lærebøkene tatt med som eget analyseområde. Jeg henviser allikevel noen steder til dette dersom det har relevans for analysen av en bestemt lærebok. Videre vil det være en del kapitler i de ulike lærebøkene som ikke tas med i denne analysen da de ikke er like relevante for de læreplanmål som skal analyseres.

### **Hva skal analyseres?**

I min problemstilling om hvordan lærebøkene oppfyller målene i læreplanen har jeg valgt ut konkrete punkter som kan knyttes opp til det å lese. Jeg har sett på punkter som kan gi en rød tråd gjennom læreplanen i faget. Dette har jeg gjort ved å velge ut tre enkeltområder som jeg mener er representative for min problemstilling. Det første som må klarlegges er noen punkter fra læreplanens generelle del. Her er noen punkter fra formålet (NOR1-05: 2) med faget.

- Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.
- Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelser og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien.
- Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides.
- Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet og utvikle deres språkforståelse.

Skolen er forpliktet til å bidra til at også denne delen av læreplanen ivaretas for faget selv om dette ikke utdypes i konkrete kompetansemål. Dette kan bety at lærebøkene kan ha en viktig rolle å spille her ved å tilby fagstoff som er tilpasset den generelle delen av læreplanen. Her ligger det en mulighet for at lærebøkene kan gjøre sine tolkninger som for eksempel «Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster [...]» (NOR1-05, s. 2). Vil boka bruke et bredt utvalg av tekster eller vil den følge det konkrete målet som sier «Lese et representativt utvalg av samtidstekster [...]» (NOR1-05, s. 10). Utfordringen her er at begrepet samtidstekster må tolkes og det samme gjelder for 'et representativt utvalg'.

Faget norsk har også definert viktige ferdigheter som skal integreres i kompetansemålene. De to ferdighetene som er nevnt under passer fint til tema lesing og er valgt ut til punkter for denne analysen:

- Å kunne lese<sup>11</sup>
- Digitale ferdigheter<sup>12</sup>

Begge disse ferdighetene inneholder mer enn det å kunne lese som ren avkoding, men også utvikle egne meninger, refleksjon og kritisk tenkning. Det samme gjelder for digital ferdighet som ikke bare er av teknisk art, men som går ut på å utvikle en kritisk og selvstendig holdning til kilder.

Når det kommer til de konkrete kompetansemålene (NOR1-05, s. 10) har jeg tatt ut følgende fra Vg1 – studiespesialiserende utdanningsprogram:

1. Mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner og dramatiseringer.
2. Lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål.
3. Drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster.
4. Tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster.

---

<sup>11</sup> Å kunne *lese* er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. [...] forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mere kompliserte tekster av ulike sjangere. (NOR1-05, s. 5).

<sup>12</sup> *Digitale ferdigheter* i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike type tekster og kommunisere med andre. [...] Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder (NOR1-05) 2013.



5. Innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett<sup>12</sup>

Informasjon fra de tre ovennevnte hovedområder på plannivå som formålet i faget, grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene danner grunnlaget for å konkretisere dette til punkter som er mulig å undersøke i lærebøkene.

1. *Tekstdefinisjon*. Det er viktig å se på hvordan læreboka har implementert læreplanens definisjon<sup>13</sup> av tekstbegrepet. Dette betyr hvordan læreboka bruker dette begrepet og eventuelt andre begrep som det er naturlig å se på i denne sammenheng.
2. *Tekstsyn*. Her har organisering av teoristoffet, tekstene og balansen mellom dem en viktig rolle. Følger læreboka opp det definerte spenningsfeltet som læreplanen uttrykker<sup>14</sup>?
3. *Tekstrefleksjon*. Dette punktet skal vise hvordan boka tilrettelegger for at elevene skal få utviklet denne siden slike det er nevnt i de fire utvalgte kompetansemålene (1-4).
4. *Tekstresepsjon*. I dette punktet blir det viktig å se på tekstsamlinga i boka. Hvordan har boka forstått læreplanen i forhold til ønske om mangfold av tekster (jf. målet om å lese et mangfold av utvalgte tekster – oppleve og finne informasjon) som for eksempel omhandler religion, seksualitet og identitet.
5. *Lesestrategi*<sup>15</sup>. Bidrar læreboka med mulige måter å lese å forstå tekster? Kunnskap om hvordan lese ulike type tekster vil kunne hjelpe elevene med opplevelse, tekstrefleksjon og tekstresepsjon.
6. *Kildekritikk*. På hvilken måte tar læreboka høyde for opplæring i dette? Er det samsvar mellom innholdet i læreboka og læreplanens digitale ferdigheter og det konkrete kompetansemålet om å innhente fagstoff?

Alle ovennevnte punkter vil kunne gi meg relevant informasjon som kan benyttes til drøfting av min problemstilling.

---

<sup>13</sup> Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen (NOR1-05, s. 2).

<sup>14</sup> Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale (NOR1-05, s. 2).

<sup>15</sup> «arbeide systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike type tekster» (NOR1-05, s. 5).

### **Pålitelig og relevant undersøkelse**

I min bakgrunn som lærer i faget norsk har jeg kunnskap om innhold i læreplaner og kunnskap til å forstå innholdet i lærebøkene. Jeg har også erfaring med å bruke begge deler i en undervisningssituasjon. Det blir viktig for meg å fremskaffe pålitelige og gyldige data som kan brukes til å analysere og drøfte min problemstilling. I den sammenheng er det viktig å passe på å ikke bli subjektiv i forhold til mitt ståsted som lærer å foretrekke en lærebok framfor en annen i analysefasen av bøkene. Reliabilitet betyr høy nøyaktighet (Hellevik, 2003, s. 183) Derfor er noen av mine utvalgte kriterier benyttet av andre tidligere slik at jeg vet at de er utprøvd og kan sikre relevante data. Dette gjør at jeg kan være trygg på å sammenligne samme type data fra alle lærebøkene.

Videre er det viktig med validitet som betyr høy relevans for problemstillingen (s. 183). Dette betyr at jeg må forsikre meg om at de punktene jeg analyserer i lærebøkene har relevans for det jeg ønsker å undersøke. Ut fra min problemstilling er det viktig at de områder i læreplanen jeg ønsker å analysere blir konkretisert på en god måte slik at en kan foreta en enhetlig dokumentanalyse av lærebøkene (jf. seks analysepunkter som er nevnt tidligere). I dokumentanalyse er kildekritikk et viktig tema (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 90). I mitt tilfelle er ikke det en like aktuell problemstilling, da det som undersøkes er læreplan og ulike lærebøker som er i bruk i skoleverket i dag. Det er imidlertid viktig at jeg har et kritisk blikk på aktuelle kilder og teorier som skal være med på å drøfte de funn som kommer fram i analysen.

## **3. TEORI**

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på noen teorier rundt tema danning, lesing og læreplan. Disse tre temaene er viktige for min problemstilling fordi de har direkte sammenheng med utvalgte læreplanmål som ble nevnt i metodekapitlet. Teoriene er også nødvendige for å kunne tolke og analysere læreplan og lærebøker.

### **Danningsperspektivet**

Danning som prosjekt har en utfordring i hvem som skal ha makt til å definere hva som er de viktigste kulturelle verdien i et samfunn (Aase, 2005, s. 36). Selv om staten gjerne vil ha en slik makt gjennom læreplanen. Danning er en del av målsetningen for norskfaget<sup>16</sup> og dette

---

<sup>16</sup> «Norsk er et sentral fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.» NOR1-05, s. 2)

tema er en del av min undersøkelse. Danning eller dannelse er et omstridt begrep hevder Laila Aase (2005, s. 36). Hun viser til et sitat fra Jon Hellesnes (1969) «Dana er noko vi er i verda, ikkje i ånda». Med andre ord så kommer danning til uttrykk når vi for eksempel skriver eller snakker sammen. «Danning er en viktig samfunnsoppgave som alle skal få mulighet å ta del i gjennom systematisk opplæring i skolen» (s. 37). Dette kan være en utfordring i skolen fordi det ikke er lagt inn i læreplanen som konkrete mål, men som ligger i formålet med faget. Danning i seg selv ikke lett å konkretisere slik at det kan måles gjennom vurdering. Aase skriver at «Å huske og reprodusere lærestoffet ikke er danning» (s. 38). Norskfaget har for eksempel konkrete mål som å «lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon» eller formuleringer som «bruke kunnskap om» til å samtale eller samhandle, men dette gjør ikke dannelsesmålet lettere å oppfylle.

Danningsperspektivet blir ofte noe som er uklart i både teori og praksis. Jon Smith (2018) har satt noen konkrete ord og tanker på dette med danning i skolen. Ut fra egen erfaring og praksis mener han at meningsproduserende arbeid i norskfaget har seks dimensjoner: «1) det kollektive, 2) sjangrer, 3) historiene og det historiske, 4) det skapende og svarende, 5) det metaspråklige og 6) det estetiske og kroppslige» (2018, s. 75). Jeg skal ikke trekke fram alle dimensjonene, men se på det kollektive. I dagens samfunn er det stort fokus på enkeltindividet og for at danning skal skje må vi samhandle. «Det er viktig å tenke på norskfaget som et kollektivt rom» (s. 80). Dette betyr at lesing som sosial praksis og som et kollektivt arbeid har betydningen for elevenes utvikling sammen med det estetiske og kroppslige. Når for eksempel elevene gjennom et drama prøver ut roller så blir det kollektivt arbeid og deres tolkningen blir kroppslig-estetisk (s. 87). Dette handler om hvordan form og innhold blir uttrykt.

Norskfaget har et særlig oppdrag i forhold til danning og må tilby mere enn å drøfte form og innhold i ulike tekster. Klasserommet må være et sted for å danne god sosial praksis slik at elevene kan lufte egne tanker og møte andres argumenter og refleksjoner. Det å «skape møteplasser mellom eleven og kunnskapen på en slik måte at eleven blir en kompetent deltager i tekstkulturen» (s. 39) blir et viktig mål i undervisningen. Dette betyr at det ikke er nok å bare kjenne til for eksempel den norske litteraturen. Sylvi Penne (2010) har skrevet om at elevene må få hjelp til å se forskjell på fiksjon og virkelighet i dannelsesprosessen (i Smith 2018, s. 120). For meg som lærer vil det si at når vi leser ulike tekster snakker vi om fiksjonen, og om hva som kan kobles opp til det virkelige livet. Dette betyr at jeg ikke ukritisk kan velge tekster fra læreboka. Noen tekster har en form for «tidløshet» innebygd slik at når

man har tolket og analysert fiksjonen er det enkelt å se teksten i forhold til dagens samfunn. På denne måten får eleven en opplevelse, men også en mulighet til å reflektere over samtiden.

De fleste samfunn har tatt på alvor danning ved at de har funksjoner eller ordninger som skal gi nye medlemmer innsikt i det å bli en god borger i samfunnet. I Norge hadde først kirken den institusjonelle rolle for danning så overtok etter hvert skolen denne rollen. Danning som begrep inneholder både det vi tenker på som oppdragelse, kjennskap til lover og regler, kjennskap til kulturen og sosialisering. Som lærer i sosiologi kjenner jeg begrepet sosialisering godt og her brukes det svært vid forstand. Det sammenfaller godt med danning slik målsetting for norskfaget har beskrevet det<sup>17</sup>. Det betyr at dette er noe som skjer mer eller mindre hele livet. Sosialisering eller danning skjer i større grad enn før utenfor hjem og skole. Dagens ungdommer sosialiseres i andre sammenhenger som for eksempel gjennom venner, nettsamfunn og massemedia.

Massemedia og nettsamfunn er sosialiseringsagenter<sup>18</sup> som har stor betydning for ungdommenes danning. Nettopp fordi de har mindre støtte og veiledningen fra foreldregenerasjonen på det å være deltager i et digitalisert samfunn. Foreldre, familie og foresatte har vært de naturlige og primære sosialiseringsagentene for barn og unge gjennom generasjoner. Denne type forskyvning mellom generasjonene i form av å sitte med erfaringsgrunlaget fra det virkelige samfunnsliv kan by på utfordringer i forhold til danning. De unge vil gjerne ha en tilhørighet og de knytter seg til grupper eller nettsamfunn som fjerner dem fra deler av det virkelige liv. Det å skulle skille mellom fiksjon og virkelighet trenger de ofte hjelp til fra noen med erfaring. Dette er en utfordring jeg som lærer står overfor nettopp i det jeg nevnte tidligere om å hjelpe ungdommene til å reflektere og kunne seg selv i en sammenheng med andre og samfunnet.

Et annen innfallsvinkel til danning er det å mestre grunnleggende ferdigheter. Jeg har blant annet valgt å ta med i min undersøkelse, *Digitale ferdigheter*<sup>19</sup>. I den sammenheng er det interessant for meg å undersøke om læreboka bidrar med fagstoff til å mestre denne form for danning. I den forbindelse vil jeg først nevne boka *Digital kompetanse i skole – en innføring*, hvor Ola Erstad har kommet fram til at brukerne av de nye digitale mediene er blitt

---

<sup>17</sup> Som fotnote over.

<sup>18</sup> En **soialisering**agent er et enkeltmenneske, en gruppe, institusjoner eller lignende som har som formål å lære individer ulike normer og regler innenfor et fastsatt hierarki, samfunn eller kultur.  
<https://no.wikipedia.org/wiki/Sosialiseringagent> (Lastet 14.10.2018)

<sup>19</sup> «[...] behandle informasjon [...] kommunisere med andre [...] ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder [...].» (NOR1-05, s. 5)

«produsenter av meningsinnhold formidlet gjennom medier» (2010, s. 48). De blir produsenter gjennom blogger og den virtuelle verden på internett. I den digitale tekstkulturen skjer ikke sosialiseringen gjennom overføring fra forrige generasjon, men ungdommen må selv være sin egen læremester og utveksle erfaring med hverandre. Erstad peker på sosiokulturelle læringsteorier<sup>20</sup> som en mulighet til å gi oss kunnskap om forståelsen av teknologiens rolle i menneskets utvikling. Det som elevene lærer på skole må ha relevans i forhold til samfunnets behov, som betyr at å lese, skrive og regne i seg selv ikke er målet, men blir «basisferdigheter for å tilegne seg mer avansert kunnskap og bruke denne kunnskapen som samfunnsborger i et demokratisk samfunn» (s. 53-54).

Erstads tanker finner vi igjen hos sosiologen Thomas Ziehe som har undersøkt hvordan barn og unge sosialiseres i dagens moderne samfunn. Han har kalt sin teori for kulturell frisetting.

«Den kulturelle frisættelse sker stadivvæk. Mennesker fjernes fra de kontekster, de er indlejret i, og får på den ene side skænket en større valgfrihed, men samtidig også en større uvished. Det sker også for unge i dag. De får mentalfrihed, der er enorm sammenlignet med tidligere generasjoner; men kontingenen og usikkerheden er enorm» (2004, s. 231-232).

Foreldrene er ikke den naturlige primærkilden til kunnskap fordi samfunnet utvikler seg raskt, spesielt på det digitale området. «[...] ungdomar har fått och blivit medvetna om att de har ett slags rätt att säga upp relationen till föräldrarna» (1993, s. 35). Han tenker at ungdommene ikke har rollemodeller som kan overføre verdier og kunnskap. I min analyse tenker jeg spesielt på det å bruke internett og digitale tekster, for å finne informasjon og vurdere innhold. Dette betyr at unge i dag får et ansvar selv og da spesielt i den digitale tekstkulturen. Skolen får et stort ansvar som de må ta tak i via læreplanens grunnleggende ferdigheter og tekstresepsjon. Om det å lære har Ziehe sagt at:

«En god lærers opgave bliver at ødelægge eller i det minste ryste det, de unge opfatter som selvfølgeligheder [...] Læring i dag betyder at provokere eleverne ved at ryste deres visheder. Det fremmede eller anderledes element i en bog, i et digt, [...] dette fremmed element er ikke noget dårligt, det er et produktivt element» (1993, s. 76).

Dette kan bety at ungdommene må bli kjent med en tekstkultur på papir og nett, både historisk og fra samtiden. I min analyse vil denne form for danning leses ut av det å mestre «Digitale ferdigheter» og «Å lese» som grunnleggende ferdighet.

---

<sup>20</sup> Læring skjer gjennom bruk av språk og deltagelse i sosial praksis. Et eksempel er Bandura som har beskrevet læring gjennom observasjon og imitasjon.

## Tekstteori og lesing

I denne analysen inngår det å lese og tekstbegrepet som en naturlig del av problemstillingen som kan undersøkes i forhold til læreplanen og læreboka. Det finnes mye faglitteratur å velge i når det gjelder tekstteori og lesing. For det første kan jeg nevnte Dagrun Skjelbred som nevner at lese- og skriveopplæring ikke bare handler om metoder og didaktiske tenkemåter, men også om det samfunnet som opplæringen må ses i forhold til (2010, s. 163). Dette baserer seg på begrepet «literacy» eller «literacies». Et begrepet som man har forsøkt å skape et nytt norsk ord ved flere anledninger og forslagene har vært mange: «Skriftkyndighet» (Berge 2005), «litterasitet» (Kulbrandstad 2003), «skriftspråklig kompetanse» (Lie, 2001). Bjørn Kvalsvik Nicolaysen har i sin drøfting av begrepet en mer moderne forståelse og snakker om «tilgangskompetanse» (2005, s. 22). Dette handler om å bli kompetent til å kunne forstå og ta seg fram tekstlandskapet som en befinner seg i. Det betyr også å bli kompetent både kulturelt og sosialt og til demokratisk deltagelse i et samfunn.

Skjelbred (2010, s. 13) viser til UNESCO som har en definisjon på literacy: “Literacy is a tool for learning, as well as a social practice whose use can increase the voice and participations of communities and individuals in society” (Unesco 2003, s. 2). Denne forståelsen av begrepet står i god forbindelse med gjeldende læreplan i norsk og formuleringer som er nevnt i formålet med faget<sup>21</sup>. Som lærer er jeg enig i både Nicolaysen og UNESCOs definisjon om at det er viktig å se på hele tekstkulturen uavhengig av om den sosiale praksisen er papirbasert eller har en digital form.

Kulbrandstad har på sin side vist til at «literacy» har en allmennspråklig oversettelse som «det å kunne lese og skrive» (Svenkerud, Cappelens ordbok 2001, i Kulbrandstad, 2003, s. 39). Her trekkes lesing og skriving sammen, men i faglitteraturen brukes «literacy» i en videre form som det å «lese og skriv som sosiale praksiser» (s. 39). Hun henviser også til sosiokulturelle teorier som viser at lesing ikke bare skjer i en individuell boklesersituasjon, men som en del av sosial praksis som for eksempel i klasserommet. Hun nevner Barton og Hamilton (s. 41). I forbindelse med den sosiokulturelle teorien er de opptatt av å se på folks oppfatning av hva som er lesing. Kulbrandstad oppsummerer det å lese slik: «Lesing er både en individuell ferdighet og en sosial og kulturell praksis. Hva vi leser, hva vi bruker lesing til, hvilke situasjoner vi leser i, og hvilke oppfatninger vi har av lesing, vil kunne endre seg

---

<sup>21</sup> «Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltagelse i arbeidsliv o demokratiske prosesser.» (NOR1-05, s. 2)

gjennom livet» (s. 47). For min oppgave betyr dette å se på om læreboka gir veiledning gjennom oppgaver slik at lesing blir en sosial praksis i klasserommet.

Det er viktig for min analyse å se på teori generelt for lesning. Det er spesielt når jeg ser på tekstutvalget i lærebøkene jeg har behov for dette. I Ivar Bråtens artikkel i det danske tidsskriftet *Viden om læsning* hvor han diskuterer leseforståelse har jeg funnet noe. Artikkelen er blant annet basert på hans bok *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (2007). Han definerer leseforståelse slik: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst». Han tar for seg to områder i forbindelse med leseforståelse: «å lete seg fram til og hente ut (utvinne) en mening som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten» og for «å få en dypere forståelse av det teksten handler om – må leser også skape mening med utgangspunkt i teksten. Leser må aktivt samhandle med teksten – ikke bare ta, men også gi» (2007, s. 3). Dette betyr at det må finnes en form for motivasjon hos leser. Jeg tenker at dette også faller naturlig sammen med Isers teori om resepsjon av en tekst. En skjønnlitterær tekst kommer ikke med en fasit. I dette tekstlandskapet må eleven veiledes i å møte teksten med dens motiv og forutsetninger. Jeg møter fortsatt elever som tror at hvis en tekst er tolket og analysert en gang så finnes det ingen alternative svar å reflektere over. Med andre ord må de ha hjelp til å jobbe med å starte opp sin egen refleksjon rundt tekster. Denne problemstillingen er også blitt bekrefte i forskningsrapporten som har påvist at elevene forstår innholdet, men er dårlig på tolkning og meningsdannelse (Kjærnsli & Roe, 2010, PISA 2009).

Lesestrategier er et område som analyseres for å se på sammenhengen mellom innholdet i læreplanen og hvordan det kommer til uttrykk i lærebøkene. Elever trenger å utvikle og bruke sine forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. I korte trekk kan en si at «størst betydning for hva en forstår og husker har de forkunnskaper en bringer med seg til teksten» (Samuelson og Bråten, 2005 i Bråten 2007). Blant disse forkunnskapene legger Bråten vekt på to typer. Den ene er breddekunnskap og den andre er dybdekunnskap. Organisering av forkunnskaper er viktig, «best organisert gir best utbytte» (Bråten, 1997). «I forkunnskapen ligger muligheten til å trekke slutninger om å fortolke informasjonen som blir presentert i teksten» (Bråten, 2007, s. 4). Bråten hevder at elevene gjennom «lesing av mange tekster som beskriver, forklarer og diskuterer saksforhold på ulike innholdsområder kan utvikle sine kunnskaper både i bredden og dybden» (s. 4). Dette betyr for meg at det er viktig med god bredde i tekstutvalget og i ulike sjangere i lærebøker. Videre betyr det at som lærer vil jeg samhandle med elevene for å hjelpe til med å organisere og trekke fram forkunnskaper. Noe

av dette kan også en lærebok bidra til ved å legge til rette for oppgaver som har fokus på akkurat dette med hva en har av forkunnskaper om et tema eller tekst.

I Vg1, som denne studien handler om, betyr dette at en må hjelpe elevene med gode strategier samt å jobbe systematisk. Det er viktig at lærer bidrar til at det blir en sosial praksis og et felles prosjekt i klasserommet med det å organisere forkunnskapene og på den måten vil elevene internalisere dette slik at han eller hun vil gjøre dette automatisk på egenhånd når de står overfor det å tolke og trekke selvstendige slutninger om innhold i tekst. Kort oppsummert kan en si at det Bråten skriver om i praksis handler om Vygotskys proksimale utviklingszone i forhold til å strekke seg litt til. Den pedagogiske utfordringer ligger i å stimulere eleven til å arbeide aktivt sammen med andre for å komme seg videre og klare oppgaven på egenhånd (Imsen, 2005, s. 258). Dette betyr at gode øvingsstrategier og systematisk arbeid kan både lærer og lærebok bidra med.

Bråten tar også for seg det å bruke strategier for å forstå hva en leser. Dette kan defineres som «mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra teksten og overvåke sin egen tekstforståelse» (Weinstein & Mayer, 1986, i Bråten 2007, s. 5-6). De fire hovedområder er organisering, hukommelse, elaborering og overvåkning. Disse fire måtene av dyplesing gir «leseforståelse som har sammenheng med bedre forståelse av det leste» (Samuelsen og Bråten, 2007 i Bråten 2007, s. 6). Dette betyr at eleven går mer i dybden på teksten ved for eksempel å tegne begrepskart, sammenligne tidligere kunnskap og personlige erfaringer samt å sjekke underveis at en forstår teksten. Ut fra dette kan en si at lesestrategi er viktig. I min undersøkelse vil det bli interessant å se om lærebøkene har tatt opp i seg noe av dette slik læreplanen<sup>22</sup> er opptatt av.

En annet utgangspunkt for lesing som har betydning for min oppgaver er representert ved teorien til Rosenblatt (1994) som tar for seg leselæring som *effeent* eller *estetisk* avhengig av kontekst (i Henning, 2010, s. 122). Henning forklarer effeent lesing med å lese for å skaffe seg «informasjon». Ved estetisk lesing er man opptatt av det som skjer under selve lesingen og oppmerksomheten er rettet mot opplevelsen vi har av å lese selve teksten (Rosenblatt 1994:24 ff, i Henning, 2010, s. 122). Begge disse måtene å lese på vil vi gå ut og inn av avhengig av hva vi leser og ofte er det snakk om begge lesemåter (Rosenblatt 1994:43 ff, i Henning, 2010, s. 123). Henning påpeker at lesing ofte blir effeent fordi når vi har lest

---

<sup>22</sup> Å lese i norsk [...] arbeide systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesing (NOR1-05, s. 5).



litteratur bruker vi det bare til å svare på spørsmål av typen miljø og personbeskrivelse eller synsvinkel (s. 123). Dette er informasjonsuthenting og da blir det lite refleksjon. De forannevnte begrepene står begge i direkte forbindelse med dannelse som kan omfatte identitet og tilhørighet og derfor er det viktig at en slik hensikt er bakt inn i oppgavene i etterkant av de leste tekstene. De nevnte begrepene kan kobles til ulike tekster hvor eleven leser for å få informasjon eller leser for opplevelsen, men helst begge deler. Det er grunn til å undersøke om lærebokforfatterne har valgt ut tekster og laget oppgaver som kan samsvare med dette.

### Hvorfor leser vi samtidslitteratur?

Begrepet samtidslitteratur er ikke definert helt entydig i læreplanen i norsk og det er derfor viktig å finne fram til hvordan jeg kan tolke dette. I forbindelse med innføring av LK06 ble det i rapporten *Framtidens norskfag* (Aasland 2006) nevnt samtidstekster «Gjennom litteraturutvalet i skolen møter elevane både den litterære tradisjon og samtidslitteraturen» (s. 40). Dette var også grunnlaget for de læreplanmålene som ble vedtatt for norsk i Vg1<sup>23</sup>. Hvordan kan vi så definere samtidslitteratur ut fra dette? Eirik Vassenden (2007) har drøftet dette i sin artikkel *Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den?* Han hevder at alle skjønner hva det er, «nåtids litteratur». En litteratur som handler om «oss», den tida vi lever i (s. 257). Så langt virker det hele logisk. Vassenden på sin side vil dypere inn i materien og definerer det slik: «Samtiden er en fortløpende oppdatert følelse av her og nå, og en like fortløpende konstituering av et 'oss' [...] forestillingen om samtid er også en forestilling om identitet» (s. 359). Vassendens definisjon og begrunnelse for begrepet samtidstekster er viktig for min analyse av lærebøkene. Det blir god målestokk på hva lærebokforfatterne har lagt vekt på når de har valgt ut tekster til sine bøker.

Med tanke på fagets danningsoppdrag som er en del av min undersøkelse er det også viktig å se på hvilken funksjon teksten har. Vassendens (2007) har stilt noen spørsmål til samtidstekster slik: «Hva kan disse tekstene si om verden nå? Hvilken forståelse av tid kan denne nye litteraturen bidra til i lesernes (eller samfunnets) identitetsutvikling?» (s. 363). Vassenden trekker konklusjon om at samtidslitteratur «= samtid = samfunn». Dette betyr at den «skildrer vår samtid, og samtidig gir oss begreper, bilder, og modeller som vi kan bruke til å håndtere samtiden med» (ibid.). Samtidslitteraturen, de tekstene som jeg antar vil være

---

<sup>23</sup> «lese et representativt utvalg av samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk» (NOR1-05, s. 10).

aktuelle i forbindelse med læreplanens bruk av formuleringen samtidstekster og samtidslitteratur bør ha en tidslinje fra sirka år 2000 og framover til i dag. Ut fra dette må jeg forvente at i lærebøkene for Vg1 finnes det mest litteratur fra denne perioden, både skjønnlitteratur og sakprosa.

Som avslutning på tema samtidstekster har Vassende har et interessant sluttpoeng i sin artikkel og skriver: «[...] ingen god grunn til å konstruere en motsetning mellom samtidslitteraturen og den «historiske» litteraturen, det er gode grunner til å gjøre oppmerksom på at det enkle kronologiske faktum at samtid alltid (fortløpende) blir fortid» (s. 369). Dette er interessant som argument for at Henrik Ibsens tekster kan være aktuelle fortsatt. I et dannelsesperspektiv og «forestilling om identitet» i samtiden vil for eksempel Ibsens teaterstykker være fra en historisk tid, men passe godt i samtiden da de oppfattes som «tidløse». Tematisk tar disse stykkene opp problemstillinger som vi står overfor i dagens samfunn, vår samtid. I min analyse av lærebøkene er det viktig å undersøke om lærebokforfattere tenker på denne måten, nemlig det faktum at noen tekster er historiske og allikevel kan representere samtiden.

## Læreplanteori

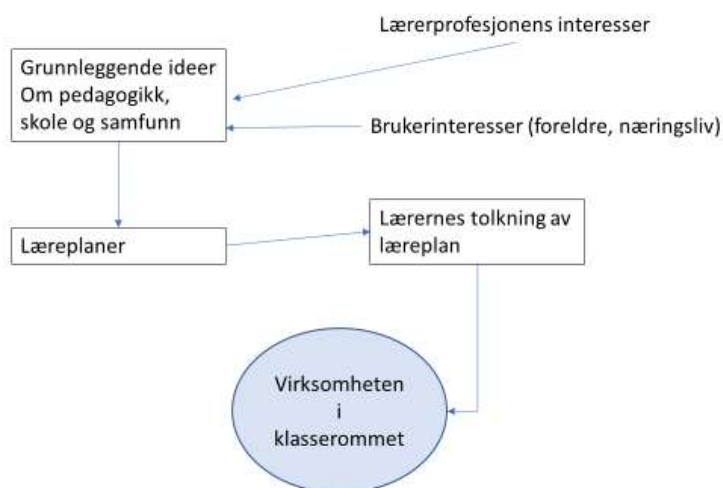
Siden min studie tar utgangspunkt i læreplanen i norsk for Vg1 er det viktig å få kjennskap til prosessen som bidrar til å innføre den i undervisningen. Dette betyr at vi må se nærmere på læreplanteori. Hva er en læreplan og hvilke prosesser er det som skjer for å implementere den i klasserommet. Først vil jeg nevne Gunn Imsen som viser til at «i nordisk sammenheng er det tradisjon for at staten lager læreplaner, som fungerer som direktiver for skolene og lærerne» (Imsen, 2006, s. 191). Dette direktivet viser til hvilke verdier som staten anser som viktige i samfunnet i form av hva læreplanen inneholder av spesifikke læreplanmål. Imsen bruker Lawrence Stenhouse sin forklaring på hva en læreplan generelt er:

«En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte (Stenhouse sitert etter Imsen, 2006, s. 192).

Dersom en læreplan følger Stenhouse sitt resonnement vil det være mulig for en lærer å tolke innholdet og benytte seg av det på sin måte i klasserommet. Lærebokforfattere vil også følge Stenhouse sin definisjon og foreta en kritisk vurdering av planens innhold for å danne seg et grunnlag for hva slags fagstoff læreboka skal inneholde. Videre hevder Imsen at læreplanen har til hensikt å tilfredsstillende tre hovedfunksjoner som (a) statens styringsredskap (b)

veiledning for lærerne og (c) informasjon til foreldre (2006, s. 198-201). I teorien er (c) et logisk punkt ved at planen er et offentlig dokument som det er mulig å stille seg kritisk til dersom vi følge resonnementet til Stenhouse. I min praksis som lærer har jeg ennå ikke møtt noen foreldre som vil drøfte planens innhold med meg etter at den er vedtatt, ei heller før den ble vedtatt. Læreplanen er et resultat av en demokratisk prosess hvor berørte parter får den ut på høring (2006, s. 206-207). Dette betyr blant annet at høringsinstansene for en ny læreplan i norsk for videregående opplæring er lærerorganisasjonene, fylkene, universitet og ulike forbund for å nevne noen. Høringsuttalelsene blir lagt fram samlet for Stortinget hvor det endelig vedtaket blir fattet.

En teoretisk framstilling av læreplan fra idé til faktisk vedtatt plan finner vi hos Imsen, se figur 1 under. Denne figuren er i tråd med det Bjørg Gudem (1993) trekker fram om hvordan John Goodlad et. al. (1979) teoretiserte læreplanens fem «ansikter», den ideologiske, formelle, oppfattede, iverksatte og den erfarte læreplan.



Figur 1. *Læreplanen går alltid gjennom lærerens tolkninger (Imsen, 2006, s. 194)*

Figuren kan forklares med Goodlads fem stadier av læreplanen slik: Den ideologiske læreplan som handler om strømninger i tiden, tradisjon og kulturarv sammen med forskningsbasert viten. Neste er den formelle læreplanen som er den som blir vedtatt. Den blir ikke den samme som den ideelle. Dette fordi planen vedtas av de folkevalgte og det forgår forhandlinger om innholdet. Så kommer den oppfattede læreplan som handler om at ulike aktører vil ha forskjellig oppfatning avhengig av erfaring, tradisjon og den sosiokulturelle sammenhengen en er i. Videre kommer vi til den iverksatte læreplanen som er en følge av det ovennevnte og betyr at lærerens tolkning vil kunne avvike fra den formelle vedtatte læreplanen. I tillegg

kommer ulike læremidler til bruk i undervisningen. Disse kan også ha sin forståelse av planen. Til slutt har vi den erfarte læreplanen og det vil være slik eleven erfarer og opplever den gjennom undervisningen (Gudem, 1993, s. 131-132). Jeg kan gjenkjenne den teoretiske måten å se på læreplanen. Det er spesielt den iverksatte planen i norsk som er aktuell og i den forbindelse inngår også læreboka.

Ser vi på sammenhengen mellom disse fem «ansiktene» blir tolkning av planen sentralt og avgjørende for hvordan læreplanen kommer til uttrykk i klasserommet. Gudem viser til at lærernes «faglige og pedagogiske ståsted og referanseramme vil være viktig og antagelig avgjørende for de tolkninger og de beslutninger de tar (1993, s. 132). Denne teoretiske inndelingen i fem er beskrivende for fenomenet læreplan. Med andre ord er det viktig at vi kjenner til læreplanens «livssyklus» og hvorfor den er viktig. For å avslutte teoriene om læreplan vil jeg vise til rapporten om skoleutvikling i forbindelse med LK06 hvor Hovdenak oppsummer læreplanens betydning slik:

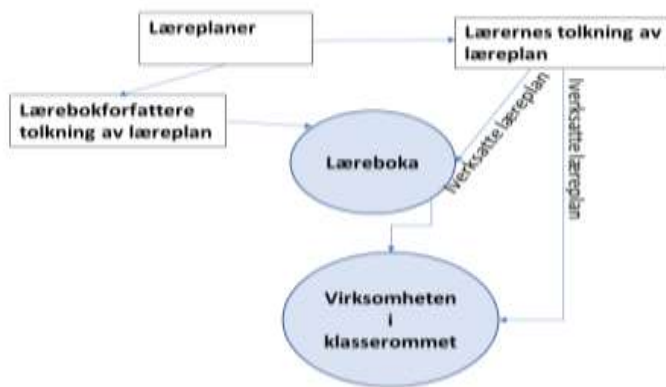
Læreplaner angår hvert enkelt barn og hver enkelt ungdom. De legger gjennom sitt menneske- og samfunnssyn, lærings- og kunnskapssyn viktige premisser for kunnskapsutvikling og identitetsdannelse hos den enkelte elev, samtidig som læreplanene også fungerer som et samfunnsformende virkemiddel. Læreplanene etablerer bevissthetsstrukturer, og påvirker utviklingen av individets selvrespekt, positivt og negativt. Læreplanene forteller hva nasjonale myndigheter mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanen blir derfor viktige styringsredskaper i utformingen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling (Hovdenak, 2009, s. 13).

Slik det framstår her så er læreplanen et politisk dokument for styring av hva individene i samfunnet skal lære. For skolen og læreren blir dokumentet en utfordring i den forstand at de skal forvalte planen på en slik måte at elevene får nødvendig opplæring for å kunne fungere og delta i samfunnet som en integrert borger. Utfordringer ligger ofte i de deler av planen som er vidt formulert slik at friheten er stor til hvordan en tolker innholdet. Det beste for eleven er han eller hun får en positiv opplevelse av faget og skolen. Dette vil både lærer og lærebøker kunne bidra til.

### **Lærebokas rolle i den iverksatte og erfarte læreplan.**

Gjennom min analyse av lærebøkene ser jeg på hvordan lærebokforfattere tolker deler av læreplanen i norsk. For å få overblikk over situasjonen er det på sin plass å tegne inn en ny figur som tar opp i seg det som tidligere er nevnt om den iverksatte læreplanen. Læreboka er et verktøy og hjelpemiddel som brukes av lærer for å bidra til å iverksette læreplan.

Lærebokforfatternes tolkning av planen vil komme til uttrykk i læreboka i form av tekster, teori og ulike typer oppgaver. Figuren under viser en oversikt over hvordan den iverksatte læreplanen blir omsatt i praksis i klasserommet. Det teoretiske begrepet «den iverksatte læreplan» betyr her læreplan i norsk for Vg1 (NOR1-05).



Figur 2. Lærebokas rolle.

Figuren over viser at læreboka har en sentral rolle i undervisningen og at den dermed kan fremme sin tolkning av læreplanen. Hvor stor lærebokas rolle blir er avhengig av hvor bevisst læreren er i bruken av den. Det finnes forskning på at læreboka fortsatt er en viktig faktor i undervisningen. Nordlandsforskning gjorde en undersøkelse i forbindelse med oppfølging av innføringen av LK06 som het «På vei fra læreplan til klasserom» (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010). De gjorde en undersøkelse blant lærere og elever for å se hva slags praksis lærere hadde i forhold til lærebøker og undervisning. De gjorde mange interessante funn, og blant annet om at lærere i den videregående skolen bruker læreboka som viktigste planleggingsressurs for sin undervisning (s. 57). Det kan virke litt skremmende at læreboka blir den styrende og tolkende faktor for hva som skal skje i klasserommet i forhold til å oppfylle de formelle læreplanmålene. Jeg kan forstå at noen synes det er bra at læreboka presenterer sin tolkning der læreplaner er utydelig på hva som ligger i målet. Allikevel kan jeg ikke bruke tekster ureflektert, men må selv tolke læreplanen ut fra en faglig vurdering. Figuren over viser at lærebok kan ha en sentral rolle i det å oppfylle læreplanmålene i faget. Derfor er det viktig å analysere læreboka og hvordan den oppfyller læreplanmålene.

Når vi opplever en sterk styring gjennom læreboka kan en av grunnene til dette være at læreplanmålene i seg selv er for vidt formulert. Det ligger en fare for at valg av tekster blir for snevert og ikke er tilpasset det vi har behov for. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005) som er opptatt av *tilgangskompetans* sier at vi har «utval av tekstar og problemstillingar som snarare

leir bort frå enn leiar inn i dei mangfaldige situasjonane som det postmoderne, tekstbaserte samfunn lever med og av (s. 21)». Det kreves god kompetanse både pedagogisk og didaktisk for å finne fram i dagens tekstmangfold. «Å skaffe tilgang til tekstar er ikkje noko som kan overlatast til politikken og skulebokavdelingane til forlaga våre (s. 22)». Slik jeg oppfatter det så er læreboka ment å være et hjelpemiddel og ikke en fasit. Da må jeg si meg enig med Nicolaisen i at forskning i fagfeltet og didaktisk utvikling er viktig for å finne fram til hva som kan bidra til å oppfylle viktige målsettinger i læreplanen. Læreboka er per dags dato ikke et resultat av et forskningsprosjekt eller det vi kan kalle «best practice», beste måte å oppnå læreplanmålene på. Det bør være et sunnhetstegn at lærer en stiller kritiske spørsmål til læreboka.

### **Autonomi**

Autonomi er et viktig poeng for meg som lærer når jeg utøve yrket mitt. Metodefrihet og autonomi forutsetter at lærerne har kompetanse. Kunnskapsdepartementet hevder at alle norske lærer skal ha syv kompetanser som omfatter fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og dagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og endring og utvikling (2008-2009, s. 15). I utgangspunktet skal lærerne få tilgang til dette gjennom sin utdanning. Dette skal da gi dem grunnlag for å ta faglige og autonome avgjørelser i undervisningen, noe som også inkluderer å vurdere hvilken rolle læreboka skal ha i forhold den læreplan som til enhver tid er gjeldene.

Goodlad viser til at det kan være en avstand mellom den vedtatte planen og det som blir iverksatt i klasserommet. Dette betyr at lærerens praksis vil kunne basere seg på det handlingsrom som ligger i det enkelte læreplanmål samt kompetanse og profesjonell autonomi. Lærerautonomi har en relasjon til frihet og Gunn Imsen har definert det slik:

Profesjonell yrkesutøvelse har, innenfor visse rammer, en viss frihet til selv å fatte beslutninger om hvordan arbeidet skal utføres. Denne friheten er basert på tiltro til at yrkesutøveren har den kunnskap og kompetanse som trengs for å ta disse beslutningene [...] (Imsen, 2008, s. 472).

Metodefrihet for læreren var et viktig prinsipp ved innføringen av LK06. I 2009 kom det en rapport om *Å være ungdomsskolelærer i Norge* basert på resultater fra OECDs studie av undervisning og læring (TALIS), og autonomi blir kommentert slik:

[...] autonomi er utvilsomt en helt nødvendig forutsetning for god undervisning. Det er umulig å tenke seg detaljerte instruksjoner for lærerarbeidet, og en lærer anvender så mye av sin egen personlighet at de må ha betydelige frihet i yrkesutøvelsen, det er ikke én, men mange, måter å gi god undervisning på [...] Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009, s. 218).

Rapporten peker på at kompetanse kombinert med personlige egenskaper og en viss frihet gjør at læreren yter sitt beste.

### Norskfagets utvikling

Læreplan i norsk har vært endret flere ganger fra da den ble innført i forbindelse med LK06. Noen av endringspunktene har bestått i hva slags type litteratur som skal leses og når. Videre har for eksempel «tekster» i hovedområdene skriftlig tekster og muntlige tekster blitt til «kommunikasjon». I tillegg har det vært en debatt om sammensatte tekster som eget hovedområde. Magne Rogne (2013) har i sin artikkel «Frå ark til app» uttrykt sin bekymring for fjerning av sammensatte tekster som hovedområde (s. 41) slik det var forslag om i den nye læreplanen (NOR1-05, 2013). Dette ble også fjernet i den vedtatte planen med begrunnelse om at en nå ser det som naturlig integrert i faget at elevene skal kunne lese sammensatte tekster. Rogne bygger sin bekymring på funn i sin undersøkelse av lærebøker som viser at de er svære lite tilpasset på nettopp dette punktet. Han tenkte at dette kan bli «utnytta av enkeltaktører til å stogge utviklinga mot ein meir gjennomgripande digital tekstkultur i faget» (Rogne, 2013, s. 42). Denne kritikken går i to retninger. Den ene går mot forlagene fordi en dreining mot mer digital tekstkultur kan skape et mindre marked for den trykte boka. Den andre retningen er at deler av lærerkorpset ikke var fornøyd med området sammensatte tekster. I min analyse av lærebøker vil jeg undersøke om sammensatte tekster har blitt bedre integrert i læreboka i forhold til det aktuelle læreplanmålet<sup>24</sup>.

Jeg vil se om digital tekstkultur finnes i de lærebøkene jeg analyserer. En som drøfter dette er Elise Seip Tønnesen hvor hun i sin bok *Generasjon.com* (2007) ser på mediekultur blant barn og unge. Hun finner at unges medieopplevelse i TV-serier oppfattes som underholdning og oppmerksomheten blir ofte ledet bort fra tale (innhold) når det brukes lyd og bilde. Leseprosessen blir en annen når en «leser» på internett og nettsider. Dette viser også PISA-rapporten fra 2009<sup>25</sup> om elevers lesing på nett. Nettekster skiller seg ut i forhold til hvordan de er produsert, framstilt og organisert. Her må elevene forholde seg til mange tekstelementer. Det å finne og hente ut informasjon betyr å navigere mellom mange nettsider og hyperkoblinger<sup>26</sup>. Når det gjelder digitale tekster betyr det at «å reflektere og vurdere» må

---

<sup>24</sup> «tolke og vurder sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster» (NOR1-05:10)

<sup>25</sup> Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009. Frønes, Narvhus og Jetne.

<sup>26</sup> «Ei **hyperkopping** er ein peikar i eit [hypertekstdokument](#) som kan visa til ein annan stad i dokumentet, eit anna dokument, eller ein annan ressurs» <https://nn.wikipedia.org/wiki/Hyperkopping> (Lastet 15.10.2018)

bygge på å ta stilling til all informasjon som en får tilgang på når en leser. I tillegg må en være kildekritisk til informasjonen. Denne måten å produsere tekst på er vidt forskjellig fra en fagboktekst. Selv om man bruker bilder og tabeller så blir ikke det det sammen som å hoppe fra en nettside til en annen, for å samle all informasjon. Tønnesen konkluderer med at skolen bør flytte blikket utenfor skolestua for en helhetlig leseopplæring (2007, s. 116). Dette betyr at skolen ikke må velge enten eller, men må gi opplæring i begge type lesning, den papirbaserte og den nettbaserte (s. 131-132). Rogne har med andre ord støtte i forskningen til Tønnesen og hennes funn om nødvendigheten av leseopplæring i forhold til digital tekstkultur.

Videre har det vært andre endringer i læreplanen i norsk som kan undersøkes. Det omhandler skjønnlitteraturen og litteraturhistorien har etter hvert fått sin naturlige plass i og med progresjon fra nåtid til fortid og tilbake til nåtiden. I Vg1 skal en arbeide med samtidstekster, i Vg2 starter litteraturhistorien fra tidlig middelalder, norrøn tid og fram til og med romantikken som også inkluderer folkediktning og det norske. I Vg3 starter en i cirka 1850 og framover med alle tidsepoker slik at vi kommer fram til det postmoderne på 80- og 90-tallet. Denne inndelingen har gitt en god pedagogisk struktur etter mitt skjønn. Ved å forstå dagens tekster som er rundt oss har vi et godt grunnlag for å sette oss inn i fortidens tekster. Andre intensjoner for å gjøre disse endringene var for å bidra til en reduksjon i mengden av fagstoff, men dette er det nok delte meninger om. Denne inndelingen passer godt for danningperspektivet også, da en får kunnskap om tekster i samtid som kan benyttes til å reflektere over fortiden. En slik inndeling av lærestoffet hvor samtidstekstene skal befinne seg i boka for Vg1 er en god indikasjon på om lærebokforfatterne har plassert dette fagstoffet her.

Når jeg skal analysere lærebøkene vil jeg også ta med meg to grunnleggende ferdigheter, «å kunne lese» og «digitale ferdigheter». Disse to ferdighetene fikk endrede formuleringer i planen for norsk som ble gjeldende fra 1.08. 2013. *Å kunne lese*, en grunnleggende ferdighet, har gått fra å ha fokus på avkoding til å bli det å forstå, reflektere og danne mening. «Å kunne lese i norsk er å skape mening ut fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker» (NOR1-05, s. 5). En annen presisering er gjort i ferdigheten *Å kunne bruke digitale verktøy*, den har gått fra å være en teknisk ferdighet til noe mere. Nå heter *Digitale ferdigheter* i norsk «å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike tekster og kommunisere med andre. Videre innebærer det å utvikle kunnskap om [...] å ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder» (s. 5).



## 4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV EMPIRISKE FUNN

Lærebøker ble oppdatert eller nyskrevet med bakgrunn i revidert læreplan i norsk, NOR1-05, som ble vedtatt og var virksom fra 1.8.2013. I min undersøkelse har jeg valgt ut lærebøkene *Grip teksten* fra Aschehoug forlag og *Panorama* fra Gyldendal som i utgangspunktet var tilpasset LK06. Disse forlagene har kommet med reviderte utgaver som skal være tilpasset de nye endringene. Bøkene *Tema* og *Spenn* som ble benyttet etter innføringen av LK06 ble ikke videreført i 2013. Det ble utgitt to nye bøker. Den ene er læreverket *Intertekst* (2013), som utgis av Fagbokforlaget og den andre er *Moment* (2014), fra Cappelen Dam. Vi har bare forlagenes ord på at de følger læreplanen slik de har tolket den. Dette skal jeg se nærmere på ved å benytte utvalgte læreplanmål og analysekriterier.

### **Analyse**

Jeg har valgt å lage et diagram for hver av lærebøkene. Det er bygd opp med en felles struktur. Diagrammet er en overordnet oversikt for å forenkle innholdet i bøkene og et forsøk på å gjøre sammenligningene lettere tilgjengelige. Diagrammene er plassert her i dette kapitlet og innholdet blir kommentert i forbindelse med analysen og drøftingen av funn i den enkelte lærebok.

### ***Grip teksten***

Boka kom i en revidert utgave i 2013 og vi kan anta at den følger den reviderte læreplanen NOR1-05 (2013). Boka har beholdt tittelen fra forrige utgave, *Grip teksten*. Tittelen viser at forfatterne av boka har en forståelse for det tekstmangfold som er rundt oss. I forordet til boka skriver forfatterne at «Vi må gripe tekstane vi møter, både ved å forstå dei, leve med dei og bruke dei sjølve. [...] vekt på å utvikle tekstkompetansen til eleven» (Dahl et. al. 2013, s. 3). Tittelen på denne læreboka, *Grip teksten*, representerer en direkte kobling til dannelsesperspektivet slik det er antydning i formålet i norskfaget<sup>27</sup>.

Første analysepunktet er *tekstdefinisjon*. Denne læreboka viser sitt syn på tekst ved å skrive følgende: «Vi lever med tekstar, i medium, i privat og offentlig kommunikasjon – tekstar som ord og tekstar som bilde og lyd» (2013, s. 3). Dette utdypes nærmere i bokas første kapittel

---

<sup>27</sup> «Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv» (NOR1-05, s. 2)

«Omgitt av tekster». «[...] begrepet tekst er både muntlig, skriftlig og sammensatte tekster» og «vi må lære å orientere oss i dette tekstmylderet» (s. 12). Disse eksemplene viser at læreboka har et vidt syn på begrepet tekst og dette er sammenfallende med læreplanens definisjon<sup>28</sup>. Målepunktet *tekstdefinisjon* viser så langt at læreboka samsvarer med intensjonen i læreplanen.

<p><b>Grip teksten</b></p> <p><u>Inndeling av boka:</u></p> <p>Omfang</p>	<p><u>Innhold:</u></p> <p>1 Omgitt av tekster                  2 Muntlig – tale og lytte                  3 Å lese og skrive – strategier og tekstkompetanse                  4 Fiksjonstekster                  5 Saktekster                  6 Norsk mellom andre språk i verda (<b>NN</b>)                  7 Samtidstekstar – kulturmøte og kulturkonflikter (<b>NN</b>)                  Grip tekstene - tekstsamling</p>	<p><u>Tekster omtalt i teoridelen:</u></p> <p>KK: Tusen tegninger, Carpe Diem, 2010                  KK: Et øye rødt, Jonas Hassen Khemiri, 2003                  L: Løvetannens bønn, Harald Sverdrup, 1953                  L: Fattern elska rødvin, Arild Nyquist, 1999                  E: Rødme, Espen Haavardsholm, 2002                  S: Jeg har en fortid som søppelskurk, Chr. Koht, 2012                  S: Ingen ting å være stolt av, Aftenposten, 2012.</p>
<p><u>Tekstsamlingen:</u></p> <p>Omfang</p>	<p><u>Grip tekstene</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Samtidstekster – kulturmøter og konflikter (KK)</li> <li>• Lyriske tekster (L)</li> <li>• Episke tekster (E)</li> <li>• Saktekster (S)</li> </ul>	<p><u>Fordeling av tekster:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• KK – 8 (2003-2013)</li> <li>• L – 23 (1936 – 2001)</li> <li>• E – 19 (1975 – 2012)</li> <li>• S – 11 (1975 – 2013)</li> <li>• Sum 61 tekster</li> </ul>
<p><u>Oppgavetyper:</u></p> <p>I teoridelen</p> <p>I tekstsamlingen</p>	<p><u>I teoridelen:</u></p> <p>TENKEPAUSER – undervisningsoppgaver:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke følelser vekker dette?</li> <li>• Hvilke tanker har du om...?</li> </ul> <p>OPPSUMMERINGSSPØRSMÅL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er en lesestrategi?</li> </ul> <p>ARBEIDSOPPGAVER:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finn fagbegreper</li> </ul>	<p><u>I tekstsamlingen:</u></p> <p>OPPGAVER - nøkkelord</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskutere</li> <li>• Assosiasjon og rollespill, gjenfortelle</li> <li>• Sammenlign tekster</li> <li>• Tolke etter modell om sjangertrekk, språk og virkemiddel</li> <li>• Skrive tekster</li> </ul>

Figur 3. Oversikt Grip teksten.

Analysepunktet *tekstsyn* kan måles gjennom hvordan boka er organisert. Boka har en strukturert inndeling i sju hovedområder som vist på figur 3. I tillegg kommer en tekstsamling. Denne form for organisering følger stort sett læreplanens tre hovedområder, muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. I teoridelen er tekstene inndelt i fiksjonstekster og saktekster som er andre begreper for skjønnlitteratur og sakprosa slik det er benyttet i læreplanen. I figur 3 finner vi en oversikt som viser hvordan tekstsamlingen er inndelt i ulike sjangere, med antall tekster i hver kategori og hvilken tidsepoke de spenner over. Det er uheldig at første bolk med tekster i tekstsamlingen har fått navnet Samtidstekster – kulturmøter og kulturkonflikter. I henhold til læreplanmålene for Vg1 skal også lyriske, episke og saktekster være et bredt utvalg av samtidstekster. Denne konstruksjonen kan synes å bygge på en praktisk årsak, nemlig det faktum at boka er en revidert utgave av et tidligere verk.

<sup>28</sup> «Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, skrift, lyd og bilder spiller sammen»(NOR1-05, s. 2).

*Tekstsyn* handler også om organisering av teoristoff og balansen mellom tekstene. De tekstene som er nevnt i figur 3 viser hvilke tekster som er omtalt i teoridelen. Figur 3 viser også hvilken tekstsjanger de er plassert under i tekstsamlingsdelen. Videre viser figuren hvor mange tekster som befinner seg i de ulike kategoriene i tekstsamlingen og hvilken tidsperiode de dekker. I figuren har jeg også satt inn de tekstene som er blitt brukt ved gjennomgang av fagstoffet i teoridelen. Disse tekstene har fått en sentral plass i boka med oppgaver rettet mot teoridelen i tillegg til egne oppgaver i tekstdelen av boka. Øvrige tekster i tekstsamlingen kan sånn sett også være sentrale i sin sjanger, men ikke omtalt i teoridelen. På generelt grunnlag ser det ut til å være rimelig jevn fordeling mellom de ulike tekstsjangerne med hensyn til antall tekster i tekstsamlingen.

Et annet punkt om *tekstsyn* er samtidstekster og hva læreboka inneholder av fagstoff i forbindelse med dette. Boka ser på tendensen i samtidslitteratur og tar opp et tema om «verkelegheitssug» (s. 280) i skjønnlitteraturen uten å gi noe eksempel på dette. I dagens samtid kunne et godt eksempel vært *Arv og miljø* av Vigdis Hjort, et familiedrama nært opp til virkeligheten. Et annet kjennetegn som nevnes er det biografiske hvor *Min kamp* av Karl Ove Knausgård (s. 279) blir nevnt som eksempel. Videre nevnes det at krim- og spenningslitteratur brukes til å drøfte samfunnsproblemer. Andre tema som tas opp er selvrealisering, selveksponering og tilbake til et enklere liv. Når det gjelder ulike former for tekst vises det til krim- og spenningslitteratur, film, adaptasjoner, tekstmeldinger, blogger og sosiale medier som Facebook og Twitter. I teoridelen vises det også til at intertekstualitet<sup>29</sup> og sampling<sup>30</sup> i tekster er viktig. Noen av disse tekstformene er det Erstad (2010) kaller en digital tekstkultur. I teoridelen blir det nevnt tekster som har adaptert videre fra film til dataspill, men det gis ingen tekstutdrag for å vise hvordan dette er gjort. Det er imidlertid laget en oppgave til kapitlet som gir eleven god mulighet for refleksjon om tema identitet og framstilling av seg selv i sosiale medium. Dette kapitlet om samtidstekster framstår litt lite integrert i forhold til læreplanen for Vg1 hvor alle teksttypene, skjønnlitteratur og sakprosa, koblet sammen med samtidslitteraturen, men i *Grip teksten* er det laget et eget kapittel og satt sammen med kultur og kulturkonflikter.

Et fjerde punkt for *tekstsyn* er i hvilken grad det er balanse mellom tekstene i form av forfattere og kjønn, og tidsepoker. Av totalt 61 tekster er det bare 15 kvinnelige

---

<sup>29</sup> «tekster viser til andre tekster i samtid og fortid» (Dahl et. al. 2013, s. 21)

<sup>30</sup> «kopierer deler av et kunstverk inn i en ny tekst» (Dahl et. al. 2013, s. 276)

tekstforfattere. Læreplanen i norsk er ikke tydelig på dette da den sier et «bredt utvalg av tekster» uten å nevne konkret om fordeling mellom kjønnene. Som nevnt tidligere under teorikapittelet gir dette lærebokforfatterne rom for egen tolkning og kan selv velge hva et representativt utvalg er. Analysen viser tydelig at kjønnsbalanse mellom forfatterne ikke har blitt vektlagt. Det neste er omfanget av samtidstester ut fra Vassendens (2007) definisjon som er nevnt tidligere. Jeg har en forventning om at det er overvekt av tekster fra slutten av 1990-tallet og fram til dagen da boka ble trykket i 2013. Resultatet viser at av 61 tekster er det 28 fra før 1999 og 33 tekster datert fra 1999. Med tanke på læreplanen er tallene overraskende og det gir grunnlag for bekymring når det er så vidt over 50% av teksten fra 1999 og framover. Det er spesielt diktsamlingen som består av eldre tekster. Utformingen av tekstsamlingen kan ha en sammenheng med at denne boka allerede hadde en etablert tekstsamling fra en tidligere utgave.

Et siste punkt om *tekstsyn* som blir vektlagt i læreplanen er balansen mellom tekster på nynorsk, bokmål og oversatte tekster fra samisk. Her er det en stor ubalanse i hva som tilbys. Tekstsamlingen er inndelt i fire tekstområder. I samtidstekster - kulturmøter og kulturkonflikter finner vi overvekt av bokmålstekster og ingen tekster oversatt fra samisk (7:1:0)<sup>31</sup>. I gruppen for lyrikk er det samme tendens med overvekt av bokmålstekster og en oversatt samisk tekst (15:6:1). I kategorien episke tekster er det samme tendensen (13:5:1). I gruppen for saktekster er forholdet (7:3:0). Totalt sett viser dette en fordeling på (42:15:2) som betyr at det er stor overvekt av bokmålstekster og bare to oversatte samiske tekster. Slik jeg tolker læreplanen er ikke dette et representativt utvalg av tekster med tanke på at den også sidestiller bokmål og ny norsk. Når det gjelder oversatte samiske tekster burde utvalget vært større, minst to tekster for hver tekstgruppe. Spørsmålet mitt er hvordan lærebokforfatterne kan tolke læreplanen dithen at oversatte samiske tekster skal utgjøre en marginal andel av et representativt utvalg? Jeg kan forstå det dersom det var fra en læreplanen før 2006 hvor det «ha noko kjennskap til omsatt samisk litteratur» var det gjeldende, med dagens plan er ordlyden en annen. Den faktiske teksten er at det skal være et representativt utvalg «samtidstekster [...] på bokmål, nynorsk og oversatte tekster fra samisk» (NOT01-05, s. 10). En slik mangel på oversatte samiske tekster som vi ser her kan være basert på en diskursiv praksis som bygger på en tidligere diskurs som for eksempel læreplanene R94 eller L97. Diskursiv praksis er drøftet tidligere i metodekapitlet.

---

<sup>31</sup> (BM:NN:Samisk)

Videre er det slik at boka ikke ble produsert med egen utgave på nynorsk. Forfatterne skriver på nynorsk i sin introduksjon til boka «Slik er *Grip teksten Vg1*». I kapittel 6 og 7 benyttes nynorsk som skriftspråk og for resten av boka benyttes bokmål. Nynorsk skriftspråk er markert med (NN) i oversikten i diagrammet. Fordeling mellom skriftspråkene i antall sider er 54 med nynorsk og 226 med bokmål. I tekstsamlingen finnes det ulike type tekster og av 61 tekster er der bare 15 av disse som er på nynorsk. Det er overraskende at forfatterne har valgt å inkludere så få kapitler i boka på nynorsk. I læreplanens formålsdelen står det at barn og unge skal få et bevisst forhold til språklig mangfold (NOR1-05, s. 2). I tillegg står det i fagets formål om likestilling av nynorsk og bokmål.

*Tekstrefleksjon* er et analysepunkt hvor en ser på tilrettelegging av oppgaver i forbindelse med tekster som gjør at elevene får øvelse i refleksjon både på individnivå og som en sosial praksis. I denne læreboka er det mange oppgaver av typen å tolke tekster etter en bestemt modell. Dette blir det Henning (2010) påpeker som informasjonsuthenting, en efferent lesing. Denne måten å lese og besvare oppgaver på gir lite rom for refleksjon og danning av for eksempel identitet og tilhørighet. Det er svært lite oppgaver av typen refleksjon rundt temaet og budskap. For eksempel i diktet «Heimkomen son 1» og *Mannen som elsket Yngve* hvor tema er seksuell legning, er det flere oppgaver som omfatter form og innhold, og en diskusjonsoppgave om det fortsatt er kontroversielt med homofili<sup>32</sup>. Å diskutere er en del av refleksjonen, men en trenger å filosofere dypere rundt et tema som for eksempel hvordan det er å ikke bli akseptert for den en er? Dette er en oppgave som boka bør legge opp til for å følge læreplanen tettere.

*Tekstrefleksjon* handler også om danning og det å mestre ulike roller<sup>33</sup>. I denne læreboka er det et eget kapittel under fiksjonstekster som heter «Dramatiske tekster». Her gis det en grundig teoretisk innføring i dramatiske tekster som går fra teater til film. I teoridelen bruker boka et eventyr for å vise en dramatisering. I tekstsamlingen finnes det ingen utdrag fra et drama for scene. Det finnes mange samtidsdrama som kan vise elevene «samtid = samfunn» (Vassenden 2007) den tiden de lever i og bidra til deres identitetsutvikling. Antall oppgaver som kan hjelpe elevene i refleksjonsprosessen i dette kapitlet er meget begrenset. Det finnes en av åtte oppgaver som handler om det å dramatisere. Ved nærmere undersøkelser viste det seg at dette kapitlet har stor likhet med det samme kapitlet i forrige versjon av boka. Den

---

<sup>32</sup> Tema om LHBTQ-representasjon og skeiv tematikk som kommer til uttrykk i norsklærebøkene for videregående skole, er drøftet i en masteroppgave våren 2018 av Yvonne Demirel.

<sup>33</sup> «[...] i samtaler, diskusjoner og dramatiseringer» (NOR01-05, s. 10).

hadde fått noen få endringer i overskrifter og det er benyttet de samme eksemplene og oppgavene. Det at læreboka benytter eventyr som eksempel er litt merkelig når den sjangeren er flyttet til Vg2. Drama er en av tre hovedområder i skjønnlitteraturen og en del av samtidstekstkulturen. Det er ingen grunn til å utelate dette i tekstsamlingen eller unngå å bruke det som eksempel i teoridelen.

Ved å undersøke tekstsamlingen nærmere finnes det et utdrag fra et filmmanus. Teater og film er to ulike måter å oppleve dramatiske tekster på. I filmen kan teksten lett forsvinne i ulike virkemidler og dermed kan det bli vanskelig for elevene å få med seg tematikken. Dette har Elise Seip Tønnesen (2007, s. 108) nevnt i sin studie. Ungdom ønsker at det skal være underholdning (s. 109). I forbindelse med teoridelen om film som drama har boka mange oppgaver som kan bidra til at elevene får kunnskap om virkemiddel og analyse. Oppgavene som er knyttet til tekstutdraget handler for det meste om form og innhold. Det er en oppgave (g) som spør «hvilke temaer kan du tenke deg at filmen vil dreie seg om?» (Dahl et. al. 2013, s. 318). For at elevene skal kunne reflektere må de se filmen og oppfølgingsspørsmålet er: «Hvordan stemte innholdet med det du svarte på spørsmål g?» (s. 318). For å oppnå refleksjon som en sosial aktivitet i klasserommet så blir det læreren som er den viktigste faktoren og ikke læreboka i dette tilfellet. Sett opp mot læreplanene er film som drama en del av tekstkulturen og slik vi forstår tekstbegrepet. Filmmanuset henger sammen med samtidstekster og sammensatte tekster som er en del av læreplanen i faget.

Lærebokforfatterne må gjøre noen valg i utvalg av tekster som skal med i boka. Jeg tenker spesielt på hvordan de valgte å ikke ta med et teaterstykke, men valgte flere tekstutdrag som er adaptert til film. Min antagelse er at lærebokforfatterne har definert film som den mest aktuelle samtidsteksten. Dette gis det også uttrykk for i boka hvor det sies følgende: «[...] den verkelege store spreinga av dramasjangeren skjer gjennom dei moderne slekningane til scenedramaet innanfor film og fjernsyn» (s. 275). Forfatterne har helt klart flagget hvordan de har tolket samtidstekster i dramasjangeren. Dette har de også poengtert ved flere anledninger som her: «Som massemedium spelar film, både fiksjon og dokumentarfilm, ei stadig viktigare rolle i samtida» (s. 275). Dette forklarer bokas fokus på film. Læreplanen har ingen direkte føringer på dette så det er fritt fram for forfatterne å tolke og bestemme seg for hva de vil legge i det. Jeg stiller meg imidlertid kritisk til dette i forhold til danningperspektivet og de funn Tønnesen (2007) gjorde som er nevnt tidligere. Skal vi i tillegg følge Ziehe (1993) og hans tanker om danning bør elevene utfordres på et samtidsdrama.

Kultur og kulturkonflikter kom inn som nytt læreplanmål i 2013. Dette er et område hvor *tekstrefleksjon* er viktig. Dette tema inngår som en del av kapitlet «Samtidstekster – kultur og kulturkonflikter» i denne læreboka. I teoridelen er det et godt samsvar mellom det som benyttes som eksempler og innholdet i tekstsamlingen. I tekstsamlingen er det valgt et bredt utvalg av tekster som dekker samtidstekster fra skjønnlitteratur til sakprosa, men det er ingen oversatte samiske tekster. Oppgavene i teoridelen gir elevene god støtte til å reflektere og drøfte viktige spørsmål omkring dette tema. For eksempel kan nevnes «Lag en debatt om det multietniske Norge». Her skal elevene representere ulike innvandrer kulturer. Når en ser på oppgavene i tekstsamlingen er disse preget av det å se på virkemidler, form og innhold. En del av tekstene mangler spørsmål som kan benyttes til refleksjon. Dette kapitlet følger læreplanen i store trekk med de unntak som er nevnt over.

Et annet analysepunkt er *tekstresepsjon* som er knyttet til det å lese et representativt utvalg av tekster for opplevelse og finne informasjon. I denne sammenheng bruker læreplanen fire ulike begreper for omfanget av hva som skal leses. Den bruker begreper som «mangfold», «utvalg», «representativt» og «bredt». Når dette settes i sammenheng med Vassendens definisjon av samtidslitteratur «[...] en fortløpende oppdatert følelse av her og nå, og en likefortløpende konstituering av er 'oss' [...] forestillingen om samtid er også en forstilling om identitet» (2007, s. 359). Jeg forstår dette dithen at det bør resultere i vidt omfang av tekster. Dette gir forventning om tekster som belyser problemstillinger fra ulike synsvinkler i samtiden og det som samfunnet er opptatt av. For at det skal ha en viss relevans for elevene bør en stor andel av tekstene være datert fra 1999 og fram mot tiden da bøkene ble publisert i 2013 og 2014. For det første betyr dette å vise eksempler på de ulike tekstformene som er vanlig å bruke i perioden bør finnes i tekstsamlingen. For det andre bør tekstene speile tema som er i tiden og dette kan for eksempel være, selvrealisering, selveksponering, selvbiografisk, velferdssamfunnets problemer, religion, seksualitet, kjønnsbalanse mellom forfatterne, kultur og det flerkulturelle samfunn.

Når vi analyserer *tekstresepsjon* i *Grip teksten* betyr dette å undersøke tekstsamlingen for å se om den oppfyller noen av kriteriene som er nevnt over om tekstformer og tekstenes innhold. Jeg har valgt å se på tekster fra 1999 og framover. Blant de lyriske tekstene fant jeg bare tre tekster for det angitte tidsrom og blant forfatterne var det to menn og en kvinne. Diktene er skrevet i ubunden form og handler om mennesket, hvordan vedens kriger og elendighet velter inn over oss gjennom media uten at vi tar det helt på alvor samt forholdet til terror. Med hele 23 dikt totalt var det litt nedslående at så få av diktene var fra angitte periode. Blant de eldre

diktene er det «Til ungdommen» (1936) som allikevel har det beste alibiet for å være med i diktutvalget, da diktet kan settes i sammenheng med «Sirkelrot» fra 2001 samt at diktet fortsatt har aktualitet i samtiden.

Neste område i tekstsamlingen er kultur og kulturkonflikter. Her er det meget bredt utvalg i tekstformer og innhold, men ubalanse mellom tekstforfatterne. Her finner vi totalt fem menn blant de åtte tilgjengelige tekstene. Alle tekstene er fra ovennevnte tidsperiode. Kultur og kulturkonflikter er belyst fra mange kanter som for eksempel det å være norsk med innvandrerbakgrunn, det å stå mellom to kulturer, det å være muslim i Norge, klasseskille og enkeltindividet, majoritetskultur mot minoritetskultur. I tillegg er det et samisk dikt fra 1984 om urbefolkingskultur som blir referert i sin helt i teoridelen. I tillegg blir Aftenpostens nye debattside «Si;D» som kom i 2013 representert med en tekst om det å være utenlandsk student i Norge. Et teksteksempel om urbefolkning var i tillegg å finne i teoridelen om tema.

Neste avdeling i tekstsamlingen er episk diktning. Her er det 19 tekster i alt og av disse er hele 14 fra den definerte tidsperioden. Disse tekstene har en svakhet ved at det er hele 11 menn og bare tre kvinner som står bak tekstene. Kvinner og menn forteller ofte ut fra ulike synsvinkler så en balanse her er viktig. Det finnes ulike tekstformer som novelle, roman, novelle i twitterform. Tematisk er det eksempler som selvrealisering, relasjoner og utroskap, oppvekst, sjenanse og forelskelse, far – sønn forhold, død og begravelse fra et barns synsvinkel, å rømme når naturen slår tilbake, menn og biler, et eklere liv og homofili. I de eldre tekstene finnes blant annet *Izzat – for ærens skyld* (1996) hvor tema er tvangsekteskap. Denne teksten kunne godt vært plassert sammen med kulturtekstene, men har aktuell samtidstematikk så det er bra at den har fått plass i denne samlinga. Det finnes også en kort samisk novelle *Lassoens sang* fra 1992 som er aktuell med forelskelse, etnisk motsetning og kulturkonflikt når samisk og norsk kultur blandes. Å lese for opplevelse og informasjon handler også om tekster med aktuelle samfunnsproblemer som vi ser eksisterer i velferdsstaten. Eksempler på dette er ukultur i politikk og økonomi, prostitusjon, fattigdom og rus. Disse problemstillingene er også tema som kunne vært teksteksempler på i episk diktning.

Det siste tekstområdet er saktekster og her bør det være et mangfold i tekster som elevene kan bruke til å finne informasjon om samtiden. I denne delen er det 11 tekster og ni av dem er i den angitte tidsperiode. Blant disse tekstene finner vi ni menn og ingen kvinner. Dette kan synes som et meget skjevt bilde av samtiden, kvinner skriver også sakprosa. Tekstene som er



med i utvalget representer tekstformer som artikler i Aftenposten og en artikkel fra avisa = Oslo, debatt på Si; D, en faktabok og en tale. Tema i disse tekstene handler om rus, norsk språk og globalisering, nyttig eller unyttig å lese eldre litteratur, å lese bilder - ekte eller falske, fremmedfrykt, minoriteter som ikke blir hørt, og Jens Stoltenberg i minnemarkeringen etter 22.07.2011. Det finnes også en udatert tekst, «Det e farligt med bøger!», et kåseri av Per Inge Torkelsen. Denne teksten har heller ingen referanse til hvor den er hentet fra. Dette er litt spesielt og et nettsøk viser at denne teksten er benyttet i Gyldendals tekstsamling norsk for 8-10 klasse, utgitt 2012. Her har vi muligens en indikasjon på at teksten er av nyere dato.

Neste analysepunkt er *Lesestrategi* og dette finner vi bokas kapittel om lese- og skrivestrategier. Her får elevene tips om hvordan tilegne seg tekstene. Boka definerer tekstkompetanse som «Å kunne lese og forstå og å kunne skrive visse type tekster» (Dahl et. al. 2013, s. 59). Elevene blir gitt innføring i ulike lesestrategier som før lesing, under lesing og etter lesing (s. 61-62). Dersom det jobbes jevnlig og strukturert med dette vil elevene bli langt mer fokuserte når de leser. Dette kan også bidra til å åpne opp veien inn i teksten og bidra til hvordan de jobber med tekstresepsjon. Her er læreboka på linje med målsettingen i læreplanen og det kan knyttes til det Bråthen skriver om leseforståelse og aktiv samhandling med teksten (2007, s. 3).

*Kildekritikk* finner vi i kapittel 3 «Kilder, opphavsrett og personvern» (Dahl et. al. 2013, s. 103). Her får elevene en innføring i bruk av TONE<sup>34</sup> kildekritikk. Svakheten er at det ikke vises til eksempler på hvordan elevene i praksis skal gjennomføre dette. Derimot viser boka hvordan de kan referere til kilder i sine egne tekster. I forbindelse med opphavsrett og personvern er det kun en enkel gjennomgang av hva dette innebærer. Boka benytter ikke selv referanser for kilder i teoridelen og er slik sett ikke et godt forbilde for elevene. På tross av dette har læreboka tatt læreplanmålet på alvor. I punktet om *Digitale ferdigheter* i læreplanen sies det «[...] en kritisk og selvstendig holdning til ulike digitale kilder». Dette punktet oppfyller læreboka delvis gjennom opplæring i TONE.

*Grip teksten* kan oppsummeres med at den har god oppfølging og forståelse av læreplanens intensjon om lese- og læringsstrategi og kildekritikk. *Tekstdefinisjon* følger læreplanen og boka viser at den er opptatt av dagens tekstkultur i teoridelen. *Tekstsynet* bærer preg av hvordan forfatterne har tolket læreplanen og hvordan de har løst lignende tema i en tidligere utgave av boka. Dette gjør at den ikke helt følger det en kan forvente av ei bok i lys av

---

<sup>34</sup> T – Troverdighet; O – Objektivitet, N – Nøyaktighet; E - egnethet

læreplanen. *Tekstrefleksjon* har varierende resultat med hensyn til hvilket fokus det er på elevoppgavene. Svært mange oppgaver handler om form og innhold i tekstene og liten mulighet til refleksjon. Når det er sagt, er det gode refleksjonsoppgaver til de tekster som har det. Svakheten ved denne boka er at den har en tekstsamling som er for «gammel». Det er lite balansert mellom tekster skrevet på bokmål eller nynorsk, og tekster oversatt fra samisk. Det er stor ubalanse mellom kvinner og menn blant tekstforfatterne. Når det kommer til *tekstresepsjon* kan noen av de «gamle» teksten kan utfordre elevene slik Ziehe beskrev det. Læreboka bør imidlertid følge læreplanens bestilling om å lese et representativt utvalg av samtidstekster. Læreboka skal ha ros for tekstsamling med tekster om kultur og kulturkonflikter. Dette var den beste samlinga av tekster for dette tema av alle lærebøkene som var med denne analysen.

### ***Panorama***

*Panorama* har blitt revidert og tilpasset endringene i læreplanen for 2013. Denne boka har ikke noe forord som forklarer inngående om tekstbegrepet. Den har imidlertid en innledende del som heter ‘Hvordan lese *Panorama*’. Dette er en veiledning til elevene om hvordan de skal bruke boka (Røskeland, Bakke, Aksnes & Akselberg, 2013, s. 6-9). Tittelen på boka, *Panorama*, kan bety «Panorama er rundskue fra et høytliggende punkt med fri utsikt til alle kanter» ifølge (SNL)<sup>35</sup>. Denne forklaringen kan passe på at en har et vidt syn på tekst og skuer ut over alle tekstene som vi er omgitt av. Det å skue over mange tekster kan kobles sammen med et av formålene i læreplanen<sup>36</sup>.

Første analysepunkt er *tekstdefinisjon*. Boka gir en indikasjon på tekstbegrepet ved å forklare eleven hvordan han skal bruke og forstå tekstene i boka. Forfatterne benytter begrep som «tekster rundt teksten» som er en bevisst bruk av mer enn bare skrifttegn. Boka henviser til bruk av overskrifter, margtekster, ikoner, bilder, fargekoder, grafiske element som fete typer og kursivering og ulike type oppgaver (Røskeland et. al. 2013, s. 6). Dette kan tyde på at de har en utvidet forståelse av begrepet tekst.

---

<sup>35</sup> (<https://snl.no/panorama>)

<sup>36</sup> «Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster» (NOR1-05, s. 2).

<b>Panorama</b>		
<b>Inndeling av boka:</b>  Omfang	<b>Innhold:</b> Innledning: Hvordan lese Panorama 2 Bruk språket 2 Tekstene omkring oss 3 Språk og identitet ( <b>NN</b> ) 4 Samansette tekstar ( <b>NN</b> ) 5 Kurs 6 Verktøykasse 7 Tekstsamling	<b>Tekster omtalt i teoridelen:</b> E: IZZAT. For ærens skyld. Nasim Karim (1996) (KK) E: Et møte. Kolbein Falkeid (2003) (KK) E: Det er enklast slik. Oddmund Hagen (1996) L: «Forleden dag» og «Så rart», Inger Hagerup (1971, 1950) L: God dag. Jan Erik Vold (1969) L: Jeg bare lar dem slippe ut. Cathrine Grøndahl (1994) D: Draum om hausten. Jon Fosse (1999) S: En ecstasytablett kan gi hjerneskode. Marit Holm og Gard Steiro(2001) S: En gigantisk begivenhet. VG-nett filmanmeldelse(2009)
<b>Tekstsamlingen:</b>  Omfang	<b>Tekstsamling</b> • Å lese tekster • Skjønnlitteratur <ul style="list-style-type: none"> <li>• Epikk (E)</li> <li>• Lyrikk (L)</li> <li>• Drama (D)</li> </ul> • Saktekster (S)	<b>Fordeling av tekster og tidsperiode:</b> • E – 27 (1979 – 2008) • L – 46 (GT, 1950-2012) • D – 5 (1879 - 1999) • S – 27 (1982 – 2013) • Sum 105 tekster
<b>Oppgavetyper:</b>  I teoridelen  I tekstsamlingen	<b>I teoridelen:</b> FØR DU LESER (starten av kapittel) Oppgaver – underveis <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kva kan du om reklame?</li> <li>• Hva vet du fra før om...?</li> </ul> ARBEIDSOPPG.(etter hvert kapittel) TØM TEKSTEN TENK DEG OM DITT OG DATT	<b>I tekstsamlingen:</b> OPPGAVER <ul style="list-style-type: none"> <li>• Drøfte, sammenligne tekster</li> <li>• Assosiasjon, rollespill</li> <li>• Sammenlign tekster</li> <li>• Tolke etter modell om sjangertrekk, språk og virkemiddel</li> <li>• Skrive oppgaver</li> </ul>

Figur 4. Oversikt PANORAMA.

Analysepunktet *tekstsyn* måles gjennom hvordan boka er organisert i fagstoffet sitt. Boka har en strukturert inndeling i sju kapitler som vist i figuren under. De fire første kapitlene representerer læreplanens tre hovedområder. I kapittel 2 er de ulike tekstsjangere satt som underkapitler og her finnes også det nye læreplanmålet om kulturmøter og kulturkonflikter. Boka har også et eget kurskapittel som viser hvordan eleven kan jobbe med ulike type tekster og sjangere for å arbeide fram mot et ferdig produkt i form av tolkninger, skrive tekster og forberede framføringer. Boka har et sjettede kapittel som er ei verktøykasse. I innledningen til dette kapitlet sies det at dette handler om grunnleggende ferdigheter som muntlig, skriftlig, samt det å lese. I følge boka er dette «gode råd, tips og øvelser som du kan ha nytte av for å bli en bedre leser og språkbruker» (s. 197). Tekstsamlingen er inndelt slik det er vist i figur 4 med hovedområdene skjønnlitteratur og sakprosa i tråd med læreplanen.

*Tekstsyn* handler også om hvordan fagstoffet i teoridelen er organisert og om balansen mellom tekster som er benyttet. I figuren har jeg satt inn de tekstene som er blitt brukt ved gjennomgang av fagstoffet i teoridelen. Figuren viser også hvilken tekstsjanger de er plassert i, og hvor mange tekster det er i de ulike kategoriene samt hvilken tidsperiode de dekker. I motsetning til *Grip teksten* har *Panorama* et bredt utvalg av tekster som den benytter seg av i teoridelen. I figuren har jeg vist til den teksten det er laget flest oppgaver til i teoridelen. Siden jeg bare har plass til en tekst per sjanger i figur 4, tekstboksen øverst til høyre, blir ikke dette helt representativt for akkurat denne boka. Ibsen og Fosse har fått en sentral plass i boka

med mange oppgaver i teoridelen. Videre i teorikapitlet for episke tekster benyttes det mange tekster slik at elevene får ulike eksempler på hvordan de skal arbeide med å tolke, finne synsvinkler og reflektere. Denne boka har den største tekstsamlingen og det er en rimelig jevn fordeling mellom de ulike tekstsjangerne med hensyn til antall tekster.

Forfatterne av læreboka har valgt å legge like stor vekt på sammensatte tekster som i forrige versjon av læreplanen (NOR1-04, 2010). De har valgt fortsatt med et eget kapittel selv om det ikke lenger er et eget hovedområde i læreplanen etter endringene i 2013. I den revidert læreplanen har de fire kompetansemålene som utgjorde dette hovedområdet blitt endret til et enkelt punkt<sup>37</sup> som nå ligger under området språk, litteratur og kultur. Læreboka har organisert dette kapitlet med fagstoff for bildekunnskap, bilde og tekst, skjermtekster, film og reklame. Det som er positivt med dette er at det vises forståelse for andre teksttyper enn tekster bare basert på skriftspråk. Dette er også tekstformer som er en del av dagens samtidstekstkultur. Slik sett kan en sette dette i sammenheng med det utvidede tekstbegrepet «literacy» og «tilgangskompetanse» (Nicolaysen, 2005, s. 22) som ble drøftet i teorikapitlet. Slik innholdet i dette kapitlet framstår er det i tråd med læreplanens formål der tekstbegrepet defineres<sup>38</sup>.

Et annet punkt for *tekstsyn* omhandler begrepet samtidstekster slik vi fikk det definert av Vassenden (2007) i teorikapitlet. I motsetning til *Grip teksten* har ikke *Panorama* noe eget kapittel eller område hvor dette beskrives spesielt. Denne læreboka trekker det fram indirekte når den viser til eksempler og bruk av tekster i teoridelen for de ulike tekstsjangerne. I tillegg beskrives det å lese på skjerm i forbindelse med teoridelen av sammensatte tekster. Tekster på skjerm betyr ofte sammensatte tekster, alle skjønnlitterære sjangere og sakprosa samt den sammensatte teksten meme<sup>39</sup>. Jeg synes allikevel at det er en svakhet ved boka når typiske problemstillinger og tema i skjønnlitteraturen for vår samtid ikke presenteres på en strukturert måte. Beskrivelse av hvordan «samtid = samfunn» (Vassenden, 2007, s. 363) samspiller med innholdet i ulike tekstsjangere og er viktig for forståelsen av hvem vi er. Boka har laget to trær som omfatter mange ulike tekstformer som er plassert på enten treet for skjønnlitteratur eller treet for sakprosa (Røskeland, 2013, s. 34). Dette kunne vært en gylden anledning til å gjøre en grundigere faglig presentasjon av ulike teksttyper. Det er et potensielt problem for

---

<sup>37</sup> «Tolke og vurder sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster» (NOR1-05, s. 10).

<sup>38</sup> «[...] tekstbegrep som inkluderer muntlig, skriftlig og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen» (NOR1-05, s. 2).

<sup>39</sup> Meme: bilde med tekst eller videosnutt som spres raskt til mang på internett (Røskeland et. al. 2013, s. 164)

elevene, jf. spørsmålet fra elevene som jeg nevnte i starten av denne oppgaven, når lærer kommer med mye mere fagstoff enn det som befinner seg i læreboka.

Et annet punkt for *tekstsyn* er i balansen mellom tekstene i form av forfattere og kjønn, oversatte samiske tekster, tekstsjangere og tidsepoker. Tekstsamlingen i denne boka har samme inndeling som i læreplanen, skjønnlitteratur og sakprosa. For det første er det stor ubalanse mellom mannlige og kvinnelige forfattere (55:37)<sup>40</sup>. Den eneste tekstsjanger som hadde overvekt av kvinner var sakprosa med (11:15). Som nevnt tidligere så er ikke læreplanen tydelig på dette punktet. Det er kun snakk om et «representativt utvalg». Det finnes 27 episke tekster og av disse er det bare seks som er presentert som utdrag. Det er positivt med hele tekster framfor utdrag. Elevene får bedre oversikt i innholdet og vil ha større mulighet til å huske noe rundt tekstene til senere bruk. Læreplanen nevner også samiske litteratur som et viktig punkt. I tekstsamlingen finnes det tre samiske forfattere til to dikt. Dette er et magert utvalg, men denne boka er ikke i særklasse. Det er like liten interesse for samisk litteratur i alle lærebøkene som er med i denne undersøkelsen. Når det gjelder tidsperioden som teksten dekker er perioden helt fra Gamle Testamente til 2013. I denne tidsperioden er det overvekt av tekster fra før 1999, (55:50). Dette skyldes i all hovedsak utvalget av lyrikk og episke tekster.

Heller ikke denne boka kommer i egen nynorsk utgave. Boka inneholder både nynorsk og bokmål som skriftspråk. Det vil si at noen utvalgte kapitler er på nynorsk mens resten av kapitlene er på bokmål. I figur 3 vises kapitlene med nynorsk som språk med markering (NN). Kapittel 3 i *Panorama* kan sammenlignes med kapittel 6 i *Grip teksten* og som begge er på nynorsk. Det andre kapitlet i *Panorama* som har nynorsk skriftspråk er «Samansette tekstar». Med kun to kapitler på nynorsk så er det i liten grad tatt hensyn til at skriftspråkene er sidestilt. Fordelingen mellom skriftspråkene i antall sider er cirka 61 sider med nynorsk og 186 sider med bokmål. I tillegg kommer tekstene i tekstsamlingen. Det er totalt 105 tekster i denne samlingen som er mye sammenlignet med de andre tre bøkene. Når det gjelder tekster på bokmål og nynorsk er det størst andel på bokmål (79:26)<sup>41</sup>. Slik dette framstår kan det bli utfordringer med å oppfylle læreplanens formål om at barn og unge skal få et bevisst forhold til språklig mangfold, og formålet om at nynorsk og bokmål er likestilt (NOR1-05, s. 2). Det

---

<sup>40</sup> (M:K).

<sup>41</sup> (Bokmål : nynorsk).

stilles store krav til lærer når det gjelder å finne flere tekster på nynorsk fra andre kilder for å oppfylle læreplanmålet når en skal bruk Panorama som elevbok.

Analysepunktet *tekstrefleksjon* handler om å se på tilrettelegging av oppgaver i forbindelse med teori og lesing av tekster for å oppøve refleksjon hos elevene. I bokas teoridel er det tre ulike oppgavetyper: tøm teksten, tenk deg om, ditt og datt. Ser vi på innholdet i oppgavene er det størst fokus på ferdigheter og mindre fokus på refleksjon. Dette betyr for eksempel å definere begreper og sjangertrekk eller informasjonsuthenting om form og innhold. I oppgaveboksen «Tenk deg om» finnes det enkelte refleksjonsoppgaver som «Hvordan kan oppdiktete historier si noe om virkeligheten?» (Røskeland et. al. 2013, s. 50). I innledningen av alle teorikapitlene har denne boka en god pedagogisk praksis. Kapitlene starter alltid med en «Før du leser» oppgave til eleven. Fokuset er da det som Ivar Bråthen var opptatt av, å hjelpe elevene med å organisere det de kan om tema fra før (2007, s. 6). Oppgavene som er knyttet til tekstene i tekstsamlingen er også fokusert på form og innhold i tekstene. I avdelingen for saktekster finner vi en drøftingsoppgave. Oppgaver med ordet reflektere i seg er lite benyttet, men en del tekster har førlesingsoppgaver som «De som blir mobbet, tar ofte ikke igjen. Hvorfor ikke, tror du?» (Røskeland et. al. 2013, s. 289). Tekstsamlingen i denne boka begynner kapitlet med en leseveiledning til eleven. Dette er tips til hva han skal fokusere på før lesing, underveis og etter lesing (s. 257).

*Tekstrefleksjon* handler også om danning og det å mestre roller. I denne læreboka finner vi hele fem scenedrama hvor to er utdrag og tre er hele tekster, men korte stykker. I teoridelen for drama, er dramaet satt inn i en historisk sammenheng. Her omtales dramaets utvikling fra antikken til utviklingen av dramatisk diktning i Norge. Oppgavene i teoridelen har god kobling til danning. Eksempel på dette er: «Spill et dramaene av Ibsen, Løveid eller Fosse». Eller «Skrivet et brev til Nora og gi henne dine råd». I tekstsamlingen finnes det utdrag fra *Et dukkehjem* av Ibsen (1879) og et samtidsdrama av Jon Fosse (1999). Denne måten å bygge opp teoridelen gir elevene god innsikt i faget. Jon Smith har sagt at «faglighet innebærer tekstresepsjon, kommunikasjon, danning og identitetsarbeid» (2018, s. 150). Det å dramatisere Ibsen vil bety å sette det historiske stykket inn i dagens samtid og dette faller sammen med formålet for faget<sup>42</sup>. Det gir elevene mulighet til å jobbe både med danning og identitetsbygging. Smith har også understreket dette med å hevde at «Norskfaget er et kulturverksted, der det vi har med oss fra før, «forandres og skapes på nytt» i møte med

---

<sup>42</sup> «Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivet utvides. Kulturarven er slik sett levende tradisjon som forandres og skapes på nytt» (NOR1-05, s. 2).

kulturer, spørsmål og tanker fra vår egen tid» (2018, s. 98). I lys av dette og formålet i læreplanen er boka en god utfordring for elevene i arbeidet med refleksjon og danning.

Videre skal jeg undersøke dramatekstene som finnes i tekstsamlingen. I tillegg til de to dramaene som er nevnt i forrige avsnitt er det tre dramatekster til i tekstsamlinga. Dette er bra sammenlignet med de andre bøkene. Når en ser på oppgavene til tekstene i tekstsamlinga er det fokus på informasjonsuthenting og ferdigheter. Her er noen eksempler på dette: «Kor mange akter har eit tradisjonelt drama?» (Røskeland et. al. 2013, s. 373). Eller «Lag ein tekst om dramajangeren» (s. 373). Et annet eksempel «Pek på bruk av lydlege virkemiddel; stemmebruk, musikk og lydeffekter» (s. 375). Dette er et spørsmål som er knyttet til en tekst angitt som hørespill. Den oppgaven som nærmer seg danning er: «I par på to: Forsøk å lese opp dramaet med innleving med fokus på å få fram den grunnstemninga de har omtalt i oppgåve 1» (s. 366). Når oppgavene ikke er helt optimale så blir det viktig at læreren som bruker disse tekstene lager gode oppgaver selv som kan passe inn i et danningperspektiv. Når læreboka hevder å følge læreplanen har jeg forventninger til at man lager oppgaver som både oppfordrer og utfordrer elevene både i fagstoffet og tekstsamlingsdelen. Et eksempel på dette er at elevene kan gå inn i ulike roller og sette seg inn i karakterene som inngår i et drama. Dette gjør at elevene må jobbe sammen om å sette seg inn i og møte andres uttrykk og ytringer. Dette blir det Smith har omtalt som kollektivt arbeid og kroppslig-estetisk arbeid (2018, s. 80 og 87).

Når vi fortsetter analysen med å se på *tekstresepsjon* i *Panorama* betyr det å undersøke tekstsamlingen for å se hvordan den oppfyller noen av kriteriene om tekstformer og tekstenes innhold. For det første betyr dette at de ulike tekstformer som er vanlig å bruke i tidsperioden. For det andre bør tekstene speile tema som er i tiden og dette er for eksempel, selvrealisering, selveksponering, selvbiografisk, velferdssamfunnets problemer, religion, seksualitet, kjønnsbalanse mellom forfatterne, kultur og det flerkulturelle samfunn. Jeg har valgt å se på tekster fra 1999 og framover. I denne boka finner vi det største tekstutvalget av alle fire lærebøkene med 105 tekster. Tekstsamlingen er inndelt i skjønnlitteratur med undergrupper som epikk, lyrikk, drama, samt saktekster. Tekster om kultur og kulturkonflikter er plassert der hvor de naturlig hører hjemme i forhold sjanger.

Min analyse om *tekstresepsjon* starter med drama som har fem tekster med i samlingen, men kun en er fra analyseperioden. Av eldre tekster er det *Et dukkehjem* av Ibsen som kan forsvare sin plass da dette er et tidløst stykke med relevans til dagens samfunn også. Begge stykkene

handler om en mann og ei kvinne, frigjøring og gammel kjærlighet. Dette er allmennmenneskelige forhold. Disse to scenedramaene er begge skrevet av menn, Fosse og Ibsen. Går vi videre til lyriske tekster finnes det 12 dikt fra perioden. Blant disse diktene er det en overvekt av menn med ni mannlige forfattere. Diktene er skrevet i ubunden form som er typisk for moderne dikt.

Videre analyseres episke tekster som er representert med sju tekster fra analyseperioden og fem av dem er skrevet av menn. Tekstformene som finnes er noveller, korttekst, twitter-novelle, tegneserieroman, bildebok og roman. Dette må sies å være en god spredning i tekstformer. Tema i tekstene omfatter mobbing, selvrealisering og team-building, skjulte hemmeligheter, oppvekst i Iran, seksualitet, ku og humor. Når det gjelder eldre tekster så finner vi *Izzat* (1996 som omhandler tvangsekteskap og den er en viktig tematisk tekst og passer godt inn i tekstsamlingen. Det siste område er sakprosa og her er det 26 forfattere på 23 tekster fra analyseperioden. Av disse er det 11 menn og 15 kvinner noe som gir en overvekt av kvinner for denne sjangeren. Tekstformene omfatter utdrag fra taler, magasin artikler fra Bergens Tidene, reportasje fra reise i Iran, magasinartikkel fra Dagbladet, avisreportasje, avisartikkel, debattinnlegg og svar på debattinnlegg i Dagbladet, avislederartikkel, kåseri fra NRK, filmanmeldelse, leserbrev til avis og sms. Nøkkelord for innholdet i tekstene er kultur og kulturkonflikter, ytringsfrihet og toleranse, øyenvitneskildring fra Irak, om rus, sirkus, farvel Facebook, mobbing, det samiske flagget, om språk og en fortelling fra en rettssak.

*Lesestrategi* er et analyseområde for denne oppgaven og i *Panorama* er dette et tema i kapittel 6 som er verktøykassa. Dette er et fyldig kapittel (197-255) som omtales som øvelse i grunnleggende ferdigheter. Her finner vi mange gode elevøvelser for det å lese, lytte og samtale. Eleven får innblikk i kjente strategier som blant annet omhandler om før, under og etter lesing. I tillegg vises det til lese- og læringsstrategier som omhandler begrepskart, VØL-skjema, venndiagram<sup>43</sup> og lotusblomsten for å organisere lærestoff for å nevne noen. I læreboka under overskriften «Hent fram bakgrunnskunnskap og innstill deg på emnet» beskriver lesestrategi slik: «Lesing er en prosess, og det har betydning for forståelsen hva du gjør både før du leser, underveis og etter at du har lest. I største delen av dette kapitlet har vi ordnet oppgaver og arbeidsmåter etter hva som passer best før, under og etter lesing»

---

<sup>43</sup> Et venndiagram (etter John Venn) er et verktøy for en visuell sammenligning av for eksempel tekstinhold. Hentet (15.11.2018). <https://www.fremmedspraksenteret.no>



(Røskeland et. al. 2013, s. 221). Lesestrategiene i denne boka henger godt sammen med det Bråthen (2007) har sagt om lesestrategier og forkunnskap tidligere.

Det siste analysepunktet er *kildekritikk*. Dette tema finner vi i forbindelse med teoridelen om sakprosa. Boka benytter ikke TONE kildekritikk som jeg fant i *Grip teksten*. *Panorama* har isteden utformet sine egne kontrollspørsmål:

- Hvem har produsert stoffet?
- Har kilden kompetanse?
- Er det en førstehåndskilde?
- Er kilden pålitelig?

Disse spørsmålene kommer med noen utdypende forklaringer (Røskeland et. al. 2013, s. 110). Sammenlignet med kildekritikksystemet TONE savner jeg et spørsmål om kilden er egnet som kilde i den sammenheng den skal brukes. Læreplanen har en dobbel presisering av kilder og kildebruk, først som en *Digital ferdighet* og for det andre presisert i et læreplanmål<sup>44</sup>. Hovedfokuset til boka er å oppgi kildene korrekt og at elevene skal kjenne til personvern. Læreboka er ikke et godt forbilde for elevene da den ikke oppgir hvilke kilder den har benyttet seg av underveis i teoridelen.

*Panorama* kan oppsummeres med at den har samme tekstdefinisjon som læreplanen. Når det gjelder tekstsyn viser boka en organisering av innholdet som er innenfor rammen av læreplanen. Boka inneholder godt fagstoff om drama som sjanger i skjønnlitteraturen, og satser på bred dekning av sammensatte tekster. Når det gjelder sammensatte tekster blir det faglige innholdet uklart og har liten prioritet, selv om de har en del samtidstekster i tekstutvalget. Boka har en utfordring med overvekt av mannlige forfattere og for lite teori og tekster med nynorsk som skriftspråk. For å vise bredde i tekster er det viktig at tekster har ulike synsvinkler. Menn og kvinner ser ofte ting fra ulike perspektiv. Når det gjelder tekstrefleksjon har boka innarbeidet føroppgaver som er til god hjelp for elevene. Oppgaver som er knyttet til teori har størst fokus på ferdigheter ved å arbeide med form og innhold. Som nevnt tidligere har oppgavene i forbindelse med drama god relevans med tanke på refleksjon. Boka har kun en oppgave tilknyttet tekstsamlinga som bruker begerpet «reflekter». Boka har grundig og utfyllende fagstoff om lesestrategi. Når det gjelder kildekritikk og kildebruk har den fagstoff om dette. Generelt er det layout og innhold i fagstoffet som er ustrukturert og i noen tilfeller er lite dyptgående sammenlignet med for eksempel *Grip teksten* og *Intertekst*.

---

<sup>44</sup> «innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egen tekst og følge regler for personvern og opphavsrett2 (NOR1-05, s. 10).

Med tanke på tekstresepsjon har boka god bredde i utvalget av episke tekster fra 1999. Det er et godt utvalg av dramatekster som bidrar til å oppfylle målet om opplevelse og danning.

### ***Intertekst***

Boka er en del av et nyskrevet bokverk for norsk i vg1 (2013), vg2 (2014) og vg3 (2015) som alle var basert på revisjonene i læreplanen i 2013. Tittelen på boka er interessant i og med at *Intertekst* kan bety «en tekst står alltid i forhold til andre tekster» (Garthus, Græsli, Schulze & Stensby, 2013, s, 4). Forfatterne skriver i innledningen om tekstsamlingen at «elevene skal møte et representativt utvalg av samtidstekster» (s. 5). Tittel og målsetting med tekstene kobler boka direkte opp mot formålet i læreplanen og de kompetansemålene som undersøkes.

*Tekstdefinisjon* er første analysepunkt som skal undersøkes. I bokas kapittel 2 forklares tekstbegrepet «Ein tekst er eitt sett av teikn som formidlar noko» (s. 30). Videre defineres «Teikn kan i denne samanheng for eksempel vere bokstavar, tonar eller fargar som til saman forma rein skrifleg tekst, eit bilete, eit musikkstykke eller ein musikkvideo» (s. 31). Denne definisjonen fra læreboka er meget konkret på hva en tekst kan være og står i fare for å utelate visse teksttyper som for eksempel sammensatte tekster som reklame eller tegneserier. Den videre analysen vil vise om dette blir en vid eller snever måte å definere tekst på. Jeg vil allikevel si at så langt er lærebokas definisjonen tett på det som læreplanen uttrykker og som er nevnt tidligere i forbindelse med analyse av *Grip teksten*.

Det andre analysepunktet er *tekstsyn* som ser på hvordan fagstoffet i boka er organisert.

*Intertekst* er inndelt i ni kapitler og en tekstsamling. Figur 4 viser denne inndelingen av boka. Kapitlene har en klar relasjon til hovedområdene i læreplanen. I teoridelen er tekstsjangre inndelt skjønnlitteratur med undertitler for episk, dramatisk og lyrisk diktning, samt sakprosasjanger. Skjønnlitteratur og sakprosa er begreper vi kjenner fra læreplanen. Kapittel 9 har fått overskriften «Kultur møter i samtidstekster» som er svært dekkende for det kompetansemål dette henviser direkte til. I motsetning til *Grip teksten* er ikke dette et kapitel som forklarer hva samtidstekster er, men som tar opp hvordan kultur møter finner sted i de ulike tekstsjangre.

<p><b>Intertekst</b></p> <p><b>Inndeling av boka:</b></p> <p>Omfang</p>	<p><b>Innhold:</b>  Innledning: Om boka  1 Oppstart <b>(BM/NN)</b>  2 Tekstene rundt oss <b>(NN)</b>  3 Lesing for opplevelse og læring  4 Skriv!  5 Munnleg kommunikasjon <b>(NN)</b>  6 Verkemiddel i tekst <b>(NN)</b>  7 Å analysere og tolke tekster  8 Språk i kontakt <b>(NN)</b>  9 Kulturmøter i samtidstekster  Tekstsamling</p>	<p><b>Tekster omtalt i teoridelen:</b>  E: Min kamp I. Karl Ove Knausgård (2009)  E: Trylle bort mennesker. Ingvild H. Rishøi (2007)  E: Språk. Dag Solstad (1967)  E: Et øye rødt. Jonas Hassen Khemiri (2005) (KK)  S: Tale etter 22. juli. Jens Stoltenberg (2011)  S: Kvardagsfordommar. Erling Lae (2008) (KK)  L: Stopp alle klokker. W.H. Auden / Andre Bjerke (1938)  L: Tale for loffen. Jan Erik Vold (1968)  L: Dikt av Nils-Øivind Haagenen (2002)  L: Kunsten å være inder. Karpe Diem (2004) (KK)  D: Nasjonal prøve. Maria Tryti Vennerød (2011)  ST: Persepolis. Marjane Satrapi (2000) (KK)</p>
<p><b>Tekstsamlingen:</b></p> <p>Omfang</p>	<p><b>Tekstsamling</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Episke tekster (E) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noveller og romanutdrag</li> </ul> </li> <li>• Sakprosa (S)</li> <li>• Lyrikk (L)</li> <li>• Drama (D)</li> <li>• Sammensatte tekster (ST)</li> </ul>	<p><b>Fordeling av tekster og tidsperiode:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E – 14 (1967 - 2012)</li> <li>• S – 29 (1984 – 2012)</li> <li>• L – 19 (1938 -2012)</li> <li>• D – 2 (2011 - 2013)</li> <li>• ST – 6 (1950-tallet: Mikke Mus og resten fra 2000-tallet)</li> <li>• Sum 70 tekster</li> </ul>
<p><b>Oppgavetyper:</b></p> <p>I teoridelen</p> <p>I tekstsamlingen</p>	<p><b>I teoridelen:</b>  <b>FØRLESINGSOPPGAVER:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenk over.... Hva kan du om...</li> </ul> <p><b>OPPGAVER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oversikt</li> <li>• Innsikt</li> <li>• Utsikt</li> </ul> <p><b>I ET NØTTESKALL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sammendrag - kortfattet</li> </ul>	<p><b>I tekstsamlingen:</b>  <b>SPØRSMÅL TIL TEKSTEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolke</li> <li>• Refleksjon</li> <li>• Sammenlign tekster</li> <li>• Sjangertrekk, språk og virkemiddel</li> <li>• Dramatiser eller lage kortfilm</li> </ul>

Figur 4. Oversikt Intertekst

*Tekstsyn* handler også om variasjon i tekstene og balansen mellom dem i forhold til hvordan de er brukt i teoridelen. I figur 4 finner vi boksen for sentrale tekster, de som er benyttet som eksempler ved gjennomgang av tekstteori. Disse tekstene får en sentral plass ved at de blir viet spesielt stor oppmerksomhet. Andre tekster som er med i tekstsamlingen kan være sentrale i norsk litteratur, men har fått mindre oppmerksomhet ved at disse bare har oppgaver i forbindelse med tekstsamlingen. Videre viser figuren hvor mange tekster som befinner seg i de ulike sjangere i tekstsamlingen. Denne boka ligger på plassen etter *Panorama* med flest tekster. Det er god spredning på tekstene. Tekstene dekker en periode fra 1967 til 2013 med et unntak av en tegneseriestripe om *Mikke Mus* fra 1950-tallet.

Begrepet samtidstekster er viktig når det gjelder *tekstsyn*. I denne læreboka er det ikke et eget kapittel som omhandler dette. Det er integrert i sjangerteorien, men det kan synes som om dette ikke er vektlagt dersom vi tenker at samtidstekster også bør omfatte tekstformer som blogger, sms, memer og nettekster med hyperkoblinger. I tillegg får vi ingen direkte innføring i hva som konkret opptar den samtid vi lever i. I denne forbindelse kunne boka med fordel sett på innholdet i blogger og biografiske litteratur slik som Karl Ove Knausgård skriver. Han er bare brukt med et sitat for å vise en «jeg-forteller» (Garthus et. al. 2013, s. 215). Boka har også noen avsnitt om teksten hans i forbindelse med teori om kontekst på et generelt grunnlag. Det er beklagelig at det ikke skrives om hva som kjennetegner samtidsteksten i form og innhold i kapitlet som omhandler ulike sjangre. Ser vi på tekstsamlingen finner vi at

lærebokforfatterne har i denne sammenheng hatt fokus på samtidstekster i forhold til den tid de er skrevet i. For eksempel kan det nevnes at av 29 sakprosatekstene er det 16 tekster fra 2010-2012. Dette samsvarer godt med begrepet samtidstekster og er også tatt godt hensyn til når det gjelder episke tekster hvor 10 av 14 tekster er fra perioden 2001-2012.

Et annet analysepunkt om *tekstsyn* omhandler i hvilken grad det er balanse mellom tekstene i form av forfatter og kjønn, bokmål og nynorsk, tekstsjangere og tidsepoker. I bokas innledning sies det følgende om tekstene: «Tekstsamlingen tar utgangspunkt i målene i læreplanen om at elevene skal møte et representativt utvalg av samtidstekster, både skjønnlitteratur og sakprosa, og at de skal kunne reflektere over innhold, form og formål med disse» (s. 5). Dette er ikke en ordrett tolkning av læreplanmålet<sup>45</sup> som vi kan lese i fotnoten. Detaljen om oversatt samisk litteratur er utelatt og kan forklare at det er satset lite på denne type litteratur. Dette er et godt eksempel på teorien til Goodlad et. al. (1979) om den oppfattede læreplan og den iverksatte læreplan. Det at lærebokforfatterne har utelatt oversatt samisk litteratur synes å være et bevisst valg i forhold til hvordan de forklarer målet for tekstsamlingen.

Hva så med oversatte samiske tekster slik læreplanen foreskriver. Er det noen i tekstsamlingen? Svaret på dette er at det finnes en sakprosatekst og et dikt. Det synes jeg er et for lite utvalg av tekster. Sammenlignet med de andre bøkene i denne undersøkelsen, er det samme lave interesse for å ha slike tekster i tekst samlingen. Ser vi på balansen mellom kvinner og menn blant forfatterne er det en overvekt av kvinner (37:27). Denne overvekten av kvinner finnes i lyrikk, drama og sakprosa. Når det gjelder tidsepoke så dekker 52 av 70 tekster tiden etter 1999. Dette betyr at lærebokforfatterne har holdt seg til målet med at tekstene skal være samtidstekster.

Boka har både bokmål og nynorsk som skriftspråk. I kapittel 2, 5, 6 og 8 er skriftspråket nynorsk og kapittel 1 har både bokmål og nynorsk. Kapitlene 3,4, 7 og 9 er skrevet på bokmål. Dette gir en sidefordeling på 157 med bokmål og 120 sider med nynorsk. Denne læreboka må sies å ha tatt på alvor at begge skriftspråka er sidestilt slik det er nevnt i læreplanen. De har fordelt nynorsk og bokmål likt mellom kapitlene i boka. At det ikke blir likt i antall sider er avhengig av hvilke teorideler som har fått tildelt de ulike skriftspråkene. I

---

<sup>45</sup> «lese et representativt utvalg av samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål» (NOR1-05: 10).

tillegg til dette kommer tekstsamlinga hvor balansen mellom tekster på nynorsk og bokmål er at av 70 tekster er 40 på bokmål og de resterende 30 på nynorsk.

*Tekstrefleksjon* er et analysepunkt hvor en ser på tilrettelegging av oppgaver i forbindelse med tekster som gjør at elevene får øvelse i refleksjon både på individnivå og som en sosial praksis. Læreplanmålet om kultur og kulturkonflikter har vist seg fram i alle lærebøkene i denne analysen. Derfor har jeg trukket dette fram i alle analysene for å se hvordan dette området blir løst når det gjelder tekstrefleksjon. I teoridelen i denne boka finnes det tre ulike oppgavetyper som er kalt «Oversikt», «Innsikt» og «Utsikt». Spørsmålene under «Oversikt» har i stor grad som mål å finne, huske og gjenskape fakta. I «Innsikt» er fokuset å framskaffe informasjon som betyr å øve på ferdigheter i faget. I «Utsikt» dreies oppgavene i retning av at elevene skal produsere ulike tekster selv som det å skrive en skjønnlitterær tekst, å skrive en leksikonartikkel, å dramatisere, å lage film eller en teateroppsetning. Denne siste oppgaven har et danningspotensiale i seg. Dersom vi går til tekstsamlingen finner vi andre oppgaver for teksten *Grisen*. Der er det tre spørsmål som er opptatt av form og innhold. Et annet spørsmål er: «Ta stilling til disse replikkene i novellen: a) «Hvorfor skal ditt ubehag veie tyngre enn en annens glede [...]?» b) «Det er det moderne, dannede samfunnets omkostninger. Ubehaget.» (Garthus et. al. 2013, s. 333). Dette spørsmålet er meget interessant og tilpasset formålene som omhandler refleksjon, danning og identitet.

Når vi fortsetter analysen med å se på *tekstresepsjon* i *Intertekst* betyr det å undersøke tekstsamlingen for å se hvordan den oppfyller noen av kriteriene om tekstformer og tekstenes innhold. For det første betyr ser vi på de ulike tekstformene som er vanlig å bruke i tidsperioden. For det andre bør tekstene speile tema som er i tiden og dette er for eksempel, selvrealisering, selveksponering, selvbiografisk, velferdssamfunnets problemer, religion, seksualitet, kjønnsbalanse mellom forfatterne, kultur og det flerkulturelle samfunn. Jeg har valgt å undersøke tekster fra 1999 og framover. Tekstsamlingen er inndelt i episke tekster med undergruppe noveller og romanutdrag. Videre kommer sakprosa, lyrikk, drama og sammensatte tekster. Tekster om kultur og kulturkonflikter er plassert der hvor de naturlig hører hjemme i forhold sjanger.

Når vi nå starter med å analyser *tekstresepsjon* i denne boka er det et variert utvalg tekster både utdrag og hele tekster av romaner og noveller blant de episke tekstene. Det er 11 tekster fra den definerte analyseperioden og seks er skrevet av menn. Når det gjelder tema i tekstene finner vi kultur og kulturkonflikter, mobbing spiseforstyrrelse, biografisk fra oppvekst, om å

elske noen og livet som en reise. Videre er det lyriske tekstester og her der det åtte dikt hvor hele seks er skrevet av kvinner. Alle diktene er skrevet i ubunden form. I dramsjangeren finnes det to dramaer som er skrevet av kvinner. Disse handler om skolen og en prøvesituasjon, og om ungdom og seksualitet. I avdelingen for sammensatte tekster finner vi fire tekster som er tegneserieroman, tegneseriestripe, dikt med bilder og tekst, og en reklame. Tema i disse tekstene omhandler oppvekst, hverdagsutfordringer og mobilen, inntrykk fra amerikanske liv og om døden. Disse tekstene er skrevet av to menn og to kvinner, en jevn fordeling. Sakprosasamlingen er den som har flest tekster fra 1999 og framover, her finnes det 25 tekster. Det er 14 menn og 11 kvinner som er forfattere av disse tekstene. De dekker tekstformer som kåseri, essay, tale, blogg, spill- og filmanmeldelse, avisartikkel og intervju, aviskronikk, nettartikkel, telefonsamtale, leserinnlegg og svar. Innholdet i teksten omfatter talen til folket etter 22. juli 2011, om sosiale forskjeller i Oslo, viktigheten av å ha samme kulturelle bakgrunn, seksualitet, fordommer, sjalusi, om gamle verdier, en dokumentar fra Kabul, problemstillinger rundt språk som kebabnorsk og skriftspråkene bokmål og nynorsk. I denne tekstsamlingen finnes det mang og varierte tekster for elvene som både kan oppleves og få informasjon.

*Lesestrategier* er et viktig punkt i læreplanen og et punkt i denne analysen. I *Intertekst* finner vi dette under overskriften «Lese for å oppleve» (s. 59-76). Kapittelet begynner med et sitat «Han visste alt om litteraturen, bortsett fra hvordan han skulle nyte den» (Joseph Heller). Med dette som bakteppe, tar boka opp hvilke typer opplevelser skjønnlitterær lesning kan gi. Kapittelet har avsnitt med følgende overskrifter som skal belyse dette: «Interesse», «Estetik», «Gjenkjennelse», «Underholdning» og «Alternativ verden». Dette er en fin tilnærming til strategien om å «lese for å forstå og lære» (Garthus et. al. 2013, s. 66). Boka viser og forklarer ulike metoder som for eksempel BISON<sup>46</sup>, skumlesing og kartlegge av det du allerede kan. Det deles også inn i bolker om «Før du leser», «Mens du leser» og «Etterlesing». Videre vises det hvordan en kan lage tankekart, trekolonnenotat og venndiagram. Det benyttes en del sitater i forbindelse med de teoretiske forklaringene som for eksempel «Mennesket leser for å spørre.» (Frans Kafka) eller «Den som leser mye, får av og til lyst til å skrive.» (George Crabbe). Slik læreboka har utformet tema om lesestrategier, stemmer det godt overens med det som er drøftet tidligere om at «leser må samhandle med teksten» (Bråthen 2007) og «organisere og utdype informasjon fra teksten og overvåke sin

---

<sup>46</sup> BISON: Du skal først se på alle bildene, lese ingress eller innledning, lese slutten, overskriftene, nøkkelord i teksten.

egen leseforståelse» (Weinstein & Mayer, 1996 i Bråthe 2007). Dette samsvarer godt med læreplanmålet<sup>47</sup>.

*Kildekritikk* er det siste analysepunktet. Dette tema finner vi i kapitlet som heter «Skriv!». Boka omtaler kildebruk i et lite omfang (Garthus et. al. 2013, s. 106-110). Temaet innledes med et sitat «Vis respekt for den som har krav på respekt, og gi ære til den dere skylder det.» (Bibelen). Dette sitatet er sikkert godt ment, men jeg ser ikke helt at dette er en god idé i en bok som brukes av alle trosretninger. Tror det er lettere å skape respekt for regler ved bruk av kilder ved å referere direkte til at dette er regulert i lov om opphavsrett. Boka er mest opptatt av hvordan man skal sitere og lage kildeliste. I tillegg henvises det til læreplanmålet om opphavsrett og personvern, og gir en forklaring på hva dette er. Kilder og vurdering av kilder blir forklart i kapitel 3 «Lesing for opplevelse og læring» og har fått undertittel «Digitale tekster som kilder» (Garthus et. al. 2013, s. 77-79). For å vurdere kildene kritisk har forfatterne laget et sett med sju kontrollspørsmål med stikkord som troverdighet, objektivitet, målgruppe, teksten og kilder, virkemidler og støtte i andre tekster. Dette har stor grad nesten samme innhold som vi fant i TONE og nevnt tidligere. Boka har noen eksempler på at den henviser til kilder og dette kan være til hjelp for eleven. For eksempel «Fra engelsk har vi lånt ordet *bias*, som betyr slagside [...]» (snl.no/bias). Det er litt uheldig pedagogisk sett at tema kildebruk og kildekritikk ikke finnes på samme sted i boka. Med felles plassering ville det forenkle oversikten for elevene.

En oppsummering *Intertekst* kan samles i at den har en god struktur. Bokas tekstsyn er i tråd med det læreplanen sier. Boka tar på alvor dette med et representativt utvalg av samtidstekster og balansen mellom forfattere og kjønn samt fordelingen mellom bokmål og nynorsk. Dette er bra for å dekke både tekstresepsjon og tekstrefleksjon. Det er synd at boka har lite fokus på fagstoff om samtidstekster når det gjelder form og innhold. Denne boka har hele fire oppgaver i tekstsamlingen som bruker begrepet refleksjon. Boka har grundig gjennomgang av lese- og læringsstrategier. Kildekritikk og kildebruk kan sies å være bra nok, men kunne vært samlet på ett sted.

---

<sup>47</sup> «arbeide systematisk med lesestrategier» (NOR1-05, s. 5).

## Moment

Dette er en nyskrevet bokserie for studiespesialiserende studieprogram. Norskverket består av en bok for hvert trinn vg.1, vg2 og vg3. Forfatterne har laget et eget forord både til eleven og til læreren. Eleven får forklart hva tittelen på boka betyr. Moment kommer fra det «latinske ordet momentum og betyr bevegelse» (Fodstad, Glende, Minken, Norendal & Østmoe, 2014, s. 3). «Når vi leser må vi stoppe opp, trekke ut og reflektere over viktig momenter og samtidig orke å sette oss selv i bevegelse, våge å tenke nye tanker» (s. 3-4). Bokas tittel setter fokus på refleksjon og danning.

Første analysepunkt er *tekstdefinisjon*. Denne boka viser sitt syn på tekst i kapittel 2 under overskrifta «Kva er ein tekst?» (s. 40). Her blir det forklart hvilket syn læreboka har på tekst. «Vi har eit utvida tekstomgrep. [...] I tillegg til tale og skrift bruker vi [...] bilde, grafar, lydar, og musikk som eksempel på slike teiknsystem, men også kroppsspråk, klær, og bevegelse kan fungere som setningsberande teikn i ulike samanhengar» (s. 40). Denne definisjon følges opp med eksempel om at politikerne gjerne bruker farge på klærne sine som passer til den politiske fargen når de skal vise seg fram for velgerne, «Stoltenberg med rødt slips og Solberg med blå jakke» (s. 40). Bokas tekstdefinisjon må sies å være i pakt med læreplanens intensjon.

<p><b>Moment</b></p> <p><b>Inndeling av boka:</b></p> <p>Omfang</p>	<p><b>Innhold:</b></p> <p>Innledning: Om boka</p> <p>1 Introduksjon til norskfaget</p> <p>2 Kva er ein tekst? (NM)</p> <p>3 Språklege verkemiddel (NM)</p> <p>4 Retorikk</p> <p>5 Argumentasjon</p> <p>6 Informerende sakprosaetekster</p> <p>7 Skjønnlitteratur</p> <p>8 Språk i Norge (NM)</p> <p>9 Å drøfte kulturer, kulturmøter og kulturkonflikter (NM)</p> <p>Tekstsamling</p>	<p><b>Tekster omtalt i teoridelen:</b></p> <p>S: Jeg er Malala. Malala Yousafzai (2013) (KK)</p> <p>S: Jeg er Zlatan. Zlatan Ibrahimovic (2011) (KK)</p> <p>P: Kanskje for alltid. Ingvild H. Rishøi (2007)</p> <p>P: Et øye rødt. Jonas Hassen Khemiri (2005) (KK)</p> <p>P: Grisen. Lars Saabye Christensen (2004) (KK)</p> <p>L: Når himmelen faller ned. Anne Grete Preus (1998)</p> <p>L: «Prolog» og «Uten tittel». Rawdna Carita Eira (2011)</p> <p>D: Nokon kjem til å komme. Jon Fosse (1996)</p> <p>ST: Aya fra Yopougon. M. Abouet og C. Oubrerie (2012)</p> <p>R: «Nå har alle råd til å ikke finne seg i det». Lofavør. (2011)</p>
<p><b>Tekstsamlingen:</b></p> <p>Omfang</p>	<p><b>Tekstsamling</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sakprosa (S)</li> <li>• Prosa (P) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noveller og romanutdrag</li> </ul> </li> <li>• Lyrikk (L)</li> <li>• Dramatikk og filmmanus (D)</li> <li>• Sammensatte tekster (ST)</li> <li>• Reklame (R)</li> </ul>	<p><b>Fordeling av tekster og tidsperiode:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S – 22 (2004 - 2013))</li> <li>• P – 9 (1993 – 2011)</li> <li>• L – 19 (1986 - 2014)</li> <li>• D – 2 (1999 - 2007)</li> <li>• ST – 1 (2012)</li> <li>• R – 1 (2011)</li> <li>• Sum 54 tekster</li> </ul>
<p><b>Oppgavetyper:</b></p> <p>I teoridelen</p> <p>I tekstsamlingen</p>	<p><b>I teoridelen:</b></p> <p>FØR DU LESER:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva kan du om...</li> <li>• Hvorfor er.....</li> </ul> <p>OPPGAVER UNDERVEIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finn..... fagbegreper og sjanger</li> <li>• Vurder og skriv</li> </ul> <p>OPPGAVER:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskuter</li> </ul>	<p><b>I tekstsamlingen:</b></p> <p>FØR DU LESER:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrep</li> <li>• Diskutere</li> </ul> <p>OPPGAVER:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sjangertrekk, språk og virkemiddel, motiv, budskap, tema</li> <li>• Diskutere, gjenfortell</li> <li>• Skriv egne tekster etter modelltekster</li> </ul>

Figur 6. Oversikt MOMENT.



Analysepunktet *tekstsyn* kan måles gjennom hvordan boka har organisert fagstoffet sitt. Boka har en strukturert inndeling med ni kapitler. I figur 6 finner vi en oversikt. Forfatterne har beskrevet i forordet til læreren en begrunnelse for hvorfor de har inndelt boka på denne måten. De ønsker at det skal jobbes med grunnleggende ferdigheter. «Dette tror vi er lettest å oppnå hvis også læreverket er strukturert på en måte som integrerer ferdighetsutvikling med fagstoffet» (s. 6). I tillegg har denne boka på lik linje med de andre bøkene valgt å ha et eget kapittel for «Kultur, kulturmøter og konflikter». Ut fra organisering og forfatternes begrunnelse må en kunne si at boka følger læreplanen.

*Tekstsyn* handler også om organisering av tekststoffet og balansen mellom tekstene. De av teksten som er nevnt i figur 6 viser hvilke tekster som har fått ekstra oppmerksomhet i gjennomgang av fagstoffet. Øvrige tekster kan også være sentrale, men har fått mindre eller ingen omtale ved denne gjennomgangen av fagstoffet. Tekstsamlingens tekster benyttes i svært liten grad i teoridelen for å vise elevene hvordan ulike fagbegreper og sjangertrekk vises i disse tekster. I noen tilfeller kommer det en henvisning i høyremargen i teoridelen slik: «Du kan også lese et utdrag fra Aya fra Yopougon (2005) i delen om sammensatte tekster i tekstsamlingen» (s. 119). Figuren viser også hvor mange tekster som befinner seg i ulike tekstsjangerne og hvilken periode de dekker. Fordelingen av tekster i de ulike sjangere har en overvekt av skjønnlitteratur med 30 tekster og 24 på resten. Læreplanen sier at elevene skal lese oversatte samiske tekster og i denne boka finnes det to dikt av samiske forfatteren Rawdna Carita Eira og et dikt av norsk-samiske Sigbjørn Skåden.

I denne analysen er det viktig å se på *tekstsyn* når det gjelder begrepet samtidstekster siden dette blir presisert spesielt i læreplanen. Denne læreboka har ikke inkludert fagstoff om dette i teorikapitlene for å vise hva slags tekster dette kan være utover skjønnlitteratur og sakprosa. Det tas heller ikke opp hva som kan være aktuelt i form av innhold i litteraturen etter 1999. Det en legger merket til i figur 6 er hvor tydelig det satses på nyere litteratur. I forordet til læreren har forfatterne skrevet at «vi gjør oppmerksom på tekstsamlingens strenge samtidsprofil. [...] Vi har valgt å definere samtiden snevrere, nærmere bestemt til elevenes egen levetid» (s. 6). Deler av denne definisjonene av samtidstekster passer med det som Vassenden (2007) definerte og som er nevnt tidligere under teori. Lærebokforfatterne satser bevisst på samtidstekster i form av hvilken tidsperiode de dekker, men sier ikke noe om et faglig utgangspunkt for form og innhold i tekstene. Her kan en stille spørsmålet om de har valgt tekster ut fra når de er datert og om tekster er kanonisert eller ikke. De har uttrykt innledningen at «å ta elevens samtid på alvor og for å bidra med noen nye tekster til den

enkelte lærers repertoar» (Fodstad et.al. 2014, s. 6). Dette er med andre ord et bevisst valg med tanke på læreplanen, men valget og satsningsområdet mangler faglig dybde for å vise hva en slik tidsepoke innebærer.

Et annet forhold rundt *tekstsyn* er i hvilken grad det er balanse mellom tekstene i form av forfattere og kjønn, bokmål og nynorsk, og tekster oversatt fra samisk. Først kan jeg trekke fram forholdet mellom mannlig og kvinnelige forfattere. Det er overvekt av menn med 30 mot 21 kvinnelige forfattere. Dette er en dårlig balanse, da kvinner og menn ofte skriver ut fra ulike synsvinkler og derfor kan se på verden og fenomenen i samfunnet på ulike måter. I denne sammenheng skiller drama og sammensatte tekster seg ut da det ikke er noen kvinnelige forfattere i disse to sjangerne. I tekstsamlingen finnes det to forfatterne som er samiske. Jeg hadde i tillegg store forventninger til at de fleste tekster tidsmessig var av nyere dato. Denne forventning ble innfridd ved at av totalt 54 tekster er hele 51 tekster fra 1999 og framover. Dette passer bra i forhold til det læreplanen anviser som periode for tekstene.

Videre er det slik at boka ikke produseres i en egen utgave på nynorsk. Boka har lagt opp til at det er fire kapitler på nynorsk og fem kapitler på bokmål og i tillegg kommer tekstsamlinga med tekster som enten er skrevet på bokmål eller nynorsk. Fordelingen mellom nynorsk og bokmål i teoridelen er henholdsvis cirka 88 sider og 215 sider. Denne boka legger ikke vekt på eller tar hensyn til at det bør være tilnærmet lik fordeling av begge skriftspråkene slik det er poengtert i læreplanen. I tekstsamlingen finnes det 40 tekster på bokmål og 14 på nynorsk og tre samiske tekster som er oversatt til bokmål. Tallene viser at det er lite balansert utvalg i tekster med bokmål og nynorsk som skriftspråk. Dette samsvarer dårlig med formålet i læreplanen om likestilling mellom språkene og at elever skal få et bevisst forhold til språklig mangfold.

*Tekstrefleksjon* er et analysepunkt hvor en ser på tilrettelegging av oppgaver i forbindelse med tekster både i den teoretiske delen og i tekstsamlinga. Poenget her er å se på om elevene gis mulighet til å øve seg i refleksjon både på individnivå og i en sosial sammenheng. I teoridelen av boka om tekst og sjangerlære finner vi oppgaver av typen uthenting av fakta for å øve opp ferdigheter i det faglige. Oppgavene er inndelt i «før» og «underveis» samt noen oppgaver til slutt i kapitlet. Et oppgaveeksempel fra arbeidet med symboler er: «Gå saman i grupper på tre, og ta for dykk fargeskalaen. Diskuter kva dei ulike fargane symboliserer» (s. 70). Dette er en god oppgave fordi den gjøres i felleskap. Når det gjelder oppgavene i tekstsamlingen er de av en annen type. *Grisen* av Saabye Christensen går igjen i flere av lærebøkene og her i denne

boka legges hovedvekten av oppgavene til kulturkonflikten. Et eksempel som berører tekstrefleksjon er: «Lag minst to argumenter som støtter at bildet av grisen fjernes [...] Lag også to argumenter mot at bildet tas ned av veggen» (s. 408). Til denne teksten finnes det en føroppgave om å finne ut hva grisen symboliserer i begge kulturene. På bokas nettside har de i tillegg lagt ut en lenke for en dansk filmatisering av *Grisen*<sup>48</sup>. Både den nevnte oppgaven og filmen gir gode muligheter for refleksjon. Generelt er overvekten av oppgavene i denne læreboka tett knyttet til det å trene på ferdigheter og å innhente fakta.

*Tekstrefleksjon* handler også om danning og det å mestre ulike roller. Læreboka har en egen teoridel om drama for scene og drama som film. I teoridelen bruker de et lite utdrag fra Ibsens *Gjengangere* for å vise hvordan dramaet er bygd opp med roller, rolleanvisning og sidetekst<sup>49</sup>. Etter teoridelen er det en oppgave for sjangerferdighet som er tilpasset dannelsingsperspektivet. Den ber elevene om å innta de ulike rollene og lese Jon Fosses drama *Nokon kjem til å komme*. Fosses drama finner vi i tekstsamlinga og i den forbindelse er det laget føroppgaver som kan sammenlignes med det Henning (2010, s. 123) forklarer om efferent lesing. Et eksempel på dette er «Kven er Jon Fosse, og kva kjenneteiknar skrivestilen hans?» (Fodstad et. al. 2014, s. 487). I etterkant av teksten finner vi fem oppgaver hvor fire er av slaget personbeskrivelse, virkemiddel og dramaets utvikling. Et siste spørsmål berører refleksjon og danning «Kva kan grunnane vere til at paret ikkje ønskjer at «nokon» skal komme? Lag minst to forslag [...]» (s. 494).

Lærebokforfatterne må gjøre noen valg når det gjelder både hvilke tekster som skal med i tekstsamlingen, hvordan oppgavestrukturen skal være og hvilket fokus de skal ha. Begrunnelsen for tekstene har jeg nevnt tidligere. Forfatterne har også gitt sin begrunnelse på hvordan de har ønsket å legge oppgavestrukturen.

«[...] læreverket er strukturert på en måte som integrerer ferdighetsutvikling med fagstoffet [...] Prinsippet er også utgangspunkt for alle oppgavene elevene presenteres for [...] elevene skal få ta del i faglige tankeprosesser og modellering. Særlig har praksisen med modellering/mønsteretekster og mer eksplisitt sjangertrening gjort seg gjeldende» (s. 6).

Dette stemmer godt overens med det jeg har observert om bokas oppgaver. De bygger på det å analysere etter mønster og modeller og øvelser for å øke faglig ferdighet. I denne

---

<sup>48</sup> <https://moment1.cappelendamm.no/ento/tekst.html?tid=1549769&sek=1495488>

<sup>49</sup> Sideteksten består av scene- og regianvisninger (Fodstad mfl. 2014:261)

sammenheng har boka en god helhet, men har mindre fokus på det som ligger i formålet for læreplanen om tekstrefleksjon med tanke på danning og identitetsutvikling.

Når vi fortsetter analysen med å se på *tekstresepsjon* i læreboka betyr det å undersøke tekstsamlingen for å se hvordan den oppfyller noen av kriteriene om tekstformer og tekstenes innhold. For det første betyr dette å vise eksempler på de ulike tekstformer som er vanlig å bruke i tidsperioden. For det andre bør tekstene speile tema som er i tiden og dette er for eksempel, selvrealisering, selveksponering, selvbiografisk, velferdssamfunnets problemer, religion, seksualitet, kjønnsbalanse mellom forfatterne, kultur og det flerkulturelle samfunn. Jeg har valgt å undersøke på tekster fra 1999 og framover. Tekstsamlingen er inndelt i sakprosa, prosa med noveller og romanutdrag, lyrikk, dramatikk og filmmanus, sammensatte tekster og reklame. Tekster om kultur og kulturkonflikter er plassert der hvor de naturlig hører hjemme i forhold sjanger.

I *Moment* starter analysen med *tekstresepsjonen* i tekstsamlingens sakprosadel. Den har alle sine 22 tekster fra perioden 2004 – 2014. Det er 13 menn og 10 kvinner som står bak tekstene. Tekstene omfatter nettavisartikler, kronikker, debattinnlegg og svar, tale, kåseri, sakprosabøker, forskningsartikkel, politisk tale og selvbiografi. Tema i tekstene omfatter ytringsfrihet, kultur og kulturkonflikter, livet med internett, barnefotball, om språk, og diagnoser. Videre er det åtte prosatekster fra perioden 1999 og framover. Disse teksten er skrevet av fire kvinner og fire menn. Tema for disse tekstene er kultur og kulturkonflikter, kjærlighet, og irritasjon over andre. Blant de lyriske tekstene finnes det 14 dikt som er jevnt fordelt mellom forfattere av begge kjønn. Alle diktene har en ubunden form. Diktene handler om allmennmenneskelige ting som liv, død og gud samt kultur og kulturkonflikter. I drama finnes et filmmanus og et scenedrama som er skrevet av tre menn. I begge tekstene finner vi tema om forholdet mellom mann og kvinne. I sammensatte tekster finnes det en tegneserier som er en oppvekstroman fra Elfenbenskysten.

*Lesestrategi* er et punkt i læreplanen. Boka har i kapittel 1 tatt inn det å bli en god leser. Her finner en overskrifter som «Å lære å lese», «Lesing er forståelse», «Å bli en god leser» og «Lese for å lære» (s. 25-30). Her gis det tips om å arbeide med «før-lesing», «underveis» og «etter-lesing». På elevnettsiden til læreboka finnes det en nettressurs<sup>50</sup> hvor elevene kan hente ut skjema for tokolonnotat som kan benyttes underveis når eleven leser. Det finnes også en liste med tips for å bli en god leser av skjønnlitteratur. Boka har en enkel gjennomgang av

---

<sup>50</sup> <https://moment1.cappelendamm.no/ento/seksjon.html?tid=1547657&sek=1503380>

dette tema sammen med tilhørende oppgaver. Denne tipslista er også trykket i boka i forbindelse med teorigjennomgang av skjønnlitteratur. En lignende variant er beskrevet i kapittel 1 «Introduksjon til norskfaget». Denne måten å gjennomgå lesestrategi er mindre omfattende enn for eksempel i *Panorama*. I *Moment* blir ikke eleven kjent med flere måter å notere for å huske. Dette er en svakhet i forhold den grunnleggende ferdigheten «Å lese»<sup>51</sup>. Det er uheldig også utfra at forfatterne har som målsetning at ferdighetstrening skal være gjennomgående i hele boka.

*Kildekritikk* er det siste analysepunktet. Bruk av kilder omtales i forbindelse med muntlige presentasjoner i kapitlet for sakprosa. Her er det kort om bruk av kilder, opphavsrett og personvern (s. 183-186 og 189-194). Boka viser til noen spørsmål som kan være nyttige å stille seg når en skal utøve kildekritikk. Noen eksempler her er «Hvem er forfatteren?» og «Har han greie på det han skriver om?». Læreboka har ingen grundig gjennomgang av hvordan elevene skal øve seg i å bli kildekritiske. Det er litt underlig siden boka har integrert andre grunnleggende ferdigheter godt. Imidlertid går boka foran med et godt eksempel for elevene ved at det i slutten av flere kapitler vises til kilder som danner grunnlag for innholdet. Et eksempel på dette kan være i kapittel 4 om språklege verkemiddel<sup>52</sup>. Slike eksempler finnes flere steder i boka og kildene kommer enten som en kommentar på slutten av et kapittel eller som anmerkning i høyremargen. Dette er gunstig i forhold til at elevene på denne måten blir vant til å møte referanser og kilder til fagstoffet. Det er lettere for elevene å lære at noen «eier» informasjonen. Denne læreboka kan lett oppfattes som teoritung i positiv forstand da den gjennomgående henviser til fagpersoner<sup>53</sup> på områdene som boka dekker.

*Moment* kan oppsummeres med et tekstsyn som samsvarer godt med læreplanen. Den har integrert godt grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving. Boka har en skjev fordeling mellom kvinner og menn som forfattere totalt sett i tekstsamlingen, men en bedre balanse når det gjelder tekster fra 1999 og framover. Kvinner og menn har ofte ulike synsvinkel på forskjellige tema og det er derfor viktig å balanse mellom dem som tekstforfattere. Når det gjelder fagstoff om lesestrategier, kildebruk og kildekritikk er det ikke den samme grundigheten som resten av boka når det gjelder å arbeide med grunnleggende ferdigheter.

---

<sup>51</sup> «arbeide systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen» (NOR1-05: 5).

<sup>52</sup> Kjelder til dette kapitlet:

Claudi, Mads B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen. Fagbokforlaget/LNU

Lothe, Jacob, Christian Refsum, Unni Solberg (1997). *Litteraturvitenskaplig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget. (2014: 75).

<sup>53</sup> For eksempel: «Boka det henvises til her er en kjent bok om sakprosa av Johan Tønnesson, som er professor i sakprosa ved Universitetet i Oslo» (Fodstad et. al. 2014, s. 193).

Som nevnt tidligere er det et minus at elevene ikke blir kjent med ulike måter å lese på avhengig av formålet med lesingen. Boka er etterrettelig på en god måte i sin bruk av kilder og det er bra for elevene. Faglig innhold blir litt tynt når det gjelder å arbeide med kildekritikk. Sakprosa tekstene har en viss bredde i form og innhold. Når det gjelder å ha forståelse for hva en samtidstekst er i forhold til form og innhold er den noe mangelfull selv om boka har mange tekster fra «riktig» tidsperiode. Boka har ikke inkludert et grundig faglig innhold om hva det vil si å være en samtidstekst på 2000-tallet. Denne boka blir mindre faglig sterk når en for eksempel sammenligner med *Panorama* som har to sjangertrær med mange greiner der alle tekstformer er nevnt, gamle som nye. Det som er positivt med tekstsamlingen til denne boka er samlingen av sakprosa tekster som har god bredde. Det er positivt med mange unge tekstforfattere i samlingen av lyrisk diktning. I analysen av tekstrefleksjon viser det seg at mange oppgaver er rettet mot det å øve ferdigheter og mindre rettet mot refleksjon og danning. De har ingen oppgaver tilknyttet tekstsamlingen som bruker begrepet «refleksjon». Etter å ha lest tekstsamlingen i denne boka blir noe av det Nicolaysen (2005, 21-22) snakker om bekreftet ved at tekstutvalget totalt sett blir litt snevert med tanke på tema og problemstillinger. En årsak til dette kan jo være at boka først og fremst fokuserer på ferdigheter og det betyr å lese for å analysere form og innhold ved hjelp av modeller. Det moderne velferdssamfunnet har mange utfordringer og problemstillinger som kommer til uttrykk i både skjønnlitteratur og sakprosa.

## 5. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Hva har jeg så oppnådd ved å skrive denne oppgaven? Fort det første har det blitt en dannelsesreise i norskfagets formål. Det jeg har erfart i denne analysen er at jeg fortsatt skal bruke fire lærebøker og mange andre tilgjengelige ressurser når jeg skal planlegge min undervisning. Punktene under kommer fra formålet med faget og er viktige i forhold til å forstå hva faget norsk egentlig skal romme.

- Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.
- Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelser og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien.
- Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides.

- Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet og utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.

Disse overordnede punktene i læreplanen danner grunnlaget for utformingen av konkrete grunnleggende ferdigheter og konkrete kompetansemål innen muntlig- og skriftlig kommunikasjon samt språk, litteratur og kultur. De ovennevnte punktene sammen med mine seks analysepunkter har gitt en klarhet i hva som er utfordringene med en vedtatt læreplan i forhold til det å iverksette læreplan slik at den samsvare med den vedtatte. Analysene av lærebøkene har vist at lærebøkene på generelt grunnlag ikke har klart å tolke det fulle og hele innholdet i et konkret kompetansemål som relaterer seg i stor grad til ovennevnte punkter. Med KL06 kom det et kompetansemål som handlet om hva som skal leses og hvordan det skal arbeides med dette. I tillegg var dette hva og hvordan også basert på en utvidet forståelse av tekstbegrepet. Dette kompetansemålet blir sentral for det å lese for å lære, oppleve og innhente informasjon samt det å lese for å oppleve, å kunne reflektere og produsere egne tekster.

Den vedtatte læreplanen er avhengig av at dette målet blir forstått og blir den iverksatte læreplan uavhengig av lærebøkene. Kompetansemålet kan forklares med følgende «HVA»: lese et representativt utvalg av samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk og et «HVORDAN» som har endret seg tre ganger fra 2006 til 2013 med følgende: «tolke og reflektere» (NOR1-01, 2006), «å drøfte» (NOR1-04, 2010) og «å reflektere» (NOR1-05, 2013). Når vi snakker om hva som skal leses på Vg1 så har det ligget fast og burde ikke skape for store utfordringer for lærebokforfatterne. Når det gjelder hvordan det skal arbeides med tekstene kan by på større utfordringer fordi det å reflektere er mindre konkret enn det å skulle tolke. Tolke kan gjøres etter modeller og retningslinjer. Å reflektere har en annen inngangsvinkel til et tema eller problemstilling. Her er det individet selv som blir utfordret og må involvere seg i teksten for å skape en prosess for forståelse og identitetsutvikling. Kompetansemålet er ikke mere komplisert enn at det bør la seg gjøre for en lærebok å ligge tett opp til et slik mål.

En oppsummering av resultatet om hva som skal leses viser at den første utfordring for lærebøkene er å vise et representativt utvalg av tekster. Tre bøker har stor overvekt av mannlige forfattere og en bok har overvekt av kvinnelige forfattere. Begge resultater er uheldig fordi kvinner og menn har ofte ulike utgangspunkt for den synsvinkel de skriver fra

og dermed bør det være en jevn fordeling. Den andre utfordringen er at ingen av bøkene prioriterer å ha lik fordeling av bokmål og nynorsk som skriftspråk hverken i fagtekstdelen eller i tekstsamlingen. For det tredje er oversatte tekster fra samisk tilnærmet fraværende da det er representert med en, to eller tre tekster i bøkene. For det fjerde har lærebøkene lite fagstoff om hva en samtidstekst kan innebære. Det som alle lærebøkene i midlertid har klart er å ha en overvekt av tekster fra 1999 og fram til bøkene ble gitt ut i 2013 eller 2014. Et konkret eksempel på dette er at fire lærebøker har fått tekstbidrag fra 184 forfattere. Det er fire forfattere som har tekstbidrag i alle bøkene og de er alle menn (Saabye Christensen, Fosse, Grytten og Kalvø). På neste nivå finner vi ni forfattere som bidrar i tre av bøkene og har det sneket seg inn to kvinner (Gro Dahle, Cathrine Grøndahl, Haagensen, Harstad, Hauge, Khemiri, Lae, Loe og Stoltenberg).

Når det gjelder hvordan det skal arbeides med tekstene så ligger utfordringene i hvordan oppgavene har blitt formulert. I alle lærebøkene er det overvekt av oppgaver som «å tolk» og «å drøfte». Når det gjelder å bruk begrepet «å reflektere» som en del av oppgaveteksten viser det seg at dette er lite utbredt oppgaveform. En av bøkene har fire oppgaver i tekstsamlingen hvor dette brukes. En annen bok har en oppgave og de to siste har ingen slike spørsmål. Oppgaver av typen tolke og drøfte form, innhold og formål finnes i alle fire bøkene. Disse oppgavene kan helt klart utnyttes til refleksjonsarbeid for elevene, men da i regi av en lærer som styrer elevarbeidet inn mot nettopp refleksjon.

Videre kan det sies at de grunnleggende ferdighetene har hatt stort fokus fra dag en ved innføringen av KL06. Dette er en utfordring for flere av bøkene. Det er en bok som har et uttalt mål å ha full integrering av de grunnleggende ferdighetene. De lykkes med ferdigheter for muntlig og skriftlig, men når det gjelder digitale ferdigheter og lesestrategi blir boka mindre grundig. De andre tre bøkene har tatt lesestrategi på alvor og laget et grundig faglig opplegg for elevene. To av bøkene har god fokus på kildekritikk som er presisert i et eget kompetansemål i læreplanen.

Gjennom de seks konkrete analysepunktene, tekstdefinisjon, tekstsyn, tekstresepsjon, tekstrefleksjon, lesestrategi og kildebruk og kildekritikk, sammen med de ovennevnte punktene har det tegnet seg et bilde på de viktigste punktene slik som nevnt om «hva» og «hvordan» over. Utfordringen i norskfaget er at det skal være et ferdighetsfag samtidig som det skal oppfylle formålet om dannelse og identitetsutvikling og dette preger lærebøkene. Det



betyr at den vedtatt læreplan får ulike løsninger faglig i de forskjellige lærebøkene. Et spørsmål som raskt melder seg: «Er læreboken et godt gjennomtenkt pedagogisk verktøy?» Som lærer kan en ikke stole 100% på læreboka og derfor må læreplanen være den som er retningsgivende for undervisningen til enhver tid. Det er sånn sett ingen nyhet, men det har blitt mer krevende for lærer etter at godkjenningsordningen for lærebøker forsvant i 2000. Dette gjør at læreren må bruke mere tid nå på å kontrollere læreboka i forhold til hvor godt den dekker de ulike kompetansemålene i læreplanen for å forsikre seg om det som benyttes av lærestoff i de ulike bøkene dekker kompetansemålene og ikke minst formålet med faget. Lærebøker er også et spørsmål om penger. En lærer kan være eier av fire lærebøker og ulike nettressurser uten problem. Skoleeier kan derimot bare tilby en fast lærebok til den enkelte elev i faget da det i siste runde blir et pengespørsmål.

Resultatene fra min analyse av lærebøker har ført meg i dybden på tematikken læreplan og lærebok for faget norsk hvor min problemstilling har vært følgende:

Hvordan er lærebøker tilrettelagt for å følge læreplanen (NOR1-05) sin strategi for *lesing* for å fremme dannelse, meningsdannelse og kritisk tenkning?

Et svar på problemstilling blir at lærebøkene tilrettelegger fagstoff ut fra sin tolkning av læreplanen og hvordan de prioriterer kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og fagets formålet. Denne analysen har vist at det å gjøre faget til et ferdighetsfag er den oppgaven lærebøkene mestrer best. Når det gjelder det å fremme dannelse, meningsdannelse og kritisk tenkning blir det en utfordring for lærebøkene. Det betyr at lærerne i stor grad må løse utfordringene selv gjennom god undervisningspraksis. Dette vil bety at fortsatt vil jeg som tidligere nevnte få spørsmål fra elevene om: «Hvorfor står ikke alt du snakker om i læreboka?» Et bedre svar til dem i framtida må bli at lærebokforfattere tolker den vedtatte læreplanen på sin måte. Jeg som lærer har en plikt til å følge den vedtatte læreplanen uavhengig av hva en lærebok måtte komme fram til i sine vurderinger.

For å gå elevene litt i møte hva en god lærebok er kan noen punkter fra Nordlandsforsknings rapport (Hogdson et. al. 2012) gi noen enkle svar. Rapporten viste til at elevene var stort sett fornøyd med lærebøkene. De hadde en formening om at god lærebok hadde mange eksempler for å løse oppgaver og varierte oppgaver. Den må ha god struktur slik at den er lett å finne fram i og må ha bilder for ikke å bli for kjedelig. Ut fra disse kriteriene vil elevene bli godt fornøyd med både *Intertekst* og *Grip teksten* som vil dekker deres behov. Ut fra mitt ståsted vil jeg foretrekke *Intertekst* som har den beste dekningen av det nynorske skriftspråket og har

gjort flere forsøk på å bidra til refleksjon hos elevene. I tillegg har de fokus på samtidstekster og har gjort et forsøk på å ha en god balanse i tekstutvalget. Jeg vil nok holde en knapp på Grip teksten som en god nummer to fordi den har struktur som er lett å finne fram i og mye gjennomarbeidet fagstoff. Som lærer vil jeg alltid være på jakt etter tekster som kan dekke kompetansemål og målsettinger på best mulig måte og i den sammenheng kan bli vanskelig å være lærebok for å oppfylle det målet.

Hvis jeg skal slutte med en framtidssyn må det bli et ønske om en nasjonal tekstdatabase uavhengig av forlagene. Tekstbasen må være inndelt etter tema og dato. Som et siste ønske vil jeg skrive ut et kompendium til klassen min fra denne databasen. På denne måte kan lærebøkene lage fagbøker og jeg styre tekstmaterialet. Dette framtidssyn vil passe bra med Nicolaysens utsagn «Å skaffe tilgang til tekster er ikke noko som kan overlatast til politikken og skulebokavdelingane til forlaga våre» (2005, s. 22).

## LITTERATURLISTE

- Aase, L. (2005). *Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid*. Bergen: Fagbokforlaget LNU.
- Aasland, T. (2006). *Framtida norskfag.Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. (Rapport). Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrapporten.pdf> (Lastet 24.09.2018)
- Bratholm, B. (2001). *GODKJENNINGSORDNINGEN FOR LÆREBØKER 1889- 2001, EN HISTORISK GJENNOMGANG* Høgskolen i Vestfold. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html> (Lastet 18.10.2018)
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse-om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning, Nr. 2, oktober 2007*, 3-11. Hentet fra [https://videnomlaesning.dk/media/1547/ivar\\_braaten.pdf](https://videnomlaesning.dk/media/1547/ivar_braaten.pdf) (Lastet 16.10.2018)
- Christoffersen, L. o. A. J. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag A/S.
- Dahl, B. H. et. al. (2013). *Grip teksten. Norsk Vg1. Studieforberevende utdanningsprogram* (4. utgave, 1. opplag 2013.). Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen - en innføring* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fodstad, Glende, Minken, Norendal & Østmoe (2014). *MOMENT Vg1 norsk for studieforberevende* (1. utgave, 1. opplag 2014.). Oslo.
- Frønes, T. S. Narvehus, E.K. & Jetne, Ø. (2011). *Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009*. Oslo: UiO. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32279/Eleverpxxnnett.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Laster 12.11.2018)
- Garthus, Græsli, Schulze & Stensby, M. (2013). *Intertekst NORSK VG1, Studieforberevende utdanningsprogram* (1. utgave 1. opplag 2013. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot ny skolevirkelighet?* Oslo: Gyldendal As.
- Hellevik, O. (2003). *Forskningsmetode i sosilologi og statsvitenskap* (7. utg. 2. opplag 2003). Oslo: Universitetsforlager AS. (Opprinnelig utgitt 2002)

- Henning, Å. (2010). *Litterær forståelse. innføring i litteraturdidaktikk*. (1. utgave, 2. opplag 2011). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. Sluttrapport 4/2012*. (NF-Rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning. Hentet fra <http://www.nordlandsforskning.no/publikasjoner/sammenhengen-mellom-undervisning-og-laring-article704-152.html> (Lastet 19.11.2018)
- Hodgson, J., Rønning, W. Skogvold, A. & Tomlinson P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. En studie om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* (NF-rapport nr. 3/2010). Nordlandsforskning. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul\\_andre.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf) (Lastet 22.09.2018)
- Hovdenak, S. S. (2004). Et kritisk blikk på Reform 97 og dens grunnlagstenkning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(04), 316-330 Hentet fra [http://www.idunn.no/npt/2004/04/et\\_kritisk\\_blikk\\_pa\\_reform\\_97\\_og\\_dens\\_grunnlagstenkning](http://www.idunn.no/npt/2004/04/et_kritisk_blikk_pa_reform_97_og_dens_grunnlagstenkning)
- Hovdenak, S. S. (2009). *"Perspektiver på skoleutvikling"* (Kunnskapsløftet - fra ord til handling. Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningsetaten i Oslo). Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/AD0903.pdf> (Lastet 22.09.2018)
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden. innføring i pedagogisk psykologi* (4. utgave. 2. opplag. 2006). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (3. utgave 2006 2. opplag 2007). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Iser, W. (1988). *The reading process: a phenomenological approach..* Londin and New York: Longman.
- Jørgensen, M. & Phillips L. (2010). *Diskursanalyse som teori og metode* (7. opplag. 2010). Roskilde: Universitetsforlaget. Fredriksberg.
- Kjærnsli, M. & Roe, A (red.). (2010). *På rett spor. norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. (Rapport). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale\\_undersokelser/pisa\\_2009/5/pisarapporten.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/pisa_2009/5/pisarapporten.pdf) (Lastet 19.11.2018)
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiv* (4. opplag. 2007). Bergen: Fagbokforlaget. LNU.

- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf> (Lastet 23.09.2018)
- Nicolaysen, B. K. (2005). *Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nordlandsforskning. (2012). Sammenheng mellom undervisning og læring. Sluttrapport 2012-4. Hentet 16.02.2018 2018 fra <http://www.nordlandsforskning.no/publikasjoner/sammenhengen-mellom-undervisning-og-laring-article704-152.html> (Lastet 12.11.2018)
- Rogne, M. (2009). Læreboka - ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bokene i møte med eit nytt hovudområde. *Acta didactica Norge*, 3(1), 21.
- Rogne, M. (2013). Frå ark til app. *Norsklæreren*, (3-2013), 34-43.
- Rogne, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag - ein studie i norskfagets tekstomgrep* Universitetet i Stavanger.
- Røskeland, M. Bakke, J. O. Aksnes, L. M. & Akselberg, G. (2013). *PANORAMA Norsk Vg 1, Studieforbereidende* (3. utgave, 1. opplag 2013. utg.). Oslo: Gyldendak Norsk Forlag AS.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget LNU.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget. LNU.
- Tønnesen, E. S. (2007). *Generasjon.com*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Tønnesson, J. L. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i norsk. NOR1-01. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01> (Lastet 23.09.2018)
- Utdanningsdirektoratet. (2010). Læreplan i norsk. NOR1-04. I. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-04> (Lastet 23.09.2018)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk. NOR1-05. I. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05> (Lastet 23.09.2018)
- Vassenden, E. (2007). Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? – Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda*, 94(04), 357-371. Hentet fra [http://www.idunn.no/edda/2007/04/hva\\_er\\_samtidslitteratur\\_og\\_hvorfor\\_leser\\_vi\\_den\\_-\\_noen\\_begrepshistoriske\\_o](http://www.idunn.no/edda/2007/04/hva_er_samtidslitteratur_og_hvorfor_leser_vi_den_-_noen_begrepshistoriske_o) (Lastet 22.09.2018)

- Vibe, N. Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Reultater fra OECDsinternasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/talis\\_2008.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/talis_2008.pdf) (Lastet 23.09.2018)
- Ziehe, T. (1993). *KULTURANALYSER. ungdom, utbildning, modernitet*. Stocholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine* (3. opplag 2007. utg.). København: Forlaget politisk revy.

#### Figurliste:

- Fig. 1 : Læreplanen går alltid gjennom lærerens fortolkning (Imsen, 2006, s. 194).
- Fig. 2: Lærebokas rolle.
- Fig. 3: Oversikt *Grip teksten*.
- Fig. 4: Oversikt *PANORAMA*.
- Fig. 5: Oversikt *Intertekst*.
- Fig. 6: Oversikt *MOMENT*.