



# ***Universitetet i Bergen***

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NOLISP 350

Masteroppgave i nordisk didaktikk

Vårsemester 2014

## **Det litterære programmet i norskfaget**

- *Læreres tolkning og implementering av kompetansemålet «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program» i Kunnskapsløftet*

Silje Edvardsen

## **Forord**

Tenk at jeg nå kan kalle meg lektor i nordisk! Det virker som i går at jeg ankom Sydneshaugen skole klar til å ta fatt på en femårig utdanning, og nå er jeg ferdig. Aldri mer en innlevering på 5000 ord om frasesammensetninger, og aldri mer en muntlig eksamen om Anne Frank. Det er flere som fortjener en stor takk for at denne masteroppgaven ble ferdig.

Takk til Heming Gujord for alle dine faglige råd og innspill underveis. Takk for at du hadde troen på oppgaven min når jeg selv tvilte på hvert et skrevet ord. Takk også til deg Pål Bjørby for all din hjelp og faglige støtte. I tillegg må jeg takke Kjersti Breivega for at du fortalte meg om det litterære programmet. Uten deg hadde ikke denne oppgaven sett dagens lys. Geir Haugsbakk: Takk for at du leste korrektur på oppgaven. Takk til Janne som hjalp meg med sammendraget på engelsk, og takk til Marte og våre jevnlike «didaktikk- møter».

Takk til mamma, pappa og Ida for at dere ikke har puttet fingrene i ørene når jeg atter en gang begynte å snakke om masteroppgaven (i hvert fall ikke som jeg har sett!). Takk mamma for korrekturlesing og for at du alltid har støttet meg, og takk Ida for at du stilte opp og kjørte meg til diverse intervjuavtaler. En stor takk også til deg Simen som aldri visste om du kom hjem til en glad Silje, en stresset Silje, en sur Silje eller en mer eller mindre apatisk Silje som vurderte å gi opp hele greien. Du er min tålmodige klippe, og du har vært min store støtte gjennom disse årene. For det er jeg deg evig takknemlig. Jeg elsker deg MASSE! Og takk til Monty som alltid vet hvordan han skal få meg glad. Jeg må også takke mine kjære medstudenter som har bidratt både med faglige og ikke-faglige diskusjoner gjennom skoleåret. En særlig takk til deg Kjersti Wold Slettebø. I tillegg til at du har vært min trofaste studiekompanjong gjennom fem år, er du først og fremst blitt en god venninne som jeg setter utrolig stor pris på. Uten deg ville ikke studietiden min ha blitt like fantastisk som den har vært. Så takk for at du er den du er. Til slutt vil jeg takke samtlige av lærerne som stilte opp til intervju. En særlig takk til deg som åpnet opp klasserommet og lot meg få sitte bakerst med datamaskinen på fanget og et observerende blick rettet mot aktiviteten i rommet. Jeg er fullt klar over deres hektiske hverdag, og setter uendelig stor pris på at dere skviset meg inn i timeplanen!

Bergen 2014

Silje Edvardsen

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om *det litterære programmet* på vg3, studiespesialiserende program. Målet er å undersøke norsklæreres oppfatning og implementering av det litterære programmet og dets kompetansemål «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program». Kompetansemålet ble endret fra et «*skjønnlitterært program*» til et «*litterært program*» i revideringen av læreplanen i norsk i 2013. Det overordnede fokusområdet i oppgaven er: *Norskfaglæreres tolkning og implementering av det litterære programmet i undervisningen*. Knyttet til dette stiller jeg følgende forskningsspørsmål: Hvordan sammenfaller norskfaglærernes oppfatning av det litterære programmet med intensjonene bak kompetansemålet? Hvordan implementerer norsklærerne det litterære programmet i undervisningen sin? Hvordan opplever elevene arbeidet med det litterære programmet?

Undersøkelsens metode er kvalitativ og forankret i en kasusstudie. Materialet består av intervju, observasjon og spørreundersøkelse. Data er basert på intervju med fire norsklærere fra fire ulike videregående skoler i Hordaland fylke, observasjonsnotater fra arbeidet med programmet i en videregående klasse, spørreundersøkelse med 24 elever, elevenes kjøreplaner for framføringen av det litterære programmet og elevenes egenvurderinger av opplegget. Intervjuene med lærerne ble tatt opp med båndopptaker og transkribert.

Datamaterialet viser en relativt stor diskrepans mellom læreplanens intensjoner og norsklærernes forståelse, samtidig som det er stor variasjon mellom de enkelte lærerne i hvordan det litterære programmet blir tolket og implementert i undervisningen. Lærerne har ulik forståelse av begrepene «litteratur» og «kreativitet». De arbeider i varierende grad med både programmet som en sammensatt tekst, og med de grunnleggende ferdighetene. Lærernes implementering inneholder stor variasjon når det kommer til hvor mye tid den enkelte lærer setter av til programmet, hvordan lærerne posisjonerer programmet til resten av læreplanen, hvilke muligheter programmet har til å gi elevene en autentisk læringssituasjon og hvordan programmet blir vurdert. Lærerens kompetanse, autonomi og mulighet for å gjennomføre undervisning om det litterære programmet i samsvar med Kunnskapsløftets premisser, er avgjørende for i hvilken grad læreplanens intensjoner faktisk erfares av elevene. Elevenes arbeid med programmet er preget av manglende tekstarbeid, regresjonsinteresse og et tilsynelatende større fokus på det visuelle og underholdende enn på det faglige og objektive i framføringene. De empiriske funnene blir knyttet opp mot læreplanteori og lærerautonomi. I tillegg vil begrepene «literacy», «danning» og «tekst» fungere som forståelseshorisonter.

## **Abstract**

This thesis deals with *the literary programme* in the upper secondary level 3 Programme for General Studies. The aim is to explore teachers of Norwegian's view on and implementation of the literary programme and its competence aim "to put together and present a limited literary programme". The wording of the competence aim was changed from "fiction literature programme" to "literary programme" during the 2013 revision of the Norwegian curriculum. The main area of focus in the thesis is: *Teachers of Norwegian's interpretation and implementation of the literary programme in their teaching*. In relation to this, my research questions are: How do the teachers of Norwegian's views of the literary programme coincide with the intentions of the competence aim? How do the teachers of Norwegian implement the literary programme in their teaching? How do the pupils experience working with the literary programme?

The study has used a qualitative method, and is anchored in a case study. The material consists of interviews, observation and a questionnaire. The data is based on interviews with four teachers of Norwegian from four different upper secondary schools in the county of Hordaland, observation notes from the work with the programme in an upper secondary class, a questionnaire with 24 participating pupils, the pupils' schedules for the presentation of the literary programme and their self-evaluations of the programme. The interviews with the teachers were audiotaped and transcribed.

The data material shows a relatively large discrepancy between the curriculum's intentions and the teachers of Norwegian's understanding of it, while it is also great variation among the various teachers, regarding the interpretation and implementation of the literary programme. The teachers have a different understanding of the concepts of "literature" and "creativity". They work to a varying degree with both the programme as a compound text and with the basic skills. The teachers' implementation contains great variation with regard to how much time each teacher spends on the programme, how they position the programme in relation to the rest of the curriculum, what options the programme has to create an authentic learning situation for the pupils, and how the programme is evaluated. The teachers' competence, autonomy and possibilities to accomplish teaching on the literary programme that is in agreement with the premises of the Knowledge Promotion Reform, is decisive as to what degree the curriculum's intentions are actually noticed by the pupils. The pupils' work with the programme is marked by a lack of textual work, regressional interest, and an apparently bigger focus on the visual and entertaining, than the academic and objective in the presentations. The empirical findings are seen in relation to curriculum theory and teacher

autonomy. Additionally, the concepts of “literacy”, “Bildung”, and “text” function as horizons for understanding.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	II
Sammendrag.....	III
Abstract.....	IV
<b>1.0. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2. Problemstilling og hensikt.....	2
1.3. Presentasjon av det metodiske i undersøkelsen.....	3
1.4. Tidligere forskning.....	3
1.5. Struktur i oppgaven.....	4
<b>2.0. Læreplanteori.....</b>	<b>5</b>
<b>3.0. Lærerautonomi.....</b>	<b>9</b>
<b>4.0. Metode og empiri.....</b>	<b>12</b>
4.1. Introduksjon til kapittelet.....	12
4.2. Metodisk teori.....	12
4.3. Kasusstudie.....	13
4.4. Utvalg.....	15
4.4.1. Representativt utvalg?.....	15
4.5. Etske problemstillinger.....	16
4.5.1. Anonymisering.....	16
4.5.2. Informert samtykke.....	16
4.6. Innsamlingsmetoder.....	17
4.6.1. Observasjon.....	17
4.6.1.1. Observatørrolle.....	17
4.6.1.2. Observatørbias.....	18
4.6.1.3. Gjennomføringen av observasjonen.....	19
4.6.2. Det kvalitative forskningsintervjuet.....	20
4.6.2.1. Lærerintervju med båndopptaker.....	20
4.6.2.1.1. Intervjuguide.....	20
4.6.2.1.2. Gjennomføringen av intervjuene.....	21
4.6.2.2. Spørreskjema.....	22
4.6.2.2.1. Gjennomføringen av spørreundersøkelsen.....	23
4.6.3. Undersøkelsens kvalitet.....	24
4.7. Undersøkelsens kvalitet.....	24
<b>5.0. Rammer for oppgaven.....</b>	<b>26</b>

5.1.	Tekstbegrepet og sammensatte tekster .....	26
5.1.1.	Tekstkompetanse og sammensatt tekstkompetanse.....	27
5.2.	Kunnskapsløftet. Literacy versus danning .....	28
5.2.1.	Hva er <i>literacy</i> ? .....	29
5.2.2.	Hva er <i>danning</i> ? .....	29
5.2.3.	Begrepene <i>literacy</i> og <i>danning</i> i relasjon til hverandre via et tekstperspektiv .....	31
5.3.	Begrepsdiskusjon - Hva er litteratur? .....	34
5.4.	Det litterære programmets posisjonering i læreplanen .....	40
5.4.1.	Hovedområder .....	41
5.4.2.	Sammensatt tekst og kreativitet.....	42
5.4.3.	Grunnleggende ferdigheter .....	44
5.5.	Debatten rundt læreplanen.....	44
5.6.	Utdanningsdirektoratet om det litterære programmet .....	46
5.7.	Oppsummering .....	47
5.8.	Ulike skolars løsninger av kompetansemålet til det litterære programmet .....	47
<b>6.0.</b>	<b>Presentasjon og drøfting av empiriske funn .....</b>	<b>50</b>
6.1.	Introduksjon til kapittelet .....	50
6.2.	Hvordan sammenfaller norsklærernes oppfatninger av «det litterære programmet» med intensjonen bak og premissene som ligger i kompetansemålet «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program»? .....	50
6.2.1.	Lærernes definisjon av begrepet «det litterære programmet» .....	50
6.2.2.	Det litterære programmet og sammensatte tekster .....	53
6.2.3.	Det kreative i det litterære programmet.....	57
6.2.4.	Det litterære programmet og grunnleggende ferdigheter .....	59
6.2.5.	Oppsummering .....	61
6.3.	Lærernes planer for gjennomføringen av det litterære programmet.....	62
6.3.1.	Kari.....	62
6.3.2.	Lise .....	63
6.3.3.	Gro.....	65
6.3.4.	Per.....	67
6.3.5.	Likheter og ulikheter i lærernes planer.....	67
6.3.5.1.	Tid .....	68
6.3.5.2.	Programmets posisjonering i læreplanen.....	69
6.3.5.3.	Autentisk læringssituasjon.....	73
6.3.5.4.	Vurdering.....	75
6.3.5.5.	Oppsummering .....	78

6.4.	Gjennomføringen av det litterære programmet i praksis.....	78
6.4.1.	Pers introduksjon av det litterære programmet.....	78
6.4.1.1.	Uklar introduksjon.....	80
6.4.2.	Arbeidsprosessen.....	82
6.4.3.	Oppsummering .....	84
6.5.	Elevrespons på det litterære programmet .....	85
6.5.1.	Respons på Per sin presentasjon av det litterære programmet .....	85
6.5.2.	Respons i form av framføringene av det litterære programmet.....	87
6.5.2.1.	Hva uttrykker elevframføringene om det litterære programmet?.....	90
6.5.3.	Respons gjennom spørreskjemaet .....	94
6.5.3.1.	Leseprosessen i forberedelsesfasen .....	95
6.5.3.2.	Elevenes helhetlige opplevelse av det litterære programmet .....	97
6.5.4.	Oppsummering .....	103
<b>7.0.</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>105</b>
7.1.	Hvordan sammenfaller norskfaglærernes oppfatning av det litterære programmet med intensjonene bak kompetansemålet? .....	105
7.2.	Hvordan implementerer norskfaglærerne det litterære programmet i undervisningen sin? ...	107
7.3.	Hvordan opplever elevene arbeidet med det litterære programmet?.....	107
7.4.	Metodekritikk .....	108
7.5.	Sluttord .....	109
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>111</b>

**Vedlegg 1: Kvittering fra NSD**

**Vedlegg 2: Spørreskjemaet til elevene**

**Vedlegg 3: Intervjuguide- lærerne**

**Vedlegg 4: Epost til lærerne: Forespørsel om deltakelse til intervju**

**Vedlegg 5: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «det litterære programmet»**



## **Figurliste**

Figur 1: Goodlads læreplanteori i følge Imsen (2009:194).....	7
Figur 2: Brunstad sin triadiske kunnskapsmodell.....	10
Figur 3: «Kva»-slide i Per sin PowerPoint-framvisning.....	79
Figur 4: «Korleis»-slide i Per sin PowerPoint-framvisning.....	79
Figur 5: «Vurdering»-slide i Per sin PowerPoint-framvisning.....	79

## **Tabelliste**

Tabell 1. Oversikt over informantutvalget.....	16
Tabell 2. Mal for egenvurdering- Lise.....	64
Tabell 3. Elevenes svar på spørsmålet «Hva er det litterære programmet?».....	87
Tabell 4. Antall elever som selv hevder at de lærte noe/litt/ingenting av det litterære programmet.....	93
Tabell 5. Elevenes svar på hva de hadde lært av det litterære programmet.....	93
Tabell 6. Elevenes svar på spørsmålet «Har du lest diktet/teksten/boken du har jobbet med i dette prosjektet?».....	95
Tabell 7. Elevenes svar på spørsmålet «Hva syns du om prosjektet?».....	97
Tabell 8. Elevenes svar på spørsmålet «Hva likte du best med dette prosjektet?».....	98
Tabell 9. Elevenes svar på spørsmålet «Hva likte du minst med dette prosjektet?».....	100

## 1.0. Innledning

- *Hva skriver du om i masteravhandlingen din?*
- *Det litterære programmet i norskfaget.*
- *Hva er det litterære programmet?*

Det litterære programmets kompetansemål «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program», er plassert under hovedområdet «Muntlig kommunikasjon» på vg3. Det er relativt åpent og gir lærerne et stort tolkningsrom. Hvordan tolkningsrommet blir utnyttet og hvordan kompetansemålet blir lest, preges av lærernes tidligere erfaringer med lignende emner, «[...] hvilke holdninger de har mer generelt til det å undervise, og hvordan de tolker mulighetene til å gjennomføre læreplanen i praksis» (Imsen, 2009:196). Dette åpner opp for et divergerende system hvor det eksisterer like mange tolkninger som det fins lærere.

I forbindelse med det litterære programmet gir ikke Kunnskapsløftet noen klare retningslinjer for om det skal arbeides med sakprosa, skjønnlitteratur eller begge deler, hvor lang tid arbeidet skal ta eller hvordan programmet skal bli utformet. Selv om Kunnskapsløftet inneholder prinsippet om metodefrihet som styrker lærerautonomien, er det ikke sagt at lærerne har frihet til å gjøre akkurat som de vil. Å tolke kompetansemål vil si «[...] å finne ut på hvilke måter, med hvilket lærestoff og under hvilke betingelser en med rimelighet kan forvente å arbeide i retning av de mer generelle målene» (Imsen, 2009:256). De generelle målene for norskfaget handler om kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse, identitetsutvikling og deltakelse i arbeids- og samfunnsniv. Gjennom denne masteravhandlingen ønsker jeg å belyse hvordan norsklærere balanserer lærerautonomi og læreplanstyring i prosessen med å tolke betegnelsen «det litterære programmet» og implementeringen av dets kompetansemål «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program» i sin undervisning. Innledningen omhandler bakgrunn for valg av tema, problemstilling, avhandlingens hensikt og forskning som er relevant for denne studien.

### 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne studien er norsklæreres oppfatning og implementering av det litterære programmet og dets kompetansemål «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program» i undervisningen på vg3 studiespesialiserende program. I forbindelse med revideringen av læreplanene i Kunnskapsløftet høsten 2013, ble kompetansemålet endret fra

et «skjønnlitterært program» til et «litterært program». Dette ble gjort til tross for mange norsklæreres ønsker om å fjerne kompetansemålet helt.

Jeg hadde ingen kjennskap til det litterære programmet da jeg startet på oppgaven, noe som i og for seg gjorde at jeg ble enda mer nysgjerrig. Interessen for emnet steg da jeg oppdaget den manglende informasjonen om programmet på Internett. I stedet for å finne en forklaring på hva det innebar, fant jeg kun eksempler på undervisningsopplegg som lærere hadde hatt med sine elever og lagt ut på bloggene sine. Disse oppleggene varierte i både innhold, framgangsmåte og vurdering. Bakgrunnen for temavalget er inspirert av revideringen av læreplanen i norsk 2013 og endringen fra et «skjønnlitterært» til et «litterært program». Endringen signaliserer at man i større grad skal sidestille sakprosa og skjønnlitteratur. Jeg er av den grunn nysgjerrig på hvordan den litterære rammen rundt programmet blir operasjonalisert og hvorvidt innføringen av litteraturbegrepet i kompetansemålet har påvirket lærernes oppfatning og undervisningspraksis.

Jo mer jeg har jobbet med emnet, desto mer interessert er jeg blitt, og jeg innser at dette temaet er stadig mer relevant for meg som nå skal ut i læreryrket. Ved å undersøke oppfatninger og implementeringer av det litterære programmet, har jeg fått et verdifullt innblikk i prosessen fra en overordnet læreplanidé til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet (Imsen, 2009:194). Hvordan lærere tolker og implementerer det litterære programmet i undervisningen, vil alltid være farget av lærernes egen praksisteori og selve utformingen av læreplanen.

## **1.2. Problemstilling og hensikt**

Studiens formål er å presentere hvordan kompetansemålet til det litterære programmet blir tolket av norsklærere og implementert i undervisningen. Intensjonen min er ikke å presentere en normativ vurdering av norsklæreres oppfatninger og måter å gjennomføre det litterære programmet på, men å løfte fram hva de mener ligger av muligheter, potensiale og utfordringer i prosjektet. Primærhensikten med oppgaven er heller ikke å peke på norskfagets litteraturredidaktiske utfordringer i dagens samfunn, ei heller å diskutere litteraturens plass i skolen, men å presentere hvordan et litterært kompetansemål i læreplanen blir lest av lærere og gjennomført i klasserommet. Med bakgrunn i dette er oppgavens fokusområde som følger:

## ***Norskfaglæreres tolkning og implementering av det litterære programmet i undervisningen.***

For å belyse fokusområdet har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan sammenfaller norskfaglærernes oppfatning av det litterære programmet med intensjonene bak kompetansemålet?
  - Hvordan definerer lærerne det litterære programmet?
  - Hvordan forholder lærerne seg til det litterære programmet som en sammensatt tekst?
  - Hvordan oppfatter lærerne «det kreative» i det litterære programmet?
  - Hvilken betydning mener lærerne at grunnleggende ferdigheter har i arbeidet med det litterære programmet?
2. Hvordan implementerer norsklærerne det litterære programmet i undervisningen sin?
3. Hvordan opplever elevene arbeidet med det litterære programmet?

### **1.3.Presentasjon av det metodiske i undersøkelsen**

Undersøkelsens metode er kvalitativ og forankret i en kasusstudie. Materialet består av intervju av norsklærere, observasjon av elever i en videregående klasse under arbeidet med det litterære programmet og elevbesvarelser fra en spørreundersøkelse. Data er basert på intervju med fire norsklærere fra fire ulike videregående skoler i Hordaland fylke, observasjonsnotater, spørreundersøkelse med 24 elever, elevenes kjøreplaner for framføringen av det litterære programmet og elevenes egenvurderinger av opplegget. Intervjuene med lærerne ble tatt opp med båndopptaker og transkribert.

### **1.4.Tidligere forskning**

Siden «det *litterære* programmet» bare har hatt denne betegnelsen siden revideringen av læreplanen høsten 2013, er det så vidt jeg vet ingen studier som enda er knyttet direkte opp mot dette spesifikke kompetansemålet i norskfaget. Derimot har Mette Ødegård skrevet om «det *skjønnlitterære* programmet» i masteravhandlingen *Skjønnlitterært program- opplevelse eller læring? Sad songs eller textual power?* i 2013. I tillegg har det *skjønnlitterære* programmet blitt nevnt i Dag Skarstein sin doktoravhandling *Meningsdannelse og diversitet* fra 2013, i masteravhandlingen til Bjarnhild Talåsen *I skvis mellom dannelsesidealer* fra 2013 og i Mona Hanheide Evjus masteravhandling *Sammensatte tekster i videregående skole* fra 2008. Det *litterære* programmet er en tverrfaglig aktivitet med en rekke mulige innfallsvinkler

som kommunikasjon, muntlighet, det litterære, elevers bruk av semiotiske ressurser, grunnleggende ferdigheter, det digitale, elevers produksjon og/eller resepsjon av litteratur, målanalyse, analyse av Kunnskapsløftet og litteraturundervisning og så videre. I min undersøkelse er det lærernes forståelse og perspektiver som skal stå i sentrum. En lærers hensikter og oppgaver i undervisningen er vanligvis annerledes enn elevene sine. Det er derfor også av interesse å undersøke hvordan elevene oppfatter det litterære programmet og hvordan de erfarer det som skjer i klasserommet.

Læreplanen i norsk for studiespesialiserende utdanningsprogram etter Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2013 er vesentlige dokumenter i arbeidet med denne masteravhandlingen. I og med at oppgaven dreier seg om forståelse, tolkning og implementering av et kompetansemål, er det viktig å ha kjennskap til læreplanteori og lærerautonomi. I materialet mitt kan en tydelig se konturene av et sammensatt bilde der begreper og ulike tenkemåter gjør det umulig å forankre oppgaven til kun ett teoretisk holdepunkt, og hvor mange forskjellige forskningsfelt bidrar til å gjøre hele tolknings- og implementeringsprosessen ganske komplisert. Begrepene «literacy», «danning» og «tekst» må derfor alle være med som forståelseshorisonter, og det er samtidig nødvendig å diskutere litteraturbegrepet (jamfør Kjelen, 2013).

### **1.5.Struktur i oppgaven**

Oppgaven består av totalt syv ulike kapitler. Introduksjonskapitlet presenterer undersøkelsen, bakgrunn for valg av tema, hensikt og problemstilling og tidligere forskningslitteratur. I kapittel 2 og 3 vil læreplanteorien og teori om lærerautonomi bli presentert. Kapittel 4 presenterer den metodiske tilnæringsmåten til undersøkelsen, før kapittel 5 tar for seg de teoretiske og politiske rammene for det litterære programmet. I kapittel 6 vil de empiriske resultatene bli presentert og diskutert. Dette kapitlet er inndelt etter forskningsspørsmålene som ligger til grunn for avhandlingen. Kapittel 7 oppsummerer oppgavens viktigste funn basert på drøftingen av forskningsspørsmålene.

## 2.0. Læreplanteori

Siden denne studien tar utgangspunkt i det litterære programmets kompetansemål som står i Kunnskapsløftet, er det viktig å ha kjennskap til læreplanteorien for bedre å forstå hva en læreplan består av og prosessen med å implementere et kompetansemål i undervisningen. En læreplan fungerer som et direktiv for skolene og lærerne. Dag Skarstein (2013:47) hevder i sin doktoravhandling at læreplaner ikke primært kan «[...] forstås som dokumenter som henter sine begrunnelser fra forskningsbasert kunnskap. De er i like stor, eller større grad policy-dokumenter». Lawrence Stenhouse definerer «læreplan» slik:

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, 2009:192).

John I. Goodlad deler læreplanen inn i tre områder. Det første området kaller han for det substansielle. Med dette mener han læreplanen i form av faglig innhold, arbeidsmåter, mål for undervisningen og så videre. Vi kan kalle det læreplanens *hva*. Det andre området er det sosiopolitiske og kan bli betegnet som læreplanens *hvorfor*. Dette området viser læreplanens samfunnsmessige kontekst, der mange aktører ønsker å være delaktige i bestemmelsene som vedrører skolens interesser. Det tredje området er det teknisk-profesjonelle og knytter an til selve gjennomføringen og implementeringen av læreplanen. Denne teoretiske oppdelingen er nyttig ved at en læreplansutfordring sjelden blir løst uten at den relateres til alle de tre områdene. I det følgende skal jeg befatte meg mest med læreplanens substansielle nivå da jeg blant annet søker å finne ut hva læreplanen sier om det litterære programmet.

Læreplandokumenter reflekterer de verdiene samfunnet til en hver tid anser som viktigst. Begrepet læreplan blir her til lands brukt om både sentrale læreplaner og lokale læreplaner. I sentralt gitte læreplaner er nokså mye bestemt av de sentrale myndighetene. Likevel kan det variere hvor detaljerte bestemmelsene er. Lokale læreplaner blir derfor utarbeidet på den enkelte skole for å utdype og spesifisere innholdet i den sentralt gitte læreplanen. Hovdenak oppsummerer læreplaners 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. Læreplaner 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. Læreplanene blir derfor viktige styringsredskaper i utviklingen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling (Hovdenak, 2009:15).

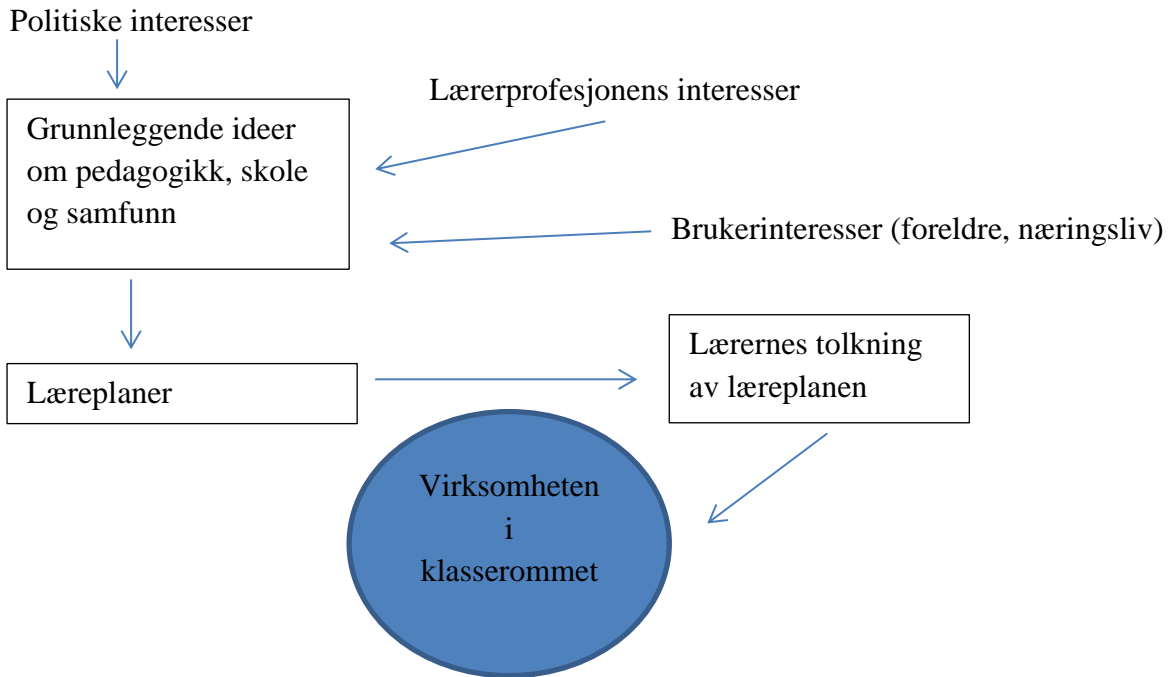
I engelsktalende land brukes betegnelsen «curriculum» om læreplan. Imsen skriver at begrepet «curriculum» har en videre betydning enn det norske begrepet «læreplan».

Mens læreplan beskriver det *som er tenkt å skulle skje i undervisningen*, altså intensjonene bak den, så omfatter den engelske termen også *det som faktisk skjer i undervisningen*, det vil si både intensjon og virkelighet (Imsen, 2009:192).

Bjørn Gundem deler begrepet «curriculum» opp i tre aspekter; det operasjonelle aspektet, det erfarte aspektet og resultataspektet (Haugland, 2008:14). Det operasjonelle aspektet er selve gjennomføringen av læreplanen. Det erfarte aspektet handler om de opplevelsene og erfaringene elevene (og lærerne) får, og resultataspektet er «[...] de resultater elever og lærere sitter igjen med i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (ibid.). En lignende oppdeling gjør Goodlad for å få med alle aspekter av læreplanbegrepet. Han skiller mellom fem framtoninger av læreplanen, eller «*læreplanens fem ansikter*» (Imsen, 2009:194), som Bjørn Gundem kaller dem. Goodlad fokuserer på spenningen mellom lærerautonomi og sentralt bestemte direktiv i læreplanen, og opererer med et læreplanbegrep «[...] som mer betegner læreplanen som *praksis*, ikke som læreplandokument» (Østrem et al., 2009:16). De fem framtoningene er den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen. *Den ideologiske læreplanen* handler om ideene og de idealistiske forestillingene om hvordan læreplanen skal være forut for læreplanen. Denne læreplanen blir aldri gjennomført i praksis, men blir manifestert i *den formelle læreplanen*. Dette er den offisielle, trykte læreplanen som skoler og lærere skal rette seg etter. Formuleringene i den formelle læreplanen er ofte svært vage, fordi den er et «[...] produkt av ulike interesser og kan bære preg av kompromiss mellom ulike standpunkter [...]» (Imsen, 2009:195). Dette bringer tolkningsdimensjonen inn i læreryrket, og gjør at lærere kan lese ulike perspektiv ut av læreplanen. Dette er *den oppfattede læreplanen*. Innenfor læreplanteori legges det stor vekt på det som engelske læreplanforskere betegner som «curriculum literacy» (Østrem et al., 2009:19). «Curriculum literacy» vil si læreres evne til å lese og tolke læreplaner. Halvor Bjørnsrud framhever at de som skal implementere den formelle læreplanen i praksis, må være «[...] kritiske, analytiske og bearbeidende i læreplanprosessen» (ibid.:21). Hvordan lærere tolker læreplanen, påvirker *den gjennomførte læreplanen*, som er det som skjer i klasserommet og i skolens generelle daglige virksomhet.

*Den erfarte læreplanen* handler om hvordan elevene erfarer og oppfatter undervisningen, og hva de lærer. Dette kan dreie seg om både tilsiktede og utilsiktede erfaringer.

Gunn Imsen illustrerer Goodlads læreplanteori slik:



Figur 1: Goodlads læreplanteori i følge Imsen (2009: 194)

Torill Strand problematiserer Goodlads læreplankategorisering fordi den forutsetter en hierarkisk sammenheng mellom de ulike læreplanene «[...] og formidler en antakelse om at den læreplanpraksis som foregår på et «høyere» nivå, har større betydning enn den som foregår på et lavere nivå» (Østrem et al., 2009:17). Uavhengig av om kategoriseringen av læreplanen fører til en hierarkisk struktur eller ikke, viser Goodlads ulike læreplanframtoninger kompleksiteten i arbeidet med læreplanen. Læreplanen er ikke virkeligheten i klasserommet, noe som gjør at kompleksiteten ligger i koblingen mellom læreplanens formuleringsarena (den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen) og realiseringsarena (den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen, den erfarte læreplanen). Læreplaner har blitt «[...] karakterisert som tekster med pluralistiske kompromissformuleringer» der «[f]ormuleringer gir inntrykk av enighet, men viser seg å kunne tolkes i ulike retninger» (Dale, Engelsen og Karseth, 2011:43). På grunn av at læreplanen ikke bare er et styringsdokument for læreres undervisning men også et politisk



manifest der ulike interessegrupper må inngå kompromiss, blir formuleringene i den formelle læreplanen vage. Konsekvensen er at avstanden mellom læreplanens intensjon og skolens faktiske realitet til tider kan bli ganske stor.

### 3.0. Lærerautonomi

De fleste har vel hørt det velbrukte utsagnet om læreren som sier at «det finnes ikke den læreplan som ikke kan tilpasses min undervisning». En ny læreplan fører naturligvis ikke til radikale og umiddelbare endringer. Goodlad viser med sine fem framtoninger av læreplanen at avstanden mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen til tider kan bli nokså stor. Hvordan kompetansemålet til det litterære programmet blir implementert i undervisningen, gjenspeiler altså ikke nødvendigvis intensjonene i Kunnskapsløftet, men kan være et uttrykk for lærerens profesjonelle autonomi, handlingsrom og faglige kompetanse.

Autonomi er relatert til frihetsbegrepet. Gunn Imsen definerer lærerautonomi slik:

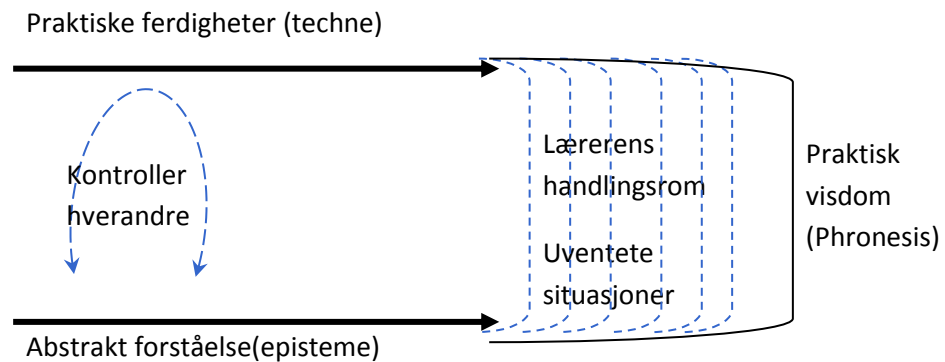
Profesjonelle yrkesutøvere har, innenfor visse rammer, en viss frihet til selv å fatte beslutninger om hvordan arbeidet skal utføres. Denne friheten er basert på tiltro til at yrkesutøveren har den kunnskap og kompetanse som trengs for å ta disse beslutningene [...] (Imsen, 2009:472).

Lærernes frihet til å utforme undervisningen på sin egen måte går under prinsippet om *metodefrihet* som ble innført med Kunnskapsløftet i 2006. I rapporten *Å være ungdomsskolelærer i Norge* fra OECD sin store lærerundersøkelse, TALIS, står det at 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, 2009:220).

Autonomi og metodefrihet forutsetter kompetanse hos lærerne. I St.meld. nr. 11 blir kompetanse definert som «[...] summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter» (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2008:47) Denne definisjonen bygger på OECDs forståelse av begrepet som «[...] the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non-cognitive dimension» (ibid.). OECDs definisjon understreker at den formelle faglige kompetansen ikke er nok i seg selv, «[...]men at kompetansen må manifesteres for å danne grunnlag for utførelsen av oppgavene» (ibid.). Kunnskapsdepartementet hevder gjennom St.meld.nr.11 at alle lærere i norsk skole skal ha syv lærerkompetanser på følgende områder: Fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og endring og utvikling.

I litteraturen er autonomi ofte trukket inn i forhold til profesjonalitet og profesjonell utvikling. Paul Otto Brunstad (2007) har utarbeidet en modell for profesjonell utvikling som definerer den profesjonelle handlingen ut fra tre komponenter: praktiske ferdigheter (*techne*), abstrakt forståelse (*episteme*) og praktisk visdom (*phronesis*):



Figur 2: Brunstad sin triadiske kunnskapsmodell (Modell hentet fra Smith og Ulvik, 2010:3)

Handlingsrommet preges av klokskap som er en forutsetning for god yrkesutøvelse sammen med tekniske ferdigheter og teoretisk innsikt. Handlingen skjer innenfor «[...] området der praksisutøveren har sitt handlingsrom og utøver sin profesjonelle autonomi og må bruke praktisk visdom i møte med uventede situasjoner som krever avgjørelser og handling» (Smith og Ulvik, 2010:3).

Undervisning innebærer, «[...] og har alltid innebåret, å balansere mellom profesjonell autonomi og de institusjonelle rammene» (Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009:9). En slik vekting av profesjonell autonomi og læreplanstyring kan i følge Miriam Ben-Perez være en av flere læreplanproblem, men som enkelt kan løses ved at lærere utvikler «curriculum literacy» (Engelsen, 2012:67). «Curriculum literacy» er evnen til «å lese» læreplanen. I begrepet ligger det at «[...] læreplaner ikke skal slavisk følges, men de må tolkes og videreutvikles gjennom et potensiale som ligger i sentrale læreplaner» (Halvorsrød, 2011:30). Selv om Kunnskapsløftet i utgangspunktet legger opp til metodefrihet for å øke lærernes profesjonalitet, blir det likevel lagt en del føringer fra sentralt hold for arbeidet i klasserommet. Føringerne er ikke bare implementerte gjennom:

[...] nasjonale prøver og ulike kartleggingsprøver, men også gjennom selve læreplanen. Det er listet opp en del kompetansemål i planen som krever at læreren lar elevene være aktive i timen. Elevene skal mestre ulike muntlige fremføringsformer, de skal delta i diskusjoner og de skal lede møter. Elevene skal selv velge litteratur og leseaktiviteter. Og de skal formidle opplevelser (Aarum, 2009:84).

Når målformuleringer blir svært tydelige på hvilke arbeidsmåter som skal anvendes i klasserommet og hva som skal gjøres, blir lærerautonomien noe begrenset. Et slikt kompetansemål er for eksempel at elevene skal «opptre i ulike roller gjennom drama-aktiviteter, opplesing og presentasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013a:7). Dette er ikke tilfellet med kompetansemålet til det litterære programmet der elevene skal «sette sammen og framføre et avgrenset litterært program». Dette målet er vagt og gir rom for refleksjon og tolkning av lærerne. Siden Kunnskapsløftet inneholder prinsippet om metodefrihet, er det opp til hver enkelt lærer og skole å tolke dette forholdsvis vage kompetansemålet for deretter å implementere det i klasserommet. Magne Lindholm hevder at:

[p]rinsippet om metodefrihet legitimerer en enorm forskjell mellom det som skjer i de ulike klasserommene. Det gjør norsk skole til et kjempestort lotteri. På den ene siden av veggen får elevene glimrende undervisning. På den andre siden av veggen kan det utfolde seg en katastrofe (Lindholm, 2012).

Vagheten i formuleringen av kompetansemålet til det litterære programmet sammen med prinsippet om metodefrihet, kan resultere i mange ulike utførelsesvarianter av det litterære programmet, men variasjon er ikke nødvendigvis en ulempe. At kompetansedyktige lærere utnytter handlingsrommet i de «tomme plassene» i kompetansemålene til å skape nye impulser og fortolkningsmuligheter, er ikke en ulempe for undervisningens kvalitet. Metodefrihet og tolkning av vage kompetansemål kan innebære å feile slik Magne Lindholm presiserte i sitatet ovenfor, men hva er alternativet? Dersom undervisningsmetoder blir tvang istedenfor mulighet, virker de mot sin hensikt. God kvalitet i undervisningen forutsetter at lærere får bruke sitt faglige skjønn til å ta i bruk de metodene som passer elevenes forutsetninger, læringsinnhold og andre rammefaktorer best.

## 4.0. Metode og empiri

### 4.1. Introduksjon til kapittelet

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forskningsprosessen rundt avhandlingen. For å kunne utforske det litterære programmet som et helhetlig prosjekt, var det nødvendig å lage rammer for et arbeid som kunne framskaffe ulike typer informasjon. Da jeg søker etter kunnskap om og forståelse av fenomenet «det litterære programmet», var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til datainnsamlingen. I kvalitativ forskning ønsker man innsikt og forståelse av sosiale fenomen «[...] som kan relateres til menneskers meninger, opplevelser, erfaringer og situasjoner, gjennom å undersøke noen få tilfeller svært grundig» (Temple, 2011:17). Mitt fokus har vært å søke etter *innsikt* i hvordan norsklærere oppfatter det litterære programmet, gjennom kunnskap om hvordan de tolker og iverksetter det litterære programmets kompetansemål i klasserommet. Ut fra et hermeneutisk fenomenologisk vitenskapssyn ble undersøkelsen gjennomført som kasusstudie, med de kvalitative metodene semistrukturerte intervjuer, spørreskjema og observasjon. Jeg vil først redegjøre for oppgavens metodiske teori, før jeg begrunner valget av kasusstudie. Deretter vil jeg kort si noe om utvalget til undersøkelsen, diskutere etiske problemstillinger knyttet til metodene og presentere datainnsamlingsstrategiene observasjon, kvalitativt intervju og spørreskjema. Avslutningsvis vil jeg kommentere undersøkelsens kvalitet med utgangspunkt i begrepsparet validitet og reliabilitet.

### 4.2. Metodisk teori

Oppgavens vitenskapsteoretiske referanseramme forankres i hermeneutikken og fenomenologien. Kvalitative metoder inkluderer ulike datainnsamlingsstrategier, hvor alle bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og erfaring (fenomenologi). Jeg vil bruke en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, som kombinerer hermeneutikkens fortolkende metoder med fenomenologiens beskrivende metoder. John Amos Hatch hevder at en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming er konstruktivistisk, og at den «[...] assumes that multiple, socially constructed realities exist and that the meanings individuals give to their experiences ought to be the objects of study» (Hatch, 2002:30). Ordet «fenomenologi» kommer av gresk *faínoménon* som betyr *det som viser seg*, og er læren om det som gjør seg gjeldende for bevisstheten (Lothe, Refsum og Solberg, 2007:64). Fenomenologi er opptatt av den subjektive opplevelsen, «[...] samtidig som den er opptatt av å oppnå en forståelse av en dypere mening som befinner seg i individers erfaringer» (Gundersen, 2011:31). Fokuset i min

undersøkelse sentrerer rundt hvordan lærere og elever opplever fenomenet «det litterære programmet». Postholm framhever at «fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2005:41). På samme tid ønsker forskeren å finne ut hvordan andre mennesker oppfatter opplevelsen og erfaringen av det samme fenomenet. Formålet med en fenomenologisk studie er at forskeren prøver å forstå helheten i fenomenet som studeres, og gir en så tydelig beskrivelse av virkeligheten som overhodet mulig. Gjennom en fenomenologisk orientering ønsker jeg å løfte fram deltakernes syn på det litterære programmet. Jeg går ut fra at deltakernes svar kun er en del av virkeligheten og ikke den egentlige sannheten, til tross for fenomenologiens grunntanke om at slik mennesket oppfatter verden er «[...] den reelle beskrivelsen av hvordan den er» (Skahjem, 2010:39).

Hermeneutikk er læren om fortolkning. Ordet «hermeneutikk» kommer fra det greske verbet *hermeneuein* som betyr å *tolke* (Svendsen og Säätelä, 2007:84). Fortolkningen blir en forutsetning for å forstå meningsfulle fenomener. Når vi skal forstå noe som har mening, må vi alltid i «[...] fortolkningen av enkelthetene gå ut fra en viss ‘forhåndsforståelse’ av helheten som detaljene hører hjemme i» (Alnes, 2013). Den nye forståelsen av en enkelt del blir lagt oppå den gamle forståelsen, og vil igjen påvirke helhetsforståelsen. Omvendt kan helheten bare forstås ut fra enkeltdelene. Dette kalles den hermeneutiske sirkelen. I denne undersøkelsen vil elevene og lærerne sine skriftlige og muntlige ytringer regnes som meningsfulle fenomener som bør forstås og fortolkes. Forståelsen av ytringene må skje i lys av begrepet «dobbel hermeneutikk». Det er utviklet av «[...] den engelske sosiologen Anthony Giddens gjennom tanken om at mennesker fortolker sin virkelighet, og at forskeren således fortolker fortolkninger av virkeligheten» (Temple, 2011:18). I min oppgave blir dobbel hermeneutikk synlig gjennom min fortolkning av norsklærernes egne fortolkninger av hvordan det litterære programmet skal defineres og prosjektet gjennomføres, samtidig som jeg skal fortolke elevenes fortolkninger av prosjektet.

### **4.3.Kasusstudie**

Denne oppgaven er en kasusstudie, altså en «[...] empirisk undersøkelse som undersøker et fenomen slik fenomenet framstår her og nå i sin kontekst» (Temple, 2011:17). Fenomenet som studeres i denne oppgaven er det litterære programmet. Studien gjøres ofte innenfor avgrenset tid eller rom, og den synliggjør «[...] informantenes subjektive perspektiv på saken,

hvordan vedkommende oppfatter, tolker og handler i forhold til denne» (Skahjem, 2010:39). Min undersøkelse kan klassifiseres som en *tilnærmet* lik «enkeltkasus»-studie, siden jeg har studert det litterære programmet som ett enkelt fenomen på en skole og intervjuet kun en lærer på denne skolen. Jeg understreker *tilnærmet* lik; til forskjell fra en ren enkeltkasusstudie, har jeg intervjuet andre lærere fra andre skoler og jeg har sett elever ved en annen videregående skole framføre det litterære programmet. Meredith D. Gall definerer en slik enkeltkasusstudie som:

[...] a form of case study research in which either the unit of analysis is a single individual or a single instance of a phenomenon, or in which several instances of the same phenomenon are collectively studied as one case (Gall sitert etter Grønlie og Hansen, 2010:45)

En kasusstudie blir ofte benyttet fordi fenomenet som skal studeres enten er for kontekstavhengig til at det kan bli studert på noen annen måte, eller fordi målet er å få en større innsikt i et fenomen en ikke har så mye kunnskap om fra før (Fangen, 2010). Slike fenomen krever «[...] en mer holistisk tilnærming og kanskje også at forskeren bruker ulike former for dokumentasjon og metoder» (Fangen, 2010:187). I min oppgave har jeg brukt en holistisk tilnærming til datainnsamlingen ved å kombinere ulike perspektiv. Slik får jeg dermed flere aspekter som kan karakterisere den sosialt dynamiske situasjonen som det litterære programmet faktisk er (Vedeler, 2000:71). En slik kombinasjon kalles metodetriangulering og kan styrke undersøkelsens troverdighet. I denne undersøkelsen kobler jeg metodene intervju, observasjon og spørreskjema. Ved en slik kombinasjon får jeg beskrivelser fra lærere om hvordan de opplever det litterære programmet. Jeg får selv observert prosjektarbeidet i en klasse, og jeg får kjennskap til elevenes oppfatninger om programmet via spørreskjemaet. Fordelen med metodetriangulering er at fenomenet blir belyst fra flere sider, og at data fra en metode kan bli bekreftet av data fra en annen metode. Ulempen med trianguleringen er at prosessen er svært tidkrevende. I forbindelse med metodetriangulering er det viktig å være helt klar på selve vektingen av komponentene. Er det en spesifikk metode som skal utgjøre grunnlaget i undersøkelsen, eller skal alle metodene bli vektlagt likt? I min undersøkelse finner jeg ikke denne problemstillingen særlig relevant, da hver metode inneholder ulikt perspektiv. Observasjonen dreier seg om prosjektets gjennomføring sett ut fra meg som en delvis deltakende observatør (se 4.6.1.1.). Intervjuene handler om lærernes subjektive opplevelser og erfaringer, og spørreskjemaet skal få fram elevperspektivet på det litterære programmet.

#### **4.4.Utvalg**

Utvalget består av fire lærere og en klasse med 24 elever. Jeg hadde to kriterier i valg av lærerinformanter til intervjuene. Det ene var at de arbeidet som norsklærer ved studiespesialiserende utdanningsprogram skoleåret 2013- 2014, og det andre var at de enten skulle gjennomføre det litterære programmet dette skoleåret eller hadde gjennomført det tidligere. Jeg valgte å ha fire lærerinformanter fra fire ulike videregående skoler. To av skolene valgte jeg selv, hvorav den ene er observasjonsskolen. Jeg finner det svært relevant og ganske nødvendig å snakke med denne klassens norsklærer, fordi slik prosjektarbeidet blir gjennomført i klasserommet kan ha en direkte sammenheng med hvordan læreren opplever og forstår det litterære programmet. Gjennom korrespondanse via epost, valgte jeg den andre skolen på grunnlag av dens interesse og engasjement i det litterære programmet. Samlet uttrykte elleve skoler i Hordaland fylke<sup>1</sup> ønske om å delta i prosjektet mitt, og jeg plukket ut de to siste skolene ved tilfeldig loddtrekning. De fire lærerne fikk så tilsendt forespørsel om deltagelse til intervju via epost (vedlegg 4). Elevutvalget bestod av elevene i observasjonsklassen.

##### **4.4.1. Representativt utvalg?**

Utvalget er ikke stort nok til at konklusjonene mine kan være generaliserbare for alle norsklærere i Norge og deres arbeid med det litterære programmet. Fire lærerinformanter sier ikke automatisk noe om norsklæreres oppfatninger om det litterære programmet generelt. I utvelgelsen gjorde jeg heller ingen analytiske grep som kunne bidra til å øke sannsynligheten for at mine resultater også ville forekomme med andre norsklærere i et annet klasserom på en annen skole. Selv om utvalget er lite, har det likevel en del variasjon i enkelte egenskaper. For det første er både menn og kvinner representert i utvalget. Kjønnfordelingen er tre kvinner og en mann. Selv om den ideelle fordelingen hadde vært like mange menn som kvinner, er jeg likevel fornøyd med denne fordelingen, da kjønn ikke framgikk av intervjuene som en innvirkende faktor på lærernes oppfatning av det litterære programmet eller hvordan de gjennomfører sin undervisning. For det andre er det en viss variasjon i både alder og utdanning i utvalget. Selv om alle lærerne har studert nordisk, er det kun to som har nordisk som hovedfag. De to andre har det som henholdsvis mellomfag og grunnfag. For det tredje

---

<sup>1</sup> Jeg sendte en epost til alle videregående skoler i Hordaland som tilbyr studiespesialiserende utdanningsprogram, om de ville la seg intervju. Elleve skoler svarte positivt på denne henvendelsen.



arbeider ingen av lærerne innenfor samme kommune i Hordaland. Nedenfor følger det en oversikt over informasjon om lærerinformantene. Lærernavnene er fiktive.

	<b>Alder</b>	<b>Utdanning</b>	<b>Gjennomført <i>litterært program</i> antall ganger</b>
<b>Per</b>	63 år	Hovedfag i nordisk	Fire ganger
<b>Kari</b>	42 år	Hovedfag i nordisk	Fire ganger
<b>Lise</b>	59 år	Nordisk som mellomfag	Tre ganger
<b>Gro</b>	53 år	Nordisk som grunnfag	Seks eller syv ganger

Tabell 1: Oversikt over informantutvalget.

## **4.5. Ethiske problemstillinger**

### **4.5.1. Anonymisering**

Prosjektet ble meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste), ble vurdert meldepliktig og fikk grønt lys for oppstart i brev datert 19.9.2013 (jamfør vedlegg 1). Ett av kravene til NSD gjaldt anonymisering av materialet. Jeg har derfor ingen lagrede data som inneholder navn eller annen informasjon som kan spores tilbake til de lærerne jeg har vært i kontakt med. Alle navn på lærerne i transkripsjoner og analyser er fiktive. Der hvor lærerne har nevnt sitt opprinnelige navn i intervjuet, har jeg anonymisert ved å bruke det fiktive navnet jeg har gitt dem. Transkripsjonen, og av den grunn sitatene som er brukt i oppgaven, er ikke gjengitt på dialekt, men skrevet på normert bokmål. Grunnen til dette er at det er *innholdet* som er interessant, og ikke *måten* det blir sagt på. Båndopptakene av intervjuene med lærerne, spørreskjemaene til elevene og observasjonsnotatene jeg gjorde underveis, vil bli slettet etter avsluttet studie.

### **4.5.2. Informert samtykke**

Forskningsetikk handler for det meste om å beskytte personene som blir forsket på. Av den grunn krevde NSD at jeg sendte ut et informasjonsskriv til lærerinformantene (jamfør vedlegg 5). En del av dette skrevet var en samtykkeerklæring som måtte fylles ut av lærerinformantene i forkant av intervjuene. Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne er innforstått med hva som er undersøkelsens mål, hva opplysningene skal brukes til, hva metodene som skal benyttes for å samle informasjon vil innebære for dem, hvordan informasjonen blir behandlet,

og eventuelt hvem som får tilgang til materialet. I undersøkelsen min var alle elevene over myndighetsalder. Jeg anså det ikke som nødvendig å samle inn samtykke fra dem, da jeg ikke hadde behov for noen av deres personopplysninger, og heller ikke skulle intervju dem med båndopptaker. Elevenes lærer Per informerte dem på forhånd om hvorfor jeg kom, hva jeg skulle gjøre, og at ingen elever kom til å bli navngitt i mine notater eller i oppgaven min. Jeg var kun interessert i å observere hvordan elevene løste oppgaven knyttet til det litterære programmet, og hvordan Per og elevene kommuniserte med hverandre for å komme fram til et tilfredsstillende faglig resultat.

#### **4.6. Innsamlingsmetoder**

Det er brukt tre ulike metoder for å samle inn data: observasjon, kvalitativt intervju med båndopptaker og spørreskjema. Jeg tar først for meg observasjonen (avsnitt 4.6.1.), der jeg kommenterer min observatørrolle og observatørbias, før jeg til slutt kommer inn på selve gjennomføringen av observasjonen. Under avsnitt 4.6.2. vil jeg skildre prosessene med utarbeidingen og gjennomføringen av de kvalitative intervjuene med båndopptakeren, før jeg til slutt presenterer hva et spørreskjema (avsnitt 4.6.3.) er og hvordan jeg gjennomførte undersøkelsen.

##### **4.6.1. Observasjon**

Liv Vedeler definerer observasjon som «[...] systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre» (Vedeler, 2000:9). Fordelen med observasjon er at metoden gir forskeren et mer direkte bilde av den sosiale samhandlingen enn hva som kan være tilfellet med et individuelt intervju. I alle observasjoner finnes det ulike grader av struktur. I strukturert observasjon vet observatøren ofte hva han ser etter og fokusområdene er avgrensede. Målet med den ustrukturerte observasjonen er derimot å få en helhetlig forståelse av studieobjektet. En slik observasjonsform blir brukt når observatøren ikke er helt sikker på hva han ser etter, men er åpen for alt.

###### **4.6.1.1. Observatørrolle**

En kan ha ulike roller innenfor den rammen en observerer. Før feltarbeidet var jeg veldig innstilt på å være en observatør av typen «flue-på-veggen», men jeg forstod ganske raskt umuligheten i det å ikke være synlig i et klasserom. For det første ville jeg ha vært et fremmedelement som kom til å bli lagt merke til av klassen, og for det andre var jeg uansett

etisk forpliktet til å gi informasjon om min tilstedeværelse. I praksis var det derfor helt umulig å ha en fullstendig uavhengig observatørrolle. Min oppgave ble derfor å ha en delvis deltagende observatørrolle. Katrine Fangen (2010:74) definerer denne rollen ved deltagelse i «[...] den sosiale sammenhengen, men ikke i de miljøspesifikke aktivitetene». En slik observatørrolle ville gi meg muligheten til ikke bare å observere elevene, men også å snakke med dem om arbeidet de faktisk gjorde. Slike uformelle samtaler kan gi informasjon som kanskje ellers ikke ville ha kommet fram dersom man kun observerte. Det er likevel viktig å være bevisst på å unngå såpass aktiv deltagelse at en «[...] bidrar til å endre samhandlingen på bestemte måter» (ibid.:80). En delvis deltagende observatør ønsker nødvendigvis ikke å gå inn i en aktiv rolle som veileder, fordi en da enten bevisst eller ubevisst kan påvirke det arbeidet en skal observere.

#### **4.6.1.2.Observatørbias**

Et sentralt begrep innenfor observasjonsforskning er observatørbias, som refererer til «[...] systematiske feil som skyldes karakteristika ved observatøren» (Vedeler, 2000:110). Ordet *bias* betyr forutinntatthet, og en vanlig type bias er at forutinntatte meninger og holdninger kan påvirke datainnsamlingen og den senere analysen. I praksis vil dette si at enhver observasjon vil inneholde deler av «personlige bias ettersom vi alle influeres av våre erfaringer og holdninger på en eller annen måte» (ibid.). En slik påvirkning viser tilbake til en hermeneutisk forforståelse som ikke bare omfatter «det teoretiske rammeverket, men også mer eller mindre skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller området vi skal studere» (Nilssen, 2012:68). Forforståelsen kan en ikke fri seg fra, noe som betyr at en i varierende grad alltid vil ha en viss forventning til, eller oppfatning av, det nye en skal forstå. Som tidligere elev, nåværende student og framtidig norsklærer, hadde jeg ulike tanker og holdninger som preget min forforståelse før feltarbeidet. For det første forventet jeg at det litterære programmet var et gruppearbeid, der læreren bestemte gruppesammensetningen og indirekte styrte arbeidet i form av hva temaet var og hvilke kriterier elevene måtte rette seg etter. For det andre forventet jeg at det lå visse føringer for hvordan prosjektet skulle bli presentert til slutt. Jeg tenkte på om det skulle dramatiseres eller presenteres skriftlig eller muntlig, og om det skulle brukes digitale hjelpemidler. En slik avklaring av hvilke forventninger og tanker jeg har om hva som kan møte meg i feltarbeidet, er et viktig tiltak for å forebygge eventuelle observatørbias.

#### 4.6.1.3.Gjennomføringen av observasjonen

Mitt feltarbeid benyttet seg av den ustrukturerte observasjonen, der jeg noterte ned spesielt interessante hendelser eller utsagn med tanke på hvordan det litterære programmet faktisk ble praktisert i den aktuelle klassen. Mine feltnotater er derfor preget av en svært subjektiv utvelgelse gjort der og da. I kvalitativ observasjonsforskning er det beskrivelsene som utgjør datamaterialet, og de må inneholde både deskriptiv og reflektert informasjon. Deskriptiv informasjon er nøyaktig, basert på fakta og inneholder ofte direkte sitater. Slike sitater er avgjørende for å få fram det «emiske perspektivet», dvs. realitetens «innenfra- perspektiv» (Fangen, 2010). Reflektert informasjon er forskerens personlige tolkninger. For å øve meg på å ta gode notater, avtalte jeg med en lærer på en videregående skole at jeg kunne få komme og observere hans klasse i norsk før selve feltarbeidet. I denne timen møtte jeg på to utfordringer med noteringsarbeidet. For det første følte jeg meg litt utilstrekkelig ved at jeg ikke klarte å få med meg alt som skjedde i klasserommet. Hele tiden tenkte jeg at noe viktig skjedde mens jeg noterte og hadde øynene på skjermen. Den andre utfordringen gjaldt plasseringen min i klasserommet. Jeg ble plassert blant elevene, inntil veggen foran i klasserommet. Følelsen av at de kunne se hva jeg noterte gjorde meg ukomfortabel, og jeg fokuserte mye mer på de elevene som satt rundt meg, enn på resten av klassen. En stolpe i rommet hindret meg dessuten i å se alle elevene. Disse utfordringene møtte jeg igjen i feltarbeidet. Elevene fikk selv velge hvor de ville arbeide, noe som førte til at de i tillegg til klasserommet tok i bruk kantinen, korridorene og biblioteket. Da jeg ikke var kjent på skolen, valgte jeg å bli værende i klasserommet. Min plassering i rommet kan ha vært av betydning for hva jeg fikk notert, og hva jeg gikk glipp av. I hver observasjonsøkt satt jeg bakerst ved inngangsdøren, og jeg hadde elever ved siden av meg. Elevene hadde faste plasser i klasserommet. De som tok andre rom på skolen i bruk, var ofte dem som satt langt framme. Jeg kunne ha vekslet mellom å sitte bak i klasserommet og foran. Dette valgte jeg likevel ikke, da plasseringen foran ville ha ført til en mye større oppmerksomhet om min tilstedeværelse enn det som var intensjonen. Plasseringen min bak i klasserommet betydde i praksis at jeg hørte godt samtalen mellom de elevene som satt nærmest meg, og ikke fullt så godt de som satt lengre vekk.

Intensjonen med min delvis deltagende observatørrolle var at jeg kunne gå litt rundt i klasserommet og ha uformelle samtaler med elevene om det litterære programmet mens de arbeidet. En slik uformell samtale viste seg å være vanskeligere å gjennomføre enn jeg hadde

regnet med. I stedet for en løs og munter tone, ble samtalene preget av alvor. Elevene svarte svært kort på det jeg spurte om, og jeg følte av og til at de kun svarte det de trodde jeg ville høre. Samtalene kom derfor aldri skikkelig i gang, noe som førte til at jeg heller ikke fikk de fruktbare dialogene jeg hadde håpet på. Jeg observerte til sammen ti norsktimer og åtte gruppeframføringer i Per sin norskklasse. I tillegg observerte jeg åtte framføringer på en annen videregående skole i Kari sin norskklasse. Elevframføringene hos Kari vil ikke bli presentert eller eksplisitt tatt med i drøftingen av de empiriske funnene. Hensikten med denne observasjonen handlet kun om å utvide mine forkunnskaper om temaet, og å få en bredere helhetsforståelse av de ulike implementeringene av det litterære programmet.

#### **4.6.2. Det kvalitative forskningsintervjuet**

Ut fra et fenomenologisk perspektiv er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet «[...] å forstå temaer i den oplevede dagligverden ut fra interviewpersonernes egne perspektiver» (Kvale og Brinkmann, 2009:41). Det finnes utallige måter å stille spørsmål på, og like mange måter å besvare dem. I min oppgave benyttet jeg meg av to ulike former for intervju. Disse to metodene er lærerintervju med båndopptaker og bruk av spørreskjema blant elevene.

##### **4.6.2.1.Lærerintervju med båndopptaker**

Intervju er den eneste gunstige metoden for å innhente menneskers opplevelser, erfaringer og deres forståelse av et fenomen (Postholm, 2010). Målet med intervjuene er å få fram lærernes forståelse og innsikt i hva det litterære programmet handler om. Intervjusituasjonen gir meg gode muligheter til å stille utdypende og avklarende spørsmål, dersom enkelte uttalelser fra lærerne er flertydige eller at jeg bare vil være sikker på at jeg har oppfattet utsagnene deres korrekt. På den måten kan jeg unngå potensielle misforståelser i datainnsamlingen.

##### **4.6.2.1.1. Intervjuguide**

Intervjuene ble gjennomført med en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 3). Et semistrukturert intervju henter inn «[...] beskrivelser af interviewpersonernes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener» (Kvale og Brinkmann, 2009:45). Et semistrukturert intervju er en intervjuform som åpner opp for diskusjon og fleksibilitet og gjennomføres i overensstemmelser med en intervjuguide, «[...] der fokuserer på bestemte emner, og som kan rumme forslag til spørsmål» (ibid.). Forskeren har på forhånd skrevet ned tema han vil snakke om og spørsmål han vil ta utgangspunkt i. Det er særlig to grunner til at jeg valgte å foreta semistrukturerte intervjuer. Den ene er at disse

intervjuene gir en viss struktur på intervjusituasjonen, og muliggjør at jeg kan sammenligne lærernes svar direkte med hverandre og gjøre en kvalitativ tolkning av de fire lærerne. Den andre grunnen er at denne strukturmodellen gir lærerne en mulighet til å berøre tema som jeg kanskje ikke hadde forutsett, og den gir meg rom til å følge opp eventuelle interessante utsagn. Sosiologen Sigmund Grønmo skildrer en slik intervju prosess på følgende måte:

Intervjuguiden brukes imidlertid på en fleksibel måte. Forskeren vil sørge for at alle temaene blir dekket i løpet av intervjuet, men vil også *vurdere temaenes rekkefølge og formulere spørsmål ut fra intervjuets utvikling*. Forskeren lytter til respondentens svar, tolker svarene og følger opp med nye spørsmål ut fra disse tolkingene [...] Forskeren er åpen overfor nye tema som respondentene bringer inn i samtalen, men må stadig passe på at ikke pratsomme respondenter overtar styringen og fører intervjuet ut på viddene eller inn på irrelevante og ufruktbare spor (Grønmo, 2004:163).

#### **4.6.2.1.2. Gjennomføringen av intervjuene**

Fire av fem intervju ble gjennomført på lærernes arbeidssted. Det siste intervjuet med Gro ble utført hjemme hos henne. Årsaken var at Gro trodde intervjuet skulle finne sted en annen dag enn vi faktisk hadde avtalt, og hun var heller ikke tilstede på skolen da jeg kom. Men Gro var svært samarbeidsvillig og løsningsorientert, og ordnet det slik at jeg kunne komme hjem til henne senere samme dag.

Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en båndopptaker som lå på bordet mellom meg og intervjuobjektet. Bruk av båndopptaker var nødvendig for å kunne gjengi lærernes uttalelser på en korrekt måte, og for å få tydeliggjort hva som faktisk er uttalt og hva som er min tolkning av utsagnene. Intervjuene har vart fra 40 minutter til 60 minutter. Intervjuene er transkriberte i sin helhet, og materialet teller 93 sider. I forkant av intervjuene hadde jeg forberedt meg på hva jeg ønsket å få ut av samtalene, og jeg hadde satt meg godt inn i intervjuguiden. Jeg forsøkte å la samtalen flyte litt på lærernes premisser, samtidig som jeg prøvde å flette inn spørsmål fra intervjuguiden. Temaene i intervjuguiden handlet om lærernes *bakgrunn, det litterære programmet som begrep og aktivitet i skolen, sammensatte tekster, og det litterære programmet i tilknytning til revideringen av læreplanen i norsk*. Jeg ønsket innledningsvis å snakke om bakgrunnen deres, når de var født og hvilken utdanning de hadde, og det var relevant å vite hvor lang erfaring de hadde med prosjektet. Deretter ville jeg snakke om deres definisjon av begrepet «det litterære programmet» med tanke på gjennomføring og vurdering, før jeg gikk inn på begrepet «sammensatte tekster» og det litterære programmet før og etter revideringen av læreplanen.

Ett av intervjuene bød på utfordringer. Gro var så uheldig å snuble i stikkkontakten til båndopptakeren, noe som resulterte i at båndopptakeren slo seg av og opptaket ble slettet. Jeg trodde likevel at opptaket var blitt lagret, og fortsatte intervjuet uten å stille de første spørsmålene opp igjen. Da jeg kom hjem, oppdaget jeg at filen med det første opptaket var tom. Jeg kontaktet Gro, og fikk avtalt å ta første delen av intervjuet på nytt.

Intervjuet med Per ble gjennomført to uker før observasjonen startet. Dette var et bevisst valg fra min side, da jeg ville snakke med ham om hans forståelse og oppfatning av det litterære programmet før jeg så hvordan gjennomføringen av prosjektet faktisk ble. Ved å gjøre det i den rekkefølgen, fikk jeg muligheten til å se om hans refleksjoner rundt det litterære programmets formål og gjennomføring i intervjuet, samsvarte med det han formidlet videre til elevene og hvordan det ble gjennomført i klasserommet.

### **4.6.3. Spørreskjema**

Målet med spørreskjemaet (vedlegg 2) er å få elevperspektivet på det litterære programmet. Når en skal analysere data kvalitativt, er det vanlig å bruke såkalte åpne spørsmål i spørreskjemaet. Lukkede spørsmål danner som regel grunnlaget for en kvantitativ analyse. Sigmund Grønmo definerer åpne og lukkede spørsmål slik:

Et åpent spørsmål har ingen faste svaralternativer. Bare spørsmålet er formulert på forhånd, og det er satt av plass i spørreskjemaet til å skrive ned svaret slik det formuleres av respondenten selv. Et lukket spørsmål har faste svaralternativer, slik at respondentens svar kan registreres ved avkryssing av det svaralternativet som passer best (Grønmo, 2004:167)

I spørreskjemaet bruker jeg åpne spørsmål som krever at elevene må svare med egne ord. Disse åpne spørsmålene kan gi elevene muligheten til å uttrykke seg fritt, istedenfor å måtte gradere meningene sine på en skala. Fordelen med spørreskjema er at jeg kan få veldig mange flere elevperspektiv enn om jeg skulle ha intervjuet dem individuelt. Ulempen med både spørreskjema og åpne spørsmål er at elevene ikke tar det alvorlig, eller at de, som Anne Løvland påpeker i sin doktorgradsavhandling, kan føle at skjemaet er «[...] som ein variant av prøvesjangeren» (Løvland, 2006:87). Konsekvensen av dette kan bli svært korte og raskt nedskrevne svar.

Spørsmålene mine er formulert med den hensikt å skaffe informasjon om hvordan elevene oppfatter det litterære programmet. Innholdet i spørsmålene kan sies å være tredelt. Første delen handler om elevenes forståelse og formening om hva det litterære programmet er og formålet med det. I andre delen er jeg ute etter hvordan de opplever selve arbeidet med det i klasserommet, og hvordan de konkret gikk fram for å utforme det litterære programmet. Hva likte de best/minst med arbeidet? Hvilket tema valgte de, og hvorfor akkurat dette temaet? Siste delen av spørreskjemaet blir elevene spurt om råd og tips til hvordan gjennomføringen av det litterære programmet eventuelt kan bli bedre et annet år. Målet med denne siste delen er ikke bare å få elevene til å reflektere rundt et eventuelt forbedringspotensial, men også å se hvilken del av arbeidsprosessen elevene selv mener har rom for forbedring. De aller fleste spørsmålene ble utformet før observasjonen. I løpet av observasjonsperioden la jeg til ytterligere tre spørsmål: 1. Hva synes du om prosjektet? 2. Hvilket tema valgte du, og hvorfor valgte gruppen din akkurat dette temaet? og 3. Har du lest diktet/teksten /boken du har jobbet med i dette prosjektet? Disse spørsmålene ble lagt til for å få ytterligere kjennskap til elevenes helhetlige inntrykk av programmet, og for å få vite noe om hva det litterære i programmet ble basert på.

#### **4.6.3.1.Gjennomføringen av spørreundersøkelsen**

Spørreskjemaet ble først utarbeidet i samråd med min veileder Heming Gujord. Deretter fikk jeg tillatelse av Per, norsklæreren, til å gjennomføre undersøkelsen i klassen. Per leste igjennom spørsmålene mine før jeg gav dem til elevene. Jeg bestemte meg for å dele ut skjemaet på slutten av min siste observasjonstime, fordi elevene da hadde arbeidet med det litterære programmet i to uker og alle gruppene hadde framført, utenom en gruppe grunnet fravær. Jeg presenterte selv spørreundersøkelsen for klassen. Dette gjorde jeg fordi jeg ville forklare dem at undersøkelsen var anonym, og at selv ikke Per skulle få se hva de hadde svart. Jeg presiserte også at denne undersøkelsen ikke hadde noe med den endelige karakteren de kom til å få på det litterære programmet å gjøre, og at jo mer ærlige svarene deres var, desto bedre var det for mitt videre arbeid med masteravhandlingen. Jeg påpekte også at de måtte rekke opp hånden om det var noe med spørsmålsformuleringene de ikke helt forstod. Samtlige elever som hadde spørsmål til spørreskjemaet, lurte på hva som mentes med: «Hva er det litterære programmet?». Til dette svarte jeg at de skulle skrive forklaringen på hva et litterært program var for noe om de måtte ha beskrevet det til noen som ikke visste noen ting om det.



Elevene brukte god tid på å besvare spørsmålene, selv om det etter hvert egentlig ble friminutt.

#### **4.7.Undersøkelsens kvalitet**

Reliabilitet og validitet sier noe om kvaliteten på forskningsarbeidet. Begrepene handler ikke bare om «kvaliteten av innhenting av data, men om alle fasene i et forskningsarbeid fra førforståelsen til formulering av forskningsspørsmål, valg av informanter til datainnhenting, bearbeiding av data til analyse og publisering» (Øvern, 2010:45).

Med reliabilitet menes hvor pålitelig og troverdig forskningsresultatene er (Kvale og Brinkmann, 2009). For å sjekke hvor troverdige resultatene i en undersøkelse er, kan en gjenta undersøkelsen og se om resultatene forblir de samme. Dersom et intervju blir gjentatt, er sannsynligheten liten for at utfallet vil bli det samme, grunnet den menneskelige interaksjonen som utspiller seg under intervjuet. Det samme gjelder for observasjon, hvor reliabilitet «[...] kan stilles som et spørsmål om en annen uavhengig observatør ville ha lagt merke til de samme begivenhetene og tolket dem på samme måte [...]» (Fangen, 2010:250). Observasjon er en svært subjektiv aktivitet, noe som gjør det umulig for andre personer å sjekke mine tolkninger av observasjonen. Gjennom metodetriangulering av observasjonsnotat, lærerintervju og spørreskjema, vil eventuelle motstridende tolkninger komme tydelig fram. En kan også si noe om resultatenes pålitelighet gjennom beskrivelser av hvordan datamaterialet ble samlet inn på, og om forskeren klarer å viderefremme og skille mellom hva han observerte i klassen og hørte under intervjuene, fra hans personlige tolkninger. Mitt mål er derfor å gi en grundig beskrivelse av mine metodiske valg og tolkninger, for å få en så høy reliabilitet som mulig.

Mens reliabilitet viser resultatets troverdighet ut fra hvordan undersøkelsen ble gjennomført, handler validitet om resultatenes gyldighet og om mine funn faktisk kartlegger fenomenet «det litterære programmet» ved å svare på problemstillingene. Å validere et forskningsprosjekt kan være å avdekke feilaktige tolkninger i datamaterialet. Ordvalg og formuleringer i spørreskjemaet kan derfor utgjøre et validitetsproblem. Anne Løvland skriver at «formuleringane kan gjere at den som svarer på spørsmåla ikkje legg det same i dei som den som skal tolke dei» (Løvland, 2006:92). For å prøve å unngå misforståelser, var det jeg

selv som presenterte spørreskjemaet og svarte på spørsmål som noen elever hadde til formuleringene. Et annet validitetsspørsmål er «[...] i hvilken grad lyd er dekkende for å fange opp det informantene kommuniserer siden de også bruker kroppsspråk, blick og mimikk i situasjonen opptaket ble gjennomført» (Øvern, 2010:46). Jeg prøvde derfor å være oppmerksom på lærernes stemmevolum og kroppsspråk som ansiktsuttrykk under intervjuet.

## 5.0. Rammer for oppgaven

### 5.1. Tekstbegrepet og sammensatte tekster

I et produktperspektiv, der produktet er elevenes presentasjoner for et større eller et mindre publikum, framstår det litterære programmet som en utpreget sammensatt tekst. Elevene kombinerer ofte den muntlige framføringen med PowerPoint-framvisning, rollespill, dans med mer. For å definere begrepet «sammensatte tekster», er det nødvendig å få avklart hva som ligger i betegnelse «tekst» og «et utvidet tekstbegrep».

Den tradisjonelle forståelsen av tekstbegrepet knytter seg til skriftlighet. Ifølge *Norsk etymologisk ordbok* står «tekst» for «trykte eller skrevne ord satt sammen til en fortelling, skildring eller lignende; ordene i en sang eller opera; bibelord (som utgangspunkt for en preken)» (De Caprona, 2013:642). I moderne vitenskap blir tekstbegrepet også benyttet i forbindelse med muntlig tale, som for eksempel ved at vi kan ytre at det er vanskelig å høre teksten i en sang (Løvland, 2007:11). Tekstbegrepet blir definert innen kommunikasjon- og tekstteori som en sammensetning av språklige tegn, skrift eller tale, som gjerne er kombinert med tegn fra andre tegnsystemer (Løvland, 2007). Et slikt tekstsyn støttes av semiotikken<sup>2</sup> og sosialsemiotikken som definerer tekstbegrepet som det en kommuniserer gjennom uavhengig av hvilket tegnsystem en bruker. Sammenligner en med Kunnskapsløftets tekstbegrep, kan en se at det er denne utvidede forståelsen som legges til grunn. I læreplanen for norskfaget står det:

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2013a:2).

Dette norskfaglige tekstbegrepet har blitt diskutert av blant andre Magne Rogne (2008) og Ove Eide (2006). Rogne (2008:245) hevder at norskfaget bør ha en tekstforståelse som «[...] tek elevane som lesarar og tekstskaparar meir på alvor i ein multimedial kvardag [...]», og Eide konkluderer med at begrepet peker «[...] mot den retoriske tradisjonen, mot ei interesse for alle slags tekstar» (Eide, 2006:12). Eide sier videre:

Det nye norskfaget byggjer på eit utvida, totaliserende tekstomgrep. Dette betyr at alle ytringar vert forstått som tekst: munnlege, skriftlege og samansette. Den siste gruppa gjeld tekstar som inneheld fleire teiknsystem samstundes: lyd, bilde, skrift, musikk etc.

---

<sup>2</sup> Semiotikk er «vitenskapen om tegn, ord og symboler i kommunikasjon mellom mennesker» (Vikdal 2010:18)

Norskfaget har lenge hatt innslag av populærkulturelle sjangrar som teikneseriar og reklame, men i den nye planen er eit utvida tekstomgrep gjennomført konsekvent. (Eide, 2006:6).

Dersom en skal definere sammensatte tekster ut fra den utvidede tekstforståelsen, kan en si at *sammensatte tekster* er betegnelsen på «tekster som skaper mening gjennom å kombinere flere tegnsystemer» (Mykland, 2009:14), eller med ordene fra Kunnskapsløftet «[...] der skrift, lyd og bilde spiller sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2013a:2). Sammensatte tekster er altså «tekster – skriftlige som muntlige – som benytter seg av flere uttrykksformer eller semiotiske ressurser i kombinasjon, for eksempel *skrift* og *bilde* eller *skrift* og *tale*» (Penne og Hertzberg, 2008: 81). De sammensatte tekstene blir gjerne delt inn i *statiske* og *dynamiske* teksttyper. Statiske teksttyper står helt stille (skrift), mens dynamiske teksttyper (tale, musikk, levende bilder) forandrer seg over tid (Jørgensen, 2012:29). Vi kan også skille mellom analoge og digitale sammensatte tekster. Eksempler på analoge teksttyper er bildebøker, tegneserier og papiraviser, mens digitale teksttyper kan være e-post, SMS, blogg og film.

I arbeidet med Kunnskapsløftet 2006 ble det diskutert om begrepet «multimodale tekster» eller «sammensatte tekster» skulle bli brukt. Valget falt på «sammensatte tekster». Disse begrepene har likevel ikke helt samme meningsinnhold. Multimodale tekster er direkte knyttet til sosialesemiotikken og betydningen av kommunikasjonssituasjonen, mens sammensatte tekster fokuserer hovedsakelig bare på kombinasjonen av ulike tegn. Gunnar Liestøl hevder Kunnskapsdepartementets valg av terminologi kan ses i sammenheng med innføringen av digital kompetanse som grunnleggende ferdighet i alle fag:

De tidlige utkastene til nye læreplaner brukte uttrykket ”multimodale tekster”, inspirert av Kress og van Leeuwen (2001). På ett tidspunkt ble det imidlertid foretatt en departemental avgjørelse der multimodal ble erstattet med sammensatt. (...) Med multimodalitet poengteres ikke bare tekstypenes egenskaper, men også måten de brukes på. Med sammensatt fokuseres kombinasjonen av teksttypene, og det er lett å se kontinuiteten mellom analoge og digitalt sammensatte tekster (Liestøl, 2006:49).

Jeg kommer i det følgende til å bruke begrepet «sammensatte tekster», da dette er begrepet som blir brukt i læreplanen.

### **5.1.1. Tekstkompetanse og sammensatt tekstkompetanse**

Tekstkompetanse favner både om det «[...] å kunne forstå og fortolke tekstar andre har utforma, og å kunne skape tekstar sjølv» (Løvland, 2007:15). Jon Smidt deler

tekstkompetanse inn i *tekstresepsjon*, *tekstproduksjon* og *tekstrefleksjon*. Tekstresepsjon handler om å lese og gi respons, tekstproduksjon går ut på å ytre seg muntlig, skriftlig og sammensatt, mens tekstrefleksjon krever perspektiv, kunnskap og metaspråk (Rogne, 2012:110). Når det gjelder arbeid med sammensatte tekster, krever dette en *sammensatt tekstkompetanse*. Ut fra et tekstperspektiv kjennetegnes dagens samfunn ved at mennesket både utsettes for og forventes å beherske «mange sammensatte og i mange tilfeller raskt skiftende, dynamiske sjangrer» (Tønnesson, 2002:233). Det er ikke nok å kun ha den analytiske kompetansen til å analysere sammensatte tekster andre har produsert. En må også ha den kompetansen det krever å lage slike tekster selv (Liestøl, Fagerjord og Hannemyr, 2009). Arne Johannes Aasen (2010:261) skriver at multimodal tekstkompetanse handler om at «elevane kan forstå, bruke, og reflektere over tekstar og teiknsystem av mange slag [...]». Bjarne Markussen (2008:6) definerer «multimodal kompetanse» som «en evne til å se hvor tekst, bilde og lyd har sine fortrinn som uttrykksformer, og hvordan samspillet mellom dem best kan reguleres». Sammensatt tekstkompetanse innebærer en kompetanse til å velge den uttrykksmåten som kommuniserer best i en bestemt situasjon til en spesifikk mottaker.

## **5.2.Kunnskapsløftet. Literacy versus danning**

I en studie som dette, som knytter eksplisitt an til Kunnskapsløftet og litteraturundervisningen i norskfaget, er det nødvendig å trekke fram begrepene *literacy* og *danning*. Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 og omdefineringen av tekstbegrepet og tekstforståelsen, endret også norskfagets identitet seg og målet med litteraturundervisningen. Litteratur og litteraturundervisning har lenge hatt en særlig privilegert plass som dannelsesmedium. Dagens komplekse og digitaliserte samfunn der kommunikasjon foregår via mange medier, skaper et nytt legitimeringsbehov av litteraturen, noe som igjen understrekes av det økte fokuset på kommunikasjon og ferdigheter i den reviderte læreplanen (2013). I skoledebatter blir det ofte hevdet å være en konflikt mellom demokrati og danning på den ene siden, og konkret kunnskap, ferdigheter og kompetanse på den andre siden. I det følgende vil jeg framlegge ulike oppfatninger av literacy- og dannelsesbegrepet, og vise hvordan begrepsparet kan være motsetninger, men samtidig relateres til hverandre gjennom tekstbegrepet. Danning og literacy vil ikke bli brukt videre i oppgaven som analyseverktøy, men vil fungere som en forståelsesramme til det litterære programmet og dets kompetansemål.

### 5.2.1. Hva er *literacy*?

Kunnskapsløftet betraktes som en literacy-reform grunnet vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene<sup>3</sup>. I St.meld. nr.30 blir de grunnleggende ferdighetene knyttet direkte til begrepet «literacy»: «Disse grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet «Literacy» som favner bredere enn bare det å kunne lese» (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, 2003:33). Begrepet står for en omfattende kompetanse som kan defineres som en evne «[...] to identify, to understand, to interpret, to create and to communicate» (ibid.). Utvikling av literacy handler om å gjøre elevene i stand til å forstå, tolke og til selv å produsere egne tekster. Begrepet «literacy» blir i oppsummeringen av *Definition and Selection of Competencies*<sup>4</sup> beskrevet slik:

Its innovative “literacy” concept concerned with the capacity of students to analyse, reason and communicate effectively as they pose, solve and interpret problems in a variety of subject matter areas (DeSeCo, 2005:3).

Språkprofessorene Bente Aamotsbakken og Susanne V. Knudsen påpeker at det ikke er funnet en fullgod norsk oversettelse av literacy-begrepet, men at termer som «skriftkyndighet» og «skriftspråklig kompetanse» har blitt foreslått (Sporaland, 2013:20). Uansett rommer literacy-begrepet noe mer enn bare å lese og skrive. I dagens samfunn som er preget av nye media, sammensatte tekster og digitalisering, blir gjerne begrepet brukt om «[...] evnen til å forstå, bruke og produsere tekster på meningsfullt vis» (Smidt, Tønnessen og Aamotsbakken, 2011:7). I en slik dynamisk tid med digitale nyvinninger er det tydelig at litteraturens plass i skolen må ses i sammenheng med disse nye tendensene. Utfordringen er at norskfaget vil få stadig mer av ansvaret for å utvikle literacy for de nye mediens tidsalder, og at dette kan fortrenge den plassen den tradisjonelle litteraturundervisningen har hatt.

### 5.2.2. Hva er *danning*?

Det finnes utallige definisjoner og betraktninger om hva danning<sup>5</sup> skal bety i og for vår tid. Begrepet blir knyttet til alt fra det greske padeiabegrepet, nyhumanismen, material og formal danning til allmenndanning. Å forklare nærmere de ulike betydningene av begrepet vil bli for omfattende. Jeg velger derfor å skissere kort hvilket danningssyn som er framtreddende i

---

<sup>3</sup> Utdanningsdirektoratet har opprettet et nettverk, *NOLES - Literacy i lærerutdanninga*, som blir koordinert og driftet av Lesesenteret, Skriventeret og Nynorsksenteret.

<sup>4</sup> Etter den første PISA-undersøkelsen i 1997 satte OECD i gang et program, *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo), som hadde som oppgave å finne fram til noen nøkkelkompetanser (key competencies) for vår tid (Smidt, Tønnessen og Aamotsbakken, 2011).

<sup>5</sup> Enkelte vil hevde at begrepene «danning» og «dannelse» inneholder en betydningsforskjell. Selv om jeg har valgt å bruke ordet *danning*, vil *dannelse* forekomme i sitater jeg benytter, men slik ville det være uansett hvilken versjon av begrepet jeg ville brukt.

dagens utdanningssektor. Et danningsutvalg nedsatt av universitets- og høyskolerådet la fram sin rapport høsten 2011. I rapporten ble danning definert, og er nå det nærmeste en kan komme en offisiell danningsdefinisjon i universitets- og høyskolesektoren. Utvalget sluttet seg til forståelsen av at «[...] dannelse er evnen til å se seg selv som medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode» (Haanes et al., 2011:5). Rapporten slår også fast at det finnes syv ulike kategorier danning: akademisk dannelse, etisk - personlig og identitetsutviklende - dannelse, kulturell dannelse, demokratisk dannelse, digital dannelse, profesjonsdannelse og allmenndannelse (ibid.:6). Foruten akademisk danning som «[...] tradisjonelt blir ivaretatt av universiteter og høyskoler» (ibid.:8), har grunnskolen og den videregående opplæringen en del av ansvaret for opparbeidingen og videreutviklingen av de andre danningskategoriene.

I læreplanen for norskfaget står det at «[n]orsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013a:2). Norskfaget har tradisjonelt blitt sett på som det viktigste danningsfaget, og Laila Aase (2005b:17) definerer danningsbegrepet slik:

En sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt (Aase, 2005b:17).

Danning er både kulturbestemt og en forutsetning for å delta i kulturen. Å kunne være deltaker i tekstkulturen er en forutsetning for å være deltaker i samfunnet. Det krever kunnskaper, innsikt og en evne til å kommunisere med andre. I følge rapporten *Framtidas norskfag* innebærer danningsbegrepet «[...] korleis ein ser på seg sjølv i forhold til andre [...] val, refleksjon, sjølvstende og uavhengigheit» (Utdanningsdirektoratet, 2006:30). Denne forståelsen av danning samsvarer med Jon Hellesnes sitt begrepspar *tilpasning og danning* (Aase, 2005b:18). Tilpasning går ut på å godta – uten spørsmål eller motforestillinger – de rammene som til enhver tid eksisterer. Danning innebærer opplæring til å reflektere kritisk over disse rammene, og til å inneha evnen til å takle forskjellighet.

### 5.2.3. Begrepene *literacy* og *danning* i relasjon til hverandre via et tekstperspektiv

Danning settes ofte opp som en motsetning til det nyttige, instrumentalistiske og funksjonelle. Literacy-reformens store vektlegging av grunnleggende ferdigheter og helhetlig kompetanse skaper bekymring for at dannelsingsaspektet skal bli svekket. Selv om begrepet «danning» er nevnt i læreplanen for norskfaget, er det klart at Kunnskapsløftet er mer orientert mot *kompetanse* og *ferdigheter* (literacy) enn *danning*. Med innføringen av Kunnskapsløftet gikk norskfaget fra å være et dannelsingsfag til å bli et mer redskaps- og ferdighetsfag tuftet på globaliseringsideologi. Likevel hevdet kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen på den nasjonale konferansen «Dannelse i praksis» tidligere i år at «[d]e som forsøker å stille opp en slags motsetning mellom teori og dannelse på den ene siden og praksis og ferdigheter på den andre siden, de tror jeg tar feil» (Balci, 2014). Uansett *kan* det bli en motsetning dersom en tar kulturdimensjonen ut av praksis- og ferdighetsdimensjonen. Heming Gujord skriver om hvilken plass kulturbegrepet skal ha i lesingen og sammenligner læreplanens beskrivelse av lesing som grunnleggende ferdighet før og etter Kunnskapsløftet 2013:

Før reformen opererte norskfaget med et hermeneutisk begrep om lesing, der kultur var en primær dimensjon som ikke kunne skilles fra lesingen som ferdighet [...] I den reviderte læreplanen er dette annerledes. Her nevnes ikke kultur overhodet, er bare implisitt til stede gjennom formuleringen at lesing «innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft» (Gujord, 2013:4)

I St.meld. nr.30 står det at "[s]kolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære" (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, 2003:3). Aarum skriver at tolkningen av dette utsagnet blir:

[...] vesentlig for om den sosiale praksisen vil være relatert til den instrumentelle siden av undervisningen eller den dannelsingsorienterte. Vil det å lære å lære, være relatert til den standardiserte kunnskapen, eller vil det kunne betraktes som en del av den mentale utviklingsprosessen som foregår hos elevene (Aarum, 2009:50).

Frøydis Hertzberg (2012) fokuserer på hvordan de grunnleggende ferdighetene kan bidra til danning istedenfor å være dens motpol. Hun hevder Laila Aases definisjon på danning kutter «[...] denne gordiske knuten av uproduktive motsetninger» (Hertzberg, 2012:20). I følge Hertzberg gir Aases dannelsesdefinisjon «[...] de grunnleggende ferdighetene en viktig plass som middel til demokratisk dannelse» (ibid.). Gudmund Hernes<sup>6</sup> (2011) hevder at ferdigheter ikke er et *middel* til danning, men at ferdigheter og danning *sammen* fører til et solidarisk

---

<sup>6</sup> Hernes sin reform ble kritisert av Tom Are Trippstad (2009) i hans doktoravhandling *Kommandohumanismen. En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*.



kunnskapssyn. Likeverdige sideordnede og komplementære kunnskapsfelt har et blandingsforhold hver av «[...] *ferdigheter og praktiske grep på den ene siden, og formler og forståelse avsatt i teoretiske begrep og regler på den annen*» (Hernes, 2011:79). I rapporten *Framtidas norskfag* blir ikke ferdigheter og danning sett på som motsetninger, men blir betraktet som likestilte parter i et gjensidig avhengighetsforhold: «I den konkrete opplæringa i eit fag er det ikkje mogeleg å skilje dugleikar frå kunnskapar, danning og kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2006:28). Kjell Lars Berge hevder derimot at det finnes en forskjell mellom ferdighet og danning i literacybegrepet:

Ordet [literacy] dekker noe av den samme betydningen som det tyske "Bildung" og det norsk-danske "dannelse". Men literacybegrepet er både smalere og videre enn dannelsesbegrepet. Det bringer inn og fokuserer spesielt skriftspråket og andre skriftlige semiotiske ressurser som grunnlag for menneskets dannelse (Berge, 2005:3).

Uavhengig av om begrepene *ferdighet* og *danning* inneholder en betydningsforskjell eller ikke, rommer begge to betegnelsen *deltagelse* i samfunnet og tekstkulturen. I et intervju i *Utdanningsnytt* sier Aase at: «Å mestre tekstkulturen vil si å kunne delta på en kvalifisert måte i situasjoner der ulike tekstformer brukes. Da må man ha et bredt syn på de tekster en arbeider med» (Aase sitert etter Oftedal, 2010:29). Mestring av tekstkulturen forutsetter med dette at grunnleggende ferdigheter anvendes både på analoge tekster, og sammensatte og digitale tekster. I en tekstkultur med et utvidet tekstbegrep kan danning defineres som «[...] en språklig, semiotisk kompetanse som setter barn og unge i stand til å bruke tekster i meningsfylte sammenhenger ved å lære av dem, diskutere med dem, snakke om dem og ikke minst produsere egne tekster» (Smidt, Tønnesson og Aamotsbakken, 2011: 11).

Tekstbegrepets kommunikative egenskap står særlig sentralt i diskusjonen om danning versus literacy. Språklige ferdigheter er nødvendige for å utvikle evnen til å kommunisere. Literacybegrepet innebærer dermed tendensielt et funksjonelt og kommunikasjonsorientert syn på tekst og litteratur. I revideringsarbeidet av den norskfaglige læreplanen høsten 2013 ble to av tre hovedområder omdefinert fra henholdsvis Muntlige- og Skriftlige *tekster* til Muntlig- og Skriftlig *kommunikasjon*. Kommunikasjonsbegrepet kan bli forstått på flere måter, noe som skaper en usikkerhet knyttet til hvordan dannelsesbegrepet kan relatere seg til det kommunikative. Med revideringsarbeidet i 2013 økte fokuset på retorikken. I norskfaget handler retorikk om literacy som praksis, altså kompetanseutøving, enten analytisk eller med eleven som tekstprodusent. I denne sammenhengen kan altså kommunikasjon bli forstått som et *retorisk kommunikasjonsperspektiv*. Heming Gujord (2013:3) hevder at et *funksjonelt kommunikasjonsperspektiv* vil føre til at «[å]pningen for metaperspektiv og

danningsmålsetninger som ligger i det åpne tekstbegrepet blir vesentlig mindre [...]». Jon Hellesnes som har et *dialogisk kommunikasjonsperspektiv*,<sup>7</sup> mener dialog og kommunikasjon er vilkåret for danning:

[v]i må vite om andres synspunkter for å forstå at vi har egne synspunkter. Vi trenger en samtalepartner for å prøve ut vår egen forståelse. På denne måten kan vår egen og den andres forståelseshorisonter gli over i hverandre, slik at begge parter kommer til å forstå noe vi ikke var klar over før (Hellesnes sitert av Johnsen, 2011:4).

I skolen kan danning ut i fra Hellesnes sitt perspektiv bare utvikles i samhandling med andre, gjennom å uttrykke og sette ord på hva en selv står for og mener i forhold til andre. Dette krever ferdigheter til å kommunisere. Uavhengig av hvordan, om i det hele tatt, danning kan relateres til kommunikasjonsaspektet i tekstbegrepet, vil elever gjennom norskfaget være nødt til å gå i dialog med tekster fra fortid og samtid med mange ulike stemmer. Anna Oftedal (2010:28) skrev i sin masteravhandling at «[e]n finner dannelse mellom tradisjon og samtid. En del av dannelsesrollen blir dermed å orientere seg etter nåtida, på samme tid som en bevarer gamle tradisjoner». Danning henger nøye sammen med historie og kulturarv ved at det er noe kulturbestemt som endrer seg i takt med samfunnet. Før handlet kulturen om det lokale, regionale og nasjonale, mens den nye digitale virkeligheten utvider kulturbegrepet og dermed også dannelsesbegrepet til å romme en mye mer global kultur. Det karakteristiske for denne globale kulturen er mediemangfoldet som i all hovedsak består av sammensatte tekster. Med inntoget av stadig flere komplekse tekstformer øker også behovet for en sammensatt tekstkompetanse som kan fange opp denne kompleksiteten. Danning handler om hvordan vi forholder oss til den globaliserte kulturen vi er en del av, og hvordan vi mestrer kompleksiteten som kulturen består av. En moderne diskusjon om danning må, istedenfor å fokusere på dikotomien nyttig literacy versus demokratisk danning, heller orientere seg i det tekstmangfoldet og de tekstkulturelle utfordringer som eksisterer, og fokusere på hvilke redskaper og ferdigheter elevene trenger for å være deltakere i tekstkulturen. I St.meld. nr. 30 står det at:

Å tro at arbeidslivet bare handler om at ferdigheter skal brukes til produksjon, innebærer å redusere menneskets skapertrang og behov for å være en del av fellesskapet. Å tro at dannelse bare er en del av privatlivet, er å nedvurdere arbeidslivet og det komplekse i å være menneske i forskjellige sosiale sammenhenger. Og det å tro at grunnleggende ferdigheter bare er til nytte i arbeidslivet, innebærer en nedvurdering av det sivile samfunn (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, 2003:32).

---

<sup>7</sup> Hellesnes er inspirert av Habermas sin kommunikasjonsforståelse.

Med et slikt utgangspunkt kan debatten fortsette om hvordan norskfaget kan utnytte de grunnleggende ferdighetene i arbeidet med danning i og for vår tid, altså om «[...] nytte og dannelse, eller om nyttig dannelse» (Aasland, 2009).

### 5.3. Begrepsdiskusjon - Hva er litteratur?

Litteraturbegrepet er ikke entydig, og det blir stadig diskutert, definert og redefinert. «Litteratur» kommer av det latinske ordet *litteratura* og betyr *bokstavskrift*. Ut i fra denne etymologiske definisjonen av begrepet knyttes «litteratur» til «skriftlig framstilling». Ottar Grepstad hevder litteraturbegrepet kan betraktes som en historisk bestemt konvensjon: «Kva som på eit bestemt tidspunkt blir oppfatta som litteratur, er ein funksjon av ei felles avgjerd eller semje om kva som skal reknast som litteratur» (Grepstad sitert etter Karlsen 2011:17). Begrepet «konvensjon» betyr *enighet* eller *overenskomst* (Svennevig, 2009:28), og litteratur vil ut i fra dette, skifte innhold og betydning alt etter hva samfunnet i fellesskap regner som litteratur. Dersom mange nok gjør den samme koblingen mellom litteraturbegrepets uttrykk og et spesifikt innhold, er ordets betydning bestemt. Opp gjennom tidene har flere filosofiske retninger satt sitt preg på forståelsen av litteraturbegrepet. Husserls fenomenologiske filosofi, Sartres eksistensialisme (Holmboe, 2012), Derridas lære om dekonstruksjon og Wolfgang Isters semiotikk for å nevne noe. Hva som forstås med litteraturbegrepet og vekten som legges i det, vil variere fra kritiker til kritiker og fra forsker til forsker.

I *The event of literature* (2012) diskuterer Terry Eagleton litteraturbegrepet, og prøver å finne en middelvei mellom den essensialistiske tilnærmingen til hva litteratur er og den pragmatiske. I en essensialistisk tilnærming blir tekster forstått som autonome<sup>8</sup>, og en bestreber seg på å finne en definisjon av litteraturens vesen. Letingen etter litteraturens essens og en allmenngyldig definisjon av litteraturbegrepet «[...] betyr at det litterære må skilles fra det ikke-litterære, slik at essensen kan framstå som mest mulig ren og klar» (Hagen, 2012:13). I den pragmatiske tilnærmingen til litteratur blir tekster forstått som heteronome<sup>9</sup>, og litteraturen lar seg ikke definere og avgrense da litteratur kan være så mangt og leses på så mange måter. Norskfagets litteraturbegrep er grunnleggende heteronomt, i det minste på

---

<sup>8</sup> En autonom tekst «[...] kan og bør leses uavhengig av hva forfatteren måtte ha ment med den, hvordan leseren umiddelbart reagerer på den, og om den er *sann* om den ytre verden som omgir den» (Hagen, 2012:13)

<sup>9</sup> I en heteronom tekst er «forfatterens person, leserens reaksjoner og alle tekstens sannhetspretensjoner og verdensreferanser integrerte deler av verket, på linje med og blandet med tekstens tegn og betydninger» (Hagen, 2012:14).

fagets formuleringsarena<sup>10</sup>. I praksis kan en rekke rammefaktorer bidra til at det blir et «gap» mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen<sup>11</sup> når det gjelder forståelsen av litteraturbegrepet. Eagletons middevei mellom essensialismen og pragmatismen bygger på fem grunntrekk som han mener er det som gjerne avgjør hva en kaller for litteratur:

My own sense is that when people at the moment call a piece of writing literary, they generally have one of five things in mind, or some combination of them. They mean by “literary” a work which is fictional, or which yields significant insight into human experience as opposed to reporting empirical truths, or which uses language in a peculiarly heightened, figurative or self-conscious way, or which is not practical in the sense that shopping lists are, or which is highly valued as a piece of writing (Eagleton, 2012:25).

En tekst trenger ikke å score på alle fem kriteriene for å bli regnet som litteratur. Dette betyr i praksis at fem tekster kan bli regnet som litteratur, selv om de ikke nødvendigvis har et felles grunntrekk. Forklaringen ligger i tekstenes *familielighet*. Eagleton beskriver det slik:

These men, women and children may seem alike, but not because they all have hairy ears, a bulbous nose, a slobbering mouth or a streak of petulance. Some will have one or two of these features but not the others; some will combine several of them, along perhaps with yet another physical or temperamental trait, and so on. It follows that two members of the same family may share no features at all in common, but may still be linked to each other through intervening items in the series (Eagleton, 2012:20).

*I utgangspunktet* vitner Eagletons forståelse av litteraturbegrepet om et inklusivt litteraturbegrep som rommer både skjønnlitteratur og sakprosa. Dersom en benytter Johan L. Tønnessons inndeling av sakprosaen i litterær og funksjonell sakprosa, vil en oppdage at de fem grunntrekkene til Eagleton ekskluderer enkelte saktekster som litteratur. Den funksjonelle sakprosaen inneholder offentlige tilgjengelige tekster og rommer de såkalte brukstekstene som branninstruksjoner, matoppskrifter, søknader, offentlige styringsdokument osv. Forfatteren henvender seg ofte på vegne av en institusjon som for eksempel NAV, Lånekassen og HELFO. Funksjonalitet inneholder en kommunikativ egenskap, og den funksjonelle sakprosaen kan slik settes inn i kommunikasjonsmodellen<sup>12</sup> med avsenderbudskap-mottaker som identifiserbare kategorier. Den litterære sakprosaen «[...] hører hjemme i den litterære institusjonen, som reguleres av en rekke uskrevne og skrevne tekstnormer [...]» (Tønnesson, 2012:46). Litterære sakprosattekster kan benytte alle litterære

---

<sup>10</sup> Kunnskapsløftet og andre læreplandokumenter befinner seg på formuleringsarenaen, som beskriver en idealisert virkelighet. De løfter «[...] fram den undervisning/ opplæring som man gjerne skulle se ble virkeliggjort[...]» (Engelsen, 2008:25).

<sup>11</sup> Realiseringsarenaen er virkeligheten. Det er «[...] den pedagogiske virksomheten som faktisk utøves, og som formes av en rekke faktorer, enten de er formulert eller ikke» (Imsen, 2009:122).

<sup>12</sup> Psykologen Karl Bühler plasserte språket som symbol, symptom og signal i kommunikasjonsmodellen, og filosofen Jürgen Habermas har relatert det til en subjektiv, objektiv og sosial verden (Svennevig, 2009:25).

virkemidler. Eagletons forståelse av at litteratur ikke skal ha et praktisk formål ekskluderer den funksjonelle delen av sakprosaen. Han krever merverdi<sup>13</sup> før han aksepterer noe som litteratur. Den funksjonelle sakprosaen har da ikke den (eksempelvis estetiske) merverdien som annen sakprosa kan ha. Et slikt litteratursyn er mange uenige i, deriblant Georg Johannesen som hevder en nyhet ligner på en novelle:

Rett nok kan ein skilje mellom ei nyheit og ei novelle, men dei står ikkje langt frå kvarandre. Du kan ikkje forstå noveller viss du ikkje veit at dei liknar på nyheiter. Du kan ikkje forstå nyheiter viss du ikkje veit at dei liknar på noveller. All skrift er litteratur (Vidnes, 2008).

Johannesen inkluderer alt språk i det totale litteraturbegrepet. For ham er for eksempel norsk litteratur alle tekster på norsk (Grønlie, 2014). Eagletons forståelse av litteraturbegrepet skiller seg ikke bare fra Johannesen sin forståelse, men også fra forståelsen til Paul Poplawski. Ut fra Eagletons fem grunntrekk kan både skjønnlitteratur og sakprosa bli regnet som litteratur. Poplawski (2008) derimot skriver om et litteraturbegrep som i dagens samfunn ofte blir assosiert med en estetisk skrivestil fra den romantiske sjangertradisjonen. En lignende forståelse av litteraturbegrepet finner vi hos Åsmund Hennig (2010). Hennig bruker selv begrepet «litteratur» synonymt med «skjønnlitteratur», og han hevder dagens språkbruk er hovedfaktoren til denne begrepsforståelsen. Han skriver at det har «[...] blitt slik i vår språkbruk at når vi sier ‘Jeg er glad i å lese litteratur’, så mener vi at vi liker å lese skjønnlitteratur» (Hennig, 2010: 22). I følge Hennig vil en som regel presisere mer konkret hvilken type litteratur det er snakk om, dersom en også vil inkludere andre deler av det litterære feltet. Hennig skriver at «[...] vi som regel vet hva vi snakker om når vi tar konteksten i betraktning» (Hennig, 2010:22). Geir Farner (2013) knytter også konteksten til litteraturbegrepet, men ikke helt på samme måte som Hennig. Farner betrakter ikke litteratur som bare skjønnlitteratur, men hevder istedenfor at innholdet i litteraturbegrepet vil variere fra situasjon til situasjon. Med et kontekstavhengig litteraturbegrep er ikke «[...] definisjonen av begrepet noe problem i den praktiske hverdag. Trenger vi en eksakt definisjon, lager vi en der og da med tanke på det formålet vi trenger den til [...]» (Farner, 2013:4).

Litteratursynet til Eagleton, Poplawski, Hennig og Farner viser at litteraturbegrepet kan ha flere og av og til overlappende definisjoner som henger sammen med kontekst og plassering i det litteraturfaglige landskapet. Å finne fram til en felles entydig definisjon på litteraturbegrepet som helhet lar seg likevel vanskelig gjøre, og en kan heller forsøke å

---

<sup>13</sup> Med «merverdi» mener jeg verdi som går utover det rent kommunikative.

avgrense og forstå det helhetlige litteraturbegrepets bestanddeler: sakprosa og skjønnlitteratur. Å definere litteraturbegrepet etter en inndeling i skjønnlitteratur og sakprosa respekteres ikke av eksempelvis Georg Johannesen som mener all skrift er litteratur. Jeg vil likevel benytte begrepene «skjønnlitteratur» og «sakprosa» i denne avhandlingen, da disse begrepene blir brukt i Kunnskapsløftet og i norskundervisningen.

En allmenn definisjon på skjønnlitteratur i litteraturvitenskapelige leksika, er at «skjønnlitteratur» er en «[...] fellesbetegnelse for skrevne tekster som vil formidle poetiske eller dikteriske verdier, tekster med en tydelig estetisk dimensjon. I prosaen presenterer skjønnlitterære tekster seg som fiksjon» (Lothe, Refsum og Solberg, 2007: 211). Sakprosa blir beskrevet som:

[...] tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosa teksten kommuniserer gjennom skriftlig verbalspråk, men dette skjer ofte i samspill med andre tegnsystemer (Tønnesson, 2012: 34<sup>14</sup>)

Skillet mellom skjønnlitteraturen og sakprosaen går vanligvis mellom det fiktive og det virkelighetsnære og mellom en tilfredsstilling av estetiske behov og en orientering om verden omkring. Begrepene blir ofte oppfattet som motstykker, og det er vanlig å gi både skjønnlitteratur og sakprosa betydning gjennom hva de ikke er: Skjønnlitteratur er ikke virkelighetsnært og sakprosa er ikke fiktivt<sup>15</sup>. Askeland og Maagerø (2014) presenterer i boken *Om å utfordre vanen. Samtaler om litterær sakprosa* samtaler med 13 forfattere som alle utfordrer sjangerkonvensjonene. Askeland og Maagerø skriver:

Forfatterne krysser grenser mellom sakprosa og fiksjonslitteratur og mellom ulike sakprosajangrer. Slik oppstår for eksempel essayistiske fagartikler og reisebeskrivelser, fagessay med svært frodig eller poetisk uttrykksmåte og biografiske tekster som blir markedsført som romaner (Askeland og Maagerø, 2014:5).

Egil Børre Johnsen hevder vi må «[...] vokte oss for å tro at diktningen kun hører søndagen og kjærligheten til, eller at hverdagen og det virkelige liv møter vi mest bare i aviser, radio og fjernsyn» (Johnsen, 2002: 244). Jørgen Sejersted støtter Johnsen, og er en av flere som problematiserer et så absolutt skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Han skriver at:

---

<sup>14</sup> Sakprosaforfatter Johan L. Tønnesson sin definisjon er den mest brukte i publikasjoner fra Landslaget for Norskundervisning (LNU). Definisjonen er både nevnt i LNUs sakprosaanon og i et ekstranummer av «Norsklæreren» om sakprosaanon.

<sup>15</sup> I 2001 ble teksten «Ikke Amerika, men Amerika» av Kjartan Fløgstad brukt på eksamen i norsk. Svært mange av elevene hadde ikke forstått at teksten som på overflaten handlet om Amerika, egentlig var om nynorskdebatten. Elevene leste den saklitterære teksten bokstavelig uten beredskap til å se ironien (skjønnlitterært virkemiddel).

Skjønnlitteraturen fremstår sjelden som ren fantasi; den er nesten alltid på ulike måter knyttet til virkeligheten, i alt fra miljøbeskrivelser til refleksjonen av en representativ psyke. Sakprosaen kan ha svært lite med virkeligheten å gjøre, noe en hvilken som helst avis, et kjendismagasin, en reklamebrosjyre eller en prekensamling demonstrer (Sejersted, 2010:29).

Arne Melberg argumenterer også for at det tradisjonelle skillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa holder på å viskes ut. Han retter fokuset mot tekstens virkemidler og trekker blant annet fram essayet. Denne sjangeren «[...] har en virkelighetsreferanse, men benytter seg samtidig av skjønnlitterære virkemidler, noe som gjør den vanskeligere å kategorisere som enten sakprosa eller skjønnlitteratur» (Weyergang, 2010:19). Melberg hevder sakprosaen ofte anvender «[...] 'fiksjonens litterære grep', mens romanene 'demonstrerer en tørst etter virkelighet, og ikke nøyer seg med fiksjonen'» (Bakken, 2004). Selv foreslår han at skjønnlitteratur og sakprosa blir slått sammen under betegnelsen *prosa*. Men hva da med sjangrene som ikke faller under betegnelsen «prosa» slik som drama og lyrikk?

Uenigheten rundt hvordan skjønnlitteratur og sakprosa bør defineres har også vært synlig i litteraturhistorien de siste tiårene. På 1980- og 90- tallet ekskluderte litteraturhistorikere sakprosa i sine framstillinger. Ottar Grepstad har hevdet at:

[d]ei siste femti åra, kanskje endå lenger, har det [...] vore vanleg å avgrense dei breie litteraturhistoriene til fiksjonslitteraturen. Slik er det truleg i alle land der romantikken har prega historia. Når sakprosa blir inkludert, er det den «kunstige» prosaen som blir rekna med og verdsett, dvs. dei sakprosasjangrane som er minst ulike dei fiksjonslitterære (Grepstad sitert etter Tønnesson, 2012:26).

Litteraturhistorien *Norsk litteratur i tusen år* (1996) bygger på et relativt tradisjonelt litteraturbegrep. Forfatterne Bjarne Fidjestøl et al. skriver følgende om litteraturbegrepet som framstillingen deres er bygget på:

Hvilket litteraturbegrep bør vi legge til grunn i vår framstilling? Er det en selvfølge at det er de skjønnlitterære hovedsjangrene som skal utgjøre vårt forgrunnsmateriale? [...] Det er blitt lansert krav om et utvidet litteraturbegrep, og dette har sin bakgrunn i en ny teoretisk interesse for utvalgte sakprosasjangrer: essay, historiografi, biografi, memoarer, selvbiografi, dokumentarlitteratur etc. [...] Vi har gjort noen forsøk på å trekke inn ulike litterære medier, essays, journalistikk o.l., men vi har ikke funnet tiden inne til å bryte fullstendig med den tradisjonelle vektleggingen av de skjønnlitterære hovedsjangrene (Fidjestøl et al., 1996: 21).

Uansett hvordan man definerer begrepene «skjønnlitteratur» og «sakprosa» vil en definisjon av det ene begrepet innebære en definisjon av det andre. Disse definisjonene skal så dekke hele litteraturbegrepet, slik at ingen tekster faller utenfor. Men er dette overhodet mulig? Uavhengig av om litteraturbegrepet kan fastlegges eller ikke via for eksempel familielikhet,

den romantiske sjangertradisjonen eller konteksten, så kan likevel innholdet i litteraturbegrepet være velavgrenset nok i en bestemt kontekst, som den i skolen. Litteraturbegrepet defineres altså ikke bare tradisjonelt, men kontekstuellt; i en fagdidaktisk og norskfaglig sammenheng.

Kunnskapsløftet opererer med et utvidet tekstbegrep «[...] som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2013a:2). Likevel utsondrer Kunnskapsløftet etter revisjonen i 2013 litteratur innenfor rammen av det utvidede tekstbegrepet ved å ha føyd til «litteratur» i tredje hovedområde «Språk, litteratur og kultur». En kan spørre seg om Kunnskapsløftet her er helt konsistent, siden «litteratur» også finnes under de to andre hovedområdene «Muntlig kommunikasjon» og «Skriftlig kommunikasjon». Uansett favner litteraturbegrepet om et mangfoldig tekstunivers i ulike medier (analoge og digitale tekster). Kjell Lars Berge (2009) fastslår at det foregår en hegemonikamp mellom skjønnlitteratur og sakprosa i høyere utdanningsinstitusjoner. En slik kamp er også synlig i skolen og i norskfaget, noe som tydeliggjøres i *det litterære programmet* og dets kompetansemål om «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program». Før revisjonen i 2013 ble dette programmet nemlig kalt *det skjønnlitterære programmet*. Innføringen av *det litterære programmet* fører med seg ulike spørsmål som hvilke type litteratur det skal arbeides med, og hva slags litteratur som eventuelt skal bli valgt bort.

«Litteratur» er et begrep som er godt forankret i skolens virksomhet og i norskfaget. Utdanningsdirektoratet legitimerer i Kunnskapsløftet arbeidet med tekst i presiseringen av formålet ved norskfaget:

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

Her blir kultur, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling knyttet til muligheter for deltakelse i samfunns- og arbeidsliv gjennom aktiv bruk av språket. Elevene skal utvikle en tekstkompetanse som «[...] gjør dem i stand til å være deltaker i tekstkulturen, både gjennom å forstå andres tekster og selv kunne ytre seg og være deltaker i mange ulike tekstlige sammenhenger» (Aase, 2005a:70). Utviklingen av tekstkompetansen skjer ved en systematisk opplæring og en gradvis progresjon gjennom hele grunnskolen og den videregående



opplæringen. Det litterære programmet inngår i skolens og norskfagets tekst- og litteraturarbeid. Kompetansemålet «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program» er et av mange mål som omhandler litteratur i vg3. Nedenfor har jeg listet opp noen andre lignende kompetansemål på det samme trinnet:

- bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster
- orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon
- tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster
- gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov

Siden det litterære programmet inngår i norskfagets tekstmangfold med produksjon og resepsjon av ulike tekstsjangre i forskjellige medier, ser jeg det som nødvendig å avklare det litterære programmets posisjonering i læreplanen ut i fra dets premisser om at litteratur- og tekstarbeid skal gi elever muligheten til deltakelse i samfunns- og arbeidslivet. Premissene er her forstått som den tilgangskompetansen elevene trenger for å delta i samfunnet. Begrepet «tilgangskompetanse» ble lansert av Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005). Han forklarer begrepet slik:

[Tilgangskompetanse er] ei fleirledda og vurderande tilnærming til korleis meistring kan oppstå, kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis ein kan finne att tekstar, korleis dei kan setjast i hop og brukast som element i nye tekstar- eller ikkje, korleis dei kan prøvast ut frå kjeldekritiske kriterium, og så vidare (Nicolaysen 2005: 22).

Tilgangskompetanse er å tilegne seg en bred tekstkompetanse, og henger slik sammen med literacybegrepet<sup>16</sup>. I det følgende skal jeg presentere hvilke premisser eller tilgangskompetanser som legges i læreplanen fra sentralt hold, og videre drøfte om premissene inngår i norsklærernes forståelse av det litterære programmet.

#### **5.4. Det litterære programmets posisjonering i læreplanen**

Det litterære programmet posisjonerer seg gjennom begrepene «hovedområder», «sammensatt tekst», «kreativitet» og «grunnleggende ferdigheter» i læreplanen.

---

<sup>16</sup> «Literacy og læring» er et programområde for forskning ved Universitetet i Stavanger, som «[...] søker å utvikle grunnlagstenkning innenfor literacyfeltet gjennom empiriske studier knyttet til teoretisk avklaringsarbeid med utgangspunkt i begrepet tilgangskompetanse» (Universitetet i Stavanger, 2013).

### 5.4.1. Hovedområder

Læreplanen er delt inn i tre hovedområder: «Muntlig kommunikasjon», «Skriftlig kommunikasjon» og «Språk, litteratur og kultur». Det litterære programmet og dets kompetansemål «sette sammen og framføre et avgrenset litterært program» er plassert under hovedområdet «Muntlig kommunikasjon»:

Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn. Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere. Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2013a:3).

Kommunikasjon handler i stor grad om praktiske formål. Man kan tenke seg at tre av våre viktigste kommunikative behov er: 1. å gi informasjon, 2. å be om informasjon og 3. å be om varer eller tjenester (Svennevig, 2009). Å plassere kompetansemålet til det litterære programmet under «Muntlig kommunikasjon» kan antyde et visst nytteperspektiv på litteraturbegrepet i tillegg til dannelsesperspektivet. Dette er stikk i strid med Eagletons forståelse av «litteratur», der begrepet ikke skulle ha noe praktisk formål. Atle Skaftun (2009) knytter derimot nytte opp mot litteraturbegrepet i boken *Litteraturens nytteverdi*. Han tar inn over seg kravet om nytteverdi og viser hvordan skjønnlitteraturen kan bli benyttet i arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Han legitimerer skjønnlitteraturens plass i skolen uten referanse til litteraturfagets rolle som tradisjonsbærer. Legitimeringen innebærer derimot at:

[...] vi på den ene siden godtar at norskfaget er et kommunikasjonsfag der det er viktig å øve på ferdigheter, og på den andre siden å skrive fram noen viktige litteraturvitenskapelige bidrag til arbeidet med tekster i skolen (Skaftun, 2011:1)

«Muntlig kommunikasjon» sammen med «Skriftlig kommunikasjon» og «Språk, litteratur og kultur» er noen av premissene som ligger til grunn for arbeidet med litteratur. Læreplanen og læreplanens hovedområder uttrykker de prioriterte verdiene og interessene i norskfaget. Dette blir også presisert i en rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningsetaten Oslo:

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, 2009:15).

Selv om kompetansemålet til det litterære programmet står innenfor området «Muntlig kommunikasjon», bør det relateres til alle hovedområdene, da hovedområdene supplerer hverandre og derfor må ses i sammenheng. Kunnskapsløftet inneholder slik en holistisk tankegang der alt skal henge sammen. Helheten blir større enn summen av delene, slik at læreplanen i norsk ikke kan forklares eller bestemmes ut fra de enkelte hovedområdene eller kompetansemålene alene, men at det er den helhetlige læreplanen som er av avgjørende betydning for hvordan de enkelte delene skal forstås og implementeres i praksis.

Alle kompetansemålene på samtlige trinn under hovedområdet «Muntlig kommunikasjon» skal relateres til de ulike aspektene ved utviklingen av den muntlige evnen. «Muntlige ferdigheter» er definert som grunnleggende ferdigheter på tvers av fag, samtidig som dette også er noe det arbeides spesifikt med på norskfaglige premisser. Laila Aase (2005a:81) problematiserer betegnelsen «ferdighet» i et utviklingsperspektiv og spør «[...] om det i det hele tatt går an å forstå lesing og skriving som ferdigheter, når vi er kommet over det helt grunnleggende nivået [...]». Hun påstår at istedenfor betegnelsen «ferdighet» kunne en heller ha brukt begrepet «tekstkompetanse» som knyttes til «[...] kontekst, til sjangerforståelse og til meningskonstruksjon» (ibid.). En utvikling av muntlige ferdigheter eller muntlig tekstkompetanse vil uansett ikke bety at kravene og forventningene til elevenes muntlige evne i 3. klasse på barneskolen og elevene i vg3 er de samme. Elevenes evne til å kommunisere muntlig vil stadig bli utviklet gjennom en gradvis økning av komplekse muntlige øvelser. Å framføre det litterære programmet handler ikke bare om å *formidle* noe litterært. Det krever at elevene  *vurderer* innholdet som faglig relevant, at de *reflekterer* over hvordan de på best mulig måte kan formidle innholdet, og at de *tilpasser* framføringen etter hvem som er mottakeren.

#### **5.4.2. Sammensatt tekst og kreativitet**

Klasserommet har lenge vært en arena for sammensatte tekster. Det sammensatte er særlig gjeldende ved muntlige framføringer, da elever i dag nesten uten unntak vil benytte flere uttrykksmåter i en muntlig presentasjon. En muntlig framføring kan inneholde bruk av statiske teksttyper (skrift, bilder, fotografier), dynamiske teksttyper (lyd, musikk, bevegelser) og digitale medier (PowerPoint, filmklipp, musikkvideo). Fram til revideringen av læreplanen i 2013 var sammensatte tekster et eget hovedområde. I dag er disse tekstene omtalt under hovedområdet «Skriftlig kommunikasjon»:

Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere. S sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme. God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2013a:3).

Gjennom hele grunnskolen og den videre opplæringen foregår det en gradvis nivåheving i arbeidet med sammensatte tekster. Mål for opplæringen etter 2. årstrinn er at elevene skal kunne «samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper mening». Etter 7. årstrinn skal elevene kunne «forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst», og etter vg3 skal elevene kunne «sette sammen og framføre et avgrenset litterært program» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). I disse kompetansemålene er det en utvikling fra resepsjon til produksjon av sammensatte tekster.

Formuleringen «å sette sammen [...]» i kompetansemålet til det litterære programmet er i følge Bokmålsordboken synonym til verbene «å komponere» og «å skape» (Sette sammen, 2010). Å skape en sammensatt tekst eller framføring er i følge Kunnskapsløftet et uttrykk for kreative evner. Kreativitet blir i læreplanens generelle del koblet opp til det skapende menneske, der *kreative* evner blir brukt synonymt med *skapende* evner:

Skapende evner vil si å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved uprøvde grep og framgangsmåter, ved å oppspore nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å frambringe nye estetiske uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2008a:5).

Dag Skarstein peker på at den generelle læreplanen:

[...] beskriver ønsket egenskaper hos borgerne; det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannete, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesket, egenskaper som samtidig bærer løfter om muligheter for samfunnsdeltakelse» (Skarstein, 2013:47).

Koblingen mellom kreativitet og deltakelse i samfunnet blir også tydeliggjort i St.meld. nr. 30, der det står at «[...] kunnskap og kreativitet står fram som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv» (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, 2003:23). I tillegg til selve skapelsesprosessen av det litterære programmet kan kreativiteten bli sett på som et resultat av et komplekst samspill mellom ulike medier (analoge tekster, digitale tekster) og mellom ulike uttrykksmåter innenfor ett og samme medium. Dette blir understreket i læreplanens generelle del med utsagnet:

Men kreativitet forutsetter også læring: at en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en kan forestille seg eller fabulere over (Utdanningsdirektoratet, 2008a:5).

For å skape et sammensatt, kreativt, litterært program forutsettes det kjennskap til hvilke elementer som kan kombineres og hvordan dette kan gjøres.

### 5.4.3. Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i alle kompetansemålene, og er en viktig forutsetning for utvikling og læring, samtidig som de utgjør en sentral del av den helhetlige fagkompetansen. De grunnleggende ferdighetene består av muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og digitale ferdigheter. Begrepet «grunnleggende» kan være litt misvisende, da dette ordet ofte gir assosiasjoner til noe fundamentalt eller primært. I rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling 2013- 2017 forklarte Utdanningsdirektoratet at «grunnleggende ferdigheter» ikke handler om «[...] ferdigheter på et elementært nivå, men om ferdigheter som er grunnleggende og nødvendige redskaper for læring i alle fag på alle trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2013b:15). Hensikten er at ferdighetene skal øke i kompleksitet gjennom skoleløpet og at de skal utvikles gjennom en stadig mer sammensatt utøvelse og tilegnelse av dem. Der elevene på lavere trinn skal anvende og utvikle de fem ferdighetene ved for eksempel å *bruke* digitale verktøy, *fortelle* om faglige emner og *bearbeide* tekster med noe hjelp, skal de på vg3 ha utviklet evnen til å *vurdere* bruk av digitale kommunikasjonsverktøy tilpasset mottaker og faglige behov, *drøfte* faglige emner og *reflektere* over anvendte lesestrategier.

### 5.5. Debatten rundt læreplanen

I 2007 ble det gjort en evaluering<sup>17</sup> av Kunnskapsløftet. Resultatet fra rapporten viste at:

[...] intensjonen med grunnleggende ferdigheter ikke var særlig godt kommunisert fra Utdanningsdirektoratet, og at lærerne i liten grad hadde tatt inn over seg betydningen av grunnleggende ferdigheter for undervisningspraksis i fagene (Ottesen & Møller, 2010:128).

En ny evaluering fra 2010 viste at de grunnleggende ferdighetene fremdeles ble koblet opp mot elementære ferdigheter, noe «[...] elevene burde ha tilegnet seg i løpet av barnetrinnet» (ibid.). I 2012 ble det derfor satt i gang en læreplanrevisjon, der Kunnskapsdepartementet gav

---

<sup>17</sup> Evalueringen ble utført av Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo, etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet i oppdrag å revidere læreplanen med det mål å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene i kompetansemålene. Læreplanene i de ulike fagene ble sendt på høring til flere faglige instanser som både kommenterte diverse endringsforslag og som selv foreslo enkelte justeringer.

Før revideringen av læreplanen ble det litterære programmet kalt for *skjønnlitterært program*. Under revideringsarbeidet pågikk det en diskusjon om kompetansemålet til det skjønnlitterære programmet burde fjernes fra læreplanen eller ikke, og målet fikk hard kritikk fra ulike instanser. Innlegg på fagblogger<sup>18</sup> gav uttrykk for en nedprioritering av arbeidet med kompetansemålet på grunn av tidsmangel og en usikkerhet til hva det egentlig ville si å skulle «sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program». Lignende oppfatninger ble også uttrykt i høringssvarene som ble sendt til Utdanningsdirektoratet. Utdanningsforbundet Hedmark skrev: «Må vi holde fast ved «skjønnlitterært program»? Det er tidkrevende om det skal bli bra, og det oppleves som vanskelig å vurdere» (Høiberg, 2013:4). Landslaget for norskundervisningen (LNU) kommenterte utfordringene som lå i selve formuleringen av kompetansemålet:

Under muntlig kommunikasjon er vi i utgangspunktet positive til den praktisk-estetiske innfallsvinkelen til skjønnlitteraturen i målet om å kunne «sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program», men vi mener formuleringen er for vag og dermed vil kunne operasjonaliseres på for mange ulike måter og med svært ulikt ambisjonsnivå. Erfaringene våre tilsier at dette læreplanmålet fortolkes og praktiseres svært ulikt fra lærer til lærer, så en noe mer presisert formulering bør vurderes. Eventuelt bør en slik presisering i det minste foretas i vurderingsveiledningen (Fodstad, 2013:17).

Utdanningsforbundet Hedmark foreslo å fjerne det skjønnlitterære programmet fra læreplanen, mens LNU ønsket å få en mer presis og entydig formulering av kompetansemålet. I den endelige læreplanen som ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet, ble ikke det skjønnlitterære programmet fjernet, men kompetansemålet ble endret fra «å sette sammen og framføre et avgrenset *skjønnlitterært program*» til «å sette sammen og framføre et avgrenset *litterært program*».

---

<sup>18</sup> LNU- bloggen (Landslaget for norskundervisning, 2011), bloggen «Norsklærer med digitalt grensesnitt» (Harboe, 2011) og bloggen «Tanketråder fra en lektors hverdag» (Wiig, 2008).

## 5.6.Utdanningsdirektoratet om det litterære programmet

Utdanningsdirektoratet gir en kort forklaring på hva det litterære programmet går ut på i veiledningen til læreplanen i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge. Bortsett fra selve kompetansemålet i læreplanen er denne forklaringen den eneste informasjonen som ligger tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets hjemmeside om kompetansemålet til det litterære programmet:

I dette undervisningsopplegget skal elevane halde ein munnleg presentasjon og setje litterære tekstar inn i ein sjølvvald kontekst. Dette inneber at elevane sjølve vel tekstar og framstillingsform, at dei legg ein plan for arbeidet, og at dei i samråd med læraren utarbeider læringsmål og kjenneteikn på måloppnåing. Opplegget inneheld ein idébank som gir forslag til innhald og framstillingsmåtar som på ulike måtar trekkjer elevane sin kunnskap om eigen kulturbakgrunn inn i framføringa (Utdanningsdirektoratet, 2013c).

Det er uvisst om denne forklaringen på det litterære programmet også kan gjelde i undervisningsopplegg med elever som ikke har kort botid i Norge. Forklaringen gir ingen spesifikke forklaringer på hva som ligger i litteraturbegrepet. Likevel tenderer idèbanken, som er nevnt i sitatet ovenfor, mot skjønnlitterære forslag der både Askeladden, Hamsun, Undset, Braaten og Ibsen er nevnt. For å få et tydeligere svar på hva som faktisk ligger i betegnelsen «det litterære programmet» sendte jeg derfor en epost til Utdanningsdirektoratet, der jeg lurte på hva de la i begrepet *det litterære programmet*, hva de mente var programmets *formål* og hvordan de ville definere *det litterære*. Svaret fra Utdanningsdirektoratet lød som følger:

Hei

Takk for spørsmål om "det litterære programmet" i læreplanen i norsk på Vg3. Læreplanmålene i Kunnskapsløftet er åpne og formulert slik at de gis konkret innhold på lokalt plan. Dette gjelder ikke minst målet du refererer til. Utdanningsdirektoratet definerer derfor ikke målene i de nasjonale læreplanene, men målet du spør om kan kommenteres slik:

Avgrenset litterært program er en aktivitet som knytter litteraturen opp mot opplevelse, estetikk og kreativitet heller enn mot analyse og refleksjon. Elevene kan framføre tekster på ulike måter individuelt eller i grupper, og framføringene kan være korte og spres utover i skoleåret, eller samles i bolker. Begrepet «litterært» åpner for at elevene har relativt stor valgfrihet når det gjelder sjangere, og «avgrenset» viser til at arbeidet med målet ikke bør være for omfattende når det gjelder tid ? [sic] og ressursbruk.

Spørsmålstegnet etter ordet «tid» i sitatet er ikke en skrivefeil fra min side, men noe som faktisk stod skrevet i eposten jeg fikk av Utdanningsdirektoratet. Dette svaret fra Utdanningsdirektoratet har ikke samme status som læreplanen. Likevel besitter Utdanningsdirektoratet en viss tyngde og definisjonsmakt, og en kan derfor si at beskrivelsen av det litterære programmet i svaret ovenfor markerer en tendens uten å være absolutt. Svaret

tenderer mot en aktivitet som skal koble litteratur med opplevelse, estetikk og kreativitet. Formålet med kompetansemålet er å utvikle elevenes estetiske og kreative evner. Begrepet «estetikk» inneholder en grunddistinksjon mellom autonomiestetikk og heteronomiestetikk. Med autonomiestetikk er kunststartene selvstendige og opererer på egne premisser, mens i heteronomiestetikk peker kunsten utover seg selv «[...] og er forbundet med noe ikke-kunstnerisk. Kunsten blir her ofte et *middel* for å oppnå ikke-kunstneriske aspekter» (Haraldsen, 2005:53). I Kunnskapsløftet er det nok det heteronomiestetiske synet som dominerer. Sitater fra det skapende mennesket i den generelle delen av læreplanen er illustrerende: «[...] oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer (Utdanningsdirektoratet, 2008a:5) og «[...] øvelse av ferdigheter for både kunst og sport gir sans for disiplin, syn for eget verd og verdsetting av andres innsats (ibid.:6). Dette underbygger denne påstanden og knytter det estetiske til en nytteverdi.

### **5.7.Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg behandlet det kontekstuelle rammeverket som ligger til grunn for oppgaven. Jeg har tatt for meg revideringen av læreplanen i 2013 og forklart hvilke følger dette fikk for det litterære programmet og dets kompetansemål. Jeg har belyst at det litterære programmet posisjonerer seg gjennom begrepene «hovedområder», «sammensatt tekst», «kreativitet» og «grunnleggende ferdigheter» i læreplanen, og jeg har lagt fram hva Utdanningsdirektoratet skrev om det litterære programmet på hjemmesiden sin og i eposten til meg. Definisjonsproblematikken rundt litteraturbegrepet er behandlet, og det er blitt påpekt at begrepet kan være velavgrenset nok i en bestemt kontekst, som den i skolen. Likevel betyr ikke dette at alle lærere forstår litteraturbegrepet likt og slik arbeider ut fra den samme referanserammen. Siden Kunnskapsløftet inneholder prinsippet om metodefrihet, er det nemlig opp til hver enkelt lærer og skole å tolke «det litterære» i kompetansemålet «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program», for deretter å implementere det i klasserommet.

### **5.8.Ulike skolars løsninger av kompetansemålet til det litterære programmet**

Kunnskapsløftets komposisjon skaper utfordringer knyttet til selve implementeringen av kompetansemålene i praksis. Dette gjelder særlig premissen om metodefrihet, som betyr at det er opp til hver enkelt skole å velge hvilke innhold, aktiviteter og arbeidsmåter de vil bruke. I eposten fra Utdanningsdirektoratet stod det at «Læreplanmålene i Kunnskapsløftet er åpne og formulert slik at de gis konkret innhold på lokalt plan». Men hva skjer med de lokale planene



dersom kompetansemålene i Kunnskapsløftet blir for åpne og deres intensjon ikke kommer klart nok fram i formuleringene? Utdanningsdirektoratet har erkjent at kompetansemålene ofte ikke oppnår entydighet:

De fleste kompetansemålene er ikke formulert slik at det er enkelt å fastslå om elevene enten har nådd et mål eller ikke. Derfor kreves det en lokal fortolkning av hva som kjennetegner måloppnåelse i fagene. En lærer vet som oftest selv hva han eller hun ser etter i vurderingen av elevenes måloppnåelse. (Dale, Engelsen og Karseth, 2011:125).

Kompetansemålet til det litterære programmet er et av disse målene hvor det ikke er lett for lærerne å fastslå om elevene har nådd måloppnåelsen eller ikke. For hvilket mål er det elevene egentlig skal nå? Handler målet om litteratur, estetikk, opplevelse eller kreativitet som Utdanningsdirektoratet skrev i eposten? Eller kanskje en kombinasjon av alle disse elementene? Hvordan kan elevene vise kompetanse i kreativitet, og hvordan kan lærerne måle estetikk og sette en karakter på opplevelse? I rapporten fra *Forum for norskfaget* (2012) står det at:

Delar av gjeldande læreplan er både omfattande og uklar. Den reviderte læreplanen må bli meir konkret og presis enn han vi har no, viss ikkje vil han fungera like dårleg. Planen må få ei språkleg utforming som legg opp til meir einskaplege tolkingar. I dag er tolkingsfellesskapen for svak. Det bør arbeidast ut kommentarmateriell til læreplanane, eit materiell som kan rydda unna ulike misforståingar og feiltolkingar (Moi, 2012:21)

*Forum for norskfaget* peker på at de åpne kompetansemålene blir oppfattet som problematiske av mange, og at formuleringene derfor må bli mer presise og mindre komplekse. Det ligger altså noen utfordringer for den enkelte skole og den enkelte lærer i implementeringen av kompetansemålet til det litterære programmet, og løsningene på disse utfordringene er varierte.

Kunnskapsløftet overlater mye av tolkningen av åpne kompetansemål og arbeidet med å legge opp undervisningen i samsvar med målene til skolene og lærerne lokalt. Dette fører til store variasjoner mellom kommuner og skoler, noe som betyr at «[...] de gitte rammene for Kunnskapsløftet [...] i for stor grad blir pulverisert og at Kunnskapsløftet lokalt kan bli noe helt annet enn det var tenkt nasjonalt og sentralt» (Dale, Engelsen og Karseth, 2011:117). I forbindelse med det litterære programmet kan dette bety at forståelsen og gjennomføringen av kompetansemålet blir noe helt annet enn det som var tenkt fra sentralt hold. Videre skal jeg presentere og drøfte empirien fra intervjuene, klasseromsobservasjonen, elevframføringene og spørreskjemaet til elevene. Hvordan forstår lærerne selve begrepet «det litterære programmet» og hvordan samsvarer denne forståelsen med premissene (grunnleggende ferdigheter,

sammensatte tekster og kreativitet) som har blitt lagt i læreplanen fra sentralt hold? Hvilke planer har lærerne for gjennomføringen av det litterære programmet, og hvordan blir denne planen realisert? Hvilken respons gir elevene på det litterære programmet?

## 6.0. Presentasjon og drøfting av empiriske funn

### 6.1. Introduksjon til kapittelet

I dette kapittelet vil jeg først presentere lærernes forståelse av begrepet «det litterære programmet». Deretter vil jeg kommentere lærernes forståelse av premissene (sammensatte tekster, kreativitet og grunnleggende ferdigheter) som er lagt i læreplanen fra sentralt hold.

### 6.2. Hvordan sammenfaller norsklærernes oppfatninger av «det litterære programmet» med intensjonen bak og premissene som ligger i kompetansemålet «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program»?

#### 6.2.1. Lærernes definisjon av begrepet «det litterære programmet»

Lærerne ble spurt om hvordan de forstod begrepet «det litterære programmet». Selv om svarene viste at lærerne fokuserte på ulike aspekter, gav samtlige svar enten indirekte eller direkte uttrykk for deres litteratursyn. Kari visste ikke hva hun la i begrepet «det litterære programmet», og hun var svært usikker på hvordan hun skulle forstå litteraturbegrepet som nå var kommet inn i dette kompetansemålet:

*Det har vi ikke diskutert, hva som er forskjellen på litteratur og skjønnlitteratur. Nei, det har jeg faktisk ikke reflektert over, så mye. Det høres ut som det åpner mer opp, at tanken er at en skal åpne enda mer opp. For litteratur er vel et enda bredere begrep enn skjønnlitteratur [...] Så det har jeg ikke diskutert, så det kan jeg ikke svare noe klokt på (Latter)*

Utsagnet kan tolkes som at Kari oppfatter litteraturbegrepet som en historisk bestemt konvensjon, der begrepets innhold og avgrensning blir bestemt i fellesskap innad i skolen. Britt Engelsen beskriver skolekultur som «[...] en samling styrende prinsipper for handling og tolkning» (Engelsen, 2012:264). Skolekulturen vil fungere som en rammefaktor for hvordan den enkelte lærer organiserer og gjennomfører sitt arbeid både i og utenfor klasserommet. Kari forklarte i intervjuet at det alltid hadde vært et kollegialt samarbeid om programmet, og at lærerne sammen hadde lest læreplanen og sett på kompetansemålet før de implementerte det i klasserommet. Til tross for at Kari og hennes kollegaer ikke hadde diskutert forskjellen mellom «litteratur» og «skjønnlitteratur», uttrykte Kari likevel noen tanker rundt betydningen av litteraturbegrepet. Hun reflekterte rundt «litteratur» som et samlebegrep og mente litteraturbegrepet var enda bredere og rommet mer enn begrepet «skjønnlitteratur». Hun fortalte også klart og presist hva hun mente litteratur ikke var: «Her i [geografisk område] så er det veldig mange musikalske elever. Og det å spille en saksofonsolo er jo ikke litteratur, men vi ville gjerne at de skulle få lov til det om de ville det».

Per la stor vekt på et skjønnlitterært innhold i sin forklaring av begrepet «det litterære programmet». Han trakk fram at han assosierte programmet med en såkalt «litterær aften» og uttalte:

*Så da betyr det at de presenterer skjønnlitteratur på en eller annen måte, ikke nødvendigvis bare litteraturen, men også litt om forfatteren og intensjonen med litteraturen.*

Uttalelsen er ganske langt unna Utdanningsdirektoratets beskrivelse av programmet gitt i eposten. Der de fokuserte på opplevelse, estetikk og kreativitet i forbindelse med *litteratur*, er Per mer analyse- og refleksjonsorientert med tanke på *skjønnlitteratur*. Det er vanskelig å vite hvorfor Per bare fokuserer på skjønnlitteraturen i tilknytning til det litterære programmet. Er det fordi han deler litteratursynet til Skaftun om at skjønnlitteratur ikke bare er en kilde til personlig opplevelse og nytelse, men også til å øve opp elevenes kritiske bevissthet (Skaftun, 2009)? Eller er det fordi endringen fra et *skjønnlitterært* til et *litterært* program skjedde såpass nylig at han ikke har fått tid til å omstille seg enda? Det en kan tolke ut fra dette sitatet og ut fra intervjuet med Per generelt, er at Per bruker begrepet «skjønnlitteratur» og «litteratur» synonymt<sup>19</sup>. Eksempler på slik vekslende begrepsbruk i intervjuet er: «[...] om å gjøre å finne *litteratur*, *skjønnlitteratur*, som de kunne presentere [...] de presenterer *skjønnlitteratur* på en eller annen måte, ikke nødvendigvis bare *litteraturen* [...] (min utheving)». Et slikt syn på litteraturbegrepet samsvarer med Paul Poplawski (2008) sin oppfatning om at dagens samfunn ofte assosierer litteraturbegrepet med den estetiske skrivestilen, og med hvordan Åsmund Hennig (2010:22) bruker begrepene «litteratur» og «skjønnlitteratur» synonymt. Ved å bruke litteraturbegrepet synonymt med «skjønnlitteratur» vil litteraturbegrepet bli svært snevert og ekskludere andre teksttyper som for eksempel saktekster.

I motsetning til Per hadde Lise et svært inkluderende litteratursyn. Hun definerte litteraturbegrepet slik:

*(..)men med litteratur må vi jo hente fram dette litteraturbegrepet for det er jo så vidt og bredt. Det inkluderer jo alt, både faglitteratur og skjønnlitteratur og hele rulleket. Så på en måte alt kan du hente inn.*

---

<sup>19</sup> Det er viktig å presisere at jeg kun har belegg for å si at Per brukte begrepene «skjønnlitteratur» og «litteratur» synonymt i intervjuet. Om Per bruker dem slik i andre sammenhenger (i klasserommet, med kollegaer, på fritiden) kan jeg ikke uttale meg om.

Utsagnet samsvarer på mange måter med litteratursynet til Georg Johannesen som uttalte at all skrift er litteratur. Hvordan Lise forstod «det litterære programmet» skilte seg også distinktivt fra Per sin forståelse. Der Per fokuserte på innholdet, var Lise mye mer opptatt av elevenes arbeidsmetoder og opplevelse:

*[...] det kan være lurt å hente fram igjen det som vi har vært igjennom og på en måte bruke pensumet på en annen måte. Det kan være en repetisjon, det kan være å få brukt det på en måte som du trives med. Jeg vet jo at noen elever har en forkjærlighet for arbeidsmåter de nesten aldri får brukt, for eksempel dramatisering. Det blir jo lite brukt som læringsmåte i videregående. Og mange elever, de elsker jo dramatisering [...] Jeg tror de på en måte rangerer det (...) det gir fellesskapsfølelse og samtidig så gir det en følelse av at de virkelig har kommet inn under [...] de har blitt kjent med stoffet på en annen og ny måte som gjør at de virkelig husker det. Også gir de jo også publikum en opplevelse av ting på en annen måte som gjør og at de husker det [...] Også tenker jeg at det blir en opplevelse i tillegg til læring.*

Utsagnet gjenspeiler til en viss grad Utdanningsdirektoratets uttalelse om at det litterære programmet skal knyttes opp mot estetikk, kreativitet og opplevelse. Lise så på det litterære programmet som en mulighet til å skape en opplevelse for elevene i tillegg til at de skulle sitte igjen med et faglig utbytte. Gro trakk også begrepet «opplevelse» inn i beskrivelsen av det litterære programmet. Hun sa at «jeg tror vi gir elevene en helt unik opplevelse, som preger de for resten av livet rett og slett». Videre uttalte Gro:

*Vi mener at det litterære programmet, sånn som det er formulert, du har stor frihet, men vi mener at det er noe som skal førest fram. Det er ikke bare å skrive en oppgave på et vis eller holde et lite foredrag.*

Ordet «føre» er beslektet med det norske ordet «fare» og som betyr å bevege seg framover (De Caprona, 2013:733). Her setter Gro opplevelsesaspektet og det litterære programmet inn i en dannelsingsdimensjon som varer livet ut og ikke stopper opp etter endt skolegang. I følge Laila Aase vil opplevelsen av estetiske uttrykk, der summen av innhold og form blir til noe mer enn de enkelte delene ha en dannende funksjon. Å våge å forholde seg til estetiske uttrykk «[...] som ikke uten videre kan omformes til enkle forklaringer, er nødvendig for dannelsingsprosessen, fordi det utfordrer vår hang til enkle forklaringer og fortolkninger av verden» (Aase, 2005a:80). I sin forklaring av begrepet «litterært» sa Gro følgende:

*Og i det nye kompetansemålet, så heter det til og med litterært prosjekt, ikke skjønnlitterært lenger, så du kan ta inn sakprosa og [...] Nei, jeg tenker at det bare gir oss en større flate å stå på. Vil noen da jobbe med en sakprosa tekst, et kåseri, et essay, så er det rom for det. For meg er ikke det noe problem.*

Et slikt litteratursyn kan kobles til Terry Eagleton (2012) ved at skjønnlitteratur og, for å bruke Tønnessons begrep, den litterære delen av sakprosaen (kåseri, essay) blir inkludert i litteraturbegrepet. Det er likevel viktig å poengtere at eksemplene Gro nevnte som sakprosajangre, kan være helt tilfeldig valgt, og ikke trenger å bety at hun bevisst ekskluderte den funksjonelle delen av sakprosaen. Uansett uttrykte Gro litt senere i intervjuet en tydelig skepsis til å arbeide med sakprosaetekster over en lengre periode. Hun uttalte at hun trodde det hadde blitt tungt om hun hadde fortalt elevene at temaet for det litterære programmet bare skulle være sakprosaetekster. Hvorfor elevene skulle finne sakprosaetekster så mye vanskeligere å arbeide med enn skjønnlitterære tekster eller i kombinasjon med skjønnlitterære tekster, er vanskelig å si, men det handler nok langt på vei om lærerens kompetanse i en tradisjon der skjønnlitteraturen (hvert fall i studiefaget) har stor prioritet over saktekstene. Johan L. Tønnesson mener holdningene til sakprosa må endres:

Den første vrangforestillingen man må bearbeide når sakprosa for alvor står på skolens dagsorden, er at saken kanskje kan være spennende nok, men at dette er kjedelige tekster – hvis det da ikke dreier seg om sakprosaens knapphullsblomster: essay og kåserier. For slik er det altså ikke. Også lovtekster, avisinnlegg, krigsreportasjer og partiprogrammer, ja, sakprosa i alle sjangere er oftest flerstemmig og har store overraskelser å by på hvis vi pusser brillene. Oftest krever det riktig nok noe mer brillepusning å få øye på spenningen i en sakprosaetekst enn i en kriminalnovelle (Tønnesson, 2010:211).

Tønnesson peker her på at lærere må benytte ulike undervisningsmetoder i arbeidet med sakprosaetekster, og at det er selve inntrykket av at sakprosaetekster er kjedelige som må jobbes med.

### **6.2.2. Det litterære programmet og sammensatte tekster**

Selv om sammensatte tekster ikke lenger utgjør et eget hovedområde i læreplanen, er de fremdeles integrerte i det utvidede tekstbegrepet. Man skulle derfor kunne anta at arbeidet med resepsjon og produksjon av sammensatte tekster nå var godt forankret i skolehverdagen. Dette er likevel ikke helt tilfellet i mitt empiriske materiale. Per stadfestet aktualiteten rundt sammensatte tekster i dagens samfunn, men betraktet likevel ikke produksjonen av slike tekster som noe viktig:

*Det er jo viktig med tekstproduksjon, men jeg er ikke så sikker på om produksjon av sammensatte tekster er så viktig. Det at de skal lage sammensatte tekster, at de skal være god til å lage screencast, videofortellinger eller blogger er ikke så viktig for meg. Det er jo veldig aktuelt, men jeg synes de sliter nok med å lage vanlige tekster. De skal lære å skrive og uttrykke seg i ulike sjangre, tilpasset ulike kommunikasjonssituasjoner og det er jo utfordrende nok bare det.*

Per sin uttalelse om at elevene «sliter nok med å lage vanlige tekster», viser at Per og elevene lever i to forskjellige tekstverdener. For elevene er «vanlige tekster» sammensatte og gjerne digitale, mens «vanlige tekster» for Per nok er analoge tekster som hovedsakelig inneholder skrift. Per uttalte også at sammensatte tekster ikke nødvendigvis hørte hjemme i norskfaget, men at disse tekstene heller kunne ha vært en del av et mediefag. I forlengelsen av dette trakk Per fram at den nye reviderte læreplanen var et skritt nærmere et norskfag uten fokus på sammensatte tekster og massekommunikasjon siden adaptasjonsdelen var tatt ut. Per ville at elevene skulle arbeide med *verbalteksten* i tilknytning til sammensatte tekster. Årsaken til dette var:

*[...] antageligvis fordi jeg er norsklærer. Vi i norskfaget bør holde oss til verbalteksten. Jeg er ikke for å gjøre norskfaget for mye til et mediefag, altså det som har med bilder og lyd og den visuelle biten.*

Per får støtte av Gunnar Skirbekk som hevdet i en kronikk fra 2012 at det nå var på tide å gjenopprette norskfaget som et norskfag, og at «[...] det som ikkje er spesifikt for norskfaget, bør anten overførast til andre fag [...] eller samlast i eit nytt kultur- og kommunikasjonsfag» (Skirbekk, 2012). Videre skrev han: «Spissformulert er hovudinstrykket at det tradisjonelle norskfaget er avskaffa og at det i staden er oppretta eit nytt kulturfag med utgangspunkt i eit utvida tekstomgrep» (ibid.). Norskfaget bør være et tekstfag som bygger på det til enhver tid gyldige tekstbegrepet innenfor relevante kontekster. Skirbekks syn vil gi et langt mindre dynamisk norskfag. En lignende framstilling av sammensatte tekster hadde Kari:

*Vi er ikke i forkant når det gjelder å jobbe med sammensatte tekster. Er nok litt konservative med å legge vekt på verbalteksten. Den er kjernen i norskfaget. Der har vi vår kompetanse, så vi er forsiktige med å gå for langt i andre retningen, men det er jo en naturlig del av (...). Elevene skriver kun skriftlige tekster, verbaltekster, som vi vurderer. Da bruker de ikke andre virkemidler som bilder. Kun overskrifter. De skriver straighte eksamenstekster for å øve seg, og fordi det er en grunnkompetanse som de skal øves opp i: å skrive artikkel, essay.*

I dette sitatet hevder Kari at hennes kompetanse når det gjelder sammensatte tekster kun ligger i verbalteksten. Men hva med endringskompetanse knyttet til dynamisk tekstkultur? Det kongelige kunnskapsdepartementet (2008:15) hevder gjennom St.meld. nr.11 at alle lærere i norsk skole skal ha syv lærerkompetanser på følgende områder: Fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og endring og utvikling. En sterk norsklærer besitter altså en endringskompetanse til å «[...]kunne se hvilke fordeler som ligger i endring og utvikling, og kunne se barn og unges læring og utvikling i lys av endringer i

samfunnet» (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2008:15). Mangel på endringskompetanse kan svekke lærerens autonomi. Videre sier Kari at elevene skriver «straighte eksamenstekster for å øve seg». En slik framgangsmåte kalles for «washback»-metoden eller «teaching to the test». Det er for eksempel forskjell på «[...]å undervise i konkrete problemløsningsferdigheter som man som lærer vet at elevene skal bli testet i på en prøve, og på å undervise i ferdigheter elevene trenger for å løse problemer generelt» (Nes, 2013:93). Uavhengig av om eksamen inneholder oppgaver om sammensatte tekster eller ei, blir det feil å bare undervise elevene i verbalteksten når sammensatte tekster er vår tids kommunikasjonsform, og mest sannsynlig de mest brukte tekstene i resten av livet for de fleste. Løvland (2007:128) uttaler at en mulig årsak til at andre deler av en sammensatt tekst i liten grad gjøres til gjenstand for vurdering, er at lærerne først og fremst har vurderingskompetanse i de verbalspråklige uttrykk. Dette samsvarer med uttalelsen fra Kari, og det kommer også til uttrykk i rapporten fra *Forum for norskfaget*. Der står det:

Forumet ser eit stort behov for at lærarar får høve til kompetanseutvikling både når det gjeld fagområdet multimodalitet og det å vurdere elevproduserte samansette tekster. Her trengst det gode praksiseksempel og klargjerande definisjonar (Moi, 2012:22).

Kari fortalte videre at elevene hos dem ikke produserte så mange sammensatte tekster selv, og at når de først skulle gjøre det, var det fremdeles det verbale i tekstene som var forankringen og grunnlaget for vurderingen. Dette gjaldt også med PowerPoint, Prezi<sup>20</sup> og det litterære programmet:

*Vi prøver å la de konsentrere seg om struktur og ord hele veien, og så er bilder med for å underbygge. De kan gjerne vise et bilde, men det er det de sier som vi vurderer, for vi har ikke så god kompetanse på de andre feltene [...] Så lenge hovedvekten er på det litterære, må de gjerne bruke andre virkemidler i tillegg, for å understreke det de vil fram til som et virkemiddel i tillegg.*

I følge Kari kan altså elevene benytte andre virkemidler (visuelle, auditive, kinestetiske) i framføringen av det litterære programmet, men det er kun det elevene sier verbalt som blir vurdert. Når elevene bruker tid på å sette sammen en framføring med forskjellige innslag og med ulike formidlingsmåter som kun blir vurdert ut i fra struktur og det verbale, skapes det en diskrepans mellom elevenes flermodale tekster og en monomodal vurderingspraksis.

---

<sup>20</sup> Webbasert presentasjonsprogram og verktøy for å formidle informasjon via visuell læring.



I motsetning til Per og Kari arbeidet Lise mye med sammensatte tekster, og hun jobbet med å få elevene til å se mulighetene som lå i disse tekstene:

*Mye av det vi gjør dreier seg om å vise veier til noe, å hjelpe dem å se muligheter i forhold til det og at de ser seg selv i forhold til dette [...] Det dreier seg om, for det første å få opp en forståelse for hva sammensatte tekster er og hva som er det fantastiske med det. Dette med det visuelle som du kan koble opp i tillegg til vanlig tekst, du kan koble lyd. I det hele tatt å få opp et totalinntrykk på en måte som du ikke har fått til før [...] Vi må vise dem vei, hvis alle elever skal se verdien av sammensatt tekst. Hva nå hvis vi ikke hadde hatt lyden? Hvis vi ikke hadde hatt bildet, om vi bare hadde hatt teksten? Det er noe med å få det opp.*

Sammensatte tekster handler ikke bare om kombinasjoner av teksttyper, men også om hvordan man kommuniserer gjennom ulike uttrykksmåter. Lise knyttet det litterære programmet til sammensatte tekster gjennom et kommunikasjonsaspekt. Hun var svært opptatt av formidlingen av det faglige innholdet i det litterære programmet, og hun ville at elevene skulle få muligheten til å velge uttrykksmåter som de selv trivdes med. Dersom en elevgruppe velger flere måter å formidle innholdet på (drama, dans, høytopplesning fra en roman), vil det bli flere muligheter for å skape mening. De ulike formidlingsmåtene kan enten samarbeide om å skape mening, eller de kan trekke i hver sin retning (Hjukse, 2007). Lise hevdet at «det ligger en vanvittig mulighet til å vise kompetanse» i dette arbeidet med å finne ut hvordan det faglige innholdet skal formidles på en best mulig måte og hvordan en får de ulike uttrykksmåtene til å fungere godt sammen. Videre sa hun:

*Nå har vi en idé her, nå har jeg skrevet noe, nå har jeg laget en tale, hvordan skal jeg få formidlet den? Hvordan skal jeg få den ut til folket på en best mulig måte? Det er jo faktisk nesten, jeg tenker på disse guruene i retorikken og hva det nå enn er, det med kanalen, øyeblikket. Alt dette her. Det er jo faktisk kjempeviktig det.*

Et slikt perspektiv samsvarer både med det som står under hovedområdet «Muntlig kommunikasjon» og med den reviderte læreplanens økende fokus på retorikk i norskfaget<sup>21</sup>. Før revisjonen var ikke retorikk en eksplisitt del av kompetansemålene før vg3. Elevene brukte heller ikke retorikken som verktøy til egen tekstproduksjon, men kun ved analyse (Lillejord, 2013:16). Etter revisjonen blir retorikk nevnt eksplisitt i kompetansemål fra og med 10. trinnet til vg3, og elevene skal både analysere andres tekster og produsere egne ved hjelp av det retoriske begrepsapparatet. Penne og Hertzberg definerer retorikk som «kunsten å finne fram til, ordne, formulere, huske og til slutt framføre det en har på hjertet slik at andre lytter og tar ordene til seg» (Penne og Hertzberg sitert av Lillejord, 2013:16). I norskfaget

---

<sup>21</sup> Jonas Bakken gav ut 2. utgaven av boken *Retorikk i skolen* i 2014. 2. utgaven er oppdatert til den reviderte læreplanen i norsk (2013).

handler retorikk om literacy som praksis, enten analytisk eller med eleven som tekstprodusent. Gro trakk også paralleller mellom det litterære programmet, sammensatte tekster og retorikk:

*Prosjektet kan minne om sammensatt tekst, men sammensatt tekst er jo tonet litt ned i den nye læreplanen. Det er mer innbakt i skriftbegrepet [...] Vi har hatt mye glede av det, men siden læreplanen har tonet det ned, har vi gjort det samme. Nå er det mer retorikk, men du bruker en del av det samme der i forhold til å se på reklame for eksempel. Med sammensatt tekst var du mer opptatt av fargebruken, farge-, bildeanalyse. Nå er du mer opptatt av hvordan det virker på mottakeren [...] Jeg liker mer måten å arbeide med retorikk, enn sammensatt tekst, som er litt mer teknisk. Du hadde en sammensatt tekst, slaktet den og så på elementene og på hvordan de virker i en helhet.*

Her påpekte Gro at det ikke ble arbeidet så mye med sammensatte tekster lengre som tidligere grunnet fokusskifte i læreplanen fra sammensatte tekster til retorikk. Hun hevdet læreplanen har tonet ned sammensatte tekster, men er dette egentlig tilfelle? I Utdanningsdirektoratets høringsnotat om endringsforslag til læreplanen i norsk står det følgende om sammensatte tekster:

Sidan 2006 er denne typen tekstar [sammensatte tekster] innarbeidd som ein del av eit utvida tekstomgrep, og derfor vurderer vi det slik at det ikkje lenger er nødvendig å synleggjere dei i eit eige hovudområde. I forslaget til justert plan er samansette tekstar tekne inn på linje med andre typar tekstar innanfor alle dei tre hovudområda (Utdanningsdirektoratet, 2012:5).

I dette sitatet går det tydelig fram at sammensatte tekster ikke er tonet ned i læreplanen selv om det ikke lengre fungerer som et eget hovedområde. Tekstene er eksplisitt nevnt i hovedområdet «Skriftlig kommunikasjon», i beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten å kunne regne, og i flere kompetansemål.

### **6.2.3. Det kreative i det litterære programmet**

I St.meld. nr. 30 blir kreativitet knyttet opp mot skapende evner, problemløsning og læring. Disse tre elementene ble alle trukket fram av lærerne under intervjuene, men det var ingen av lærerne som nevnte samtlige. Per og Kari trakk begge paralleller mellom kreativitet og det uventede, selvstendige og nyskapende. Elevene måtte komme opp med egne ideer uten for mye rådføring med læreren. En utfordring med å oppfordre elevene til selvstendig kreativ utfoldelse er at elevene og læreren ikke alltid har den samme oppfatningen av hva som er kreativt og hva som ikke er det. Per fortalte i intervjuet:

*Av og til er jo det kreative ikke alltid positivt [...] av og til så tolker de ting som blir så hinsides at det ligger langt utenfor det som er mulig å akseptere. Eller at de har innslag som blir helt platte og dumme, men som de selv synes er veldig gøy, men som har lite med litteraturen å gjøre i det hele tatt.*

Kari kommenterte også at elevene kan ha problemer med å forstå noen av hennes tilbakemeldinger som: «Det var veldig kreativt og artig, men det ble litt masse revy for eksempel [...]». Likevel påstod hun at kreativitet ikke er så subjektivt som folk vil ha det til:

*[...] det er det vi som lærere oppfatter som kreativt, det vi blir overrasket av. Jeg kan ikke være mer konkret enn det, dere [elevene] må bare prøve, - suprise me. Dere må bare gjøre noe. (...) du klarer ikke å forklare det helt. Det er mye subjektivt i det her, men jeg sier, vi er to lærere tilstede og vi er stort sett bestandig enige (latter), så det er ikke så subjektivt likevel. Det er noe felles der, og det må de bare ha lært seg gjennom de her årene på videregående til å vurdere.*

I dette utsagnet uttrykker Kari en dualistisk oppfatning av hva kreativitet er. På den ene siden hevder hun at kreativitet er «det vi som lærere oppfatter som kreativt», og på den andre siden påstår hun at kreativitet «ikke er så subjektivt likevel». Men hvis kreativitet ikke er subjektivt, hvordan kan en da forklare elevenes og lærernes ulike oppfatninger av hva som er og ikke er kreativt? Kari uttrykker også en forventning om at elevene i løpet av skoletiden mer eller mindre indirekte skal ha «plukket opp» hva hun mener kan regnes som noe kreativt, til tross for at hun ikke klarer å forklare selv hva hun legger i begrepet. Kreativitet blir her noe elevene ubevisst skal tilegne seg og ikke noe de eksplisitt skal ha opplæring i. Dette er stikk i strid med beskrivelsen av kreativitet gitt i St.meld. nr.30 der det står at «kreativitet forutsetter også læring» (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, 2003:23). Kari er ikke akkurat helt klar på hva kreativitet er, men det ligger en utfordring i at det kreative må knyttes til en form for overskridelse. Skal en gi rom for overskridelse, kan en ikke låse det kreative fast i klare definisjoner.

Gro var den eneste læreren som koblet kreativitet til hvordan elevene selv valgte å løse oppgaven. I tillegg kommenterte hun at kreativitet også handlet om å ta seg tid til å se flere muligheter i en ide og ikke alltid velge den «første og beste» løsningen:

*Det er på en måte hvordan de velger å løse oppgaven. Du kan ta kreative kostymer, men de skal og være målrettet. Sånn at det ikke blir for mye av det gode. Det samme med lydkulisser. Hva velger de av lyd? Hva vil de ha inne? Er det en skog? Hvordan gjør de det? De kan selvsagt legge på fuglekvisper, men de kan og lage andre lyder sant. Naturlyder. Egne evner. Hvordan de velger å bruke dem. Sang, dans [...] Det samme med dette her at de får deler for helheten. Hadde de vært i Afrika, kunne du ha*

*lagt på litt trommer eller annen afrikansk musikk. Du trenger ikke å gjøre for mye ut av det, men du har den ene tingen som gjør at folk assosierer (...)du tar det kjente. Det og blir en del av kreativiteten, istedenfor at de legger inn veldig masse ord.*

Lise hadde en lignende oppfatning av begrepet «kreativitet». Hun forstod det kreative i det litterære programmet som den kanalen elevene formidlet innholdet sitt gjennom. For at elevene skal kunne være i stand til å formidle et meningsfullt innhold uten å bruke det verbale språket, kreves det at de besitter en multimodal tekstkompetanse. Begrepet «multimodal kompetanse» blir definert av Bjarne Markussen (2008:6) som «en evne til å se hvor tekst, bilde og lyd har sine fortrinn som uttrykksformer, og hvordan samspillet mellom dem best kan reguleres». Arne Johannes Aasen (2010:261) skriver at multimodal tekstkompetanse handler om at «elevane kan forstå, bruke og reflektere over tekstar og teiknsystem av mange slag». Det kreative i det litterære programmet kan altså være et uttrykk for elevenes kjennskap til tegnsystemenes potensial og grense for meningsproduksjon.

#### **6.2.4. Det litterære programmet og grunnleggende ferdigheter**

På spørsmålet om lærerne syntes de grunnleggende ferdighetene var blitt tydeligere i kompetansemålet etter revisjonen i 2013, var tilbakemeldingene varierte. Per hadde lite til overs for de grunnleggende ferdighetene. Han hadde ikke tenkt på hvordan ferdighetene hadde blitt tydeliggjort i kompetansemålet til det litterære programmet, og han tenkte overhodet ikke på ferdighetene når han underviste, fordi han så på dem som noe «fullstendig uvesentlig». Videre beskrev han ferdighetene som:

*[...] noe skrivebordskonstruksjon som ikke er viktig i det hele tatt. Det blir utrolig kunstig når en snakker om hvordan en skal bruke matematikk i norsken eller data i norsken. Intensjonen er helt sikkert god, men jeg synes ikke dette funker [...] De kommer jo på en måte til uttrykk uansett, lese, skrive og regne, - det som skal være i alle fag. Enten er det banalt altså helt innlysende, eller så blir det kunstig. At du må prøve å få det til. Påtvungen.*

Samfunnet vårt preges av rask teknologisk utvikling med sammensatte tekster som vår tids kommunikasjonsform. For at elevene skal bli rustet til deltakelse i arbeidslivet og demokratiske prosesser, kan de ikke bare være passive forbrukere av digitale tjenester, men selv være aktive bidragsytere som er med på å skape og å utvikle. Skolen har vært og er en viktig læringsarena, der den enkelte elev i et læringsfellesskap skal dannes til «[...] menneskelighet for et samfunn i utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2008a:22). Hvordan Per kan anse bruk av data i norskfaget som kunstig er derfor vanskelig å forstå, men han er ikke den eneste som synes at de grunnleggende ferdighetene ofte kan bli noe unaturlig. I

masteravhandlingen til Heidi Lindhagen (2011:51) ble det vist at «lærerne synes at det å undervise i ferdighetene i alle fag er unaturlig, de bruker ofte ordet ”søkt” – de forstår ikke helt hensikten». I rapporten *Kunnskapsløftet- en tung bær å bære* uttrykte også lærere lignende holdninger til de grunnleggende ferdighetene:

Man har jo lesning, skriving, regning, muntlig og digital kompetanse, eller hva det er. Jeg holder jo på med språkfag, så for meg er det jo greit. Men det blir litt sånn flåsete, og i enkelte fag virker det direkte irrelevant [...] (Hertzberg, 2009:142).

*Forum for norskfaget* rapporterte at «[d]en tverrfaglege satsinga på grunnleggjande ferdigheiter er eit sentralt element i Kunnskapsløftet [...] Intensjonane er gode. Men det er mykje usikkerheit rundt korleis ein arbeider med dei i praksis» (Moi, 2012:14). Skepsisen til de grunnleggende ferdighetene kan komme av en manglende kunnskap om hva som egentlig er intensjonen med dem. For eksempel uttalte Kari at: «Digital kompetanse er så integrert at vi glemmer å problematisere det. Det er nesten rart å tenke på at det er en egen ferdighet. Det er bare en del av det å skrive». Er elevenes digitale ferdigheter kun en del av elevenes skriftlige ferdigheter? Digitale ferdigheter utvikler elevenes skriftkyndighet, men de bidrar også med å gi elevene kunnskap om kildekritikk, personvern og opphavsrett. Lise uttrykte at det ikke nødvendigvis er forståelsen og implementeringen av de grunnleggende ferdighetene som er lærernes utfordring, men at det er kompetansemålene i seg selv som er vanskelige å forstå:

*Ja, de grunnleggende ferdighetene har blitt tydeligere, men de fagspesifikke målene har druknet. Det synes jeg er en svakhet, for det er veldig mye ekstra jobb med (...) de blir [...]så vage disse målene i forhold til hva slags kunnskap er det vi regner med skal komme inn under den hatten. (...) før stod det at vi skulle drøfte det moderne prosjekt, okey! Nå har du ett mål som dekker gjerne fem andre som var før. Det er helt greit at å lese og skrive og alt dette her, og regne og ditt og datt, veldig greit det. Men i forhold til det fagspesifikke så har det druknet.*

Lise anerkjente viktigheten av de grunnleggende ferdighetene, men hun var usikker på selve integreringen av ferdighetene i kompetansemålene, fordi «de har skapt en veldig vaghet i forhold til hva en skal kunne når vi er ferdige med dette her». Lise betraktet heller ferdighetene som et middel for å lære: «[...] jeg tenker at en får de grunnleggende ferdighetene mer inn gjennom kanalen, hvordan du lærer ting». I tillegg til at ferdighetene kan bli brukt som et middel for å lære, er ferdighetene også et mål i seg selv. Å bruke grunnleggende ferdigheter «[...] i læring for å oppnå læring for livet skal gi elevene muligheter for å mestre en voksen tilværelse og et fremtidig arbeidsmarked» (Thuv, 2012:30). I en slik sammenheng blir det tydelig at grunnleggende ferdigheter handler om noe langt mer

enn det rent elementære. Kari reflekterte over begrepet «grunnleggende» i tilknytning til det litterære programmet. Hun uttalte:

*Grunnleggende og grunnleggende. Jeg synes det er ganske avanserte ting de presenterer, så jeg synes de har tatt noen steg fra det rent grunnleggende. Men for å gjenta meg selv, vi snakket om det med struktur og rød tråd og det å lese tekster og det å skape tekster. Og det er jo grunnleggende ferdigheter, men de setter det jo sammen på veldig uventede måter, veldig kreative og selvstendige måter. Men jeg tror likevel at de prøver å holde fast i de her grunnleggende ferdighetene gjennom at vi prøver å gjøre det konkret hva vi er ute etter.*

Karis utsagn samsvarer med Utdanningsdirektoratets ytring om at grunnleggende ferdigheter ikke handler om «[...] ferdigheter på et elementært nivå, men om ferdigheter som er grunnleggende og nødvendige redskaper for læring i alle fag på alle trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2013b:15). I motsetning til de andre lærerne, gav Gro meg et svært vagt og motsetningsfullt svar på om hun syntes de grunnleggende ferdighetene hadde blitt tydeliggjort i kompetansemålet etter revisjonen. Hun var opptatt av at litteraturbegrepet gav dem en større flate å stå på, samtidig som hun påpekte at «så lenge vi har dette her med å framføre et program, så vil det skjønnlitterære være i fokus». Hun var absolutt ikke i mot å oppfordre elever til å velge sakprosattekster et annet år når lærerne hadde fått tenkt litt mer på hvordan de kunne integrere sakprosattekster i prosjektet. Hvordan dette svaret kan knyttes til de grunnleggende ferdighetene er usikkert. Mener hun at de må arbeide med de grunnleggende ferdighetene på en annen måte nå som også sakprosattekster kan være tema for programmet? Er det elevenes tilnærming til tekstene som må endres? Eller vitner svaret om at Gro anser de grunnleggende ferdighetene som noe uvesentlig slik som Per?

### **6.2.5. Oppsummering**

På grunn av at læreplanen «[...] ofte er et produkt av ulike interesser og kan bære preg av kompromiss mellom ulike standpunkter» (Imsen, 2009:195), vil den gi plass for et betydelig tolkningsrom med muligheter for å lese ulike perspektiver ut av læreplanen. Dette er i høy grad tilfelle ved min empiri, der lærerne har helt forskjellige litteratursyn og legger vekt på ulike aspekter ved det litterære programmet. Det var ikke mange av læreplanens premisser (litteraturbegrepet, kreativitet, sammensatte tekster og grunnleggende ferdigheter) som samsvarte med lærernes forståelse av de samme begrepene. Kun Lise hadde et utvidet litteratursyn som en finner i Kunnskapsløftet. Ingen av lærerne arbeidet systematisk og målrettet med grunnleggende ferdigheter, og samtlige av dem hadde ulike oppfatninger av hva kreativitet var. Hva lærerne betrakter som litteratur og hvordan de forstår kompetansemålet

har innvirkning på hvordan det litterære programmet vil bli gjennomført i undervisningen. Det samme gjelder også deres ulike oppfatninger om hva kreativitet er, og hvilken rolle sammensatte tekster og grunnleggende ferdigheter bør ha i programmet. Spørsmålet blir om de ulike måtene å tolke det litterære programmet på vil føre med seg kvalitative forskjeller i hvordan lærerne gjennomfører prosjektet, og om dette igjen vil ha konsekvenser for hva elevene sitter igjen med av læring.

### **6.3.Lærernes planer for gjennomføringen av det litterære programmet**

I det følgende skal jeg redegjøre for lærernes planer for gjennomføringen av det litterære programmet, slik de selv presenterte dem i intervjuet. Jeg kommer først til å legge fram den enkelte lærers plan for gjennomføringen før jeg samlet drøfter planenes likheter og ulikheter. Presentasjonene av planene vil variere i omfang avhengig av hvor omfattende den enkelte lærer gjør det litterære programmet. Det er også viktig å presisere at Gro gjennomførte programmet rett før jeg intervjuet henne. Hun snakker derfor ikke om sine framtidige planer for gjennomføringen av programmet, men om hvordan hun faktisk gjorde det i praksis. Kari hadde ikke gjennomført det litterære programmet før jeg intervjuet henne, men hun inviterte meg tilbake for å se på framføringene. Jeg vil her kombinere det som ble sagt i intervjuet med det jeg selv observerte på framføringsdagen.

#### **6.3.1. Kari**

Kari hadde et kollegialt samarbeid om det litterære programmet med de andre norsklærerne på trinnet. De hadde satt av rundt 16 timer inkludert framføringstimene. Elevene ble gitt et overordnet tema å forholde seg til. Temaene for det litterære programmet hadde alltid tatt utgangspunkt i andre kompetansemål i læreplanen. I følge Kari ble dette gjort fordi: «læreplanen er en sjekklister. Derfor er det best om gruppen samlet blir ferdig med et punkt. Om spredningen er for stor, kan en ikke si at et spesifikt punkt er gjennomgått». Temaet for det litterære programmet dette skoleåret skulle for første gang ha noe med språk å gjøre for å feire språkåret 2013. Oppgaven elevene fikk var:

De skal skapa noko litterært, altså laga episke, lyriske eller dramatiske tekstar, eller ein kombinasjon av desse. De skal sjølv bestemma korleis de vil presentera stoffet. Det heile skal vara i om lag 10 min, og de må passa på at alle bidreg om lag like mykje. De kan velja eitt eller fleire av punkta under- eller finna ein annan innfallsvinkel:

- Språk og makt
- Dialektbruk
- Målform

- Bruk av sosiolektar
- Skrift og tale
- Språkhistorie
- Verbalt og ikkje-verbalt språk
- Språkfilosofiske problemstillingar som nyttar ein språket til å tenkje eller kommunisera? Kva er samanhengen mellom det vi kan vita og det vi kan seia? Kva kan språket uttrykkja, og kva kan ein ikkje seia med språk?

Det litterære programmet ble introdusert for alle elevene på trinnet i auditoriet. Da hadde en lærer gitt elevene eksempler på hva som hadde blitt gjort før og hva de kunne gjøre for å gi dem noen ideer til sitt eget program. Elevene ble plassert i grupper på maks fem stykker. Gruppene ble trukket vilkårlig av Kari. Alle elevene måtte eksponere seg under framføringen, og hele trinnet på vg3 skulle framføre programmet for hverandre i auditoriet.

Kari gjorde en todelt vurdering av det litterære programmet. Den ene delen bestod av en gruppekarakter på selve framføringen, mens den andre delen var en individuell karakter på et refleksjonsnotat elevene skulle skrive i ettertid om formen og innholdet i programmet.

Refleksjonsnotatet ble levert muntlig i en lydfil. Årsaken til dette var følgende:

*Siden det her er muntlig, så kan vi ikke be dem levere skriftlig refleksjonsnotat, for det er jo en skriftlig tekst. De har derfor lest det inn digitalt på Voice Thread<sup>22</sup>, fordi vi ikke skal se oss blind på skrivefeil. Det er vanskelig å se vekk i fra det, for vi har det så i ryggmargen. Selv om jeg hadde bestemt meg for kun å se på innholdet, tror jeg ikke jeg hadde klart det. Jeg setter altså karakter ut fra det jeg hører.*

Kari forsøkte her å skape en konsekvens mellom kompetansemål, elevenes tekster og vurderingsregimet. I tillegg til å levere den muntlige teksten på Voice Thread, måtte elevene også sende inn det skriftlige manuset som dokumentasjon.

### 6.3.2. Lise

Lise anså det litterære programmet som en modningsprosess som krevde tid, og ikke noe som en kunne gjøre seg fort ferdig med. Lise uttalte at: «jeg tenker hvert fall at uansett i arbeid med sånt, så nytter det ikke å starte en mandag og så skal du ha presentasjon neste torsdag [...] jeg tror de hadde synes det var negativt hvis jeg gav dem fjorten dager på det». Lise pleide derfor å lansere prosjektet i første termin for så å ha framføringene en gang ut i mars.

---

<sup>22</sup> Voice Thread er et digitalt kommunikativt verktøy som er godt egnet til å lage digitale fortellinger eller til å ha en «muntlig» dialog med noen.



Elevene skulle arbeide i selvvalgte grupper. Lise ville introdusere prosjektet for klassen ved at hun i fellesskap med elevene brøt ned kompetansemålet, og diskuterte hva litteraturbegrepet innebar og hva det ville si å skulle «sette noe sammen». Deretter skulle forslag til vurderingskriterier bli presentert, fordi Lise hevdet at «gjennom disse vurderingskriteriene så har en gjerne klart å bryte ned kompetansemålet noe, og da er det flere som begynner å se ting for seg». Disse vurderingskriteriene ville ikke være endelige kriterier, men kun forslag som fungerte som et utgangspunkt for videre arbeid. I samarbeid med elevene ble de endelige vurderingskriteriene til i løpet av arbeidsprosessen. Lise forklarte:

*Vi endrer rett og slett litt på ordlyden om en gruppe ser at deres opplegg ikke passer inn på innholdsdelen for eksempel. Ordlyden blir kanskje litt vid, men samtidig så blir deres pakke inkludert. De må hele tiden ta fram igjen vurderingskriteriene og tenke på «hvordan er de, og hvor er vi eller jeg i forhold til dem?» Og gjerne spesielt når det går på «meg», og de begynner å tenke i forhold til sine roller. Hvordan kan vi justere dette her? Og det er da jeg tenker at når en jobber sånn, da får de et eierforhold til disse kriteriene, og de blir den rettesnoren vi vil de skal være. De blir ikke bare en del av oppgaven og kompetansemålet som de ikke helt vet hva er.*

Temaet for det litterære programmet pleide å bli bestemt av klassen. Elevene fikk valget mellom å ha et fellesprogram med et felles tema eller at hver enkelt gruppe innbyrdes kunne velge hva de ville arbeide med. Gruppene skulle få rundt 20 minutter på framføringen, og alle elevene måtte eksponere seg. Programmet skulle vises for både venner og familie, og året før inviterte Lise nesten hundre mennesker til å komme og se på.

Elevene pleide å bli vurdert individuelt. Vurderingsskjemaet som Lise og elevene sammen hadde utarbeidet året før, inneholdt tre bolker: Innhold, valg av presentasjonsform og selve presentasjonen. «Selve presentasjonen» gikk på det individuelle, mens «innhold» og «valg av presentasjonsform» gikk på gruppen som helhet. Før elevene skulle få karakteren måtte de skrive en egenvurdering. Malen for egenvurderingen så slik ut:

Elev:	Lærer:
1. Samansetjing av program. I kva grad meiner du å ha bidrege til innhald og struktur på innslaget dykkar?	
2. Val av presentasjonsform. Vurder harmoni mellom presentasjonsform som gruppa valde, og innhald på innslaget dykkar	
3. Sjølve presentasjonen. Vurder din grad av førebuing, stemmebruk, engasjement og kontakt med publikum.	

Tabell 2: Mal for egenvurdering- Lise

Elevene skulle først vurdere sin egen innsats i kolonnen til venstre, før Lise skulle gi sine kommentarer samt karakteren i kolonnen til høyre. Lise responderte først på det elevene hadde skrevet, før hun gav sine notater. Slik ville hun gå i dialog med elevene om vurderingen. Året før begynte hun å bruke Screencast-O-Matic som er et digitalt verktøy som gjør at elevene kan få tilbakemeldingene fra Lise muntlig på en lydfil istedenfor skriftlig.

Til tross for at Lise ikke samarbeidet med andre kollegaer om det litterære programmet som et felles prosjekt, foregikk det likevel et kollegialt samarbeid i form av å få sørget for at rammebetingelsene for elevene var mest mulig optimale den kvelden de skulle framføre. Lærerne samarbeidet om ikke å gi elevene andre prøver i den samme uken som framføringene ble holdt. I tillegg samarbeidet de om å skape en skolekultur rundt programmet ved å fortelle første- og andreklassingene om hva som ventet dem i tredjeklasse, og ved å la dem få se utdrag fra programmet.

### **6.3.3. Gro**

Gro hadde et kollegialt samarbeid med to andre norsklærere der de lagde et klasstrinnsprogram. De brukte alle norsktimene i en måned på programmet. Elevene fikk lov til å velge gruppene selv, og i år var temaet for programmet «fugl». Elevene måtte bruke tekster som hadde ordet «fugl» i seg, og de kunne velge tekstene helt selv.

*Det er den friheten de har til å kunne jobbe med dette her. Så da var det de som var raskt ute med «liten fuggel» av Vamp. Den gikk jo med en gang, mens andre endte med (...) noen endte med «Jostedalsrypa» og noen andre hadde «Fugleprat» av Andre Bjerke.*

I år fikk ikke elevene lov til å lage digitale fortellinger. De skulle ha et scenisk uttrykk, og hvert innslag skulle vare rundt fem minutter. Programmet ble vist for et publikum på rundt 300. Både elevenes venner og familie samt skolens personale var invitert. Gro fortalte at det i år ble lagd kun en oppsetning, men at dersom det hadde vært fire og ikke tre klasser som skulle ha framført, hadde det blitt lagd to forskjellige oppsetninger. Videre sa hun at «det som har blitt gjort tidligere, er at når det har vært to oppsetninger, så har noen hatt barnelitteratur, og da har de invitert barneskolen og barnehagen opp».

Elevene til Gro skulle ikke eksponere seg alle sammen på scenen under framføringene. I tillegg til gruppene som framførte det sceniske uttrykket, var det tre grupper som holdt seg litt mer i bakgrunnen. Dette var en teknisk gruppe, en gruppe med scenearbeidere og en administrasjonsgruppe. Den tekniske gruppen tok seg av lyd og lys. Deres produkt var ikke topp måloppnåelse hvis programmet stoppet opp. Gruppen med scenearbeidere hadde ansvaret bak scenen, og de måtte vite hva den enkelte gruppe trengte av rekvisitter og assistanse under framføringene. Administrasjonsgruppen skulle både administrere forberedelsene og lede programmet ved å ønske publikum velkommen, be folk om å skru av mobiltelefonene og informere om at en ikke skulle klappe mellom innslagene. Årsaken til klappeforbudet var i følge Gro at «dette her er ikke show, det er en framføring [...] Dette er et seriøst program, men humor som virkemiddel».

Gro gav elevene en gruppevurdering basert på det samlede sluttproduktet på scenen. Elevene fikk ikke individuell karakter grunnet vanskeligheter med «å se hvem som jobber godt underveis fordi noen kan være flink på scenen, mens andre er gode på tekstarbeid, kulisser, kostymer og så videre». Gruppene som framførte på scenen hadde andre vurderingskriterier enn den tekniske gruppen, gruppen med scenearbeidere og administrasjonsgruppen. Gro forbeholdt seg også retten til å vurdere prosessen underveis. Hun sa:

*Dette betyr at vi kan gi en slendrian en dårlig karakter. Samme når vi ser at en tar et helt unikt gruppeansvar, eller en som er helt fantastisk med det tekniske. Da kan vi honorere dem, og dette vet de om på forhånd.*

Gro påpekte at en viktig rammebetingelse for at det litterære programmet skulle bli vellykket, var prosjektets forankring i skoleledelsen og i skolekulturen. Dette betydde at elevene ikke hadde andre framføringer eller tunge prøver i den uken som de framførte det litterære programmet, og det betydde at lærerne som arbeidet med programmet, måtte:

*[...] slippe unna juleprogrammet eller innslag på foreldremøtet hvis det er det eller noe sånt. Ta vekk noen oppgaver og på en måte si at dette vil vår skole ha, og gjøre det levelig i den perioden dette pågår.*

I følge Gro utgjorde det litterære programmet en stor del av skoleidentiteten, noe som også var årsaken til at skolen allerede på vg1 begynte å forberede førsteklasingene på hva som ventet dem på vg3.

#### 6.3.4. Per

Per hadde et kollegialt samarbeid med to andre norsklærere. Samarbeidet handlet ikke om et felles klassetrinnsprogram, men om å lage felles rammer for prosjektet. Det ble bestemt at elevene enten kunne arbeide med programmet alene eller i grupper på opptil fire elever. Om gruppene ble større ble det vanskeligere for elevene å få vist seg fram og vanskeligere for lærerne å gi vurdering. Gruppene kunne få bruke inntil 15 minutter på presentasjonen, mens enkeltindividene fikk inntil ti. Når det gjaldt tema for prosjektet, var intensjonen at lærerne i fellesskap skulle bestemme seg for et felles overordnet tema. Per valgte likevel å kjøre et eget løp med «litteratur fra 1900-tallet og fram til i dag» som tema, mens de to andre lærerne hadde om «eldre litteratur» og hvordan litteratur og samtid påvirker hverandre.

Før framføringene måtte hver gruppe levere en kjøreplan til Per. Kjøreplanen skulle inneholde informasjon om presentasjonsform, hvem som skulle delta under framføringen og hvor lang tid det enkelte innslaget (drama, høytopplesning, film og så videre) skulle ta. Alle elevene måtte delta i framføringen på et eller annet vis. Per ville at elevene ikke bare skulle være teknisk med, men at alle skulle eksponere seg og få vist noe.

Per og de to andre norsklærerne ville skape et felles vurderingsgrunnlag ved at de så minst en framføring i de to andre sine klasser. Elevene skulle få individuelle karakterer som baserte seg på kriteriene *faglig innhold, fremføring, komposisjon, bruk av bilder, illustrasjoner og filmklipp, gruppedynamikk og publikumsopplevelse*. Kriteriet «faglig innhold» var igjen delt inn i *kunnskap, se sammenhenger, forståelse og bruk av faglige begreper, drøfte og problematisere stoffet og skille det viktige fra det mindre viktige*. Vurderingskriteriene kom ikke til å bli vektet helt likt. Per uttalte at «det er vel en tendens til at vi vekter faglig innhold kanskje mer enn hva de gir tilhørerne- opplevelsen». Elevene måtte skrive en egenvurdering etter at framføringene var gjennomført.

#### 6.3.5. Likheter og ulikheter i lærernes planer

I den foregående presentasjonen av lærernes gjennomføringer av det litterære programmet, peker det seg ut noen tydelige likheter og ulikheter som jeg her vil drøfte ytterligere. Temaene jeg vil ta opp handler om hvor mye tid den enkelte lærer setter av til programmet, hvordan lærerne posisjonerer programmet til resten av læreplanen, på hvilken måte programmet kan gi elevene en autentisk læringssituasjon og hvordan programmet blir vurdert.

### 6.3.5.1.Tid

I eposten jeg fikk av Utdanningsdirektoratet stod det at ordet «avgrenset» i kompetansemålet «viser til at arbeidet med målet ikke bør være for omfattende når det gjelder tid». Mitt materiale viser at lærerne har ulike oppfatninger om hvor mye tid som skal avsettes til det litterære programmet. Per brukte kortest tid med ti timer inkludert introduksjon av prosjektet og alle framføringene. Deretter kom Kari med 16 timer, Gro med en måned og Lise med opptil flere måneder. I St.meld. nr. 19 står det at det ikke handler om hvor mye tid lærerne bruker på de enkelte kompetansemålene, men om «[...] hvordan man utnytter den tiden man har til rådighet» (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2009:20). Likevel er det interessant at kompetansemålet til det litterære programmet blir vektlagt såpass ulikt. Hva kan være årsaken til et så sprikende tidsperspektiv, og kan dette føre til noen kvalitative forskjeller mellom undervisningsoppleggene?

En mulig årsak til den varierende tidsbruken kan være at lærere vektlegger ulikt i ulike klasser alt etter klassens interesser og kompetanse. Gro uttalte følgende:

*Ja, men vi tenkte at dette kullet, som vi har i tredje, de er veldig dyktige og de er veldig evnerike [...] og de er flinke i musikk og kultur, og de er flinke faglig. De er litt sånn oppe og går på veldig mange felt, så vi fant ut at [...] her legger vi listen høyt rett og slett.*

Sitatet viser at programmets rammer ble utarbeidet med utgangspunkt i elevenes kompetanse og personlige interesser. Dette samsvarer med prinsippet om tilpasset opplæring, hvor en tilrettelegger for læring ut i fra elevenes evner og forutsetninger. I tillegg kan et slikt utgangspunkt også bidra til en brobygging mellom elevenes fritidskultur og skolekulturen.

Marit Wang problematiserte fraværet av en slik kultursammensmeltning i sin masteravhandling, der hun skrev at:

*[...] læringsarbeidet i skolen bare i liten grad tar i bruk de unges uformelle kompetanse. Selv om skolen til en viss grad alltid vil ha en annen rolle enn de unges fritidskultur, kan det virke som om skolen ikke i tilstrekkelig grad anerkjenner elevenes egen kulturelle verden (Wang, 2008:57).*

Den tyske forskeren Thomas Ziehe påstår at det i skolen trengs flere fremmede innslag, fordi skolen er under press fra elevenes egenverden. Elevene «[...] baserer sine verdidommer på om det oppleves som relevant for deres liv eller vekker en følelse av relevans i dem» (Singstad, 2013:44). Ziehe hevder det blir for snevert dersom elevene skal begrense seg til kun sine personlige preferanser, og stenge ute alt som oppleves som fremmed. Likevel vektlegger han balansen mellom regresjonsinteresse og progresjonsinteresse. Regresjonsinteresse er behovet for å oppleve det trygge og kjente, mens progresjonsinteresse er søken etter «[...] å være i

forandring og utvikling, av å kunne mer og å mestre nye ferdigheter, prøve ut nytt» (Smidt, 1989:27). Jon Smidt og Åsmund Hennig hevder at litteratur bør være relatert til elvenes egne liv på en eller annen måte. Hennig skriver at

Det trenger ikke være en åpenbar og konkret sammenheng mellom det teksten handler om, og leserens faktiske virkelighet [...] Hovedsaken er at teksten *har noe å si til leseren*, og at den sier det *på en måte som leseren kan forstå»* (Hennig, 2010:137).

En annen mulig årsak til tidsforskjellen kan handle om hele den norskfaglige virksomheten. Det litterære programmet er del av en mye større helhet enn det generelle litteraturarbeidet, og må derfor ses i sammenheng med de andre delene av norskfaget - skrivning, muntlig arbeid, arbeid med ulike medier og så videre- som til sammen utgjør den totale faglige virksomheten. I praksis betyr dette at ulike kompetansemål på mange måter henger sammen og delvis overlapper hverandre, og at en lærer kan dekke målene på ulike måter. Kompetansemålet «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program» kan bli dekket av andre mål som handler om litteratur, produksjon av sammensatte tekster og muntlig aktivitet. I bunn og grunn kan tidsforskjellen i stor grad handle om hvordan det litterære programmet passer inn i lærernes norskfaglige virksomhet, og hvilken funksjon og betydning kompetansemålet blir tildelt. Det er derfor umulig å vite om de ulike tidsperspektivene vil føre til kvalitative forskjeller mellom undervisningsoppleggene basert kun på det litterære programmet. For å avgjøre dette måtte jeg ha undersøkt lærernes totale faglige virksomhet.

#### **6.3.5.2. Programmetts posisjonering i læreplanen**

Det litterære programmet er, som nevnt tidligere, del av en mye større helhet enn det generelle litteraturarbeidet, og må derfor ses i sammenheng med de andre delene av norskfaget. Programmet kan altså ikke bli betraktet som en isolert aktivitet som ikke har noen betydning utover prosjekts rammer, men bør bli knyttet til resten av læreplanen. En slik holistisk tankegang der alt skal henge sammen er gjeldende på formuleringsarenaen, men hvordan er det på realiseringsarenaen?

Lise, Gro og Kari koblet programmet opp mot andre kompetansemål i læreplanen. Lise og Gro knyttet programmet til fordypningsoppgaven og dets kompetansemål «å gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov». Gro gjorde denne koblingen svært eksplisitt ved at fordypningsoppgaven er et refleksjonsnotat på det litterære programmet (jamfør 6.3.3.). Hun betraktet denne koblingen som «[...] en god måte å gjøre det på [...]

istedenfor at de skal finne et emne [til fordypningsoppgaven] de skal greie ut, også er det ikke så veldig spennende i vår nettid». I intervjuet forklarte Gro at «[v]i bruker mye tid på det litterære programmet, og så bruker vi litt mindre tid på fordypningsoppgaven».

Fordypningsoppgaven, tidligere kalt særemne, er en tradisjonell og klassisk oppgave som er godt forankret innenfor norskfaget. At fordypningsoppgaven blir knyttet til det litterære programmet ved at det på mange måter blir underlagt det arbeidet som allerede har blitt gjort med programmet, kan tyde på at det skjer endringer i hvordan lærere oppfatter og tolker fordypningsoppgaven og dens tradisjonelle status i faget.

Lise gjennomfører det litterære programmet i andre termin og fordypningsoppgaven i første termin. Årsaken til dette er ifølge Lise at fordypningsoppgaven gir elevene et bedre grunnlag til å utføre det litterære programmet:

*Det er veldig mange brikker som faller på plass, for de graver seg såpass ned i den fordypningsoppgaven at når den er såpass tidlig, og få den i boks, så har de fått egentlig et godt grunnlag. For plutselig så ser en at da er kildebruken på plass, dette med oppbygging. Det er veldig mye som skjer i arbeidet med fordypningsoppgaven.*

Per valgte derimot bevisst å ha programmet i første halvår slik at denne karakteren kom på halvårsvurderingen og ikke på standpunktvurderingen, fordi:

*[d]et skal jo tillegges mest vekt på det en gjør på slutten. Du får fordypningsemne i andre del, som jo er et emne en selv står for i større grad. Så det er bedre at den får vekt enn det skjønnlitterære programmet.*

I sitatet uttrykker Per tydelig at han finner enkelte kompetansemål viktigere enn andre, og i intervjuet kom det fram at det litterære programmet nødvendigvis heller ikke var det viktigste for ham i læreplanen:

*En kunne jo lage dette på et halvt år eller noe sånt, et stort opplegg som du framførte for foreldre eller et eller annet sånt. Da hadde det jo blitt et helt annet prosjekt. Det kan jo hende at, siden vi bruker så liten tid på det og setter av såpass liten tid, for det står jo ikke hvor mye tid vi skal bruke på det, så kan det jo nærme seg sånn dilettantisme. Men det får nå bare være, det er mye vi farer over med harelabb.*

Per velger heller å bruke mer tid på det han anser som viktig og relevant for elevene med tanke på eksamenene. Det litterære programmet kan derfor bli fart «over med harelabb» fordi:

*[...] det blir jo ikke brukt på eksamen. Dermed er det jo ikke viktig sånn [...] Så sånn sett er det vel ingen som kontrollerer deg om du har gjort det eller ikke gjort det. Så derfor er det kanskje en av de tingene som du hopper litt over. Men det er jo en måte å*

*gjøre noe annet kanskje enn det du ellers gjør. Du gjør noe annet. Du legger ikke så mye prestisje i det at det går utover verken det ene eller det andre.*

Per kommenterer her at det litterære programmet ikke er så viktig å få gjennomført, fordi det ikke er noe som blir dratt fram igjen på eksamen. Arbeidet med det litterære programmet har altså ikke noe å tilby elevene i forberedelsesprosessen mot eksamen, fordi elevene ikke vil bli bedt om å sette sammen et litterært program og framføre det på muntlig eksamen? All undervisning skal være læringsfremmende ved at elevenes kompetanse enten skal styrkes eller heves i henhold til Kunnskapsløftets kompetansemål. Ved at Per ikke anser kompetansemålet til det litterære programmet som viktig, motarbeider han læringsfremmende arbeid vurdert både innenfor eksamensregimet og i et dannelsingsperspektiv. Selv om ikke det litterære programmet som et helhetlig konsept blir brukt på eksamen, betyr ikke det at programmet ikke har noen nytteverdi i prosessen med å forberede elevene. Kompetansemålet til fordypningsoppgaven blir heller ikke brukt som et helhetlig konsept på eksamen, men det er likevel ingen lærere som av den grunn hevder at det ikke er viktig at elevene skal gjennomføre fordypningsoppgaven. Jeg har vært i kontakt med en nyutdannet lærer som fikk beskjed fra sin mentor at han betraktet det litterære programmet som en trening til muntlig eksamen. Mentoren forklarte at det skjønnlitterære fremdeles står sterkt i eksamenssammenheng, og at det litterære programmet gir elevene en god mulighet til å få arbeide med skjønnlitteraturen. I denne sammenhengen er det viktig å skille mellom eksamensordningen i norsk muntlig og i norsk skriftlig. Etter at Kunnskapsløftet ble innført i 2006, har sakprosadominansen (fagartikler supplert med essay-oppgaver og kåseri) vært pregnant ved eksamen i norsk skriftlig når det gjelder de tekstene elevene selv skal ha ferdighet/ kompetanse til å skrive. En annen sak er hva disse elevtekstene skal handle om. En gjennomgang av eksamensoppsettene fra 2008 og framover vil synliggjøre at kunnskap om skjønnlitteratur er svært relevant, gjerne i et tematisk, estetisk eller historisk perspektiv<sup>23</sup>. Dette gjelder også eksamensoppgaven som ble gitt høsten 2013 etter læreplanrevisjonen<sup>24</sup>. I forbindelse med norsk skriftlig eksamen er det altså viktig å skille mellom kunnskap om og ferdighet i, altså mellom påstandskunnskap og ferdighetskunnskap. Disse to begrepene blir beskrevet slik av Frøydis Hertzberg (2001:2): «Påstandskunnskap er da all kunnskap som i prinsippet kan formuleres språklig, mens ferdighetskunnskap, altså evnen til utførelse, i prinsippet er ”taus” og dermed utilgjengelig for innsyn». Til eksamen i norsk muntlig kan

---

<sup>23</sup> Eksempler på slike perspektiv er forestillinger om det norske, og klassiske novelle- og diktanalyser.

<sup>24</sup> Eksamensoppgaver for videregående (Utdanningsdirektoratet, 2014).



elevene i prinsippet bli testet i alle kompetansemål innen «Språk, litteratur og kultur». Muntlig eksamen er såkalt «lokalt gitt» (i motsetning til skriftlig som er «sentralt gitt» og lik for hele kullet), og slik sett mer preget av føringer fra de ulike fylkeskommunene. Variasjonene handler mest om form, og ikke så mye om innhold. Det er nok ikke helt feil å antyde at oppgaver som tester skjønnlitterær kunnskap, ofte i form av litteraturhistorie, fremdeles har en sentral plass. Det kom nye retningslinjer på muntlig eksamen etter Kunnskapsløftet i 2013, men så vidt jeg kan se, går disse på gjennomføring og form, ikke på innhold. Slik sett er det ingen grunn til å tro at kunnskap om skjønnlitteratur vil stå mindre sentralt enn før.

Kari bruker andre kompetansemål som tema for det litterære programmet. I år hadde temaet hennes med språk å gjøre. Men hva har egentlig språk, og da spesielt språkhistorie og sociolingvistik som de fleste av Kari's forslag handlet om, med litteratur å gjøre? Kari uttalte i intervjuet:

*For vi har jobbet med litteratur i mange mange år, og det hadde vært kjekt å se på at de hadde laget et litterært program med språk som tema, og der er det jo masse litteratur de kan ta tak i.*

Litteraturbegrepet kan i dette sitatet tolkes mer som informasjon eller kilder til temaet språk, enn et begrep som handler om skjønnlitteratur og sakprosa. Videre sa Kari at «språk og litteratur er to sider av samme sak», men er det egentlig det? På mange måter er litteratur avansert bruk av språket, og litteratur hadde heller ikke eksistert uten det språklige tegnsystemet, men betyr det at språk og litteratur er synonyme? Læreplanen skiller mellom språk og litteratur, som for eksempel i navnet på hovedområdet «Språk, litteratur og kultur»:

*Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk. De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra (Utdanningsdirektoratet, 2013a:3).*

Uavhengig av om programmets tema er språklig eller litterært, bruker Kari andre kompetansemål som tema for programmet. I følge henne selv er årsaken til dette at: «læreplanen er en sjekkliste. Derfor er det best om gruppen samlet blir ferdig med et punkt. Om spredningen er for stor, kan en ikke si at et spesifikt punkt er gjennomgått». Selv om Kunnskapsløftet 2006 har en holistisk tenkning oppstår det problemer i en praksis der

kompetansemålene implementeres ett og ett og ikke i sammenheng slik som Kari her illustrerer. Å gjøre seg helt ferdig med et kompetansemål og ikke se det i lys av tidligere og framtidige mål skaper en ubalanse i dialektikken mellom en holistisk tenkning (formål) og spesifikke kompetansemål. Å knytte det litterære programmet til andre kompetansemål er altså en god utnyttelse av programmets iboende potensial. Likevel kan ikke lærerne la læreplanen fungere som en absolutt premissleverandør for norskfaget. Læreplanen gir læreren stor frihet, noe som krever «[...] stor grad av refleksjon om prinsipper for valg av lærestoff, arbeidsformer og praktisk tilretteleggelse» (Kunnskapsdepartementet, 1996). Kari sin uttalelse om at «[l]æreplanen er en sjekklister» kan vitne om en mangel på fagdidaktisk refleksjon over læreplanens hensikt og kompetansemålenes intensjon.

Det litterære programmet er ikke bare en liten del av norskfaget på vg3, men det er en liten del av det helhetlige norskfaget i grunnskolen og den videregående opplæringen. Det elevene for eksempel lærer i norsk på vg1, danner et utgangspunkt for norskfaget på vg2, som igjen blir grunnlaget på vg3. Det litterære programmet må derfor ikke bare ses i sammenheng med læreplanen i norsk på vg3, men læreplanen generelt i norskfaget. Lise hevder det er viktig å få presisert for elevene på vg1 at norskfaget er et treårig løp, og gi dem følelsen av forutsigbarhet ved å informere dem om hva som skal skje de neste årene. Gro uttrykker en lignende oppfatning og sier at «vi vet jo at vi skal dette her, så vi begynner jo på en måte ikke i tredje klasse». Gro forbereder elevene på vg1 med digital fortelling og dramatisering, før de på vg2 må sette opp et egenkomponert juleprogram. Dette bidrar til å sosialisere elevene inn i skolekulturen, og gi dem en «[g]od forberedelse til det litterære programmet. De vet det kommer, og da er de litt forberedte». Slik blir norskfaget noe kontinuerlig og sammenhengende.

### **6.3.5.3. Autentisk lærings situasjon**

Både Lise, Gro og Kari ville at det litterære programmet skulle vises til flere enn bare medelevene i klassen. Gro sine elever eksponerte seg for rundt 300 mennesker i storsalen på skolen. Hun ønsket å løfte det litterære programmet opp på et nivå som krevde en del av elevene. I følge Gro ville et publikum som så og hørte elevene føre til at de måtte tenke kvalitet på en helt annen måte. Samtidig var det ikke alle elevene som trengte å eksponere seg på scenen (administrasjonsgruppen, teknikergruppen, scenearbeiderne). Foruten administrasjonsgruppen som skrev og framførte en velkomsttale, arbeidet ikke disse gruppene

med tekst på samme måte som de andre elevene. Her tilpasset Gro opplæringen, noe som kan ha bidratt til å fremme en god gruppedynamikk og et velfungerende fellesskap. Lise sine elever framførte foran 100 mennesker, mens Kari sine elever viste det litterære programmet i et auditorium for medelevene på trinnet. Per hadde en mer tradisjonell framføring i klasserommet, men forklarte i intervjuet at det tidligere hadde vært snakk om å gjøre programmet større:

*Vi har bare vært i klasserommet, men det har vært snakk om at vi kanskje skulle hatt en scene, og hatt litt større prosjekt og framført for et litt større publikum, men det har blitt nedstemt. Gjorde et forsøk på det første gang, og siden så har ikke jeg foreslått det.*

Hvordan dette forslaget ble nedstemt, om det var ledelsen eller flertallet av lærere som avgjorde det, sier ikke Per noe om. Uansett blir det her tydelig at Per ikke bare må forholde seg til læreplanen når han skal gjennomføre kompetansemålet til det litterære programmet, men også til de vedtakene som skolen har bestemt seg for og de eventuelle begrensningene som disse vedtakene fører med seg. Spørsmålet her blir om arbeidet med det litterære programmet vil få noen kvalitative forskjeller om det blir framført i klasserommet for medelevene istedenfor et annet sted for et større publikum. Svaret på dette spørsmålet er nok utvilsomt «ja». Mye av det som skjer i klasserommet mangler en slik kommunikativ hensikt som de aller fleste aktivitetene utenfor skolen har. Som regel er det kun læreren som er mottakeren av elevenes ferdige produkt, noe som kan resultere i at elevene oppfatter oppgavene som meningsløse og kjedelige. Ingrid Rygg Haanæs (2009:341) hevder at det er viktig for elevene «[...] å vite om teksten er tiltenkt et liv etter skrivinga». Når det gjelder det litterære programmet, vil en visshet om programmets formål og funksjon ha stor betydning for elevenes arbeidsprosess. Å ta det litterære programmet ut av klasserommet og framføre det for langt flere enn bare læreren kan bidra til en mer autentisk lærings situasjon for elevene. I følge Nicholas Burbules vil mottakerne ha stor påvirkning på elevenes arbeid og holdninger:

*Knowing that their work will be viewed and used by others gives project teams an enormous incentive to do their best work; whereas most class assignments are seen by only two people, the teacher and the student who produced it, before it gets filed away or thrown away after grading (which was often the only 'purpose' it was meant to serve) (Burbules sitert av Kongshavn 2011:112).*

Aslaug Louise Kongshavn skriver i sin masteravhandling at en eksponering av elevoppgaver på Internett via blant annet blogging kan skape «[...] ei kjensle av at arbeidet er til nokon og for noko, ettersom mange elever etterlyser relevans i skulesamanhengar» (Kongshavn, 2011:112). Dette betyr ikke at de elevene som ikke framfører for et stort publikum, automatisk vil føle at det litterære programmet er meningsløst og kjedelig. Det betyr bare at

sjansene for at elevene sitter igjen med opplevelsen av en meningsfull aktivitet blir større om læreren åpner opp klasserommet og lar elevene få vise det litterære programmet til et større publikum av reelle mottakere.

#### 6.3.5.4.Vurdering

I revisjonsarbeidet til læreplanen 2013 uttalte Utdanningsforbundet Hedmark at det litterære programmet «[...] oppleves som vanskelig å vurdere» (Høiberg, 2013:4). Hjørdis Hjukse skriver i sin masteravhandling om læreres usikkerhet når det gjelder å vurdere sammensatte tekster:

I forhold til den skriftlige teksten har lærerne i norsk en vurderingstradisjon å støtte seg til, de har oppfatninger av kriterier og meninger om kvalitet[.] Når tekstene blir sammensatte og tar i bruk ressurser som for eksempel bilder og lyd, er det ikke overraskende at norsklæreren opplever usikkerhet i forhold til det å sette krav eller formulere kriterier (Hjukse, 2007:11).

Usikkerheten fører gjerne til at lærere i sin vurdering av et sammensatt produkt gjerne vektlegger det verbale mest. Anne Løvland (2007:128) hevder en mulig årsak til at andre deler av en sammensatt tekst i liten grad gjøres til gjenstand for vurdering, er at lærerne først og fremst har vurderingskompetanse i de verbalspråklige uttrykkene. Dette samsvarer delvis med min empiri. Per forklarte i intervjuet at han ofte vektet faglig innhold mer enn opplevelsedimensjonen, og Kari uttalte at evaluering av sammensatte tekster nesten lå litt utenfor hennes vurderingskompetanse. Kari sa videre at elevene godt kunne bruke andre virkemidler enn det verbale i framføringen, men at det til syvende og sist var det elevene sa som hun vurderte. Elevene blir altså oppfordret til å benytte ikke-verbale virkemidler selv om dette ikke blir tatt med i vurderingen. Vurderingen fanger ikke slik opp den faglige aktiviteten, noe som igjen kan gi elevene en følelse av at læreren ikke anerkjenner arbeidet deres. Astrid Birgitte Eggen påstår at vurdering er å verdisetze noe (Mjøen, 2013:37). Videre hevder hun:

*[...] hva det er vi skal verdsetze synliggjøres gjennom mål og kriterier for dette målet. Og først når det er samsvar mellom hva det er vi vurderer, dets mål, kriterier og vurderingssituasjon, vil vurderingen være gyldig (Eggen sitert av Mjøen, 2013:37).*

Når det ikke er samsvar mellom vurderingskriteriene og selve vurderingen, kan vurderingen oppleves som ugyldig av elevene. Et annet aspekt i forhold til dette manglende samsvaret er at vurderingens kvalitet kan avta dersom det kun er det verbale som blir vurdert. I et produktperspektiv, der produktet er elevenes presentasjoner for et større eller et mindre

publikum, framstår det litterære programmet som en utpreget sammensatt tekst, hvor ulike virkemidler danner en ny helhet som er noe mer enn summen av delene. Gro er i motsetning til Kari svært bevisst på at programmet er et sammensatt produkt, og hun er svært tydelig på at det er helheten som skal kommunisere til publikum. Hun bruker musikkvideoen til sangen «What does the fox say?» av Ylvis som illustrasjon:

*Vi hørte jo bare på «the fox» her om dagen, også tok vi vekk (Latter) videoen og bare hørte musikken. Da får du faktisk en ganske god demonstrasjon på hva en sammensatt tekst er. Han er ganske håpløs uten filmen (...) eller han blir en helt annen opplevelse med (...)*

Om en lærer kun vurderer det verbale, vil det ikke være framføringen som en helhet som blir vurdert, men kun en del av den. Og om dette er tilfelle vil det heller ikke være noe poeng med å la elevene lage et sammensatt produkt.

Samtlige lærere ville at elevene skulle levere en egen vurdering etter at programmet var ferdig. Likevel varierte begrunnelsene på hvorfor lærerne ville at elevene skulle skrive refleksjonsnotatene, og hvordan utformingen på notatene skulle være. Utdanningsdirektoratet (2010) skriver at «egen vurdering vil si at eleven vurderer seg selv og reflekterer over hvorvidt et læringsmål er nådd eller ikke». Kari var svært opptatt av at egen vurderingen måtte skje muntlig og ikke skriftlig:

*Siden det her er muntlig, så kan vi ikke be dem levere skriftlig refleksjonsnotat, for det er jo en skriftlig tekst. De har derfor lest det inn på digitalt på Voice Thread, fordi vi ikke skal se oss blind på skrivefeil.*

Det at Kari opplevde at egen vurderingen måtte skje muntlig kan vitne om et eksempel på at læreplanen blir en absolutt premissleverandør. Fordi det litterære programmet står under «Muntlig kommunikasjon», må også elevenes egen vurdering ha form som en muntlig tekst. Som Dag Skarstein (2013:47) presiserte i sin doktoravhandling kan ikke læreplaner «[...] forstås som dokumenter som henter sine begrunnelser fra forskningsbasert kunnskap. De er i like stor, eller større grad policy-dokumenter».

Gro sine elever skrev fordypningsoppgaven som et skriftlig refleksjonsnotat på det litterære programmet. Notatet var formet som en artikkel, der elevene måtte gjøre greie for hvorfor de hadde valgt den teksten de hadde gjort og hvordan arbeidet hadde gått for seg i gruppen. De

måtte også reflektere rundt læreren sin rolle og om dette programmet kunne vært løst på en annen måte innenfor de gitte rammene. Per gav elevene et skjema med åpne og lukkede spørsmål. De åpne spørsmålene innebar at elevene selv måtte formulere egne tanker og meninger, mens de lukkede var avkryssningsspørsmål. Egenvurderingen hadde til hensikt å få elevene til å reflektere over arbeidet de hadde gjort. Spørsmålene gikk kun på hva *elevene* kunne ha gjort annerledes, og hva de mente hadde fungert bra og dårlig. Ingen av spørsmålene var rettet mot Per og undervisningsopplegget. Det var kun tre av ti spørsmål som gikk eksplisitt på vurderingskriteriene, og disse tre spørsmålene var alle avkryssningsspørsmål. Hvorfor skal ikke elevene vurdere seg selv etter de samme kriteriene som Per vurderer dem, og hvordan skal elevene vite om de nådde målet eller ikke om de ikke kan sette seg selv i forhold til kriteriene?

I motsetning til Per gir ikke Lise sine elever et avkryssningsskjema til egenvurderingen:

*Of det der med bare sånn avkryssningsgreie, det kan for så vidt funke, men det er mye mer læring i at de nå igjen får se på vurderingskriteriene: Hvor er jeg i forhold til dette her, og så sette ord på det. De kan jo endelig mene noe om middels eller høyt nivå og sånn og sånn, og noen tar jo litt sånn copy-paste fra det, men så skriver de alltid litt rundt det. Da har det skjedd en refleksjon. De har sett seg selv i forhold til de kriteriene.*

Lise sine elever bruker de samme kriteriene for å vurdere seg selv, som Lise bruker i sin evaluering av dem. Disse kriteriene har elevene selv vært med på å lage, noe som i følge Lise resulterer i at elevene får et eierforhold til kriteriene. Kari Smith støtter Lise sin vurderingsprosess:

For at elever skal ha interesse for læringsprosessen trenger de å bli gitt en aktiv rolle i denne prosessen som involverte deltagere og beslutningstakere. I stedet for å bruke en tilnærming som skaper en følelse i eleven av at vurderingen er utført av læreren eller andre som er eksterne i forhold til lærings situasjonen, deltar de i bestemmelsen av vurderingsform, samt er med på å utvikle vurderingskriterier som brukes i egenvurdering og medelevvurdering (Smith, 2007:13).

En aktiv involvering i vurderingsprosessen gir elevene «[...] innsikt i organiseringen av undervisningen og lærestoffet, slik at de får et ståsted for styring og en type eierforhold til læringsprosessen i seg selv (ibid.).

### 6.3.5.5.Oppsummering

I det forgående har jeg behandlet likhetene og ulikhetene i presentasjonen av lærernes gjennomføringer av det litterære programmet. Temaene jeg tok opp handlet om programmet i forbindelse med tidsaspektet, posisjoneringen i læreplanen, autentisk læringssituasjon og vurdering. Det litterære programmet ble vektlagt ulikt fra lærer til lærer med tanke på tid. Per brukte ti timer, Kari 16 timer, Gro avsatte en måned og Lise arbeidet med programmet i opptil flere måneder. Den varierende tidsbruken kan skyldes at lærerne ville vektlegge ulikt i ulike klasser alt etter klassens interesser og kompetanser, eller tidsforskjellen kan handle om hele den norskfaglige virksomheten der det litterære programmet er en del av en større helhet. Foruten Per knyttet samtlige lærere programmet til andre kompetansemål i læreplanen, i tillegg til at de også ville at programmet skulle vises til flere enn bare medelevene i klassen. Mottakerne av elevenes produkt har nemlig stor påvirkning på deres arbeid og holdninger, og å ta det litterære programmet ut av klasserommet kan bidra til en mer autentisk læringssituasjon enn bare å framføre det for klassen. Å vurdere det litterære programmet kan være krevende fordi produktet er sammensatt, og fordi lærerne først og fremst har vurderingskompetanse i de verbalspråklige uttrykkene (Løvland, 2007). Samtlige lærere ville at elevene skulle levere egenvurdering etter endt framføring.

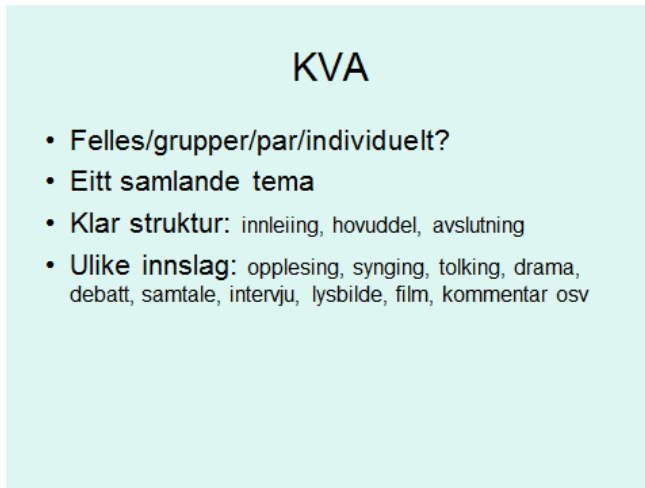
## 6.4.Gjennomføringen av det litterære programmet i praksis

### 6.4.1. Pers introduksjon av det litterære programmet

Utdanningsdirektoratet (2011) skriver at studier om vurdering og læring «[...] viser at elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem». God klasseledelse innebærer at elevene vet nøyaktig hva de skal gjøre, hvordan aktiviteten skal gjennomføres og hvorfor de skal gjøre det (Utdanningsdirektoratet 2011, Hattie 2013). I det følgende skal jeg presentere og drøfte hvordan Per introduserte det litterære programmet for klassen og hvordan den videre arbeidsprosessen artet seg. Introduksjonen ble gjort to uker før prosjektet skulle starte. Målet med dette var at elevene skulle få god tid til å tenke på tema og hvem de eventuelt ville samarbeide med.

Per introduserte det litterære programmet ved hjelp av en PowerPoint-presentasjon. Han startet med å forklare hvilke endringer som hadde skjedd med det litterære programmet etter revideringen av læreplanen. Her kommenterte han navneendringen fra *skjønnlitterært* til *litterært program*, og at denne endringen også førte til en sjangerutvidelse. Videre leste han opp kompetansemålet «sette sammen og framføre et avgrenset litterært program» høyt for

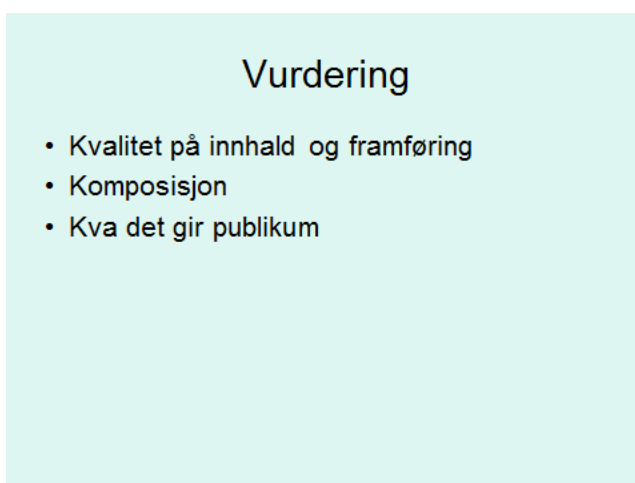
klassen, før han gikk videre til *hva* det litterære programmet kunne være, *hvordan* det skulle gjennomføres, og hvordan programmet skulle *vurderes*. Nedenfor har jeg ført opp slidene fra Per sin PowerPoint-presentasjon. Per gav ikke selv opplysninger utover det som stod i kulepunktene, om ikke elevene spurte ham om noe.



Figur 3: «Kva»-slide i Per sin PowerPoint-framvisning



Figur 4: «Korleis»-slide i Per sin PowerPoint-framvisning



Figur 5: «Vurdering»-slide i Per sin PowerPoint-framvisning



«Kva»-sliden informerte elevene om at det litterære programmet kunne være et individuelt arbeid eller et gruppearbeid, og at framføringen skulle ha et tema og være tydelig strukturert med ulike innslag. «Korleis»-sliden fortalte elevene at de måtte utarbeide en kjøreplan, og at de skulle framføre programmet for et publikum. Programmet ble vurdert ut fra kvaliteten på innhold og framføring, komposisjon og hva det gav publikum.

#### 6.4.1.1.Uklar introduksjon

Under prosjektets *hva* ble det ikke informert om *hva* det litterære programmet var for noe eller *hva* som var *formålet* med aktiviteten. Elevene fikk heller ikke vite ut fra introduksjonen *hva* som var temaet for programmet eller hvilken litteratur de kunne bruke. «Kva»- og «Korleis»-slidene sier begge noe om selve gjennomføringen av programmet, og det kan synes som at programmets *hva* derfor blir underordnet programmets *hvordan*. Innholdsdimensjonen blir altså sekundær, noe som er symptomatisk i og med at det skjer hos en forholdsvis konservativt anlagt norsklærer som Per, som føler seg mest hjemme i «vakkernorskens<sup>25</sup>» verden. Med betegnelsen «vakkernorsk» menes et høykulturelt orientert norskfag, der skjønnlitteraturen står sterkt. PowerPoint-framvisningen til Per er likevel mye mer rettet mot produksjon enn mot resepsjon. *Forum for norskfaget* påpekte at resepsjonsorientering måtte tydeliggjøres i den nye reviderte læreplanen:

Munnleg produksjon er svært viktig i gjeldande læreplan og må også vera tydeleg i den reviderte læreplanen. Kompetansemåla i gjeldande læreplan er meir produksjonsorienterte enn reseptive. Reseptiv kompetanse må bli meir eksplisitt i den reviderte læreplanen. Ein revidert læreplan bør gjera det tydelegare at reseptiv kompetanse er eit viktig forarbeid for alle typar produksjon (Moi, 2012:20).

Til tross for at «vurdering»-sliden gav elevene et grovt omriss av hva Per kom til å se etter i framføringene, ble ikke elevene informert om de eksakte kriteriene som lå til grunn for vurderingen av programmet. I følge Utdanningsdirektoratet skal det være

[...] kjent og tilgjengelig for eleven *hva* som blir vektlagt i vurderingen av hennes eller hans kompetanse. Det blir da mer forutsigbart og tydelig hvordan prestasjoner vurderes, og *hva* som for eksempel skal til for å oppnå en god karakter (Utdanningsdirektoratet, 2008b:5).

På dag tre gikk Per i gjennom et sett med «foreløpige» vurderingskriterier med elevene. Formuleringen «foreløpig» ble brukt av Per på grunn av at det i år var felleskriterier med de to andre klassene på trinnet, og at norsklærerne enda ikke hadde hatt et møte for å fastslå vurderingskriteriene helt. De foreløpige hovedkategoriene var:

---

<sup>25</sup> Betegnelsen «vakkernorsk» referer til norskfaget i 1950- årene. Betegnelsen ble gitt av Inge Moslet (2009).

1. Faglig innhold
2. Framføring
3. Komposisjon
4. Bruk av film, illustrasjon og videoklipp
5. Gruppedynamikk
6. Publikumsopplevelse

Per forklarte begrepet «komposisjon» med at delene i framføringen måtte passe sammen i en rekkefølge som var «grei», og at «publikumsopplevelse» handlet om å engasjere medelevene og få dem til å synes at programmet var spennende. Hva han la i begrepet «spennende» ble ikke ytterligere kommentert. I intervjuet uttalte Per at «det er vel en tendens til at vi vekter faglig innhold kanskje mer enn hva det gir tilhørerne, - opplevelsen». Dette ble ikke viderefordlet til elevene, og det var heller ikke det PowerPoint-ramvisningen formidlet, da denne istedenfor uttrykte at programmets *hva* ble underordnet programmets *hvordan*.

Å hevde at introduksjonen var mangelfull kan på mange måter virke som en kritikk av Per som fagperson og hans formidlingsevne. Dette er likevel ikke min intensjon. Det er alltid enklere for en observatør å se hvordan ting kunne vært gjort annerledes, enn det er for læreren som står midt oppe i situasjonen. Det interessante med introduksjonen er derfor ikke det at den var mangelfull, men *hvorfor* informasjonen var mangelfull. Det finnes en del innfallsvinkler en kan bruke for å svare på dette spørsmålet. Den enkleste er å legge hele skylden på Per og gi situasjonen en individforklaring (Imsen, 2009). En slik individualisering av årsaker er både utilstrekkelig og primitiv, fordi «all undervisningsvirksomhet er sosial virksomhet, og kan bare forstås i en sosial sammenheng» (Imsen, 2009:95). Det kollegiale samarbeidet om vurderingskriteriene kan dermed også være en faktor i hvorfor informasjonen var mangelfull. Per kan ikke selv lage sine egne vurderingskriterier, men er avhengig av å forhandle disse fram i samhandling med de andre lærerne. Årsakene kan være mange til hvorfor de ikke hadde fått gjort dette før programmet skulle starte, som for eksempel at de hadde fått problemer med å finne en tid som passet dem alle, eller at det til stadighet dukket opp ad-hoc hendelser som de måtte ta seg av. En tredje forklaring på hvorfor informasjonen var mangelfull kan ligge i selve kompetansemålet for det litterære programmet. Læreplanen er som nevnt tidligere et «[...] produkt av ulike interesser og kan bære preg av kompromiss mellom ulike standpunkter» (Imsen, 2009:195). Kompromissene skaper et betydelig tolkningsrom for lærere til å lese ulike perspektiver ut av læreplanen. Dette medfører at kompetansemålene både kan bli tolket og operasjonalisert på ulike måter, men og at målene

kan bli for åpne til at lærerne vet hva de skal gjøre med dem. Manglende presisering kan oppleves som utrygt og kan føre til at lærere får problemer med å vite hva som skal være undervisningens innhold og hvordan de skal arbeide med de ulike kompetansemålene.

#### 6.4.2. Arbeidsprosessen

Elevene fikk arbeide med programmet i syv norsktimer<sup>26</sup>. Alle elevene valgte å arbeide i grupper, og hver gruppe valgte sitt eget tema. Temaene som ble valgt var:

1. Jo Nesbø
2. Arnulf Øverland
3. Roald Dahl
4. Astrid Lindgren
5. Astrid Lindgren
6. Reiselitteratur av Jens Aksel Riisnæs
7. Krim av Jo Nesbø og Unni Lindell
8. Stieg Larsson
9. J.K. Rowling

Per kommenterte temaene til klassen og sa: «To grupper har valgt å ha om Astrid Lindgren. Da har vi mulighet til å se hvem som er flinkest». Om resten av temaene uttalte han: «Ingen voldsomt spreke, men ellers okey». Jeg pratet med Per etter denne timen og lurte på hva han syntes om emnene som elevene hadde valgt. Til dette svarte han:

*De fleste emnevalgene var litt forutsigbare som krim. Larsson er jo blitt filmatisert, og «Hodejegerne» av Nesbø. Men det er som oftest en eller to grupper som overrasker. Her har vi jo en gruppe som har valgt noe tradisjonelt norsk med Øverland.*

Her uttrykker Per at han syntes «de fleste emnevalgene var litt forutsigbare». Når programmets tema «litteratur fra 1900-tallet og fram til i dag» var såpass åpent, er det i følge Thomas Ziehe normalt at elever ofte foretrekker det kjente (samtidslitteratur) framfor noe fremmed (kanoniserte verk og klassikere). Elevene valgte tema ut fra en regresjonsinteresse og ikke en progresjonsinteresse. Dersom elever ikke utfordres eksplisitt til å velge noe litt mer fremmed, ender det ofte med at de heller velger noe kjent og nært.

---

<sup>26</sup> Disse syv timene inkluderer ikke introduksjonen og framføringene.

Astrid Lindgren- kommentaren til Per om hvilken gruppe som kom til å være flinkest, vitner om en konkurranseholdning der fokuset er på målet og ikke på prosessen underveis. I forbindelse med prosjektet Nordfag.net (Elf og Kaspersen, 2012) fant Sylvi Penne at lærerne de hadde intervjuet ofte gav diskursive begrunnelser for litteraturundervisningen som baserte seg på:

[...] hverdagsteorier der nærhet og emosjonelle erfaringer vektlegges framfor mer konkrete mål som kan gi elevene muligheter for metaforståelse og faglig framgang. Lærerrollen glir derfor lett over i en omsorgsrolle med litteratur som hygge» (Penne, 2012:54).

En hverdagsteori er ofte det motsatte av forskningsbaserte teorier. Det finnes ulike måter å søke tilflukt i hverdagsteoriene på, og lærerrollen til Per i arbeidet med det litterære programmet kan på flere måter knyttes til en hverdagsdiskurs. For eksempel knyttet Per programmet til elevenes hverdagserfaringer ved å la dem få muligheten til å velge den litteraturen de selv ville arbeide med. Å koble undervisningen til elevenes hverdagserfaringer kan indirekte handle om å treffe elevene der de er, og dermed ha et slags omsorgsaspekt ved seg. Når det gjelder Per sin konkurransepregede Lindgren- kommentar, kan også dette være et forsøk på å knytte programmet til elevenes hverdagserfaringer gjennom et mer eller mindre forpliktende konkurranseelement. Selv om «konkurranse» kanskje ikke handler om «omsorg», har det like fullt tilknytning til en hverdagsdiskurs med andre referanser enn de faglige.

Et annet aspekt ved arbeidsprosessen var hvordan det ble arbeidet med kilder. Samtlige grupper brukte Wikipedia til å finne informasjon om temaet de arbeidet med<sup>27</sup>. Dette samsvarer med resultatet fra Marte Blikstad-Balas sin studie av hvordan norske elever forholder seg dette nettbaserte leksikonet. Her oppgav hele 83 prosent av 168 elever at de enten var enige eller svært enige i at de likte å bruke Wikipedia til skolearbeid. Blikstad-Balas skriver:

Om informasjon på nett vurderes som «god» av eleven selv, eller om mange nøyer seg med det de selv anser som «god nok» informasjon der og da, er et vesentlig spørsmål. Mye tyder på at elever flest er nokså pragmatiske og sier seg fornøyde med «god nok» informasjon (Blikstad-Balas, 2013:2).

I studien til Blikstad- Balas kom det fram at 73 prosent av elevene visste at norsklæreren deres ikke likte at de brukte Wikipedia i skolearbeidet. Etter en observasjonstime spurte jeg

---

<sup>27</sup>Senter for IKT i Kunnskapsdepartementet utførte i 2011 en kartlegging av den bruken av digitale verktøy som forekommer i skolen og den skolerette digitale kompetansen som elevene utvikler (Egeberg et al., 2012).

Per om det spilte noen rolle for ham hvor elevene hentet informasjonen sin fra. Til svar fikk jeg dette:

(Utdrag fra observasjonsnotatene 17.10.2013)

*Kilder har vi jobbet med, men det er særlig viktig i forbindelse med fordypningsoppgaven. I historie er det også viktig. I dette prosjektet kan de finne informasjon hvor som helst, det er ikke så viktig her.*

I dagens digitaliserte skole har elevene tilgang til en uendelig mengde informasjon og kilder via Internett, og behovet for kildekritikk og godt nettvett har aldri vært større. Digitale ferdigheter er på lik linje med de andre grunnleggende ferdighetene integrert i alle kompetansemålene, og er en viktig forutsetning for utvikling og læring. I læreplanen er digitale ferdigheter beskrevet slik:

*Digitale ferdigheter i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre. I denne sammenhengen er det viktig å kunne vurdere og bruke kilder på en bevisst måte. Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget, og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse tekster. Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder (Utdanningsdirektoratet, 2013a:5).*

Hvorfor Per anser kildebruk som viktigere i fordypningsoppgaven enn i det litterære programmet er vanskelig å forstå. Kildebruk bør være en integrert del i alle aktivitetene og arbeidsoppgavene. Å be elevene utøve kildekritikk på enkelte kompetansemål i norskfaget og ikke på samtlige, kan skape inntrykk av at oppgavene med kildekritikk er viktigere enn de oppgavene hvor dette ikke er noe krav.

### **6.4.3. Oppsummering**

I det foregående har jeg behandlet gjennomføringen av det litterære programmet i praksis. Jeg har presentert og drøftet Per sin introduksjon av programmet og selve arbeidsprosessen i timene. Introduksjonen gav ikke elevene opplysninger om hva det litterære programmet var for noe, hva som var formålet med aktiviteten eller hva som var de eksakte vurderingskriteriene. Forklaringen på hvorfor introduksjonen var mangelfull kan være mange. Eksempelvis kan en gi situasjonen en individforklaring, en kan skylde på det kollegiale samarbeidet eller en kan finne forklaringen i selve kompetansemålet i læreplanen. I arbeidsprosessen fant ikke Per det nødvendig at elevene skulle være kildekritiske, og hans

lærerrolle i tilknytning til det litterære programmet kunne på flere måter knyttes til en hverdagsdiskurs med andre referanser enn de faglige.

## **6.5. Elevrespons på det litterære programmet**

### **6.5.1. Respons på Per sin presentasjon av det litterære programmet**

Elevene virket som de fulgte med på Per sin introduksjon, og de stilte noen oppfølgings spørsmål underveis om hva det litterære programmet var for noe, hva som var temaet og om de kunne lage film.

(Utdrag fra observasjonsnotat 30.9.2013)

Det jeg merket meg var at selv om noen av elevkommentarene var litt ironiske, så var det ingen som kom med høylytte sukk eller stilte spørsmålstegn ved hvorfor de måtte ha det. Spørsmålene handlet heller om hva som var lov å gjøre, altså prosjektets rammer.

Da arbeidet med det litterære programmet startet to uker etter introduksjonen, stilte elevene flere spørsmål rundt hva et slikt program var og hva de egentlig skulle gjøre.

(Utdrag fra observasjonsnotat 14.10.2014)

Da Per [...] snakket om hva elevene skulle jobbe med denne timen, fikk han plutselig spørsmålet fra en elev: «Hva skal vi nå?». Denne eleven hadde ikke fått med seg at de skulle begynne på prosjektarbeid. Per svarte: «det litterære programmet». En annen elev spurte [...]: «Hva er egentlig det litterære programmet?» [...] Per svarte at «det er et program der dere presenterer litteratur. Dere kan snakke om en forfatter, eller lese opp noe, lage hørespill, lage film, forme det til et talkshow. Dere gjør som dere vil. Dere kan danse, synge, rappe».

En elev ba Per om å gi dem eksempler på hva et litterært program kunne være. En annen elev fulgte raskt opp denne henvendelsen med ytringen: «Vi klarer ikke dette». Per responderte ikke på elevenes henvendelser, og elevene stilte heller ikke spørsmålet flere ganger. I sitatet ovenfor sier Per at elevene godt kunne «snakke om en forfatter [...]». En av gruppene som arbeidet med Astrid Lindgren, begynte derfor å lage en framføring om Lindgren. To dager senere hadde de tydeligvis vanskeligheter med å finne informasjon om henne, og de sa til Per at: «Det står ikke så mye om livet hennes da». Til dette svarte Per:

(Utdrag fra observasjonsnotat 16.10.2013)

Nei, men det gjør ingenting. Minst mulig om livet hennes, mest om litteraturen og om det hun har skrevet. Hvorfor hun skrev det hun skrev, hva hun la vekt på er relevant. Det andre er ikke så relevant. Det er kun interessant dersom hun hadde opplevd en skilsmisse og skrev om det i en av bøkene.

Elevene ble tydeligvis forvirret av dette svaret, og visste ikke lengre hva de kunne gjøre og ikke gjøre. Dette kan replikkvekslingen mellom dem etter at Per var gått illustrere:

(Utdrag fra observasjonsnotat 16.10.2013)

- Jeg skjønnte ikke hva vi skulle skrive om.
- Nei, for det var jo det her jeg hadde tenkt å lese om.

- Vi skal ikke skrive om hun, men om forfatterskapet?
- Vi skulle skrive om litteraturen.

Den andre dagen i prosjektet svarte jeg på noen spørsmål fra en elevgruppe om hva jeg gjorde i klassen deres og hva jeg egentlig skulle skrive om. Under samtalen benyttet jeg anledningen til å snakke med dem om det litterære programmet. Jeg fikk vite at de ikke hadde noen tidligere kjennskap til prosjektet, og da jeg spurte om de forstod hva det var, svarte de: «Nja» og at: «Vi skal gjøre noe med litteratur». En jente fortsatte med å si: «Å gjøre noe kreativt». Jeg spurte henne om hvorfor hun mente det skulle være kreativt, og fikk til svar: «Nei, fordi det blir best sånn». Svarene jeg fikk fra disse elevene var svært generelle og lite konkrete, og de klarte ikke å forklare hva det var de egentlig holdt på med.

Responser i timene fra elevene på Per sin introduksjon av det litterære programmet kan indikere en manglende forståelse av hva programmet egentlig er for noe og hva det innebærer. Dette blir særlig tydeliggjort de første dagene ut i prosjektet ved elevenes stadige henvendelser om hva de skal gjøre. For å gi et mer nyansert og helhetlig bilde av hvordan elevene faktisk forstod det litterære programmet, vil jeg også trekke inn elevenes egne svar<sup>28</sup> fra spørreskjemaet på spørsmålet: «Hva er det litterære programmet?»:

<b>Guttenes svar</b>	<b>Jentenes svar</b>
Vet ikke: 7	Vet ikke: 0
Presentere, sammenligne og analysere moderne litterære tekster fra kjente forfattere	Det er et program hvor vi skal presentere verk og (analysere), så skal vi framføre det på en alternativ måte, og forståelig.
Det er samlingen av verk en forfatter har lagd, pluss selvbiografi	Holde en framføring om en forfatter og fortelle om den personen og hva denne personen har gjort. Vise verk og fakta om livet til den personen?
J.K. Rowling	Jeg er ikke sikker på en definisjon, men noe kreativt kombinert med fakta
En presentasjon om det litterære	Fakta om litteraturen til en bestemt forfatter
Det er å presentere et litterært emne	Å fortelle om en forfatter og eventuelt om han/hennes verk
Måloppnåelse	Det er et program der man skal framføre noe litterært av en forfatter
Litterært kunnskap framheving på	En presentasjon av noe som har med litteratur å gjøre, for eksempel en forfatter

<sup>28</sup> I det følgende der jeg inndeler tabellen i kategoriene «Guttenes svar» og «Jentenes svar» ville det kanskje forventes at kjønsspørsmålet tas inn i diskusjonen. Jeg har likevel valgt å ikke fokusere på kjønnsaspektet, fordi elevutvalget består av for få informanter til å kunne trekke noen slutninger vedrørende dette.

---

forskjellige måter

Et program der man presenterer et litterært emne	Litterært program er å presentere en valgt forfatter og presentere hans/hennes litteratur.
--	--

Det er et program der man framfører en forfatter

---

Tabell 3: Elevenes svar på spørsmålet «Hva er det litterære programmet?».

Det er flere aspekter ved disse svarene som peker mot at elevene enten har en noe overflatisk forståelse av det litterære programmet eller at de ikke har forstått hva det er. Flere av elevene svarer svært kortfattet, og mange av svarene er så og si redundante ved at de ikke har løsrevet seg nevneverdig fra selve spørsmålsformuleringen. Disse svarene har jeg merket med rødt i tabellen ovenfor. Det at elevenes svar er kortfattede og ikke særlig løsrevet fra spørsmålsformuleringen, trenger likevel ikke å bety at elevene ikke har forstått hva det litterære programmet er for noe. Jeg kan nemlig ikke ut fra svaret «et program der man presenterer et litterært emne» vite om eleven vet eller ikke vet hva et «program» innebærer eller har kjennskap til hva begrepet «litterært» kan romme. Svarene jeg har markert med grønt, viser til de elevene som ikke visste hva det litterære programmet var for noe. Syv elever svarte «vet ikke», mens en elev tydeligvis misforstod spørsmålet og heller skrev hva gruppen hans hadde arbeidet med istedenfor å gi en mer generell beskrivelse av prosjektet. Samlet viser likevel elevsvarene at de aller fleste har litteraturen i fokus, noe som samsvarer med det Per også vektla i sin forklaring av hva et litterært program var i intervjuet. Selv om dette kan indikere en viss forståelse og læring, er det likevel urovekkende at såpass mange elever ikke visste hva programmet var for noe og også hadde vanskeligheter med å beskrive noe som de faktisk hadde arbeidet med i to uker.

### 6.5.2. Respons i form av framføringene av det litterære programmet

Framføringene av det litterære programmet gikk over to enkelttimer i norsk. Under følger en kort presentasjon av de muntlige framføringene. Det er kun åtte av ni framføringer som blir presentert, da gruppen som hadde om Stieg Larsson måtte utsette sin framføring til et senere tidspunkt. Til slutt vil jeg samlet drøfte hva elevframføringene uttrykker om det litterære programmet.

#### *Framføring 1: Krim - Jo Nesbø og Unni Lindell*

En gruppe på fire elever viste en film som de selv hadde lagd på forhånd. Konseptet deres var et talkshow som baserte seg på NRK-programmet Skavlan. Talkshowet het «Snavland Show»,



og programlederen intervjuet først Jo Nesbø og deretter Unni Lindell. Showet hadde også innslag av «Ali på gaten» der «tilfeldige» mennesker ble spurt om hva de syntes og visste om Nesbø og Lindell. Avslutningsvis spilte og sang Jo Nesbø «Jenter som kommer og jenter som går» på piano sammen med Lindell og programlederen. I intervjuet ble Nesbø spurt om Harry Hole returnerte i hans tiende bok, om Tom Johansen var et pseudonym og om bøkene til Nesbø forandret seg ved at han brukte noen av sine egne personlighetstrekk i tekstene. Lindell ble spurt om hva som inspirerte henne til å skrive, hva bøkene hennes handlet om, hvordan hun hadde skaffet seg den innsikten hun hadde i menns psyke og hva som fikk henne til å begynne med krim.

### *Framføring 2: Reiselitteratur og Jens Aksel Riisnæs*

En gruppe på to elever framførte et talkshow live i klasserommet. Talkshowet het «Litteraturhjørnet». Elevene hadde en sang som intro til programmet og en PowerPoint i bakgrunnen som viste programmets logo. Dagens gjest var reisejournalist Jens Aksel Riisnæs. Han ble først stilt noen generelle spørsmål om de ulike reisene han hadde gjennomført og hvorfor han likte Midtøsten så godt, før programlederen stilte ham mer spesifikke litterære spørsmål om kriteriene for å være en god reiseforfatter, hva som skilte Riisnæs sin reiselitteratur fra andres, hva han mente var viktigst å formidle til leserne og hvilken av bøkene hans som for ham var den mest spesielle.

### *Framføring 3: Astrid Lindgren*

En gruppe på to elever hadde en framføring om Astrid Lindgren ved hjelp av en PowerPoint-framvisning, høytopplesning fra bøker og enkelte musikkinnslag. Innledningsvis fortalte elevene hvorfor de hadde valgt Lindgren, og at de i det følgende skulle snakke om henne og om hennes mest kjente bøker. De ville også lese noen utdrag fra Emil og Pippi og høre på musikk/sanger som var knyttet til hennes bøker. Elevene gav oss fakta om Lindgren og en beskrivelse av karakterene Pippi, Emil, Ronja Røverdatter og Brødrene Løvehjerte. Deretter sammenlignet de Pippi med Emil og Ronja Røverdatter med Brødrene Løvehjerte. Sammenligningen mellom Emil og Pippi handlet mest om at disse karakterene brøt med det realistiske. Eksempelet de gav på det var at Pippi sine fletter stod rett ut. De gav ingen eksempler på hvordan dette kom til uttrykk hos Emil. Sammenligningen mellom Ronja Røverdatter og Brødrene Løvehjerte handlet mest om at dette var familieromaner og ikke

noveller<sup>29</sup> som Emil og Pippi, og at bøkene hadde mottatt mye kritikk da de ble lansert. De forklarte ikke hva som lå i begrepet «familieroman», og de fortalte heller ikke hva kritikken gikk ut på.

#### *Framføring 4: Arnulf Øverland*

En gruppe på to elever hadde en framføring om Arnulf Øverland ved hjelp av en PowerPoint- framvisning. De fortalte kort om selve biografien til Øverland og om foredraget «Kristendommen, den tiende landeplage», før de gikk over til diktet «Jul i Sachsenhausen». Diktet koblet de til egen lokalhistorie og til Øverland sitt liv. Til slutt tok de for seg diktet «Du må ikke sove». Her nevnte de seks virkemidler, men gav bare eksempler på to av disse. Avslutningsvis leste de et lite utdrag fra diktet.

#### *Framføring 5: Astrid Lindgren*

En gruppe på to elever hadde på forhånd filmet et talkshow som het «Litterær aften», der Astrid Lindgren ble intervjuet. Intervjuet handlet mye om Lindgrens barndom fra Småland, om Pippi og hvordan boken om Pippi ble til. Til slutt ble det snakket litt om barnelitteratur som sjanger og hvorfor Lindgren hadde valgt akkurat denne sjangeren.

#### *Framføring 6: Roald Dahl*

En gruppe på tre elever hadde lagd en bildeframvisning i Movie Maker med en fortellerstemme som kommenterte i bakgrunnen. De fortalte om livet til Roald Dahl, om korthistoriene «Piece of Cake», «Vokt deg for hunden», «Dypfryst», boken *Gutt*, og barnebøkene *Dustene* og *Matilda*. De gav et sammendrag av tekstene og leste utdrag fra dem. I forbindelse med «Piece of Cake» og «Vokt deg for hunden» forklarte de også hvordan disse korthistoriene hadde blitt til. Programmet Movie Maker som ble brukt til å vise Dahl- presentasjonen, stoppet opp gjentatte ganger.

#### *Framføring 7: J.K. Rowling*

En gruppe på tre elever hadde filmet et talkshow på forhånd, der J.K. Rowling ble intervjuet. Talkshowet var tydelig inspirert av «Senkveld med Thomas og Harald», da talkshowet hadde to programledere, og introen til showet var den samme som til «Senkveld»-programmet. Gutten som spilte J.K. Rowling hadde kledd seg ut i en tubekjole og snakket med en engelsk

---

<sup>29</sup> Emil og Pippi er ikke noveller, men barnebøker.

aksent. Intervjuet handlet om Rowling sin barndom, når hun hadde bestemt seg for å bli forfatter, hvor lang tid det tok å skrive en roman, at enkelte karakterer i bøkene hennes var basert på mennesker Rowling faktisk kjente, og at Rowling ikke visste hvor Rumpeldunk-navnet kom fra. Til slutt sa programlederen «du har kommet ut nå med den siste filmen din. Er du fornøyd?». Vi fikk se et klipp fra denne filmen som elevene selv hadde lagd.

### *Framføring 8: Jo Nesbø*

En gruppe på fire elever hadde en framføring om Jo Nesbøs karakterer Harry Hole og Roger Brown ved hjelp av en PowerPoint-ramvisning. Lysbildene bestod kun av svart skrift. Problemstillingen deres var: «På hvilken måte ser vi at Nesbø, Hole og Brown reflekterer hverandre?». I motsetning til de andre gruppene hadde gruppen om Jo Nesbø en innholdsliste i PowerPoint-ramvisningen med følgende punkter:

1. Presentasjon av Nesbø.
2. Presentasjon av Harry Hole-serien.
3. Presentasjon av «Hodejegerne».
4. Karakteranalyse av Harry Hole.
5. Karakteranalyse av Roger Brown.
6. Karaktersammenligning av Harry Hole og Roger Brown.
7. Konklusjon.

#### **6.5.2.1.Hva uttrykker elevframføringene om det litterære programmet?**

Det litterære programmet handler i stor grad om litteratur. Med unntak av gruppen som arbeidet med Harry Hole og Roger Brown, tok samtlige elever utgangspunkt i en eller flere forfattere, og ikke i selve litteraturen som forfatterne har skrevet. Når programmet realiseres på denne måten, blir det også «mindre eksamensrelevant», siden tekstbasert refleksjon står sentralt i vurderingsregimet. I intervjuet uttalte Per at det litterære programmet ikke var eksamensrelevant, men det kan det også vanskelig bli når fokuset på det litterære mangler hos elevene. Det litterære programmet blir hva læreren og elevene gjør det til. Laila Aase (2009:119) skriver at « [...] som vanlig var det lærerens forståelse av potensialet i virksomheten som ble avgjørende for undervisningens kvalitet». Det litterære programmet inneholder et stort potensiale i å gi elevene litterære erfaringer. Forutsetningen er at elevene faktisk arbeider med det litterære. Louise M. Rosenblatt (2005:68) skriver at «[...] it is much easier in the classroom to deal with ideas and information *about* literature than it is with literature itself [...]». Lignende oppfatning har også Anne-Kari Skarðhamar som uttaler:

Når en tar utgangspunkt i forfatterens liv og bakgrunn, kan det lede til forfatterens bøker [...] Den åpenbare svakheten ved en slik metode er at den litterære teksten kan bli skjøvet i annen rekke. Romanen, novella, skuespillet eller diktet kan bli illustrasjon eller kilde til kunnskap om opphavsmannen og hans samtid (Skarðhamar, 2011:23)

Elevenes faglige innhold om det litterære ble veldig overfladisk i framføringene, og det virket av og til som at elevene hadde mer fokus på det visuelle og underholdende enn på det faglige og objektive. Særlig gjaldt dette gruppene som hadde om J.K. Rowling, Astrid Lindgren (framføring 5) og krim (Jo Nesbø og Unni Lindell). Her ble det faglige innholdet overskygget av humoristiske innslag med «fem på gaten», dramatisering av en scene i en Harry Potter film og diverse musikkinnslag. Kanskje elevene dekket over faglige svakheter eller usikkerhet gjennom presentasjonsformen? Uansett arbeidet mange av elevene show-inspirert og alluderte slik til populærkulturen («Senkveld», «Skavlan»). I et prosjektarbeid hvor elever har stor frihet til å velge gruppe, tema og framføringsform selv, er det naturlig at de bruker sine egne referanser for å få oppgaven gjort. Referansene som blir brukt, hentes ofte inn fra tv-programmer og andre digitale medier. Ved å bruke mediereferanser scorer elevene høyt på karakterskalaen når det gjelder vurderingskriteriet «publikumsoppleving». De trekker publikum med i deres engasjement, innholdet blir for dem stimulerende og de gir impulser til publikum. Hva sier disse mediereferansene om elevforståelsen av begrepet «litteratur»? Ut i fra elevenes valg av forfattere/litteratur og deres framføringsform, er det ikke noen tvil om at det er de sammensatte tekstene som i stor grad fyller litteraturbegrepet til elevene. I tillegg til at samtlige framføringer hadde form som en sammensatt tekst, arbeidet også mange av elevene med bøker som har blitt filmatiserte som *Hodejegerne* av Nesbø, Millenium-trilogien av Larsson og *Pippi Langstrømpe* av Lindgren. Selv om det ble snakket om bøker i framføringene, var det likevel ikke det litterære som stod i fokus for de fleste elever, men underholdningsaspektet. Skarðhamar skriver at:

En ser ofte at elevoppgaver om forfattere nesten utelukkende handler om forfatterens liv. Den sjetteklassen som skal skrive om Astrid Lindgren, leter gjerne etter stoff i biografier for å beskrive Astrid som barn, ungdom og voksen, og bøkene hennes blir kanskje bare kort nevnt i den kronologiske fremstillingen av livsløpet. Det er forfatterens liv som interesserer, og det er en lettere vei å gå for eleven enn å undersøke hva slags liv hun gir sine fiktive personer, og hva som er Astrid Lindgrens «varemerke» som forfatter (Skarðhamar, 2011:23).

Det er tankevekkende at vg3-elever benytter seg av den samme historisk-biografiske tilnæringsmåten som Skarðhamar i dette sitatet kobler til sjetteklassinger. En ville kunne anta at vg3-elevene var på et betraktelig høyere refleksjonsnivå både faglig og kommunikativt. I tillegg til at «[...] det er en lettere vei å gå for eleven» å arbeide med

forfatterens liv, skjer det også ofte at elever kontakter forfatteren direkte for å få alt «[...] fra leksikalske faktaopplysninger til leveringsklare analyser» (Nordseth og Grønneberg, 2014). I min empiri var det bare gruppen som arbeidet med reiselitteratur som kontaktet forfatteren (Jens Aksel Riisnæs). Forfatter Jørn Lier Horst hevder at noen av henvendelsene han får fra skoleelever om bøkene hans «[...] virker mer lettvinne enn andre» (ibid.). Mange elever som skal skrive oppgaver om hans litteratur «[...] mailer ham de mest banale spørsmål. Noen ber om ferdige analyser og sammendrag av bøkene hans» (ibid.). Horst uttaler videre at «det er tydelig at noen unge som skal skrive om bøker og forfattere [...] legger lite arbeid i det» (ibid.). Denne påstanden støttes av en ny undersøkelse utført av førsteamanuensis Håvard Skaar. Skaar undersøkte 67 videregående-elever som hadde Internett tilgjengelig mens de arbeidet med en litterær analyse, og fant ut at hele 75 prosent av dem skrev av stoff fra nettet (ibid.). Jeg skal ikke påstå at elevgruppen som sendte Jens Aksel Riisnæs en epost, kontaktet ham kun fordi det var en enkel vei å gå, men det er interessant at både Horst og Skaar hevder elever kanskje ikke legger så mye tid ned i arbeidet med litteratur som de muligens burde.

Med unntak av gruppen som arbeidet med Arnulf Øverland, hadde samtlige grupper valgt enten samtidslitteratur fra 2000-tallet eller barnelitteratur. Thomas Ziehe hevder elever ofte foretrekker det kjente framfor noe fremmed, og at skolen er under press fra elevenes egen verden. I et intervju fra 2011 sier han: ”Att begränsa sig till egna preferenser blir för inskränkt i den pluralistiska världen vi lever i. Det inngår också i vuxenblivande att kunna utvärdera och bedöma sina egna preferenser och inte vara beroende av dem” (Claesdotter, 2011:1). Elevenes valg av samtidslitteratur kan forklares ved at denne typen litteratur ofte vil være den «[...] mest bekreftende og gjenkjennbare litteraturen for elevene, fordi denne litteraturen vil ligge nærmest elevenes egen tid og livsverden» (Singstad, 2013:9). Det samme kan også elevenes valg av barnelitteratur, da disse bøkene står dem nær. I intervjuet med Gro snakket hun om å bruke kjente tema som en inngangsport til noe mer ukjent og fremmed:

*Eller så kan vi og si til dem at «i år så har vi konsentrert oss om barnelitteratur, og nyere barnelitteratur», for å unngå Kardemomme by og Hakkebakkeskogen og dette her som er veldig kjent. Men utfordre dem og lære de å bli kjent med ny barnelitteratur.*

Per var svært positivt innstilt til temaet om Arnulf Øverland og uttalte til meg etter en time at det som regel var noen grupper som overrasket i emnevalg. Om Øverland-emnet sa han: «Her har vi jo en gruppe som har valgt noe tradisjonelt norsk med Øverland». Noe som kan forklare Per sin positivitet ovenfor temaet «Arnulf Øverland», er at Øverland både er et kjent tema for

Per og at det er en kanonisert forfatter som er å finne i antologier. Elevene som valgte Øverland kan ha blitt styrt mer av progresjonsinteressen enn regresjonsinteressen. Lise kommenterte i intervjuet at etterkrigslitteraturen, som Øverland er en del av, også kan bli valgt av elevene på grunnlag av en slags nærhet de føler til nasjonsbyggingsperioden.

En annen karakteristikk av temaene elevene valgte, er at en eller flere av bøkene til forfatterne (med unntak av Arnulf Øverland og Jens Aksel Riisnæs) er blitt filmatiserte. Dag Skarstein (2013:277) skriver at «filmene [...] gir lite motstand i forhold til «det selvsagte» og de vanlige tenkemåtene». Videre viser han til Ziehes begrep «desentrering» som betingelse for at læring av noe nytt skal skje (Skarstein, 2013:298). Desentrering er når læreren rokker ved elevenes selvsagte verden, og utfordrer elevenes regresjonstendenser. I følge Skarstein blir de elevene som ikke utfordres på sin egen læring, bare værende i det de allerede vet. Dersom det ikke skjer noe læring, utvides ikke perspektivet og det blir vanskeligere for elevene å demme opp mot en orientering bare ut fra seg selv. Tabellen nedenfor viser antall elever som hevdet at de lærte noe av det litterære programmet, antall elever som mente de ikke lærte noe, og antall elever som følte de bare lærte litt:

	<b>Guttenes svar</b>	<b>Jentenes svar</b>
<b>Har ikke lært noe</b>	5	1
<b>Har lært litt</b>	1	
<b>Har lært noe</b>	10	7

Tabell 4: Antall elever som selv hevder at de lærte noe/litt/ingenting av det litterære programmet

Ut fra spørreundersøkelsen kom det fram at 25 prosent av klassen mente de ikke hadde lært noe av det litterære programmet. De elevene som hadde lært noe, gav disse svarene:

<b>Guttenes svar</b>	<b>Jentenes svar</b>
At Jo Nesbøs karakterer Harry Hole og Roger Brown ligner, noe jeg ikke trodde først	Jeg har lært mye innen mitt tema. Jeg har lært hvordan forfattere tenker og formålet deres med å skrive
Jeg har lært om Jo Nesbø og hans karakterer	At litteratur kan være interessant
Har lært mer om Roald Dahl sin litteratur og hvilken bakgrunn og oppvekst han har	Mye om Astrid Lindgren
At Roald Dahl begynner med å beskrive omgivelsene	Hva et litterært program er
Hvor høy forfatteren [Roald Dahl] er	At det er greit å jobbe litt fritt
Å jobbe bedre, tenke og forklare det jeg har lært og forstått om det litterære	Mye om litteraturen og om forfatterne
Lært noe om blant annet reiselitteratur og også en del om barnebøker	Har lært mye om Astrid Lindgren, som vi hadde presentasjon om, og mye om hennes litteratur
Om forfattere og deres synspunkter	
Å presentere stoff på en kreativ måte	
Lærte litt om en forfatter	

Tabell 5: Elevenes svar på hva de hadde lært av det litterære programmet.

Hele 75 prosent av elevene svarte at de hadde lært noe. Likevel er det stor variasjon i *hva* elevene hevder at de har lært. En elev svarte høyden til Roald Dahl, og seks elever nevnte at de hadde lært noe om en eller flere forfattere. Kunnskap om forfatteres biografi er ren faktakunnskap som er lett tilgjengelig i dagens medieverden. Tre elever hadde tilegnet seg prosedyrekunnskap, altså kunnskap om selve arbeidsprosessen og framføringsformen, mens resten av svarene var svært diffuse som «jeg lærte litt om en forfatter» og «jeg har lært hvordan forfattere tenker og formålet deres med å skrive». Det er likevel viktig å presisere at de vage tilbakemeldingene ikke trenger å bety at elevene ikke har lært noe som helst. Elevene kan ha tilegnet seg kunnskaper som de ikke er fullstendig bevisste på enda, og de kan ha lært noe som de ikke helt klarer å sette ord på. Dette påpeker også Hennig (2010:249) som skriver at «[e]n del mål er slik at det er vanskelig å vurdere om elevene har nådd dem [...] Hvis en lærer spør hva de har lært, vil svarene som regel bare dreie seg om rent konkrete ting». Det er også viktig å legge til at spørreundersøkelsen ble utlevert rett etter at den siste framføringen var gjennomført. Elevene hadde altså ikke fått særlig mye tid til å bearbeide inntrykkene eller å reflektere over hva de egentlig hadde lært av det litterære programmet før de måtte svare på spørsmålene. Hvilket læringsutbytte elevene satt igjen med etter endt prosjekt er derfor noe usikkert.

### 6.5.3. Respons gjennom spørreskjemaet

(Utdrag fra observasjonsnotatene 24.20.2013)

Etter at elevene hadde framført, delte jeg ut spørreskjemaet til dem. Jeg presiserte at denne undersøkelsen ikke hadde noe med karakteren de fikk på prosjektet å gjøre, at læreren Per ikke skulle se hva de svarte og at svarene skulle bli gitt anonymt [...] Elevene brukte god tid på å svare på spørsmålene, selv om det egentlig var friminutt. Per spurte en elev om han lurte på noe, og eleven svarte at han lurte på når det var friminutt. Per svarte at det var friminutt etter de hadde svart på spørsmålene. Jeg tenkte at det kanskje var en uheldig uttalelse og at elevene nå bare kom til å rable ned noe og levere inn for å få friminutt. Dette viste seg ikke å stemme. Eleven som hadde spurt, var en av de siste til å levere inn. Friminuttet begynte fem over ett, og den siste eleven leverte inn skjemaet ti på halv to.

Jeg har valgt å trekke fram elevsvarene på kun fire spørsmål, fordi jeg mener disse spørsmålene gir en god representasjon av elevenes samlede opplevelse av det litterære programmet. Spørsmålene er:

- Har du lest diktet/teksten/boken du har jobbet med i dette prosjektet?
- Hva syns du om prosjektet?
- Hva likte du best med dette prosjektet?

- Hva likte du minst med dette prosjektet?

### 6.5.3.1. Leseprosessen i forberedelsesfasen

I litteraturundervisning hvor litteratur blir drøftet og opplevd, forutsettes det at litteraturen blir *lest* av elevene. I intervjuet med Per ytret han sin bekymring over den manglende leseinteressen som han mener eksisterer blant de unge i dag:

*Mange har jo veldig lite forhold til litteratur i det hele tatt, både skjønnlitteratur og annen litteratur. Det er jo sånn at filmer er mye lettere å forholde seg til, og de fleste foretrekker en film framfor en bok. Det er mer et unntak nå at du finner boklesere i en klasse.*

I løpet av observasjonstiden kom det enkelte utsagn fra elevene som støttet Per sin påstand om en manglende litteraturkjennskap. En elev spurte Per om Harry Hole var en fyr, og en annen elev spurte gruppen sin «Er det i Kakerlakkene han [Harry Hole] begynner å bli alkis? Vet du det? Det er det som står her nemlig». Uttalelsen «Det er det som står her nemlig» gav uttrykk for at eleven ikke hadde lest boken *Kakerlakkene*, og istedenfor leste enten bokanmeldelser eller handlingsreferat fra boken på nettet. Disse eksemplene fra klasserommet reiste flere spørsmål: Leste ikke elevene de bøkene de hadde jobbet med? Hvilket forhold til litteraturen fikk de egentlig om de ikke leste bøkene? Fikk de i det hele tatt noe forhold til bøkene?

Elevsvarene på spørsmålet «Har du lest diktet/teksten/boken du har jobbet med i dette prosjektet?» avslørte at 15 av 24 elever ikke hadde lest det de hadde hatt framføring om.

	<b>Guttene</b>	<b>Jentene</b>
<b>Ja</b>	5	3
<b>Nei</b>	11	4
<b>Film</b>	1	2

Tabell 6: Elevenes svar på spørsmålet «Har du lest diktet/teksten/boken du har jobbet med i dette prosjektet?»

De elevene som svarte «ja», hadde arbeidet med Roald Dahl, Astrid Lindgren og Arnulf Øverland. En jente som hadde om Astrid Lindgren, skrev som svar: «Ja, når jeg var liten». Det kan godt tenkes at dette var tilfellet hos flere av dem som hadde svart «ja», da både Roald Dahl og Astrid Lindgren var barnebokforfattere. Samtlige elever som hadde sett filmatiseringen av den boken de arbeidet med, hadde ikke lest. Prosjektet var derfor preget av en manglende litteraturlæring, noe som ikke er tilfredsstillende. Årsakene til dette kan ha med det organisatoriske rundt prosjektarbeidet å gjøre, eller det kan ha med kulturen rundt norskfaget på skolen og/ eller i klassen. Dette vil jeg komme tilbake til senere i drøftingen av elevenes helhetlige opplevelse av det litterære programmet (6.5.3.2.).



Det er vanskelig å forstå hva det «litterære» i det litterære programmet egentlig er for noe, når over halvparten av elevene i klassen baserer sin framføring på litteratur som de ikke selv har lest. Selvsagt kan et resepsjonsperspektiv være en legitim litterær tilnærming, men da må det være tydelig at det er dette som er et poeng (for eksempel ved å se på anmeldelser og lignende), noe som ikke her er tilfellet. Det «litterære» kan heller ikke være det arbeidet en gjør med å forstå et dikt eller en krimroman gjennom analyse, nærlesing, sammenligning, teksttolking og lignende før en framføring, fordi arbeidet i denne klassen heller gikk ut på å finne og lese det andre hadde skrevet om teksten. Samtidig er det ikke mulig at litteratur og det litterære kan være selve elevframføringene, da jeg under observasjonen hørte Per si til to elever at «Dere skal presentere litteratur, ikke produsere litteratur». I følge Hennig er det elevene selv som sitter med definisjonsmakten over hva som er og ikke er litteratur:

Læreren oppgave er ikke å definere et smalt og eksklusivt syn på ”litteratur”, og så forsøke å gjøre elevene kjent med dette. Oppgaven er heller å gjøre elevene kjent med en stor variasjon av bøker og forestillinger som vil hjelpe dem til å utvikle seg til lesere som kan gjenkjenne bøker som kan utgjøre den personlige aksene deres. Da kan de opparbeide seg et arsenal med tekster som kan gi dem store litterære erfaringer. Kan de det, er det for dem litteratur (Hennig 2010: 143).

Dette utsagnet gir altså elever definisjonsmakt etter formelen: det som gir elevene litterære erfaringer, er for dem litteratur. Dette minner på mange måter om et pedosentrisk<sup>30</sup> litteraturbegrep, noe som Gujord også har vært inne på. Begrepet «pedosentrisme» betyr «[...] en stadig økende vektlegging av å finne elevaktiviserende undervisningsformer» (Stray, 2009:113). Dette står i kontrast til intensjonene hos Ziehe og Aases danningsbegrep med vekt på «oppvurderte kulturformer», der begge ønsker at undervisningen skal inneholde fremmede innslag og ikke bare begrense seg til elevenes personlige preferanser. Å la det litterære i det litterære programmet basere seg på hva 24 elever oppfatter som litterært, gjør situasjonen vanskelig for Per og andre lærere i lignende situasjoner å vurdere det faglige innholdet. Per ville at elevene gjennom det litterære programmet skulle få den opplevelsen som han mener skjønnlitteraturen kan gi dem. Det litterære programmet kan bidra til et forhold mellom elevene og litteraturen, men på den betingelse at elevene eksponeres for – det vil si leser – litteratur. Om de kun ser filmatiseringene av bøkene de har valgt, eller kun leser anmeldelsene og det andre har skrevet om forfatterne, vil de ikke få den opplevelsen og nytelsen som skjønnlitteraturen kan gi.

---

<sup>30</sup> Ove Skarpenes benyttet begrepet «pedosentrisme» i sin doktoravhandling *Kunnskapenes legitimering* (2004).

### 6.5.3.2. Elevenes helhetlige opplevelse av det litterære programmet

Tabellen nedenfor viser elevsvarene på spørsmålet «Hva syns du om dette prosjektet?».

Guttenes svar	Jentenes svar
Gøyalt	Jeg synes det var gøy og lærerikt
Det var gøy, vi lærte masse om emnet vårt	Bra. Tommel opp.
Jeg syntes at prosjektet var veldig fint	Det var gøy
Helt greit, ikke noe som var så spesielt	Det var kjekt
Lærte mye og hadde det gøy. 10/10 vil gjøre igjen	Jeg synes det var kjekt å gjøre noe annerledes
Synes det er helt greit	Det var greit
Greit nok, litt dårlig tid	Jeg synes det var ganske kjekt og har lært masse. Det var bedre enn vanlig time, mye bedre
Greit	Jeg synes det er gøy og interessant å ha litt mer praktisk arbeid som å lage en film.
Helt ok	
Greit, men foretrekker konkrete oppgaver	
Veldig bra	
Det var interessant og annerledes	
Lærerikt	
Prosjektet har vært spennende	
Det var bra, men kunne fått mer info	
Likte det ikke	

Tabell 7: Elevenes svar på spørsmålet «Hva syns du om prosjektet?»

De fleste elevsvarene i tabellen inneholder ikke forklaringer på hvorfor prosjektarbeidet enten var bra eller dårlig. Unntakene er «Greit, men foretrekker konkrete oppgaver» og «Jeg synes det er gøy og interessant å ha litt mer praktisk arbeid som å lage en film». I den første kommentaren blir det forklart hvorfor det kun var «greit», og i den andre ytringen blir det forklart hva som var «gøy og interessant». Dag Skarstein (2013:185) skrev i sin doktoravhandling at «[n]år de [elevene] snakker om fag og litteratur, «synes» de ofte, og dette «synes» presiseres ofte av distinksjoner som «gøy» eller «kjedelig». Dette er også tilfellet i min undersøkelse. En slik språkbruk eller diskurs kan betegnes som en primærdiskurs som favner om hverdagspråket. Denne diskursen omfatter språket i snever forstand og et «familienes perspektiv på verden» (Penne, 2006:350). Primærdiskursen handler mye om følelser, intimitet og nærhet, noe som også elevkommentarene i tabellen over viser gjennom emotive<sup>31</sup> ord som «kjekt», «gøy», «bra», og så videre. Dette samsvarer med Penne og Hertzberg sine funn i prosjektet «muntlige tekster i klasserommet», der de skriver:

[m]en i denne klassen, som i mange andre klasser, er elevenes umiddelbare svar og første kriterium når de skal evaluere, blitt «det gøye» [...] Framføringen lever sitt eget

<sup>31</sup> Dag Skarstein bruker begrepet «affinitet» og «affinitetspreget meningsdiskurs» (Skarstein, 2013:180) i tilknytning til ord som «gøy» og «døds-gøy». Jeg velger likevel å bruke begrepet «emotive ord».

liv som «framføring», og evalueres som underholdning (Penne og Hertzberg, 2008:30).

Tabellen ovenfor viser at 15 elever hadde en tilsynelatende positiv opplevelse av det litterære programmet, men *positiv opplevelse* på hvilket grunnlag? Åtte elever karakteriserte programmet som «greit» eller «ok», mens en elev ikke likte det. De aller fleste elevene leste ikke litteraturen de arbeidet med selv om opplegget handlet om litteratur. Positiviteten skyldes nok mer måten det ble arbeidet på enn hva det ble arbeidet med. Dette kommer tydelig fram i elevsvarene på spørsmålet «Hva likte du best med dette prosjektet?» i tabellen nedenfor:

<b>Guttenes svar</b>	<b>Jentenes svar</b>
Alle de morsomme intervjuene	Alt
Filmingen og framvisningen	Selve framføringen
Filme	Lærerikt, lite begrenset tema
Usikker	Det var et «avbrekk» fra den vanlige undervisningen og vi kunne være kreative
Jobbe i gruppe. Se resultatet av teamwork	Vet ikke
At vi fikk lov til å velge den framføringsmetoden vi ville	Samarbeidspartnere og fri til å bestemme hva vi ville gjøre selv
Å jobbe i gruppe	Å jobbe fritt med faget
Vet ikke	At vi fikk frihet til å velge det vi ville
Se på de andre	
Å kunne bruke en forfatter av nyere tid, i stedet for å høre om gammelt dritt	
At vi kunne velge hvordan vi skulle få fram det litterære	
Det gir rom for kreativitet	
Framføringene	
Analysen av Roger Brown	
At det var grupper	
Lese de lyriske verkene til forfatteren	

Tabell 8: Elevenes svar på spørsmålet «Hva likte du best med dette prosjektet?»

Her trekker tolv elever eksplisitt fram ulike aspekter ved arbeidsmetoden som gruppearbeid, frihet til å velge framføringsmetode og muligheten til å være kreative. Resten av elevene kommenterte det å se på framføringene og valgfriheten i forbindelse med litteraturarbeidet. En elev kommenterte at det beste var «å lese de lyriske verkene til forfatteren». Her har altså en elev lest og jobbet analytisk med tekster. Enkelte andre visste derimot ikke hva som var det beste med prosjektet. Samlet gikk tre temaer igjen i elevsvarene: Valgfrihet, framføring og gruppearbeid. Syv elever svarte at det beste med prosjektet var å ha frihet til å velge tema og framføringsform selv. Fem elever likte best framføringene, og fire elever satte pris på å arbeide i grupper.

Ut i fra svarene er det tydelig at det som tiltalte elevene med det litterære programmet, var friheten til å gjøre som de ville og det sosiale i gruppearbeidet. Trivsel er viktig for elever, og det at elevene kan være sosiale på skolen er en viktig motivasjon for dem til i det hele tatt å være der. Det handler ikke bare om det faglige når det er snakk om et gruppearbeid. Selv om elevene må vise et faglig utbytte, må de også lære å samarbeide, være kreative, ta ansvar for egen læring og så videre. Per sitt formål med det litterære programmet var at elevene skulle få et forhold til skjønnlitteraturen. Istedenfor å fokusere på det litterære, virker det som elevene har vært mye mer opptatt av selve framføringsformen enn på hva framføringen skulle inneholde. Dersom en «[...] forventer noe av elevene og elevene handler i motsetning til forventningene og en lar det skje, oppstår ettergivenhet» (Dale, 2009:2). En kan skille mellom to former for ettergivenhet: manglende læringstrykk og tilbaketrukne lærere. Læringstrykk kan forklares ved at elever opplever forventninger og krav om at de skal lære (Turmo, 2011:1). I skolesammenheng vil elevene kunne møte flere aktiviteter som de må gjøre, men som de i utgangspunktet ikke har en indre motivasjon for å utføre. Dersom læreren da trekker seg tilbake og overlater mye av læringsarbeidet til elevene, kan det føre til et lavt læringstrykk som gjør at elevene ikke lærer så mye som de kunne ha gjort. Are Turmo (2011:1) skriver at «[n]år det gjelder lærerens bidrag til elevenes faglige læring, er det at læreren signaliserer forventninger til elevene [...]». I tillegg til å ha forventninger til elevene er det også viktig at læreren oppfordrer elevene til og utforske noe fremmed istedenfor hele tiden å velge noe kjent og trygt. Ved å la elevene få utvide perspektivet sitt bidrar læreren til å fremme faglig vekst. Dersom Per ønsket at elevene skulle få et forhold til skjønnlitteraturen, burde han kanskje ha «presset» dem litt mer ut fra komfortsonen sin og stilt flere og tydeligere faglige krav. Det er samtidig viktig å huske på at læringstrykk i forbindelse med Per og hans klasse er litt trøblete fordi elevene her skal lære å oppleve (få et forhold til) skjønnlitteratur. Det å kunne oppleve tekst er i seg selv en kompetanse (Rosenblatt, 2005), og trykket må her skapes på en særlig måte siden det er umulig å presse fram en (positiv) opplevelse. Det handler mer om å skape en kultur for lesing i klasserommet som kan gi gode leseprosesser, økt leselyst og som gjør at elevenes nysgjerrighet, utholdenhet og lærelyst blir stimulert. Å utvikle en klasseromskultur som innebærer en lesekultur handler mye om å gjøre lesing til en vane og kontinuerlig synliggjøre litteratur og litteraturlesing for elevene. En slik lesekultur har ikke blitt etablert i denne vg3-klassen. I løpet av observasjonen så jeg ingen elever som leste bøker i skoletiden, og i spørreundersøkelsen var det nærmeste jeg fant en elev med leselyst dette utsagnet: «[...] etter å ha undersøkt og lest om det, har jeg fått lyst til å lese millennium-triologien».

Spørreundersøkelsen avslørte også at selv om elevene skulle ønske at tidsrammen var større, var det ingen av dem som eksplisitt uttrykte sin misnøye med at de ikke fikk tid nok til faktisk å lese bøkene de hadde valgt. Dette kan en se ut i fra tabellen nedenfor som viser elevsvarene på spørsmålet «Hva likte du minst med dette prosjektet?»:

Guttenes svar	Jentenes svar
Å holde presentasjonen	At det var litt liten tid. Kunne gjort det mer grundig
Framføre	Litt liten tid
Skrive manus	Det var ganske tidkrevende
Jobbe	Egentlig ingenting
Vet ikke. Følte det var litt liten tid vi fikk med prosjektet	Alt var gøy
Litt liten tid på forberedelsene	Vet ikke
Hvor liten tid vi fikk	Vet ikke
At vi ikke fikk så mye info om oppbygging	Vet ikke
Uklare arbeidsoppgaver	
Redigere filmen	
At filmen ikke fungerte	
Ingenting	
Ingenting faglig jeg ikke likte	
Vet ikke	
Vet ikke	
Vet ikke	

Tabell 9: Elevenes svar på spørsmålet «Hva likte du minst med dette prosjektet?»

Mange elever nevner at de fikk liten tid, men ingen nevner at de hadde liten tid til lesing. Lesing på de premissene som for eksempel Rosenblatt (2005) legger opp til, krever *rom* for lesing. "Kommandoopplevelse" er like vanskelig som "kommandohumanisme" (jmfør Trippestad, 2009). En slik manglende misnøye med at de ikke fikk tid til å lese bøkene kan reflektere en viss skolekultur/ klasseromskultur, der det er helt legitimt å anvende utdrag fra litterære verk eller digitale sammendrag *om* verkene. Klasseromskultur er i følge Otto Lauritz Fuglestad ikke en tilstand, men en prosess:

Gjennom kommunikasjon, praksis, handling og samhandling vert kultur gjenskapt og endra. Frå eit slikt synspunkt er klasseromskulturen ein veg. Og namnet på vegen er kommunikasjon, forhandlingar og relasjonelt arbeid (Fuglestad sitert etter Hauge og Jørgensen, 2006:39).

Videre kan denne manglende litteraturlesingen tyde på at elevene selv heller ikke har en forventning om at det er et krav til dem at de skal ha lest tekstene. Dette sier noe om kulturen omkring norskfaget, og den kan ikke Per alene stå til ansvar for. Han har valgt mellom å tilpasse seg kulturen og bidra til å forme og endre den. Kulturendring i klasserommet er

likevel ikke noe Per kan få til på egen hånd; det er en langsom og gradvis prosess som krever samhandling med elevene.

Tabellen viser at flertallet av elevene var minst fornøyd med det organisatoriske rundt det litterære programmet. Kommentarene handlet om uklare arbeidsoppgaver, manglende informasjon om hvordan programmet kunne ha blitt satt sammen og tiden som ble satt av til programmet. Seks elever uttrykte at de følte de fikk for liten tid til prosjektet. På spørsmålet om «Har du noen tips til hvordan dette prosjektet kan gjennomføres enda bedre til neste år?» svarte hele ti elever at tidsrammen kunne vært større. En utvidet tidsramme er viktig med tanke på muligheten til faktisk å lese større tekster. Det er ikke realistisk at elever leser en hel bok (eller flere) innenfor rammen av ti timer i løpet av to uker. Her er det likevel viktig å presisere at det er forskjell på en bok av Lindgren og en stor roman på 400- 500 sider. Dersom elevene uansett skal lese lengre tekster, forutsettes det en tydeligere prioritering av leseaktiviteter i skoletiden ved å anerkjenne de ulike leseaktivitetenes potensial. Selv om Per er svært begeistret for litteraturundervisning, og da spesielt fokus på skjønnlitteraturen, uttalte han i intervjuet at han mest sannsynlig ikke ville ha følt noe voldsomt savn om det litterære programmet skulle ha blitt fjernet. Her erkjenner han ikke et videre stort potensial i kompetansemålet forstått som læringsaktivitet. Dersom han ikke ser verdien av arbeidet med det litterære programmet, er det heller ikke overraskende at programmet ikke blir tildelt mer tid. I bunn og grunn handler nok den korte tidsrammen mye om hvordan Per posisjonerer det litterære programmet innenfor norskfaget, og hvordan han vekter programmet tidsmessig opp i mot det andre som klassen også skal i gjennom. I den store sammenhengen handler det ikke så mye om hvor mye tid som blir avsatt til de ulike aktivitetene, men om hvordan tiden blir utnyttet. Den nordnorske dikteren Liv Lundberg sier at «[d]et er viktig å ha nok tid. Men det er ikke nok å ha tid» (Lundberg sitert av Djupedal, 2007). Samtlige aktiviteter og kompetansemål inngår i den totale faglige virksomheten som skal fremme kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling. I St.meld. nr. 19 står det at det ikke handler om hvor mye tid lærerne bruker på de enkelte kompetansemålene, men om «[...] hvordan man utnytter den tiden man har til rådighet» (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2009:20). I tillegg er det viktig å la tidsdimensjonen samsvare med innholdsdimensjonen. Dette kommer til uttrykk i den didaktiske relasjonstenkningsmodellen som «[...] bygger på ideen om at det er en sammenheng mellom følgende faktorer i undervisningen: mål, læringsaktiviteter, elev- og lærerforutsetninger samt materielle forutsetninger» (Imsen, 2009:405). Per uttrykte i

intervjuet at målet med det litterære programmet var at elevene skulle få et forhold til skjønnlitteraturen. Dette målet samsvarte likevel ikke med de andre faktorene i undervisningen: elevene leste ikke litteraturen de jobbet med, tidsrammen var muligens for liten til at elevene både kunne lese litteraturen og utforme framføringene, og selve framføringene var mer preget av det visuelle og underholdende enn det faglige og objektive. Samtidig kan en stille seg spørsmålet om elevene hadde vært fornøyde med å få en uke ekstra, eller om de fremdeles hadde følt at tiden ble for knapp. Dette blir bare spekulative gjetninger, men det er urovekkende at ingen av elevene uttrykte sin misnøye med at de ikke fikk tid nok til å lese bøkene de hadde valgt. Som nevnt tidligere svarte kun åtte av 24 elever at de hadde lest det de arbeidet med i forbindelse med det litterære programmet. Resten av elevene hadde istedenfor enten sett filmatiseringen av boken, lest utdrag fra boken på nettet eller lest om boken i andre kilder. Dag Skarstein (2013: 279) skriver om det litterære programmet og det han kaller for «utdragstradisjonen», der de litterære utdragene gir «[...] små muligheter for opplevelse og innlevelse, og reduserer det didaktiske spillerommet for klassens hermeneutiske tolkningsarbeid». Med «utdrag» refererer han til tekstutdragene i lærebøkene, og skriver videre at det er en sammenheng mellom slike utdrag og sammendrag på Internett ved at de «[...] begge reduserer meningskompleksiteten i den aktuelle teksten [...] Både i utdraget og sammendragets form styres lese måtene av fiksjonstekster inn mot en faktisk lese måte» (ibid.). En faktisk lese måte «[...] dreier seg om forhold i den faktiske verden og den historiske verden og som kan brukes til å dokumentere ett eller annet, det være seg samfunnsform, sosial klasse eller mennesketype» (Dalsegg, 2011:27). En skjønnlitterær tekst kan for eksempel bli lest som en kilde til kunnskap mer enn til en estetisk opplevelse. Hallvard Kjelen (2013:64) skriver at skillet mellom ulike lese måter ikke ligger «[...] først og fremst i tekstene, men hos leseren og i dei rammene teksten blir lesen innfor». Louise Rosenblatt skiller mellom *estetisk* og *efferent* lesing. Per sitt formål med det litterære programmet tar utgangspunkt i den estetiske lese måten, der leseren «[...] opplever og gjennomlever de stemninger, scener og situasjoner som skapes gjennom transaksjonen» (Øien, 2009:27). Elevenes lesning derimot vitner mer om den efferente lese måten der vekten ligger på en upersonlig tilnærming; «[...] som leser er man ute etter saksopplysninger og benytter en ikke- litterær, allmenn lese måte» (ibid.). Kjelen hevder det er grunn til å tro at:

[...] eit auka ferdigheitsfokus mellom anna som følgje av nasjonale og internasjonale leseundersøkingar, parallelt med at sakprosa lesing og –skrivning får større merksemd i norskfaget, er med på å endre vektlegginga av dei to lese måtene i norskfaget (Kjelen, 2013:64).

Istedenfor at elevene benyttet seg av en estetisk måte å lese selve boken på, anvendte de heller en efferent måte å lese sammendragene om og utdrag fra boken. Når elevene til Per leser *om* teksten på Internett istedenfor selv å lese den aktuelle teksten, krever dette en kontekstuell metabevissthet hos elevene. Penne peker på en «[...] metaspråklig kompetanse som betingelse for å kunne tolke tekster ved hjelp av andre kontekster en leserens egen innforståtte»:

Alt som framstilles i vår multimediale og skriftliggjorte verden må aktivt tolkes i ulike kontekster, og vi må erfare, eller aktivt lære, at vi tolker med ulike kognitive skjema og ulik forforståelse, for eksempel om vi skal tolke en folkevise, et historisk dokument, en litterær tekst eller en juridisk bestemmelse. Derfor er *kontekstuell metabevissthet* en viktig del av literacy-kompetansen. Egne følelser og meninger må stilles på vent. En må søke å forstå andres intensjoner og andres eventuelle følelser. Denne kompetansen utvikles i en skriftkultur og kan bare utvikles i skriftkulturer. Skrift stadfester tekstens ord. Men ordene er bare «ord». Skrift «er» ikke mening. Den skrevne teksten må gis mening gjennom tolkning, og den må alltid tolkes i forhold til den konteksten den skal eller skulle gi mening i (Penne sitert av Skarstein, 2013:149).

Kontekstuell metabevissthet er literacy på høyt nivå. Skal man komme dit, må det leses mye og med stadig sterkere bevissthet om betingelsene for tekstproduksjon og tekstresepsjon. Å inneha kompetansen til å tolke en tekst «[...] i forhold til den konteksten den skal eller skulle gi mening i» (ibid.), henger sammen med evnen til å utøve god kildekritikk. I og med at Per ikke så nødvendigheten av at elevene skulle være kritiske i sin bruk av kilder i forbindelse med det litterære programmet (jmfør 6.4.2.), er det rimelig å anta at elevene selv heller ikke var særlig bevisste på hvilke kilder de anvendte og hva konteksten til det de leste om bøkene på Internettet var for noe.

#### **6.5.4. Oppsummering**

I det foregående har jeg behandlet elevresponsen på det litterære programmet. Både observasjonen og svarene på spørsmålet «Hva er et litterært program?» i spørreundersøkelsen pekte mot at elevene enten hadde en noe overfladisk forståelse av det litterære programmet eller at de ikke hadde forstått hva det var. Elevframføringene uttrykte et svakt fokus på det litterære innholdet, og det virket av og til som at elevene hadde mer fokus på det visuelle og underholdende enn på det faglige og objektive. Dette kom tydelig fram i elevsvarene på spørsmålet «Hva likte du best med dette prosjektet?», der tolv elever trakk fram ulike aspekter ved arbeidsmetoden. Elevenes litteraturvalg var stort sett preget av en regresjonsinteresse, og over halvparten av elevene avslørte i spørreundersøkelsen at de ikke hadde lest den litteraturen de hadde arbeidet med. Prosjektet var derfor preget av en manglende litteraturlæring, noe som ikke er tilfredsstillende. Årsakene til dette kan ha med det



organisatoriske rundt prosjektarbeidet å gjøre eller det kan ha med kulturen rundt norskfaget på skolen og/ eller i klassen.

## 7.0. Konklusjon

I den foregående analysen har jeg undersøkt norsklæreres oppfatninger av det litterære programmet, presentert hvordan de implementerte programmet i undervisningen og hvordan elevene til Per erfarte arbeidet med det litterære programmet. Gjennom analyseprosessen har jeg tatt utgangspunkt i fokusområdet jeg presenterte i innledningskapittelet:

### *Norsklæreres tolkning og implementering av det litterære programmet i undervisningen.*

For å finne svar på dette har jeg undersøkt:

1. Hvordan sammenfaller norskfaglærernes oppfatning av det litterære programmet med intensjonene bak kompetansemålet?
  - Hvordan definerer lærerne det litterære programmet?
  - Hvordan forholder lærerne seg til det litterære programmet som en sammensatt tekst?
  - Hvordan oppfatter lærerne «det kreative» i det litterære programmet?
  - Hvilken betydning mener lærerne at grunnleggende ferdigheter har i arbeidet med det litterære programmet?
2. Hvordan implementerer norskfaglærerne det litterære programmet i undervisningen sin?
3. Hvordan opplever elevene arbeidet med det litterære programmet?

Ved hjelp av relevant teori, kvalitative intervjuer med lærere, delvis deltakende observasjon, spørreundersøkelsen, analyse, tolking og drøfting av datamaterialet, har jeg tilstrebet å finne nyanserte svar på forskningsspørsmålene innenfor fokusområdet. I dette siste kapittelet ønsker jeg å samle trådene og heve blikket for om mulig å få et helhetsperspektiv på undersøkelsen i en fagdidaktisk og norskfaglig sammenheng. Samtidig vil det jeg oppfatter som mest vesentlig for å svare på fokusområdet oppsummeres. Trådene er samlet under de tre hovedforskningsspørsmålene. Jeg vil også rette et kritisk søkelys mot metodene jeg har valgt.

### **7.1. Hvordan sammenfaller norskfaglærernes oppfatning av det litterære programmet med intensjonene bak kompetansemålet?**

Kunnskapsløftet 2006 overlater mye av tolkningen av åpne kompetansemål og arbeidet med å legge opp undervisningen i samsvar med målene til skolene og lærerne lokalt. Dette fører til store variasjoner mellom kommuner og skoler, noe som betyr at «[...] de gitte rammene for

Kunnskapsløftet [...] i for stor grad blir pulverisert og at Kunnskapsløftet lokalt kan bli noe helt annet enn det var tenkt nasjonalt og sentralt» (Dale, Engelsen og Karseth, 2011:117). I Kunnskapsløftet 2013 ble det litterære programmet endret fra et *skjønnlitterært* til et *litterært* program. En hvilken som helst læreplanendring vil gjennomgå en transformering i implementeringsfasen på sin vei fra formuleringsarenaen til realiseringsarenaen.

Utdanningsdirektoratet skrev i en epost til meg at de betraktet det litterære programmet som en:

[...]aktivitet som knytter litteraturen opp mot opplevelse, estetikk og kreativitet heller enn mot analyse og refleksjon. Elevene kan framføre tekster på ulike måter individuelt eller i grupper, og framføringene kan være korte og spres utover i skoleåret, eller samles i bolker. Begrepet «litterært» åpner for at elevene har relativt stor valgfrihet når det gjelder sjangere, og «avgrenset» viser til at arbeidet med målet ikke bør være for omfattende når det gjelder tid ? [sic] og ressursbruk.

Undersøkelsen viser at norskfaglærernes oppfatning av det litterære programmet samsvarer i varierende grad med intensjonene bak kompetansemålet som handler om arbeid med et utvidet tekstbegrep, utvikling av grunnleggende ferdigheter og elevenes kreative evner. På linje med funnene i *Kunnskapsløftet- en tung bør å bære* (Møller og Aasen, 2009:30) og *Forum for norskfaget* (Moi, 2012:14) er det også i min undersøkelse tydelig at det er «[...] relativt stor diskrepans mellom reformens mål og intensjoner og aktørenes forståelse [...]» (Møller og Aasen, 2009:30). Lærernes oppfatning av hva det litterære programmet er, preges av fokus på det skjønnlitterære istedenfor det litterære og på manglende arbeid med grunnleggende ferdigheter. Halvparten av lærerne arbeidet heller ikke med programmet som en sammensatt tekst, noe som førte til diskrepans mellom elevenes flermodale tekster og en monomodal vurderingspraksis. Det samme gjaldt «det kreative» i programmet: Lærerne oppfordret elevene til å gjøre noe kreativt, til tross for at det kreative ikke ble tatt med i vurderingen.

Selv om en læreplan blir betraktet som *styringsdokument*, utgjør den likevel ikke virkeligheten i klasserommet, noe som gjør at det ofte oppstår et gap mellom intensjonene i læreplanen og realiseringen i klasserommet, altså mellom de dimensjonene ved læreplanen som spesifikt angår formuleringsarenaen, og realiseringsarenaen. Dette «gapet» er svært synlig i mitt empiriske materiale. Lærerne fungerer på mange måter ikke som de sentrale myndighetenes forlengede arm i arbeidet med grunnleggende ferdigheter, det utvidede tekstbegrepet og utviklingen av elevenes kreative evner, noe som resulterer i at det litterære programmet lokalt kan bli noe annet enn det var tenkt nasjonalt.

## **7.2.Hvordan implementerer norskfaglærerne det litterære programmet i undervisningen sin?**

Lærerne må lese og tolke kompetansemålet før de kan implementere det i undervisningen. De må ha klart for seg hva kompetansemålet innebærer, hva som er målet og hvordan de skal gjennomføre undervisningen på en faglig tilfredsstillende måte som skaper sammenheng mellom følgende faktorer: «[...] mål, læringsaktiviteter, elev- og lærerforutsetninger samt materielle forutsetninger» (Imsen, 2009:405). Samtlige lærere implementerte programmet i et prosjektperspektiv med ulike temaer. Lærernes implementering inneholdt stor variasjon når det kom til hvor mye tid den enkelte lærer satte av til programmet, hvordan lærerne posisjonerte programmet til resten av læreplanen, hvilken mulighet programmet hadde til å gi elevene en autentisk læringssituasjon og hvordan programmet ble vurdert. Tidsbruken varierte fra ti timer til flere måneder, og enkelte lærere knyttet kompetansemålet til det litterære programmet opp mot andre kompetansemål i læreplanen, mens andre gjorde det ikke. Noen lærere gav elevene en autentisk læringssituasjon ved å la dem få vise programmet for et stort publikum, mens andre elever kun viste det for klassen sin. Vurderingen av programmet varierte også fra lærer til lærer. Enkelte gav elevene individuelle karakterer, mens andre gav gruppekarakterer, og vurderingskriteriene ble lagd av både den enkelte lærer, den enkelte lærer i samarbeid med flere lærere og den enkelte lærer i samarbeid med elevene. Undersøkelsen har vist at lærernes ulike måter å tolke kompetansemålet på, fører til stor variasjon også i selve gjennomføringen. Likevel er det vanskelig å vite om variasjonen vil føre til kvalitative forskjeller mellom undervisningsoppleggene basert kun på det litterære programmet. For å avgjøre dette måtte jeg ha undersøkt lærernes totale faglige virksomhet, siden programmet er del av en større helhet enn det generelle litteraturarbeidet. Det må derfor ses i sammenheng med de andre delene av norskfaget - skrivning, muntlig arbeid, arbeid med ulike medier og så videre - som til sammen utgjør den totale faglige virksomheten.

## **7.3.Hvordan opplever elevene arbeidet med det litterære programmet?**

Lærerens kompetanse, autonomi og mulighet for å gjennomføre undervisning om det litterære programmet i samsvar med Kunnskapsløftets premisser, er avgjørende for i hvilken grad læreplanens intensjoner faktisk erfares av elevene. Det er også viktig å presisere at hvordan kompetansemålet til det litterære programmet blir implementert i undervisningen, ikke nødvendigvis gjenspeiler intensjonene i Kunnskapsløftet, men kan være et uttrykk for lærerens profesjonelle autonomi, handlingsrom og faglige kompetanse. Per sitt hovedmål med

programmet var at elevene skulle få et forhold til skjønnlitteraturen. I analysen undersøkte jeg hva elevene uttrykte om det litterære programmet gjennom elevframføringene og spørreundersøkelsen. Elevframføringene viste at syv av åtte elevgrupper tok utgangspunkt i en eller flere forfattere, og ikke i litteraturen som forfatterne har skrevet. I tillegg tok elevenes litteraturvalg utgangspunkt i en regresjonsinteresse med fokus på det kjente og nære. Spørreundersøkelsen avslørte at over halvparten av elevene ikke hadde lest den litteraturen de hadde arbeidet med. Selv om elevene var misfornøyde med at de fikk liten tid til prosjektet, var det ingen som uttrykte misnøye med at de ikke fikk tid nok til å lese tekstene, noe som igjen tyder på at elevene selv heller ikke hadde noen forventning om at det var et krav til dem at de skulle ha lest. Elevenes manglende tekstarbeid er ikke tilfredsstillende og årsakene til hvorfor dette skjedde, kan være mange. Det kan for eksempel handle om en manglende klasseromskultur som innebærer en lesekultur, eller det kan skyldes kulturen omkring selve norskfaget. I en kultur der lesing ikke er innarbeidet og selvfølgelig, må det arbeides aktivt med dette. Vi ser kanskje litt foraktelig ned på leselestprosjekter. Dette er heller ikke Nicolaysens (2005) favorittsyssel, men en norsklærer kommer ikke utenom å skape rom for lesing gjennom aktivt arbeid med elevene. Det må også være en del av litteraturredidaktikken. Og når elevene selv får valgmuligheter, bør det være innen rekkevidde å få dem til å lese.

#### **7.4. Metodekritikk**

Jeg lagde og gjennomførte intervjuguiden til lærerne og spørreundersøkelsen til elevene med det utgangspunkt at jeg ønsket deres oppfatninger av hva det litterære programmet var for noe og hvordan de erfarte implementeringen av kompetansemålet i praksis. Selv om jeg hadde forberedt meg faglig godt, berørte svarene jeg fikk utfordringer med programmet som jeg ikke hadde tenkt på, men som likevel var interessante funn. Dette gjaldt spesielt hvordan lærere oppfatter litteraturbegrepet, den manglende tekstlesingen blant elevene, utfordringer i forbindelse med arbeidet med sammensatte tekster og lærernes holdninger til grunnleggende ferdigheter. På grunn av arbeidets relative korte tidsramme ble det ikke gjennomført en pilotstudie før prosjektet startet, noe som kunne ha avdekket og fanget opp det manglende fokuset på slike utfordringer ved programmet.

I en studie som denne er det også tids- og ressursbegrensninger som gjør at jeg dessverre ikke har mulighet til å skrive om alt som kunne ha vært relevant i forbindelse med norskfaglæreres oppfatning og implementering av kompetansemålet til det litterære programmet i undervisningen. Noe som for eksempel kunne ha vært relevant å undersøke var begrepet

«program» i kompetansemålet. I dette ligger det noe performativt og noe kvalitativt annerledes enn for eksempel i fordypningsoppgaven. Det hadde også vært av interesse å undersøke hva lærerne legger i begrepet. Årsaken til at jeg ikke har fokusert på «program» i avhandlingen, er at lærerne selv ikke kommenterte det i intervjuet. På spørsmålet om «Hva legger du i begrepet «det litterære programmet»?» var fokuset til lærerne mest på det litterære i kompetansemålet og ikke så mye på «program»-delen.

Prosjektet som er utført i denne masteravhandlingen, er relativt beskjedent av omfang, og videre undersøkelser er nødvendig for å kunne trekke konklusjoner på et mer generelt grunnlag.

### **7.5.Sluttord**

Variasjon i hvordan kompetansemålet til det litterære programmet blir oppfattet og implementert i undervisningen, trenger ikke nødvendigvis å være en ulempe. I rapporten *Å være ungdomsskolelærer i Norge* fra OECD sin store lærerundersøkelse, TALIS, står det at «[...] det er ikke én, men mange, måter å gi god undervisning på» (Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009:220). Intensjonen i Kunnskapsløftet angående prinsippet om metodefrihet, var å gi lærerne autonomi til å utforme undervisningen på sin egen måte. Autonomi forutsetter likevel kompetanse og kunnskap hos lærerne til å utnytte handlingsrommet i de åpne kompetansemålene på en faglig god og tilfredsstillende måte. Eiliv Vinje skriver følgende om lærerkompetansen:

Leiaren for plangruppa, Laila Aase, blei i intervju spurdt om norsklærarane har god nok utdanning til å setta ein så open plan ut i livet. Ho svarte at det er veldig mange gode norsklærarar i skolen, men la til: «Spørsmålet er om vi er villige til å stille store nok krav til lærerkompetansen. Det hjelper ikke å lage nye læreplaner om en lar lærere uten utdanning undervise i faget.» (Vinje, 2005:74).

Spørsmålet i så måte er hvordan lærerne faktisk utnytter sin faglige autonomi og hvordan de balanserer denne autonomien med læreplanstyring. Utdanningsdirektoratet har erkjent at kompetansemålene ofte ikke oppnår entydighet:

De fleste kompetansemålene er ikke formulert slik at det er enkelt å fastslå om elevene enten har nådd et mål eller ikke. Derfor kreves det en lokal fortolkning av hva som kjennetegner måloppnåelse i fagene. En lærer vet som oftest selv hva han eller hun ser etter i vurderingen av elevenes måloppnåelse. (Dale, Engelsen og Karseth, 2011:125).

På bakgrunn av nærstudium av ett spesifikt kompetansemål, kan denne undersøkelsen kaste lys over hvordan prinsippet om åpne kompetansemål faktisk fungerer i praksis. Det empiriske materialet har vist tilfeller der autonomien blir utnyttet i både stor og mindre grad. Enkelte

lærere vinklet programmet mot komparative fortrinn ved skolens kultur, og hvor skolens ressurser ble brukt i kombinasjon med det faglige kompetansemålet. Andre lærere, deriblant Per, utnyttet autonomien i langt mindre grad og realiserte en minimumsvariant av programmet. Minimumsrealiseringen kan frigjøre et handlingsrom for Per til å arbeide mer inngående med andre kompetansemål, men han må likevel gjennomføre programmet slik at elevene sitter igjen med et faglig læringsutbytte. Å arbeide med det litterære programmet kun fordi det står i læreplanen, og på den måten gi læreplanen rollen som en absolutt premissleverandør, er ikke et optimalt utgangspunkt for læringsfremmende arbeid. Med elevenes manglende tekstlesing og Per sin erkjennelse om et ikke videre stort potensial i kompetansemålet, fører likevel dette til en læringsaktivitet som ikke gir et tilfredsstillende faglig utbytte.

Jeg vil avslutte med et sitat fra Anne Rita Feet (2014) sin artikkel «*Hvis jeg skal lese en tekst...*». Artikkelen handler om førstemøter mellom elever og læreboktekster, noe som jeg mener også kan overføres til møter mellom elevene og det tekstlige i arbeidet med det litterære programmet:

Elever i dag forventer å bli underholdt òg nå viktige læringsmål – raskt. Dessuten vil de oppleve bekreftelse òg utfordring – samtidig. Det første møte mellom læreboktekst og elever foregår derfor i spenningsfeltet mellom opplevelse og funksjonalitet, nærhet og utfordring. Én grunnleggende faktor i det aller førstemøtet mellom læreboktekst og elever er kanskje nærvær: Nærvær i form av oppmerksomhet, åpenhet og mulighet til å stoppe opp og reflektere. Invitasjonene til samspill finnes i teksten; å oppdage dem fordrer at det skapes tid og rom til å utnytte potensialet (Feet, 2014:53).

Kunnskapsløftet inneholder prinsippet om metodefrihet, noe som åpner opp for valgmuligheter for både lærere og elever. Lærerautonomi forutsetter kompetanse og kunnskap til å utnytte handlingsrommet i de åpne kompetansemålene på en faglig god og tilfredsstillende måte. Kompetansedyktige lærere vil tørre og utforske handlingsrommet mer, noe som igjen er med på å skape et større potensial for elevenes læring. God kvalitet i undervisningen forutsetter likevel at lærere utvikler «curriculum literacy». I dette begrepet ligger det at «[...] læreplaner ikke skal slavisk følges, men de må tolkes og videreutvikles gjennom et potensiale som ligger i sentrale læreplaner» (Halvorsrød, 2011:30). Lærere må altså bruke sitt faglige skjønn til å ta i bruk de metodene som passer elevenes forutsetninger, læringsinnhold og andre rammefaktorer best i tolknings- og implementeringsprosessen av åpne kompetansemål.

## Litteraturliste

Alnes, Jan Harald. (2013) *Hermeneutikk*. [Online]. Tilgjengelig fra:

<http://snl.no/hermeneutikk> [Lastet ned 2.9.2013].

Askeland, Norunn og Maagerø, Eva. (2014) *Om å utfordre vanen. Samtaler om litterær sakprosa*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.

Bakken, Jonas. (2004) Sakprosaen og det «litterære». Artikkel. *Dagbladet*, 14.mars 2004.

[Online]. Tilgjengelig fra: <http://www.dagbladet.no/kultur/2004/03/14/393356.html>

[Lastet ned 29.1.2014].

Bakken, Jonas. (2014) *Retorikk i skolen*. 2. utg. Oslo, Universitetsforlaget.

Balci, Sonja. (2014) *Ulik dannelse for ulike utdanninger*. [Online]. Tilgjengelig fra:

<http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Ulik-dannelse-for-ulike-utdanninger> [Lastet ned 29.4.2014].

Berge, Kjell Lars. (2005) *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier*. [Online]. Tilgjengelig fra:

<http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf> [Lastet ned 26.4.2014].

Berge, Kjell Lars. (2009) ”Det vitenskapelige studiet av sakprosa.” I Kjell Lars Berge et al. *Fire blikk på sakprosaen*. Oslo: ILN/UIO. [Online]. Tilgjengelig fra:

<http://www.hf.uio.no/iln/forskning/grupper/tekstretorikk/skriftserien/utgivelser/1Berge-Breivega-Roksvold-Tonnesson-Fire-blikk-pa-sakprosa.pdf> [Lastet ned 30.1.2014].

Blikstad-Balas, Marte. (2013) ”Et svar på nesten alt”. Om elevers bruk av Wikipedia som

faglig kilde i videregående skole. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 37 (1), s. 34- 43. [Online]. Tilgjengelig fra:

<http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/0113/balas.pdf> [Lastet ned 3.4.2014].

Brunstad, Paul Otto. (2007) *Faglig klokskap - mer enn kunnskap og ferdigheter*. [Online].

Tilgjengelig fra: <http://www.pacem.no/2007/2/2klokskap/5brunstad/> [Lastet ned 19.5.2013].



- Claesdotter, Annika. (2011) *Vill utmana ungas världar*. [Online]. Tilgjengelig fra:  
[www.lararnasnyheter.se/print/slojdforum/2011/05/11/vill-utmana-ungas-varldar](http://www.lararnasnyheter.se/print/slojdforum/2011/05/11/vill-utmana-ungas-varldar)  
[Lastet ned 19.3.2014].
- Dale, Erling Lars. (2009) Fellesskolens utfordring. *Bedre skole*, 3. mars 2009 (1), s. 75-80.  
[Online]. Tilgjengelig fra:  
[http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS\\_1\\_09/BS\\_01-09-Dale.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Dale.pdf) [Lastet ned 27.3.2014].
- Dale, Erling Lars, Engelsen, Britt Ulstrup og Karseth, Berit. (2011) *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: en analyse av en læreplanreform*. Sluttrapport ved Universitetet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra:  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/PFI\\_sluttrapport\\_2011.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/PFI_sluttrapport_2011.pdf?epslanguage=no) [Lastet ned 23.9.2013].
- Dalsegg, Liv. (2011) *Lærebøker og litteraturundervisning. En litteraturdidaktisk undersøkelse av tekstutvalg, presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver i tre norskverk for ungdomstrinnet*. Akademisk avhandling, Høgskolen i Hedmark. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/78435/Dalsegg.pdf> [Lastet ned 10.2.2014].
- De Caprona, Yann. (2013) *Norsk etymologisk ordbok. Tematisk ordnet*. Oslo: Kagge forlag.
- DeSeCo. (2005) *The definition and selection of key competencies*. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [Lastet ned 1.4.2014].
- Det kongelige kunnskapsdepartementet. (2008) *Læreren. Rollen og utdanningen*.  
St.meld. nr.11 (2008-2009). Oslo, Det kongelige kunnskapsdepartementet. [Online].  
Tilgjengelig fra:  
<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf> [Lastet ned 1.5.2014].
- Det kongelige kunnskapsdepartementet. (2009). *Tid til læring*. St.meld. nr.19. (2009-2010).

- Bergen, Kunnskapsdepartementet. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://www.regjeringen.no/pages/13290765/PDFS/STM200920100019000DDDDPDFS.pdf> [Lastet ned 28.2.2014].
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. (2003) *Kultur for læring*. St.meld. nr.30. (2003-2004). [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDPDFS.pdf> [Lastet ned 15.4.2013].
- Djupedal, Øystein. (2007) *Tid for læring*. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Taler-og-artikler/2007/tid-for-laring.html?id=478535> [Lastet ned 28.3.2014].
- Eagleton, Terry. (2012) *The event of literature*. New Haven: Yale University Press.
- Egeberg, Gunstein et al. (2012) *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand*. [Online]. Tilgjengelig fra: <https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/monitor2011.pdf> [Lastet ned 25.4.2014].
- Eide, Ove. (2006) «Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv». *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 30 (2), s. 6-13.
- Engelsen, Britt Ulstrup. (2008) *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsgruppen Læreplanstudier. Forskningsprosjektet ARK. Med støtte fra Utdanningsdirektoratet. [Online]. Tilgjengelig fra:  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Delrapport1\\_reformens\\_forutsetninger.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf?epslanguage=no) [Lastet ned 9.12.2013].
- Engelsen, Britt Ulstrup. (2012) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* (6.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Evju, Mona Hanheide. (2008) *Sammensatte tekster i videregående skole. En undersøkelse av*

- arbeidet med skriftlige og muntlige sammensatte elevtekster i to klasser*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32398/MasteroppgavexMonaxHanheidx30.11.08.pdf?sequence=1> [Lastet ned 5.3.2013].
- Fangen, Katrine. (2010) *Deltagende observasjon*. (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Farner, Geir. (2013) *Innføring i romananalyse og litteraturhistorie for NED 130*. [Online].  
Tilgjengelig fra:  
<https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/NED1301/v14/pensumliste/ned1301-litteraturhistorie.pdf> [Lastet ned 30.1.2014].
- Feet, Anne Rita. (2014) «Hvis jeg skal lese en tekst...». *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 37 (1), s. 48-55.
- Fidjestøl, Bjarne et al. (1996) *Norsk litteratur i tusen år. Teksthistoriske linjer*. Landslaget for norskundervisning. (2.utg.) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fodstad, Lars. (2013) *Høring om endringer i læreplaner for gjennomgående fag*. Landslaget for norskundervisning. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://www.norskundervisning.no/images/pdf/horing.pdf> [Lastet ned 12.3.2013].
- Grønlie, Marie og Hansen, Vilde Ottem, (2010) "Stille, men ikke taus". *Single casestudie av kommunikasjonen til en gutt med dobbeltdiagnosen Down syndrom og autisme*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31308/Ferdigxoppgavexixpdf.pdf?sequence=1> [Lastet ned 19.8.2013].
- Grønlie, Espen. (2014) *Jeg oversetter for å lære meg norsk*. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://www.vagant.no/jeg-oversetter-for-a-laere-meg-norsk-intervju-med-georg-johannesen/> [Lastet ned 31.3.2014].
- Grønmo, Sigmund. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gujord, Heming. (2013) *Kulturbegrepet i norskfaget*. Upublisert manuskript fra en forelesning på konferansen NOF4. Institutt for litterære, lingvistiske og estetiske studier, Universitetet i Bergen.
- Gundersen, Helene Bråstein. (2011) *Inkluderende opplæring i lærerutdanningen*.

- Akademisk avhandling, Universitetet i Stavanger. [Online]. Tilgjengelig fra: [http://brage.bibsys.no/uis/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_18618/1/Gundersen,%20Helene.pdf.pdf](http://brage.bibsys.no/uis/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_18618/1/Gundersen,%20Helene.pdf.pdf) [Lastet ned 4.9.2013].
- Hagen, Erik Bjerck. (2012) «Fordelen med et løst og inkluderende litteratursyn». Artikkel. *Morgenbladet*, 2. mars 2012. [Online]. Tilgjengelig fra: [http://176.58.98.57/debatt/2012/fordelen\\_med\\_et\\_lost\\_og\\_inkluderende\\_litteratursyn?quicksync\\_mest\\_lest\\_mest\\_kommentert=0#.UtT3g5qx5jo](http://176.58.98.57/debatt/2012/fordelen_med_et_lost_og_inkluderende_litteratursyn?quicksync_mest_lest_mest_kommentert=0#.UtT3g5qx5jo) [Lastet ned 14.1.2014].
- Halvorsrød, Merete Moe. (2011) *Fra sentral til lokal læreplan i RLE-faget*. Akademisk avhandling, det teologiske menighetsfakultet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/161058/Fra%20sentral%20til%20lokal.pdf?sequence=1> [Lastet ned 1.5.2014].
- Haraldsen, Heidi Marian. (2005) *Det estetiske mennesket - betingelser for en mer estetisk pedagogikk*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30725/Haraldsen.pdf?sequence=4> [Lastet ned 13.2.2014].
- Harboe, Leif. (2011) *Privatister og fordypningsemne*. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://leifh.blogspot.no/2011/03/privatister-og-fordypningsemne.html> [Lastet ned 27.2.2013].
- Hatch, John Amos. (2002) *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of the New York Press.
- Hattie, John. (2013) *Synlig læring - for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hauge, Kari Westad og Jørgensen, Else. (2006) *Studiet som glapp - kunne det ha vært unngått? [Korrigert utgave]*. Rapport 0508. Møreforskning Molde AS. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://www.mfm.no/db/5/2133.pdf> [Lastet ned 14.5.2014].
- Haugland, Tina Navestad. (2008) *Lese- og skriveopplæringen i utdanningssystemet. En*

*læreplanteoretisk analyse av lese- og skriveopplæringens plass i førskolelærer og allmennlærerutdanningen.* Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online].

Tilgjengelig fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31042/TinaxNavestadxHaugland.pdf?sequence=1> [Lastet ned 13.3.2014].

Hennig, Åsmund. (2010) *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Hernes, Gudmund. (2011) "Statsdannelse og allmenndannelse". I Bernt Hagtvatn og Gorana Ognjenovic (red.) *Dannelse. Tenkning. Modning. Refleksjon: nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning.* Oslo: Dreyers forlag, s. 69-84.

Hertzberg, Frøydis. (2001) «Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse». *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning* (18), s. 92-105.

Hertzberg, Frøydis. (2009) «Skolen og grunnleggende ferdigheter». I Jorunn Møller, Tine S. Prøitz og Petter Aasen (red.) *Kunnskapsløftet – tung bær å bære. Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon.* [Online]. Tilgjengelig fra: [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/FIRE\\_andre\\_delrapport.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/FIRE_andre_delrapport.pdf) [Lastet ned 24.9.2013].

Hertzberg, Frøydis. (2012) «Grunnleggende ferdigheter - åk eller vinger for norsklæreren?». *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 36 (2), s. 15-20. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0212/froydishertzberg.pdf> [Lastet ned 27.4.2014].

Hjukse, Hjørdis. (2007) *Hva genererer kvalitet i multimodalitet? Kan vi enes om noen kriterier? Vurdering av sammensatte elevtekster.* Akademisk avhandling, Høgskolen Stord/ Haugesund. [Online]. Tilgjengelig fra:

[http://brage.bibsys.no/hsh/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_4786/1/HHMaster%5D.pdf](http://brage.bibsys.no/hsh/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_4786/1/HHMaster%5D.pdf) [Lastet ned 27.2.2013].

Holmboe, Line Elise. (2012) *På armlengdes avstand fra markedets usynlige hånd. En studie av nyetableringer i forlagsbransjen*. [Online]. Tilgjengelig fra: [https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1265/Holmboe\\_2.pdf;jsessionid=43EB073E9DB7AE5F8741E65BE2B65255?sequence=1](https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1265/Holmboe_2.pdf;jsessionid=43EB073E9DB7AE5F8741E65BE2B65255?sequence=1) [Lastet ned 27.1.2014].

Hovdenak, Sylvie Stenersen. (2009) «Perspektiver på skoleutvikling». I Sylvie Stenersen Hovdenak, Astrid Birgitte Eggen og Eyvind Elstad (red.) *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningsetaten i Oslo*. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/AD0903.pdf> [Lastet ned 9.2.2014].

Høiøberg, Unni. (2013) *Høringssvar fra Utdanningsforbundet Hedmark om endringer i læreplanen i norsk i grunnskolen og videregående opplæring*. [Online]. Tilgjengelig fra: [https://www.utedanningsforbundet.no/PageFiles/188969/20130128%20H%C3%B8ringssvar%20fra%20Utdanningsforbundet%20Hedmark%20NORSK\\_hjemmeside.pdf](https://www.utedanningsforbundet.no/PageFiles/188969/20130128%20H%C3%B8ringssvar%20fra%20Utdanningsforbundet%20Hedmark%20NORSK_hjemmeside.pdf) [Lastet ned 27.2.2013].

Haanes, Vidar L. et al. (2011) *Dannelsesaspekter i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*. Universitets- og høgskolerådet. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://www.uhr.no/documents/DannelseRapportEndelig.pdf> [Lastet ned 29.4.2014].

Haanæs, Ingrid Rygg. (2009) «Skritesituasjon og sjanger». I Jon Smidt (red.) *Norskdidaktikk- ei grunnbok*. (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget, s. 340-348

Imsen, Gunn. (2009) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Johnsen, Egil Børre (red.). (2002) *Vårt eget språk*. Oslo: Aschehoug.

Johnsen, Berit H. (2011) *Danning i dialog. Introduksjon av ledet samspill i lys av pedagogisk*

- danningsdebatt, nyere forskning og praksis*. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED1001/v11/DanningDialog&ICDPsLedetSamspillBachelor.pdf> [Lastet ned 25.4.2014].
- Jørgensen, Christin. (2012) *Samspill i multimodale fortellinger. En kvalitativ studie av det multimodale samspillet i fortellinger skrevet av elever i 3. klasse*. Akademisk avhandling, Høgskolen Stord/ Haugesund. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://brage.bibsys.no/hsh/retrieve/2249/Jorgensen.pdf> [Lastet ned 27.2.2013].
- Karlsen, Jan-Kåre. (2011) *Ledelsens Rudolf Muus. En analyse av 4 bøker i sjangeren "Flyplasselitteratur"*. Akademisk avhandling, Universitetet i Agder. [Online]. Tilgjengelig fra: [http://brage.bibsys.no/hia/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_28114/1/Jan-K%C3%A5re%20Karlsen%20oppgave.pdf](http://brage.bibsys.no/hia/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_28114/1/Jan-K%C3%A5re%20Karlsen%20oppgave.pdf) [Lastet ned 29.1.2014].
- Kjelen, Hallvard. (2013) *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. Akademisk avhandling, NTNU. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/145842/avhandlingkjelen.pdf?sequence=3> [Lastet ned 3.1.2014].
- Kongshavn, Aslaug Louise. (2011) *Litterære samtaler i lause lufta? Ein komparativ analyse av litterære samtaler i det tradisjonelle og virtuelle klasserommet*. Akademisk avhandling, Universitetet i Bergen. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4957/82633523.pdf?sequence=1> [Lastet ned 16.4.2013].
- Kunnskapsdepartementet. (1996) *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. NOU 1996:22. Oslo, Statens forvaltningstjeneste. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1996/nou-1996-22/6/3/3.html?id=342287> [Lastet ned 18.12.2013].
- Kvale Steinar og Brinkmann Svend. (2009) *Interview. Introduktion til et håndverk*. (2. utg.) København: Hans Reitzels Forlag.

Landslaget for norskundervisning. (2011) *Revisjon av læreplanen i norsk 2013* [Online].

Tilgjengelig fra: <http://www.norskundervisning.no/uncategorized/2011/09/revisjon-av-laereplanen-i-norsk-2013/> [Lastet ned 27.2.2013].

Liestøl, Gunnar. (2006) «Sammensatte tekster - sammensatt kompetanse». Artikkel. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (4), s. 277-300. [Online]. Tilgjengelig fra:

[https://www.idunn.no/ts/dk/2006/04/sammensatte\\_tekster\\_-\\_sammensatt\\_kompetanse?mostRead=true](https://www.idunn.no/ts/dk/2006/04/sammensatte_tekster_-_sammensatt_kompetanse?mostRead=true) [Lastet ned 27.2.2013].

Liestøl Gunnar, Fagerjord Anders og Hannemyr Gisle. (2009) *Sammensatte tekster. Arbeid med digital kompetanse i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Lillejord, Yvonne Kristine. (2013) *Retorikk i fremføringer - sett med elevenes øyne. Hvordan vurderer et utvalg elever i vg1 og vg2 bruk av retorikk i fremføringer?* Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36650/Lillejord-Master.pdf?sequence=1> [Lastet ned 13.12.2013].

Lindhagen, Heidi. (2011) *Grunnleggende ferdigheter - målrettet arbeid i skolen?*

Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32454/MasteroppgavenxHeidixLindhagenx16.5.2011.pdf?sequence=3> [Lastet ned 24.9.2013].

Lindholm, Magne. (2012) *Lærernes metodefrihet - et tegn på manglende profesjonalitet?*

[Online]. Tilgjengelig fra: [http://home.hio.no/~magneli/skrifter/blandete\\_artikler/201211-laerernes-metodefrih.html](http://home.hio.no/~magneli/skrifter/blandete_artikler/201211-laerernes-metodefrih.html) [Lastet ned 30.4.2014].

Lothe Jakob, Refsum Christian og Solberg Unni. (2007) *Litteraturvitenskapelig leksikon*. (2.utg.) Oslo: Kunnskapsforlaget.

Løvland, Anne. (2006) *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Akademisk avhandling, Kristiansand: Høgskolen i Agder.



Løvland, Anne. (2007) *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Landslaget for norskundervisningen. Bergen: Fagbokforlaget.

Markussen, Bjarne. (2008) *Hva er galt med PowerPoint?* [Online]. Tilgjengelig fra:

[http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=hva%20er%20s%C3%A5%20galt%20med%20powerpoint&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uisi.no%2Fno%2Fcontent%2Fdownload%2F73881%2F1190254%2Ffile%2F07%2BBjarne%2BMarkussen.pdf%2520-%25202008-04-30&ei=HT2bUYHtF8\\_o4QTP4YGwDA&usq=AFQjCNHncjj2-Sz5TU66GZiaF3V\\_RujsMA&bvm=bv.46751780,d.bGE](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=hva%20er%20s%C3%A5%20galt%20med%20powerpoint&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uisi.no%2Fno%2Fcontent%2Fdownload%2F73881%2F1190254%2Ffile%2F07%2BBjarne%2BMarkussen.pdf%2520-%25202008-04-30&ei=HT2bUYHtF8_o4QTP4YGwDA&usq=AFQjCNHncjj2-Sz5TU66GZiaF3V_RujsMA&bvm=bv.46751780,d.bGE) [Lastet ned 16.4.2013].

Mjøen, Ann-Kristin. (2013) *Vurdering av muntlige ferdigheter som didaktisk utfordring i norskfaget*. Akademisk avhandling, Handelshøyskolen i Trondheim. [Online].

Tilgjengelig fra:

[http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/148813/Mj%c3%b8en\\_2013.pdf?sequence=1](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/148813/Mj%c3%b8en_2013.pdf?sequence=1) [Lastet ned 3.12.2013].

Moi, Inger Synnøve. (2012) *Forum for norskfaget. Rapport*. [Online]. Tilgjengelig fra:

[http://www.udir.no/PageFiles/50798/Sluttrapport\\_Forum\\_for\\_norskfaget.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/PageFiles/50798/Sluttrapport_Forum_for_norskfaget.pdf?epslanguage=no) [Lastet ned 2.4.2014].

Moslet, Inge. (2009) «Norsklærer». I Jon Smidt (red.) *Norsksdidaktikk- ei grunnbok*. 3. utg.

Oslo, Universitetsforlaget, s. 23-37.

Mykland, Hilde R. Olsen. (2009) *Om multimodalitet, sjanger og læring i digitale*

*opplæringsressurser*. Akademisk avhandling, Universitetet i Agder. [Online].

Tilgjengelig fra: [http://brage.bibsys.no/hia/bitstream/URN:NBN:no-](http://brage.bibsys.no/hia/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_10288/1/Hilde%20R%20Olsen%20Mykland.pdf)

[bibsys\\_brage\\_10288/1/Hilde%20R%20Olsen%20Mykland.pdf](http://brage.bibsys.no/hia/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_10288/1/Hilde%20R%20Olsen%20Mykland.pdf) [Lastet ned 10.9.2013].

Møller, Jorunn og Aasen, Petter. (2009) «Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle». I

Jorunn Møller, Tine S. Prøitz og Petter Aasen (red.) *Kunnskapsløftet – tung bær å bære. Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. [Online]. Tilgjengelig fra:

[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/FIRE\\_andre\\_delrapport.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/FIRE_andre_delrapport.pdf)  
[Lastet ned 24.9.2013].

Nes, Helene. (2013) *Nasjonale prøver på mellomtrinnet. Lærernes elevforberedelser i et accountability-perspektiv*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36798/Nes.Helene.master.pdf?sequence=1> [Lastet ned 30.4.2014].

Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik. (2005) «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking». I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red.) *Kultur møte i tekstar*. Oslo: Det Norsk Samlaget, s. 9-32.

Nilssen, Vivi. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordseth, Pål og Grønneberg, Anders. (2014) «– Vet ikke om jeg skal le eller gråte». *Dagbladet*, 15. januar 2014. [Online]. Tilgjengelig fra:  
[http://www.dagbladet.no/2014/01/15/kultur/litteratur/jorn\\_lie\\_horst/elever/skole/31291015/](http://www.dagbladet.no/2014/01/15/kultur/litteratur/jorn_lie_horst/elever/skole/31291015/) [Lastet ned 21.3.2014].

Oftedal, Anna. (2010) *Tinnitus i hjärtat. En studie av musikkvideoen som sammensatt tekst*. Akademisk avhandling, Universitetet i Stavanger. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185372/1/Oftedal,%20Anna.pdf>  
[Lastet ned 3.3.2013].

Ottesen, Eli og Møller, Jorunn (red.). (2010) *Underveis, men i svært ulikt tempo. Delrapport 3. Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. [Online]. Tilgjengelig fra:  
[http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/hertzberg-\(2010\).-arbeid-med-grunnleggende-ferdigheter.pdf](http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/hertzberg-(2010).-arbeid-med-grunnleggende-ferdigheter.pdf) [Lastet ned 24.9.2013].

Penne, Sylvi. (2006) *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet*. Å

*konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv.* Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf> [Lastet ned 3.12.2013].

Penne, Sylvi og Hertzberg, Frøydis. (2008) *Muntlige tekster i klasserommet.*

Oslo: Universitetsforlaget.

Penne, Sylvi. (2012) «Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom». I Nikolaj Frydensberg Elf og Peter Kaspersen (red.) *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinavisk morsmålsfag.* Oslo: Novus forlag, s. 32-59

Poplawski, Paul. (2008) *English Literature in Context.* Cambridge: Cambridge University Press.

Postholm, May Britt. (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Rogne, Magne. (2008) «Omgrepet tekst i skolen - ei tverrvitskapleg tilnærming». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3), s. 234-246. [Online]. Tilgjengelig fra:  
[http://www.idunn.no/ts/npt/2008/03/omgrepet\\_tekst\\_i\\_skulen\\_-\\_ei\\_tverrvitskapleg\\_tilnerming](http://www.idunn.no/ts/npt/2008/03/omgrepet_tekst_i_skulen_-_ei_tverrvitskapleg_tilnerming) [Lastet ned 21.5.2014].

Rogne, Magne. (2012) *Mot eit moderne norskfag. Ein studie i norskfagets tekstomgrep.*

Akademisk avhandling, Universitetet i Stavanger. [Online]. Tilgjengelig fra:  
[http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185943/Rogne\\_Magne.pdf?sequence=3](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185943/Rogne_Magne.pdf?sequence=3) [Lastet ned 13.3.2013].

Rosenblatt, Louise M. (2005) «The acid Test for Literature Teaching». I Louise M. Rosenblatt (red.) *Making Meaning with Texts. Selected essays*, s. 62-71. Portsmouth: Heinemann.

Sejersted, Jørgen Magnus. (2010) »Sakprosa og sjangerblanding - fra Holberg til Wergeland-

søsknene”. I Kirsten Kalleberg og Astrid Elisabeth Kleiveland (red.) *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 27-45

Sette sammen. (2010) *Bokmålsordboken* [Online]. Tilgjengelig fra:

<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=sette+sammen&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>  
[Lastet ned 19.5.2014].

Singstad, Andrea. (2013) *An-Margitt i spennet mellom gjenkjennelse og utfordring. En litteraturdidaktisk vurdering av hvordan Johan Falkbergets An-Margitt kan brukes i den videregående skolen i dag*. Akademisk avhandling, NTNU. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:639189/FULLTEXT02.pdf> [Lastet ned 18.3.2014].

Skaftun, Atle. (2009) *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaftun, Atle. (2011) Litteraturens nytteverdi. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, (2), s.32-38. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/183916/Litteraturens> [Lastet ned 3.1.2014].

Skagen, Kåre. (2013) *Dannelse*. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://snl.no/dannelse> [Lastet ned 20.4.2014].

Skahjem, Bjørg S. (2010) ”*En skole for alle med blikk for den enkelte*” - *En visjon som forplikter. Hvilke utfordringer møter skolen i sitt arbeid når den jobber for å bli en inkluderende skole? En case-studie*. Akademisk avhandling, Høgskolen i Lillehammer.[Online]. Tilgjengelig fra:  
[http://brage.bibsys.no/hil/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_15789/1/Masteroppgave%20spesialpedagogikk%20v%C3%A5r%202010%20Bj%C3%B8rg%20S.%20Skahjem.pdf](http://brage.bibsys.no/hil/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_15789/1/Masteroppgave%20spesialpedagogikk%20v%C3%A5r%202010%20Bj%C3%B8rg%20S.%20Skahjem.pdf) [Lastet ned 11.4.2013].

Skarðhamar, Anne-Kari. (2011) *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Skarpenes, Ove. (2004) *Kunnskapens legitimering: en studie av to reformer og tre fag i*

- videregående skole. Akademisk avhandling, Universitetet i Bergen.*
- Skarstein, Dag. (2013) *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster.* Akademisk avhandling, Universitetet i Bergen.
- Skirbekk, Gunnar. (2012) Norskfaget - kva bør gjerast? Kronikk. *Bergens Tidende*, 4. mai 2012 [Online]. Tilgjengelig fra: <http://blogg.bt.no/preik/2012/05/04/norskfaget-kva-bor-gjerast/#.Uy7h1LlOVjo> [Lastet ned 23.3.2014].
- Smidt, Jon. (1989). *Seks lesere på skolen- hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen.* Oslo, Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon, Tønnessen, Seip Elise og Aamotsbakken, Bente (red.). (2011) *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn.* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smith, Kari. (2007) «Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100 (1), s. 100-105. [Online]. Tilgjengelig fra: [http://www.idunn.no/file/ci/3290773/npt\\_2007\\_02\\_pdf.pdf](http://www.idunn.no/file/ci/3290773/npt_2007_02_pdf.pdf) [Lastet ned 10.3.2014].
- Smith, Kari og Ulvik, Marit. (2010) «Ulike verktøy for profesjonell utvikling». I Kari Smith og Marit Ulvik (red.) *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sporaland, Inger Gilje. (2013) *Fritt fram eller faglig enighet? Hvordan kan vurderingskriterier hjelpe elevene å skape sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?* Akademisk avhandling, Høgskolen Stord/ Haugesund. [Online]. Tilgjengelig fra: [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152305/inger\\_gilje\\_sporaland\\_m\\_aster.pdf?sequence=1](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152305/inger_gilje_sporaland_m_aster.pdf?sequence=1) [Lastet ned 18.5.2013].
- Stray, Janicke Heldal. (2009) *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse.*

- Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence=1> [Lastet ned 11.5.2014].
- Svendsen, Lars Fr. H. og Säätelä, Simo. (2007) *Det sanne, det gode og det skjønne. En innføring i filosofi*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Svennevig, Jan. (2009) *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Landslaget for norskundervisning. (2.utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Talåsen, Bjarnhild. (2013) *I skvis mellom dannelsesidealer. Om romanen Blind og didaktiske utfordringer i skolen*. Akademisk avhandling, Høgskolen i Hedmark. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132328/1/Tal%C3%A5sen.pdf> [Lastet ned 10.4.2014].
- Temple, Heidi Renee. (2011) *Ingen regel uten unntak*. Akademisk avhandling, Høgskolen i Hedmark. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://brage.bibsys.no/hhe/retrieve/2091/Temple.pdf> [Lastet ned 12.3.2013].
- Thuv, Elinor. (2012) *Grunnleggende ferdigheter i praksis. En kvalitativ analyse av grunnleggende ferdigheter i praksis på to skoler*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34819/Masterx31.10x.pdf?sequence=1> [Lastet ned 3.12.2013].
- Trippestad, Tom Are.(2009) *Kommandohumanismen. En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. Akademisk avhandling, Universitetet i Bergen. Trykket av Allkopi, Bergen.
- Turmo, Are. (2011) *Læringstrykk i grunnopplæringen - et uutnyttet potensial?* [Online]. Tilgjengelig fra: [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/3\\_laeringstrykk.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/3_laeringstrykk.pdf) [Lastet ned 27.3.2014].

Tønnesson, Johan L. (2002) *Den flerstemmige sakprosaen. Nye tekstanalyser.*

Bergen: Fagbokforlaget.

Tønnesson, Johan L. (2010) ”Sakprosa for retten! Ide til en modell for bruk av LNUs

sakprosakanon”. I Kirsten Kalleberg og Astrid Elisabeth Kleiveland (red.) *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 211-227

Tønnesson, Johan L. (2012) *Hva er sakprosa.* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Universitetet i Stavanger (3. mars 2013) *Literacy og læring* [Online], Universitetet i

Stavanger. Tilgjengelig fra: <http://www.uis.no/forskning/vi-forsker-paa/spraak-og-litteratur/literacy-og-laering/> [Lastet ned 2. 5.2014].

Utdanningsdirektoratet. (2006) *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt*

*samfunn.* [Online]. Tilgjengelig fra:

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrapporten.pdf> [Lastet ned 11.4.2013].

Utdanningsdirektoratet. (2008a) *Den generelle delen av læreplanen.* [Online]. Tilgjengelig

fra: [http://www.udir.no/upload/lareplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/upload/lareplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf) [Lastet ned 3.3.2013].

Utdanningsdirektoratet. (2008b) *Underveisvurdering i fag.* [Online]. Tilgjengelig fra:

[http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Underveisvurdering\\_i\\_fag\\_bm.pdf](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Underveisvurdering_i_fag_bm.pdf) [Lastet ned 12.3.2014].

Utdanningsdirektoratet. (2010) *Involvering i vurderingsarbeidet.* [Online]. Tilgjengelig fra:

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Elevinvolvering-i-vurderingsarbeidet/> [Lastet ned 9.3.2014].

Utdanningsdirektoratet. (2011) *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner.* [Online].

Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/> [Lastet ned 11.3.2014].

Utdanningsdirektoratet. (2012) *Høyringsnotat om endringar i læreplanen i norsk i*

- grunnskolen og vidaregåande opplæring*. [Online]. Tilgjengelig fra:  
[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/Forslag\\_hoeyringsnotat\\_norsk.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/Forslag_hoeyringsnotat_norsk.pdf?epslanguage=no) [Lastet ned 20.4.2013].
- Utdanningsdirektoratet. (2013a) *Læreplan i norsk*. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/> [Lastet ned 17.9.2013].
- Utdanningsdirektoratet. (2013b) *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013- 2017*. [Online]. Tilgjengelig fra:  
[http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk\\_for\\_skolebasert\\_kompetanseutvikling\\_pa\\_ungdomstrinnet\\_2013\\_2017.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk_for_skolebasert_kompetanseutvikling_pa_ungdomstrinnet_2013_2017.pdf?epslanguage=no) [Lastet ned 9.2.2014].
- Utdanningsdirektoratet. (2013c) *Veiledning til læreplan i norsk for elever i videregående skole med kort botid i Norge*. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Norsk-med-kort-botid/?depth=0&read=1#a3.6> [Lastet ned 9.2.2014].
- Utdanningsdirektoratet. (2014) *Eksamensoppgaver for videregående*. [Online]. Tilgjengelig fra: <https://pgsf.udir.no/dokumentlager/EksamensOppgaver.aspx?proveType=EV> [Lastet ned 16.5.2014].
- Vedeler, Liv. (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vibe, Nils, Aamodt, Per Olaf og Carlsten, Tone Cecilie. (2009) *Å være ungdomskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2009-23.pdf> [Lastet ned 30.4.2014].
- Vidnes, Øyvind. (2008) «All skrift er litteratur». Artikkel. *Bok og bibliotek*, 9. mars 2008. [Online]. Tilgjengelig fra:  
[http://www.bokogbibliotek.no/index.php?option=com\\_content&view=article&id=231:all-skrift-er-litteratur&catid=31](http://www.bokogbibliotek.no/index.php?option=com_content&view=article&id=231:all-skrift-er-litteratur&catid=31) [Lastet ned 4.2.2014].
- Vikdal, Pia Helen Ødegård. (2010) *Sammensatte tekster i norskfaget. En casestudie fra*



- videregående skole*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online].  
Tilgjengelig fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32367/Sammensatteteksterixnorskfaget%3bxPiavikdal.pdf?sequence=2> [Lastet ned 10.9.2013].
- Vinje, Eiliv. (2005) «Om kanon i litteraturundervisningen». I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red.) *Kultur møte i tekstar*. Oslo: Det Norske Samlaget, s. 72-88.
- Wang, Marit. (2008) *Et dypdykk i ungdoms formelle og uformelle digitale kompetanse. Kan skolen fungere som brobygger?* Akademisk avhandling, Høgskolen Stord/ Haugsund. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152325/wang.pdf?sequence=1>  
[Lastet ned 17.10.2013].
- Weyergang, Cecilie. (2010) «*De møter jo sånne saktekster veldig ofte, overalt*». *Utvalg av sakprosa tekster til norskundervisningen*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra:  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/35134/Weyergang\\_Master.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/35134/Weyergang_Master.pdf?sequence=1) [Lastet ned 13.10.2013].
- Wiig, Ingunn Kjøl. (2008) *Litterært program* [Online]. Tilgjengelig fra:  
<http://ingunnkjolwiig.no/2008-2010/2008/11/12/litterrt-program.html> [Lastet ned 12.3.2013].
- Ødegård, Mette. (2013) *Skjønnlitterært program- opplevelse eller læring? Sad songs eller textual power? En undersøkelse av hvordan lærere, elever og læreverk tolker kompetansemålet om skjønnlitterært program på vg3 studieforbereende utdanningsprogram/påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglige utdanningsprogram*. Akademisk avhandling, Høgskolen i Vestfold. [Online].  
Tilgjengelig fra:  
[http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/192938/1/%C3%98deg%C3%A5rd\\_M\\_2013\\_Masteroppgave.pdf](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/192938/1/%C3%98deg%C3%A5rd_M_2013_Masteroppgave.pdf) [Lastet ned 1.5.2014].
- Øien, Marit Berg. (2009) *Lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt. En studie av to metoder*

- fra «Teksten i bruk». Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online].  
Tilgjengelig fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26844/Maritsmaster.pdf?sequence=2>  
[Lastet ned 8.4.2014].
- Østrem Solveig et al. (2009) *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport 1/ 2009. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold. [Online]. Tilgjengelig fra:  
[http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning\\_og\\_statistikk/Rapporter/alle\\_teller\\_mer.pdf](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/alle_teller_mer.pdf) [Lastet ned 20.4.2014].
- Øvern, Eli Ingeborg. (2010) *Mellom kulepunkt og fagbegrep. Elevers bruk av PowerPoint i muntlige presentasjoner av fordypningsoppgaven i Vg3*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32365/xvern-xmaster.pdf?sequence=4>  
[Lastet ned 3.3.2013].
- Aarum, Lina Birgitte. (2009) *Kontinuitet eller brudd? En kritisk diskursanalyse av mål, arbeidsmåter og vurdering i Kunnskapsløftet*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo. [Online]. Tilgjengelig fra:  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31147/Masteroppgavexixpedagogikk\\_xavxLinuxAarum.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31147/Masteroppgavexixpedagogikk_xavxLinuxAarum.pdf?sequence=1) [Lastet ned 30.8.2013].
- Aase, Laila. (2005a) ”Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag?”. I Kjetil Børhaug, Anne-Brit Fenner og Laila Aase (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 69-85
- Aase, Laila. (2005b) ”Skolefagenes ulike formål - danning og nytte”. I Kjetil Børhaug, Anne-Brit Fenner og Laila Aase (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 15-29
- Aase, Laila. (2009) «Formalismen som støtte eller fallgrube i en dannelsesorientert skriveopplæring - det tradisjonelle dilemma». I Ove Kristian Haugaløkken et al. (red.) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 117-128.
- Aasen, Arne Johannes. (2010) «Multimodal tekstkompetanse». I Jon Smidt (red.) *Skriving i*

*alle fag - innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, s. 257-275.

Aasland, Tora. (2009) *Dannelse i vår tid*. [Online]. Tilgjengelig fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Taler-og-artikler/2009/dannelse-i-var-tid.html?id=563622> [Lastet ned 24.4.2014].

## Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Heming Gujord  
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier  
Universitetet i Bergen  
Sydnesplassen 7  
5007 BERGEN

Vår dato: 19.09.2013

Vår ref:35471 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35471	<i>Det litterære programmet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Heming Gujord</i>
<i>Student</i>	<i>Silje Edvardsen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.10.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Marianne Bøe

Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Silje Edvardsen, Hetlevikåsen 46, 5173 LODDEFJORD

## Vedlegg 2: Spørreskjemaet til elevene

### Spørreskjema

Jente \_\_\_\_\_ Gutt \_\_\_\_\_

Hva er det litterære programmet?

Hva mener du er formålet med det litterære programmet?

Hva syns du om prosjektet?

Har du lært noe av å ha jobbet med dette prosjektet?

Ja: \_\_\_\_\_ Nei: \_\_\_\_\_

Dersom du svarte ja på forrige spørsmål, hva har du lært?

Hvilket tema valgte du, og hvorfor valgte gruppen din akkurat dette temaet?

Har du lest diktet/teksten/boken du har jobbet med i dette prosjektet?

Hvilket/hvilke hjelpemiddel valgte dere å bruke til den muntlige fremføringen dere har gjennomført i klassen?

Hvorfor valgte dere dette hjelpemiddelet?

Hva likte du best med dette prosjektet?

Hva likte du minst med det dette prosjektet?

Har du noen tips til hvordan dette prosjektet kan gjennomføres enda bedre til neste år? (Eks: ville dere hatt mer eller mindre tid på prosjektet? Ville dere hatt mindre eller mer begrenset tema fra norsklæreren? Andre ting?)

Tusen takk for at du svarte på spørsmålene ☺

### **Vedlegg 3: Intervjuguide- lærerne**

Jeg vil først takke deg for at du setter av tid til å svare på noen spørsmål. Formålet med spørsmålene er å få løftet fram dine tanker om det litterære programmet. Jeg kommer derfor til å stille relativt åpne spørsmål, og så heller komme inn og be deg utdype/ presisere om jeg er usikker på om jeg har forstått deg riktig. Det kan også være at enkelte tema blir gjentatt, dersom du tar opp noe som jeg hadde tenkt å spørre om senere. Men håper så klart det ikke vil oppfattes som altfor mye dveling. Jeg håper derfor det er i orden om jeg tar opp samtalen med en båndopptaker? Dette vil i så tilfelle gjøre meg mye mer friere til å følge med og stille oppfølgingsspørsmål. Alt materialet fra prosjektet vil bli behandlet konfidensielt, og du vil være helt anonym i oppgaven. Jeg vil minne deg på at det er helt frivillig å delta og at du når som helst kan trekke deg fra deltakelsen og be om at data som er samlet inn blir slettet. Har du noen spørsmål til prosjektet eller hva som skal skje med materialet jeg nå samler inn? Hvis ikke, håper jeg det er greit at vi starter?

#### **Bakgrunn**

1. Kjønn?
2. Alder?
3. Utdanning?
4. Hvor mange ganger har du gjennomført prosjektet «det litterære programmet»?
5. Hvordan pleier du å gjennomføre dette prosjektet?
6. Hva pleier du å legge vekt på i vurderingen av det litterære prosjektet?

#### **Fenomenet «det litterære programmet»**

1. Hva legger du i begrepet «det litterære programmet»?
2. Hva mener du er formålet med prosjektet «det litterære programmet»?
3. Hva anser du som positivt med dette prosjektet, og hva kan være utfordrende/problematisk?
4. Hvilke kompetanser mener du elevene bør utvikle gjennom arbeidet med prosjektet?
5. Hvordan vurderer du sluttproduktet? Er det andre prosesser som også bør telle i vurderingen?
6. Vurderingen av «det litterære programmet» kan også være krevende ved at produktet bærer preg av kreativitet. Hvordan forholder du deg til det kreative aspektet ved vurderingen?

## **Sammensatte tekster**

1. Med formuleringen «å sette sammen et litterært program» tenker jeg med en gang på sammensatt tekst. Hvordan definerer du begrepet «sammensatt tekst»?
2. Hvilke aspekt ved sammensatte tekster mener du det er viktig å arbeide med?
3. Hvorfor bør elevene lære om sammensatte tekster? Beherske det å lage egne sammensatte tekster

## **Revideringen av læreplanen**

1. Etter at læreplanen ble endret nå i år, er kompetansemålet til dette prosjektet blitt endret fra «et skjønnlitterært program» til «et litterært program». Hvordan oppfatter du termen «litterært program» sammenlignet med «skjønnlitterært»?
2. I revideringsarbeidet til læreplanen som kom nå i år, pågikk det en debatt om det litterære programmet skulle fjernes eller ikke. Utdanningsforbundet Hedmark kom med uttalelsen: *Må vi holde fast ved «skjønnlitterært program»? Det er tidkrevende om det skal bli bra, og det oppleves som vanskelig å vurdere.* Hva er din respons på dette utsagnet?
3. Dersom du hadde hatt makten til enten å beholde prosjektet eller å fjerne det, hva ville du ha valgt og hvorfor?

#### **Vedlegg 4: Epost til lærerne: Forespørsel om deltakelse til intervju**

Hei

Mitt navn er Silje Edvardsen, og jeg går på integrert lektorutdanning med master i nordisk ved Universitetet i Bergen. Jeg begynner på masteravhandlingen nå til høsten, og ønsker å skrive om skjønnlitterært program i norskfaget med fokus på kompetansemålet «å sette sammen og framføre et skjønnlitterært program». Dette prosjektet har, med unntak av selve formuleringen av kompetansemålet, ingen klare retningslinjer for hvordan det kan gjennomføres, noe som fører til ulik praktisering fra norsklærer til norsklærer. I tilknytning til ny læreplan i norskfaget, har både norsklærere og utdanningsforbund ytret et ønske om å få dette kompetansemålet fjernet. Jeg mener derfor det er interessant å finne ut hvordan norsklærere definerer skjønnlitterært program, hvilke kriterier som ligger til grunn for vurdering, hvordan det blir gjennomført og hvorfor enkelte ønsker å få prosjektet fjernet fra læreplanen. I den forbindelse lurer jeg på om du er norsklærer for vg3? Og i så tilfelle, om når du vanligvis pleier å ha opplegget om skjønnlitterært program? Om du har det på høsten eller om våren? Det hadde nemlig vært veldig interessant om jeg kunne få lov til å observere arbeidet med dette opplegget i klassen din, eller bare fått lov til å intervju deg om dette prosjektet. Jeg legger ved et anbefalingsbrev fra min veileder, Heming Gujord.

Mvh. Silje Edvardsen



## **Vedlegg 5: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «det litterære programmet»**

### **Bakgrunn og formål**

Prosjektet mitt er en masterstudie ved universitetet i Bergen. Prosjektets formål er å undersøke hvordan norsklærere ved studiespesialiserende studieprogram opplever fenomenet "det litterære programmet" som gjennomføres i vg3. Jeg vil også finne ut hvordan prosjektet gjennomføres og hvordan det blir oppfattet av elevene. I dag gjennomføres programmet med ulik utforming, formål og praksis, fordi kompetansemålet "sette sammen og framføre et avgrenset litterært program" gir et enormt tolkningsrom.

Min foreløpige problemstilling er: Hvordan oppfatter norsklærere "det litterære programmet"?

Eventuelle forskningsspørsmål er:

Hvordan definerer norsklærere og elever "det litterære programmet"?

Hva mener norsklærere er formålet med prosjektet?

Hvordan blir det arbeidet med "det litterære programmet" i klasserommet?

Jeg hadde et utvalg på ni skoler til å delta i lærerintervju til mitt prosjekt. For å velge ut hvilke skoler som skulle være med i prosjektet foretok jeg en loddtrekning der fire (to + to) tilfeldige skoler ble trukket ut. En medstudent utførte selve trekningen. I tillegg til disse skolene som ble trukket, hadde jeg fra før av valgt ut to skoler jeg ønsket å intervju. Disse skolene ble valgt ut fra oppgavens rammebetingelser og praktiske forhold. Grunnen til at to og to skoler ble trukket ut, var at jeg fremdeles var usikker på om jeg ønsket fire eller seks intervju. Jeg har nå bestemt meg for fire. Disse skolene vil si de to første skolene som ble trukket ut, samt de to skolene som jeg selv har valgt. Jeg håper derfor du ønsker å bli intervjuet, fordi jeg er veldig interessert i hvordan du oppfatter det litterære programmet og hvilke erfaringer du har knyttet til prosjektet.

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

Deltakelse i studien vil for deg innebære og bli intervjuet av meg. Jeg vil veldig gjerne komme til din skole og gjøre intervjuet der. Intervjuet vil vare mellom en halv time til en time, og det vil handle om ulike aspekter ved det litterære programmet. Mine foreløpige emner er *bakgrunn, fenomenet «det litterære programmet», sammensatte tekster og revideringen av læreplanen i norsk*. Med emnet «bakgrunn» ønsker jeg å samle inn opplysninger som alder, utdanning, hvor lang erfaring du har med «det litterære programmet»

osv. De to andre emnene går med på hvordan du opplever kompetansemålet «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program», hva som er prosjektets styrker og svakheter og hva du legger i det nye begrepet «litterært program» sammenlignet med det gamle begrepet «skjønnlitterært program». Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker. Dette vil gjøre meg mye mer friere til å følge med og stille oppfølgingsspørsmål.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og veileder som har tilgang til eventuelle personopplysninger. For å ivareta konfidensialiteten vil jeg anonymisere personopplysningene og lydopptakene, ved at for eksempel navneliste og lignende lagres adskilt fra øvrige data.

Du vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen. Dine personopplysninger og navnet på din skole vil ikke bli offentliggjort. Alt blir altså anonymisert, og i referering til intervjuet vil jeg bruke et fiktivt navn. Det er altså ikke mulig å finne ut hvem som har sagt hva. Poenget med mitt prosjekt er ikke å knytte meninger opp mot ulike skoler og enkeltindivider, men å finne ut hvordan lærere generelt oppfatter «det litterære programmet».

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2014. Personopplysninger, opptak og annet råmateriale vil da bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Silje Edvardsen (mail: [sed010@webmail.uib.no](mailto:sed010@webmail.uib.no) og tlf.: 975 92 339)

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

# Samtykke til deltakelse i studien

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)