

”Å lese er å lære”

Om tekstsamlingene i tre lærebøker i norsk for  
videregående yrkesfaglig utdanningsprogram

Anne Torbjørg Raastad  
Masteroppgave i nordisk, særlig norsk, litteratur og språk  
i Lektor- og adjunktprogrammet,  
30 studiepoeng

Institutt for lingvistiske og nordiske studier  
Universitetet i Oslo  
Høsten 2006

*Til Beste*

## **Forord**

Dette prosjektet har blitt til en 30 studiepoengs masteroppgave innenfor masterspesialiseringen nordisk, særlig norsk, litteratur og språk i lektor og adjunktprogrammet. De travle dagene som norsklærer ved byggfag, formingsfag og elektrofag ved Røyken videregående skole har inspirert meg til å se hvilket viktig forskningsfelt yrkesutdanningen på videregående skole utgjør. En stor takk til alle elevene som gjør skolehverdagen både utfordrende og spennende.

En takk til Rigmor Plikk ved biblioteket på Røyken videregående skole for stadige nyttige og faglige tilskudd i posthylla mi, og for det fellesskapet vi har funnet i arbeidet for å få elevene våre til å lese.

Takk til kusine, Kjersti Velsand, for veiledning og korrekturlesing.

En stor takk til Mor og Far for at dere alltid støtter meg og følger meg i det jeg holder på med.

Tusen takk til min veileder, Torill Steinfeld, for svært konstruktive, lærerike og hyggelige samtaler på ditt kontor, og for tips om all den interessante litteraturen som er å finne.

En ubegrenset takk til Henrik som har holdt ut med meg, dyttet meg og støttet meg.

Spikkestad, 30.11.06

Anne Torbjørg Raastad

## Sammendrag

Målet med denne oppgaven var å analysere tekstsamlingene i tre norsklærebøker for yrkesfaglig utdanningsprogram. Mitt empiriske materiale var i hovedsak tekstsamlingenes skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i fire problemstillinger. Resultatet skulle gi en indikasjon på hvordan lærebøkene har fulgt opp noen av de kravene *Kunnskapsløftet* stiller.

Analysen tok utgangspunkt i fire problemstillinger. Det har lenge vært en tendens til å bruke et utvidet tekstbegrep i norskfaget. Jeg spurte derfor om hva slags tekstbegrep læreplanen opererer med og hvordan dette er anvendt og fulgt opp i lærebøkene. Jeg undersøkte videre om det er en overvekt av mannlige forfattere i tekstsamlingene, og om det er slik at mannlige forfattere skriver om menn, mens de kvinnelige forfatterne skriver om kvinner.

*Kunnskapsløftet* omtaler tekster både fra samisk kultur og fra verdenslitteraturen. Jeg spurte derfor om hvor mange tekster som var skrevet av forfattere med en annen etnisk bakgrunn enn norsk, og hvilke tekster dette utvalget består av. Basert på en forventning om at enkelte av tekstene i tekstsamlingene skulle være yrkesrettet, spurte jeg om tekstsamlingene inneholder et utvalg tekster som har en yrkesfaglig relevans, og hva dette utvalget i så fall består av.

Undersøkelsen bekrefter at det utvidede tekstbegrepet kommer tydelig til uttrykk under norskfaget i *Kunnskapsløftet*, men at lærebøkene anvender og følger opp dette i ulik grad. Det er en tydelig overvekt av mannlige forfattere i tekstsamlingene, og det er slik at mannlige forfattere i tekstutvalgene oftest skriver om menn, mens de kvinnelige forfatterne i tekstutvalgene oftest skriver om kvinner. Tekstsamlingene i de tre lærebøkene har alle få tekster av forfattere med samisk bakgrunn eller en annen etnisk bakgrunn enn norsk. Kun en av lærebøkene har både episke tekster og sakprosaetekster av enten samiske forfattere eller forfattere med en annen kulturbakgrunn i tekstsamlingen sin, mens de to andre lærebøkene har kun et lite utvalg episke tekster av samiske forfattere og forfattere med en annen kulturell bakgrunn i tekstsamlingene sine. Yrkesretting i lærebøkene skjer helst i forbindelse med sakprosaetekster både gjennom tema og oppgavetekstene. Enkelte av de skjønnlitterære tekstene handlet om ulike yrkesgrupper, men var ellers lite yrkesrelevante.

## Innhold

<b>1. Innledning</b>	<b>2</b>
1.1 Bakgrunn	2
1.2 Problemstillinger	5
1.3 Tidligere forskning	6
1.4 Hvorfor lese litteratur?	7
<b>2. Kunnskapsløftet</b>	<b>11</b>
2.1 <i>Kunnskapsløftet</i> – ny læreplan	11
2.2 Norskfaget i <i>Kunnskapsløftet</i>	13
2.2.1 Norskfaget på yrkesfaglig utdanningsprogram	16
2.2.2 Tekstens plass i <i>Kunnskapsløftet</i>	18
<b>3. Kommentarer til lærebøkene</b>	<b>20</b>
3.1 Tekstbegrep og tekstinndeling i lærebøkene	20
3.2 Tekstsamlingene i et kjønnsperspektiv	24
3.3 Tekstsamlingene i et minoritetskulturelt og internasjonalt perspektiv	31
3.4 Tekstsamlingene i et yrkesrettet perspektiv	38
<b>4. Avslutning</b>	<b>44</b>
4.1 Oppsummering	44
4.2 Konklusjon	46

Litteratur

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn

I løpet av 1990-tallet ble utdanningssystemet i Norge gjenstand for en rekke reformer. Reformenes resultat og nytte ble dokumentert i 2000 da det i norsk skole ble gjennomført en ny, stor internasjonal undersøkelse kalt PISA-undersøkelsen<sup>1</sup>. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) stod for gjennomføringen. Målet med undersøkelsen var å utvikle et samarbeid mellom de involverte landene for å gi innsikt i sterke og svake sider ved hvert deltakerlands utdanningssystem. PISA-undersøkelsen og internasjonal og nasjonal kartlegging av kunnskapsnivået blant norske elever har vist hvilke sider ved reformene som fungerer godt og derfor ikke bør endres. På andre områder anskueliggjør PISA-undersøkelsen at reformene ikke har oppfylt forventningene, og at det fremdeles er et stort potensial for læring og kompetansebygging i norsk skole.

PISA er en internasjonal undersøkelse, og det er Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo som har hovedansvaret for PISA i Norge. Undersøkelsen blir gjennomført i grunnskolen (1.-10. klasse) hvert tredje år med ulik vekt på de ulike etablerte hovedområdene lesing, matematikk og naturfag. Den første undersøkelsen, i 2000, la hovedvekt på lesing og resulterte i rapporten *Godt rustet for framtida?* PISA-undersøkelsen opererer med to typer tekster, kontinuerlige og ikke-kontinuerlige tekster (kart, tabeller, skjema og lignende). Resultatene fra PISA-undersøkelsen 2000 viser at norske elever generelt skårer lavt når det gjelder leseferdigheter. De norske elevene oppgir også at de sjelden leser av lyst og på frivillig basis. Norske jenter oppgir større interesse for lesing enn gutter, mens guttene oppgir større interesse for matematikk. Jentene mestrer de kontinuerlige tekstene bedre enn guttene, mens forskjellen mellom kjønnene i lesing av ikke-kontinuerlige tekster er mindre. Guttene oppgir høyere lesehyppighet enn jenter når det gjelder aviser, e-post, websider og tegneserier. Undersøkelsen fra 2000 viser at norske elever gjennomgående er minst positive til leseaktiviteter av samtlige elever i PISA (PISA 2000).

På bakgrunn av disse resultatene kom det tidligere Undervisningsdepartementet, nå Kunnskapsdepartementet, fram til at det måtte settes inn ulike tiltak for ”å skape fornyelse, forbedring og sikring av kvaliteten i grunnopplæringa” (<http://odin.dep.no/kd>). Et resultat av dette arbeidet er at det er innført en ny reform, *Kunnskapsløftet*, i grunnskolen og i

---

<sup>1</sup> PISA-undersøkelsen ble gjennomført i 40 land, 9 av disse var ikke medlem av OECD.

videregående opplæring. Ved skolestart høsten 2006 ble det innført en ny læreplan, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet for det 13-årige skoleløp*. *Kunnskapsløftet* er en reform, men også læreplanen, som er et resultat av reformen, kalles *Kunnskapsløftet*. I dette prosjektets sammenheng er det læreplanen det vises til når begrepet *Kunnskapsløftet* blir nevnt.

*Kunnskapsløftet* er et resultat av et politisk initiativ, og i *Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring*, som ligger til grunn for *Kunnskapsløftet*, legges det vekt på at ”Den gode skole skal formidle kulturarv, allmenndannelse, verdier og kunnskap, men også hjelpe barn til mestring, sosial utfoldelse og sosial utvikling” (St.meld. nr. 30, 2003–2004:3). Tidligere utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet hevder i en midlertidig trykt utgave av *Kunnskapsløftet*: ”Opplæringen skal stimulere elevens evne og lyst til å lære. (...) Elevene og lærlingene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, slik at de får utnyttet sine evner og realisert sine talenter.” (*Kunnskapsløftet*, 2005:3) Nåværende kunnskapsminister Øystein Djupedal viderefører dette i en tale holdt til Utdanningsforbundets skolelederkonferanse i Trondheim den 26.09.06:

La meg understreke at det skal ikke herske tvil om at skolens primære jobb er å lære elevene kunnskaper, ferdigheter og holdninger som utvikler dem personlig og ruster dem for framtidig innsats. Det skal både skje en danning og en utdanning. Relevant faglig innhold, tilpassede arbeidsmetoder og gode relasjoner er den sikreste vei til å lykkes. (<http://odin.dep.no/kd/norsk>)

Det er altså et mål for *Kunnskapsløftet* at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. *Kunnskapsløftet* innfører fem grunnleggende ferdigheter som er spesielt viktige og som skal gjennomsyre alle fag, og lesing er en av disse. I norskfaget står lesing tradisjonelt svært sterkt, men nytt er nå at leseferdigheter og leseteknikker skal inkorporeres også i andre fag.

I følge *Kunnskapsløftet* er norskfaget både et kulturfag, et kommunikasjonsfag, et dannelsesfag og et identitetsfag. Læreplanen konkretiserer at elevene, i møte med ulike tekster, vil innlemmes i kultur- og samfunnsliv. Norskfaget åpner for at elevene skal finne sine egne stemmer, ytre seg og bli hørt, og har dermed en helt spesiell funksjon: ”Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som ruster til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv.” (*Kunnskapsløftet*, 2005:37)

Jeg vil i denne oppgaven gå nærmere inn på tekstsamlingene i tre lærebøker i norsk for yrkesfag på videregående skole, og undersøke hvordan de oppfyller de kravene *Læreplanen for Kunnskapsløftet* setter i forhold til et utvidet tekstbegrep. Jeg vil også undersøke tekstsamlingene i et kjønnsperspektiv, et kulturelt perspektiv og et yrkesrettingsperspektiv. Resultatene fra PISA-undersøkelsen som viser at norske elever ikke leser spesielt god, ligger delvis til grunn for valg av oppgave. En annen grunn har å gjøre med kvalitet på lærebøker i et marked som formelig flommer over av nye læremidler. Finn Stenstad (2006) er opptatt av læreboka og kvaliteten på denne. Han peker på at dette er svært nedslående: ”Ikke minst fordi vi vet at lærebøkene for noen elevers del, blir de eneste bøkene de leser i sitt liv. Dessuten viser nyere forskning at læreboka aldri har stått sterkere i norsk skole enn i dag” (*Norsklæreren* 3/06:7). Ny læreplan betyr nye norskbøker, og det å velge en lærebok blant mange byr på store utfordringer for den enkelte lærer. For det andre fungerer læreboka som et hjelpemiddel på veien for å nå de målene læreplanen setter for opplæringen. Det er avgjørende at lærebøkene er av en kvalitet som gjør det mulig å nå de målene læreplanen krever ved å bruke dem.

Bente Aamotsbakken antar i sin studie av kanonisering i norske antologier skrevet for norskfaget i videregående skole ”at skolens kanon er den vesentligste av kulturens kanoner (...).” (Aamotsbakken, 2003:1) Den litteraturen elevene møter i skolen er av stor betydning både for eleven som leser og for de referanserammene elevene besitter etter endt skolegang. Mye av den skjønnlitterære litteraturen mange unge møter i sin hverdag er representert i lærebøkene tekstsamling. Som det går fram av PISA-undersøkelsens resultater, er norske elever ofte negative til lesing av skjønnlitteratur. Det er derfor viktig at tekstsamlingen i lærebøkene er av en allsidig og bred karakter slik at de appellerer til elevene og gir dem en bred litterær referanseramme å spille videre på også etter fullført videregående opplæring.

Mitt empiriske materiale er tre lærebøker for bruk i den videregående skolen, yrkesfaglig utdanningsprogram, Vg1. Læreplanen for den 13-årige grunnutdanningen, *Kunnskapsløftet* fra 2005, utgjør også en del av kildematerialet i denne studien, men lærebøkene danner hovedgrunnlaget for selve analysen. *Kunnskapsløftet* er det dokumentet jeg måler lærebøkene opp mot. Forlagene Gyldendal, Cappelen og Aschehoug er representert i oppgaven med titlene *Dialog 1*, *Klar melding 1* og *Nettopp norsk*, alle fra 2006. Forlagene Samlaget og NKI-forlaget har også revidert sine læreverk, men jeg utelater å se nærmere på disse av to grunner.



For det første var de tre overnevnte forlagene tidlig ute med å sende ut gratis vurderingseksemplarer av sine lærebøker til skolene. For det andre krever prosjektets omfang sterke begrensninger.

## 1.2 Problemstillinger

Denne oppgavens formål er å analysere tekstsamlingene i lærebøker i norsk på yrkesfaglig utdanningsprogram bygd på en visshet om at lesing gir læring. Jeg stiller spørsmål ved om tekstutvalget i lærebøkene dekker de kravene læreplanen i norskfaget stiller i forhold til skjønnlitteratur og i noen grad sakprosa. Det er et mål med oppgaven å kartlegge hvilke skjønnlitterære tekster som blir gjengitt i tekstsamlingene i norsklærebøkene for yrkesfag, for i forlengelsen av dette å drøfte om disse tekstene oppfyller læreplanens kompetansemål.

Det har lenge vært en tendens til å bruke et utvidet tekstbegrep i norskfaget. Ordet diktning brukes lite, og tekst som begrep blir overordnet skjønnlitteratur og sakprosa. *Kunnskapsløftet* tar enda et steg lenger i denne retning. Jeg spør derfor: Hva slags tekstbegrep opererer denne læreplanen med, og hvordan er dette anvendt og fulgt opp i lærebøkene?

*Kunnskapsløftet* er en kompetanseplan som tydeligere enn tidligere læreplaner åpner for handlingsrom og stor grad av tolkningsfrihet ved den enkelte skole. Læreplanen sier derfor ingenting om hvilke forfattere som skal være representert i tekstutvalget elevene møter i undervisningen. Det har blant annet i forlengelsen av PISA-undersøkelsen blitt forsket mye på kjønn og lesing, og med tanke på at godkjenningsordningen for lærebøker ble oppløst i 2000, er det interessant å undersøke kjønnsfordelingen blant forfatternavnene i tekstsamlingene. Det er på sin plass å undersøke om tekstsamlingen i lærebøkene har en jevn fordeling mellom kvinnelige og mannlige forfattere, og i sammenheng med dette om de ulike forfatterne skriver om hovedpersoner av samme kjønn som seg selv. Jeg spør derfor: Er det er en overvekt av mannlige forfattere i det skjønnlitterære tekstutvalget i de tre lærebøkene, og er det slik at de mannlige forfatterne skriver om menn, mens de kvinnelige forfatterne skriver om menn så vel som om kvinner?

*Kunnskapsløftet* omtaler tekster fra både verdenslitteraturen og fra samisk kultur. Når det gjelder tekster av norske forfattere med et annet morsmål enn norsk, nevnes ikke dette i planen, men jeg går ut fra at disse er inkludert i det planen omtaler som ”samtidstekster, sakprosa og skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk” (*Kunnskapsløftet*, 2005:45). Med norske

forfattere med et annet morsmål enn norsk mener jeg her flerspråklige forfattere som har bakgrunn i en annen kultur enn den norske, men som har vært bosatt i Norge enten hele livet eller deler av det. Læreplanen definerer ikke hva som menes med ”verdenslitteratur” (*Kunnskapsløftet*, 2005:39), men jeg forstår det slik at dette er oversatte tekster av diverse internasjonale forfattere, herunder de nordiske. Læreplanen argumenterer for Norge som et flerkulturelt samfunn der tekster skrevet av forfattere med ulik kulturell bakgrunn, har en naturlig plass. Med tanke på at lærebøkene er norske og kommer ut i Norge, mener jeg at det er naturlig at tekstene i tekstsamlingen domineres av forfattere med norsk som morsmål, men mitt neste spørsmål er: Hvor mange tekster er skrevet av forfattere med en annen etnisk bakgrunn enn norsk, og hvilke tekster består dette utvalget av?

Etter *Reform 94* fikk alle elever i norsk skole rett til videregående utdanning. Videregående skole tilbyr både yrkesfaglig og allmennfaglig, nå studiespesialiserende studieretning. Yrkesfaglig utdanning har som mål å utdanne framtidige arbeidstakere, og de to eller tre årene ved videregående skole skal inneholde både en viss andel yrkesfag og en viss andel allmennfag. For mange yrkesfagelever kan enkelte av allmennfagene virke uinteressante og fjerne fra det yrkeslivet de skal ut i. *Kunnskapsløftet* knytter flere av målene for norskfaget til elementer som har med samfunns- og arbeidsliv å gjøre. Mitt siste spørsmål, basert på en forventning om at enkelte av tekstene i utvalget skal være yrkesrettet, er: Presenterer lærebøkene et utvalg tekster som har en yrkesfaglig relevans, og hva består i så fall dette utvalget av?

### **1.3 Tidligere forskning**

Jeg vil nedenfor kort presentere en del tidligere hovedfags- og masteroppgaver som tematisk grenser mot denne oppgaven.

*Kunnskapsløftet* som reform og læreplan er ny, og det er følgelig ikke forsket mye på dette. Jan Sjørgård (2005) og Kristin Storvold (2006) drøfter begge den nye læreplanen. Sjørgård ser på skolen som lærende organisasjon i lys av *Kunnskapsløftet*, noe som var særlig nyttig lesing forut for mitt prosjektarbeid. Storvold drøfter norskfaget i endring og foretar en sammenlikning av *L97* og *Kunnskapsløftet*. Lesing av Storvolds masteroppgave har vært svært klargjørende i forhold til den nye læringsfilosofien og de nye prinsippene *Kunnskapsløftet* fører med seg inn i skoleverket.

Hovedoppgavene til Engebret Grøthe (2000), Sølvi Johnsrud (2002) og Trond Ivar Døvle (2002) tar alle for seg norskfaget på yrkesfaglig studieretning. Grøthe drøfter litteraturutvalget og dets rolle i norskfaglige læreverk. Johnsrud undersøker hvordan elever på yrkesfaglig studieretning oppfatter allmennfaget norsk, mens Døvle kartlegger yrkesretting av norskfaget på en videregående skole. Alle disse har vært svært nyttige og klargjørende i mitt prosjekt når det gjelder yrkesretting av norskfaget.

Leserrollen forstått gjennom norskfagets læreplan og tre læreverk i norsk drøftes i Karin Gifstads (2002) hovedoppgave. Hun skriver innledningsvis om lærebokas rolle i skolen, og om hvordan læreboka ofte styrer litteraturundervisningen og hvilke tekster som ligger til grunn for litteraturundervisningen. Gifstads undersøkelse har tatt utgangspunkt i tre læreverk for ungdomsskolen, og jeg vil tro at læreverkene spiller en enda større rolle i undervisningen på videregående opplæring. Gifstads undersøkelse er derfor med på å underbygge betydningen av kvaliteten på læreverk og kartlegger om lærebøkene følger opp læreplanen som styrende dokument. Læreboka ligger også til grunn for Eva Frisks (2005) masteroppgave om kanoniseringstendenser i framstillingen av samtidslitteraturen i skolens norsklæreverk som er nevnt innledningsvis. Frisk opererer med fem hypoteser, deriblant at prosaskrivende menn favoriseres og står sentralt innenfor kanon fra den litterære perioden etter 1980. Frisk konkluderer med at denne hypotesen delvis bekreftes ved at de tre forfatterne som omtales i samtlige sju lærebøker, er prosaskrivende menn.

#### **1.4 Hvorfor lese litteratur?**

Vi lever i et samfunn som for mange framstår som fragmentarisk. Fortellingen eller det narrative representerer en motvekt til dette, og har i følge den franske hermeneutikeren Paul Ricoeur en funksjon i den menneskelige søken etter å forstå og ordne tilværelsen:

”(F)orståinga av sjølvvet må ta form av ei forståing av intrigen (...) Me bruker forteljinga i kulturen til å skjønne oss sjølve med” (*Samtiden* 4/1985:28). Hvorfor er det så viktig å lese litteratur? Jeg vil nedenfor drøfte dette i det at jeg kommer nærmere inn på betydningen av å behandle litteratur først og fremst som den skrevne teksten. Begrepet *fortelling* vil bli brukt uten at det nødvendigvis er snakk om en spesiell skjønnlitterær sjanger som novelle, roman, lyrikk osv. Det er den fiktive teksten det handler om.

Vi møter fortellingen som den skrevne tekst, men også som fortellinger om våre egne liv, formet og fortalt av oss selv. Jakob Lothe (1994) peker på at vi mennesker har en tendens til å

se livet som en fortelling både gjennom de historiene vi forteller om oss selv til andre, men også fordi vi ser livene våre som en tidsavgrenset utviklingslinje fra fødsel til død, fra begynnelse til slutt. Fortellingen er grunnleggende for egne erfaringsmønstre og for innsikten i egne liv. Anthony Giddens (1996) har forsket på menneskets identitetsutvikling i det han kaller det moderne risikosamfunnet. Giddens beskriver det å være menneske som å ”i realiteten vil si alltid at være klar over og på en eller annen måte kunne beskrive både, hva man foretar seg, og hvorfor man gjør det” (Giddens, 1996:49). Det handler altså om en kontinuerlig bevissthet og oppmerksomhet rundt hva man foretar seg som menneske og hvorfor man gjør det. Den avgjørende faktoren for å leve og holde seg i gang, mener Giddens, er tilegnelsen og bruken av språk. Som barn opplever man først det talte språket, før man etter hvert tilegner seg det skrevne språket. Som menneske går man gjennom livet omgitt av både muntlige og skriftlige fortellinger, og dette er med på å forme et menneskes identitet.

Identitet har med dannelsen å gjøre, og den danske professoren Klaus P. Mortensen (1998) framhever at dannelsen omfattes av bevissthet og refleksjon. I likhet med Giddens understreker Mortensen at ”En moderne dannelsen er et bevidsthetsmessig og kritisk beredskap, der er under stadig utvikling og revisjon” (Mortensen, 1998:3). Mortensen drøfter i forlengelsen av dette dannelsen både som et sosialt, psykologisk og historisk fenomen, men også som et fenomen innenfor litteraturen: ”Fordi litteratur er både en virkning og en bevidst tematisering av menneskets konstitusjonelle selvfordobling. Litteraturbeskjeftigelse kan da tilsvarende betraktes som en kulturbetinget refleksjon over tekster – og deres refleksive karakter” (Mortensen, 1998:21). Mortensen peker videre på at litteraturen har sitt utspring nettopp i det at mennesket fortolker og organiserer seg selv og sin verden, og at litteraturlæsning er interessant både i forhold til den historien teksten forteller, men også i den adferden leseren viser gjennom sitt arbeid med å forstå tekstens uttrykk. Målet med litteraturundervisningen er at den skal bidra til å bygge opp en reflektert selvforståelse, men også til en forståelse av samtida og den kulturen man er en del av.

Gjennom lesing av fiktive tekster vil elevene oppleve ulike møter. Først og fremst skaper teksten et møte der leseren, som i dette tilfellet er eleven, møter sin egen forståelse i det at han overskrider sin umiddelbare oppfattelse av teksten. Mortensen peker på at eleven i arbeid med en tekst, ofte sammen med andre, vil oppleve en dypere forståelse av det historiske rommet som teksten representerer både gjennom å avdekke sin egen mangelfulle eller fordomsfulle forståelse av teksten, og ved å oppleve andres syn på teksten. Eleven vil dermed kunne oppnå

en ny forståelse av teksten på et høyere nivå enn først antatt. Leserens møte med teksten er også et møte som spiller på leserens mange følelsesmessige strenger. Teksten involverer gjerne leserens intuisjon, empati og ikke minst fantasi, der dannelse oppnås gjennom de ulike former for meddikting som vil foregå i leserens indre.

I møte med teksten vil leseren også oppleve det Mortensen kaller ”kulturelle møter”. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.3. om tekstsamlingene i et minoritetskulturelt og internasjonalt perspektiv, men jeg vil her kort redegjøre for kulturmøtets funksjon. Vi er alle et resultat av den kulturen vi har vokst opp i. Den former ikke bare vår måte å leve på, men også hvordan vi tenker. Vårt erfaringsgrunnlag og de normene vi følger, er et resultat av den kulturen som råder der vi vokser opp. Dette vil vi tydelig se idet vi møter litteratur skapt med utgangspunkt i vår egen referanseramme, men ikke minst vil vi få et nytt perspektiv når vi leser litteratur med en annen horisont enn vår egen. Dette vil, ifølge Mortensen, gjøre elevene både mer reflektert rundt sin egen livssituasjon, gi dem muligheten til å forholde seg kritiske til eget samfunn, og gi dem muligheten til å opparbeide seg en forståelse og respekt for at andre samfunn er annerledes enn det de selv er vant med.

Mortensen konkluderer med at litteraturundervisning handler om at eleven, gjennom å ha lest en rekke tekster av ulik historisk og sjangermessig art, skal ha opparbeidet seg et analytisk begrepsapparat. Dette begrepsapparatet skal gjøre det mulig for elevene å bruke og utvikle sine leseerfaringer, sin forståelse og ikke minst sin kulturelle kompetanse i det livet som venter etter 13 år obligatorisk skolegang.

Et annet aspekt ved litteraturundervisning og lesing av tekster er, som nevnt tidligere, viktig i utviklingen av selvet og individets identitet. Sylvi Penne (1996) peker på at ”Norskfaget er ’fortellingsfaget’ fremfor noe annet fag” (Ongstad, 1996:99). Det er i norskfaget elevene får muligheten til å oppleve og til å skape fortellinger, selv om de fortellingene elevene møter i klasserommet, kun utgjør en brøkdel av alle de fortellingene de forholder seg til i sin hverdag. Penne hevder at norsklæreren har et pedagogisk og kulturelt ansvar for å gi elevene gode og betydningsfulle fortellinger. Samtidig har man i klasserommet muligheten til å lære elevene forskjell på småprat og trivialiteter, og kan etterstrebe en fortelling som er god og som kan favne mange. Litteraturundervisning er en del av det store faget norsk, og det er et poeng at dannelse og utvikling av den enkeltes identitet ikke foregår kun gjennom litteraturundervisningen, men i et samspill både med andre elementer ved faget, gjennom

andre fag og gjennom det livet hvert individ fører. Dannelse er en stadig prosess som varer livet ut, men det er et poeng at veien gjennom litteraturundervisning og lesing er viktig for eleven i møte med seg selv og verden.

## **2. Kunnskapsløftet**

### **2.1 Kunnskapsløftet – ny læreplan**

Den videregående skolen har, som nevnt innledningsvis, vært gjenstand for en rekke reformer i etterkrigstida. Gjennom ulike nasjonale og internasjonale undersøkelser som for eksempel PISA (Programme for International Student Assessment) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) har resultater av disse reformene blitt dokumentert, og det er fastslått at kunnskapsnivået blant norske elever er noe lavere enn blant elever fra land det er naturlig å sammenlikne seg med. Norge endte, i PISA-undersøkelsen, noe over gjennomsnittet for OECD, men allikevel var det bekymringsverdig at land som Finland gjorde det vesentlig bedre enn Norge.

På begynnelsen av år 2000 tok Kunnskapsdepartementet (tidligere Utdanningsdepartementet) til orde for at noe måtte gjøres i norsk skole for å få mer ut av befolkningens talent. Som et ledd i arbeidet for å oppnå dette nedsatte regjeringen i 2001 et kvalitetsutvalg. Utvalgets mandat var først og fremst å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunntopplæringen. Ifølge Kvalitetsutvalget var dette vurderingsarbeidet viktig for å ”legge grunnlaget for høyere utdanning og livslang læring med høy kvalitet” (<http://odin.dep.no/kd>).

Kvalitetsutvalget kom i 2002 med en delinnstilling som het *Førsteklasses fra første klasse*. Det ble her foreslått å opprette et nasjonalt system for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i norsk skole. Nasjonale prøver i grunntopplæringen ble foreslått som en måte å kartlegge skolenes og elevenes oppnåelse av læreplanmålene på (<http://odin.dep.no/kd>). Målet med de nasjonale prøvene er at de skal fungere som et verktøy og som en støtte for lærerne og skoleeierne i deres arbeid med å sikre tilpasset opplæring til alle. Prøvene tar utgangspunkt i den nasjonale læreplanen og skal kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene. De nasjonale prøvene er laget etter mønster fra de internasjonale undersøkelsene som PISA og PIRLS. Kvalitetsutvalgets arbeid ble avsluttet i juni i 2003. Som et resultat av utvalgets arbeid ble nettstedet Skoleporten.no opprettet våren 2004. Dette er et offentlig nettsted der resultater fra de nasjonale prøvene legges ut, i tillegg til at nettsiden skal fungere som et sted for kunnskap og debatt om

kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i grunnopplæringen. Ansvar for utvikling av og gjennomføring av de nasjonale prøvene ligger nå hos Læringscenteret<sup>2</sup>.

I april 2004 la regjeringen fram St.melding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Her ble det fremmet krav om at man må ta vare på det positive ved norsk skole, men også at skolen må endres i et samfunn i endring. Denne stortingsmeldingen bar bud om endringer i måten skolene ble styrt på: målet var økt kvalitet i opplæringen.

Som et resultat av det store kvalitetsarbeidet som foregikk på politisk plan på begynnelsen av et nytt årtusen, ble det utviklet en ny læreplan. Den nye planen, *Kunnskapsløftet*, er i tråd med et økt kravet til kvalitet i skolen, og har som mål at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Professor Sigmund Lieberg<sup>3</sup> argumenterer for at kunnskap er avgjørende for alle nivåer i et samfunn. For å kunne skape et samfunn i utvikling og kontinuitet trengs individer med kunnskap. Læring er grunnprosessen på veien mot kunnskap, og *Kunnskapsløftet* viderefører den filosofi at skolen skal stimulere og motivere til et samfunn tuftet på kunnskap for det jevne lag av befolkningen. Det er et ønske at det i skolen skal legges grunnlaget for livslang læring. *Kunnskapsløftet* skiller seg tydeligst fra 94-reformen i det at den er en ren kompetansemålsplan i forhold til den gamle planen, som anga både lærestoff og metode. Planen opererer derfor med klare målsettinger for hva slags kompetanse og kunnskap elevene skal besitte etter endt skolegang, men ansvaret for veien dit og valg av metode legges på den enkelte skole og lærer. Målene er de samme, men *Kunnskapsløftet* åpner for at veien dit er ulik.

Ifølge Halvor Bjørnsrud (2005) legger den nasjonale læreplanen til dels sterke føringer for mye av det som skjer i skolen. I tillegg åpnes det for stor aktivitet på det lokale plan gjennom valg som tas av skoleeiere og skoleledere. Det skal foregå et samspill mellom skole og stat, der skolene får friheten og ansvaret for læringen, men plikter gjennom dokumentasjon å gi staten tilbakemelding om den læringen som faktisk foregår. Ifølge Sigmund Lieberg er *Kunnskapsløftet* en tverrpolitisk reform basert på en visjon om å kunne håndtere utfordringene vi i Norge vil møte i det globale kunnskapssamfunnet. Økonomi, teknologi og politikk er med på å styre hverdagen til norske arbeidstakere, og det er derfor ingen selvfølge hvilke

---

<sup>2</sup> Læringscenteret er en statsorganisasjon etablert 1.september i 2000 og skal være et nasjonalt kompetansesenter for utdanningssektoren med oppgaver og ansvar innen utvikling, vurdering og informasjon.

<sup>3</sup> Fra et dagsseminar i februar 2006 for lærere ved de videregående skolene i Buskerud fylkeskommune.



innholdskanon den norske skolen skal ha. Fokuset ligger i stedet på det verktøyet elevene må bruke for å tilegne seg mest mulig kunnskap, som igjen kan skape vekst både hos elevene og i samfunnet for øvrig. De fem grunnleggende ferdighetene ”å kunne uttrykke seg muntlig”, ”å kunne lese”, ”å kunne uttrykke seg skriftlig”, ”å kunne regne” og det ”å kunne bruke digitale verktøy” skal gjennomsyre alle fag og er, ifølge *Kunnskapsløftet*, sentrale for at man i den norske skolen skal fremme læring og kunnskap og legge grunnlaget for at alle i det norske samfunnet skal oppleve livslang læring.

## **2.2 Norskfaget i *Kunnskapsløftet***

Læreplanen i norsk er inndelt i seks deler. Del en inneholder formål med faget, del to dekker hovedområder i faget, del tre omtaler timetallet, del fire tar for seg grunnleggende ferdigheter i faget, del fem gjør rede for kompetansemålene i faget, og del seks sier noe om vurderingen i faget. Nedenfor følger en sammenfatning av norskfagets mål i læreplanen fra side 37 til 51 i *Kunnskapsløftet* (2005). En grundigere analyse og drøfting av det som står i planen, vil komme i kapittel 2.2.3.

Læreplan for norskfaget, del en, inneholder en redegjørelse for norskfagets viktige oppgave i norsk skole. I planen står det at

Norskfaget åpner en arena der de [elevene] får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst. (*Kunnskapsløftet*, 2005:37)

Norskfaget som kulturfag omtales i et internasjonalt perspektiv da faget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Når det gjelder elevenes møte med ulike tekster, presiseres det at norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster. Disse skal stimulere og hjelpe elevene til å orientere seg i tekstmangfoldet, men også gi rom for kritisk tenkning, motivere til utvikling av lese- og skrivevane og vaner, og legge til rette for utvikling av elevens egne tanker, meninger og vurderinger. Til slutt er det et hovedmål for opplæringen i faget gjennom det 13-årige løpet at det skal gi selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring.

Del to beskriver de fire hovedområdene i faget som dekker hele det 13-årige løpet. Innenfor de ulike hovedområdene er det formulert kompetansemål som jeg kommer tilbake til nedenfor. De fire hovedområdene i norskfaget er ”muntlige tekster”, ”skriftlige tekster”, ”sammensatte tekster” og ”språk og kultur”.

Muntlige tekster dreier seg om muntlig kommunikasjon, nærmere bestemt lytte, tale og utforskning av muntlig tekst. Særlig sentralt her er utvikling av forståelse for hvordan språk og form tilpasses mottaker og tekstens formål.

Skriftlige tekster er et hovedområde som dreier seg om skriftlig kommunikasjon, det å lese og skrive norsk. Gjennom arbeid med ulike sjangere på både bokmål og nynorsk skal eleven utvikle skrivekompetanse med økende krav til forståelse for sammenhenger mellom teksters form og funksjon. Det er lagt vekt på elevens forståelse av egen utvikling som leser og skribent parallelt med at det arbeides med å stimulere til lese- og skrivelyst gjennom hele det 13-årige løpet.

Sammensatte tekster er et hovedområde som representerer et fornyet fokus på enkelte elementer ved norskfaget, og som viser til et utvidet tekstbegrep fordi tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Norskplanen uttrykker det slik: ”Hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster.” (*Kunnskapsløftet*, 2005:38)

Språk og kultur representerer det historisk-kulturelle og det internasjonale aspektet ved norskfaget og favner om både norsk og nordisk språk- og tekstkultur. Det er lagt vekt på at elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, i tillegg til at de skal tilegne seg innsikt i hvordan språk og tekst har endret seg over tid og fortsatt er i endring. ”De får mulighet til å utforske og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen.” (*Kunnskapsløftet*, 2005:39)

I del tre er timetallet i det 13-årige løpet skissert opp i 60-minutters enheter. Yrkesfaglig utdanningsprogram er oppført med 56 timer pr. år for Vg1 og Vg2.

Del fire inneholder de fem grunnleggende ferdighetene som er nevnt tidligere under kapittelet om *Kunnskapsløftet*. ”Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de

bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen.” (*Kunnskapsløftet*, 2005:39) Disse fem ferdighetene er ”å kunne uttrykke seg muntlig”, ”å kunne uttrykke seg skriftlig”, ”å kunne lese”, ”å kunne regne” og ”å kunne bruke digitale verktøy”. Nedenfor følger en kort redegjørelse for hvordan disse fem ferdighetene særlig kommer til uttrykk i norskfaget.

*Å kunne uttrykke seg muntlig* i norskfaget er å lytte, å tale og å vurdere elementene i en talesituasjon, noe som er en forutsetning for kommunikasjonen med andre både når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i det offentlige liv. Å lytte og å tale er grunnleggende menneskelige ferdigheter som i norskfaget særlig blir videreutviklet gjennom systematisk opplæring i ulike muntlige sjangere og aktiviteter.

*Å kunne uttrykke seg skriftlig* er i norskfaget å utvikle og strukturere ideer og tanker, men også en kommunikasjonsform og en metode for å lære. ”Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større.” (*Kunnskapsløftet*, 2005:39)

*Å kunne lese* er ifølge planen ”en grunnleggende ferdighet som norskfaget særlig tar et ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet.” (*Kunnskapsløftet*, 2005:40) Lesing er en ferdighet og en kulturell kompetanse som er avhengig av en kulturforståelse samtidig som den videreutvikler denne. Gjennom lesing får eleven ta del i tekstkulturen i tillegg til at han kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster.

*Å kunne regne* er en ferdighet som i norskfaget forutsetter et annet språk enn verbalspråket. Dette hovedområdet dreier seg om begrepsutvikling, logisk resonnement og problemløsning i tillegg til at det handler om forståelse for form, system og komposisjon. I møte med sammensatte tekster og sakprosa blir arbeidet med grafiske framstillinger, tabeller og statistikk særlig viktig for å oppnå forståelse.

*Å kunne bruke digitale verktøy* er en ferdighet som er ”nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster.” (*Kunnskapsløftet*, 2005:40) Bruk og kritikk av kilder er viktig å utvikle i denne sammenhengen, i tillegg til at digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter.

Del fem inneholder de ulike kompetansemålene som kommer etter 2., 4., 7., og 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieforbereende utdanningsprogram i videregående opplæring. I yrkesfaglige utdanningsprogram kommer det kompetansemål etter Vg2 og etter påbygning til generell studiekompetanse. Hvert av de ulike årstrinnes kompetansemål er delt i de fire hovedområdene som er nevnt over, og innenfor alle hovedområdene er de fem grunnleggende ferdighetene nevnt. Jeg vil komme tilbake til kompetansemål nevnt etter Vg2 – yrkesfaglig utdanningsprogram – i neste kapittel.

Del seks tar for seg vurdering i faget, nærmere bestemt sluttvurdering etter 10. årstrinn, Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram, Vg3 studieforbereende utdanningsprogram og påbygging til generell studiekompetanse, og viser til at de generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskriften til opplæringsloven.

### **2.2.1 Norskfaget på yrkesfaglig utdanningsprogram**

Som nevnt innledningsvis er dette prosjektets mål å analysere tekstsamlingene i lærebøker i norsk på yrkesfaglig utdanning for i forlengelsen av dette å drøfte om disse tekstene oppfyller læreplanens mål. *Kunnskapsløftet* presenterer hvilke kompetansemål elevene skal ha nådd for norskfaget etter Vg2. Jeg vil nedenfor se på hvilke mål læreplanen krever at elevene skal ha nådd innenfor de fire hovedområdene muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur etter Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram.

Innenfor hovedområdet muntlige tekster er målene for opplæringen blant annet at elevene skal kunne

- mestre ulike muntlige roller som gruppesamtaler, dramatiseringer o.l.
- bruke saklige og relevante argumenter i diskusjoner, bruke kunnskap om språk og tekst i samtaler om litteratur ut fra egen opplevelse
- bruke fagkunnskap fra ulike fag til å drøfte spørsmål knyttet til skole, samfunn og arbeidsliv.

Hovedområdet skriftlige tekster setter som mål at elevene skal kunne

- tolke og reflektere over innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk

- gjøre rede for ulike språklige virkemidler og deres funksjon, og samtidig kunne bruke disse i egne tekster, skjønnlitteratur og sakprosa på både nynorsk og bokmål
- forklare argumentasjonen i sakprosa-tekster, mestre ulike skriveroller og skrive tekster i ulike kreative sjangere
- bruke datateknologien til å arkivere og systematisere tekster.

Innenfor hovedområdet sammensatte tekster er målene for opplæringen at elevene skal kunne

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer
- tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål
- beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame, og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde
- bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster.

Det siste hovedområdet, språk og kultur, har som hovedmål for opplæringen at elevene skal kunne

- vurdere fortellemåter og verdier i et representativt utvalg samtidstekster sammenlignet med tekster fra norrøn og samisk litteratur, myter og folkediktning fra flere land
- forklare flerspråklighet og gi eksempler på hvordan språklig og kulturell samhandling kan bidra til språklige endringer og kulturell bevissthet
- gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne norsk
- forklare grammatikalske særtrekk ved norsk språk sammenlignet med andre språk
- gjøre rede for mangfoldet av muntlige, skriftlige og sammensatte sjangere og medier i det norske samfunnet i dag, og hvilken rolle de spiller i offentligheten
- beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger
- hente, vurdere og anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid

(Fra *Kunnskapsløftet*, 2005:44–45, ”Kompetansemål etter Vg2 – yrkesfaglig utdanningsprogram”)

### 2.2.2 Tekstens plass i *Kunnskapsløftet*

Som nevnt innledningsvis er tekstbegrepet i seinere tid blitt utvidet, i forhold til det tradisjonelle skillet mellom skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster. Jeg skal her gjøre rede for hvilke plass tekst og arbeid med litteratur har fått i læreplanen for yrkesfaglig utdanningsprogram. Drøfting av hvordan det utvidede tekstbegrepet er anvendt og fulgt opp i lærebøkene, vil komme i kapittel 3.1.

Følgende punkt fra *Kunnskapsløftet* omhandler tekst:

Muntlige tekster:

- bruke kunnskap om språk og tekst i utforskende og vurderende samtaler om litteratur ut fra egen opplevelse

Skriftlige tekster:

- tolke og reflektere over innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk
- gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har
- bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk
- skrive tekster i ulike kreative sjangere

Sammensatte tekster:

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner
- tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål

Språk og kultur:

- vurdere fortellermåter og verdier i et representativt utvalg samtidstekster sammenlignet med tekster fra norrøn og samisk litteratur, myter og folkediktning fra flere land
- gjøre rede for mangfoldet av muntlige, skriftlige og sammensatte sjangere og medier i det norske samfunnet i dag, og hvilken rolle de spiller i offentligheten

- beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sammenhenger

(Fra *Kunnskapsløftet*, 2005:44–45)

*Kunnskapsløftet* er som tidligere nevnt en kompetanseplan. Som man ser av punktene ovenfor, er målene at elevene skal beskrive, gjøre rede for og vurdere tekster. Begrepet *tekst* har en sentral plass i den nye planen, og elevene skal besitte kunnskaper om tekst og kunne lese ulike tekster ut fra forskjellige perspektiv. Det er i tillegg et mål at elevene kan se linjer og sammenhenger mellom tekstene slik at de både kan vurdere og produsere ulike tekster selv også til bruk i seinere yrkesøymed. Alle disse momentene skal til sammen legge grunnlaget for livslang læring.

### 3. Kommentarer til lærebøkene

#### 3.1 Tekstbegrep og tekstinnndeling i lærebøkene

Som nevnt har det lenge vært en tendens til å bruke et utvidet tekstbegrep. Hans H. Skei (2006) peker på den skjønnlitterære teksten i det moderne samfunnet: ”Tekster oppfattes ikke lenger som en fast og uforanderlig størrelse, og har ikke lenger den privilegerte og objektive status de utvilsomt hadde for eksempel i den angloamerikanske nykritikken og i andre formalistiske teorier.” (Skei, 2006:12) Synet på tekst skifter. Jeg vil nedenfor redegjøre for tekstbegrepet i *Kunnskapsløftet*, og drøfte hvordan dette er anvendt og fulgt opp i lærebøkene.

Ove Eide (2006) drøfter tekstbegrepet i artikkelen *Frå kanon til literacy?*:

Det nye norskfaget bygger 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. Norskfaget har lenge hatt innslag av populærkulturelle sjangrar som teikneseriar og reklame, men i den nye planen er eit utvida tekstomgrep gjennomført konsekvent. (*Norsklæreren* 2/06:6)

Eide viser til det nye hovedområdet i læreplanen som heter ”sammensatte tekster”, der elevene møter kombinasjoner av bilder, musikk og tekst. Eide peker på den tydelige kanoniseringen man så i tidligere læreplaner, som inneholdt en liste med forfatternavn eller tekster alle burde ha lest i løpet av grunnskolen og videregående utdanning. Eide poengterer at den nye læreplanen i norsk har gått bort fra å foreta utvelgelsen av tekster elevene skal lese i skolen, og i stedet opererer med formuleringer som vil virke styrende på tekstutvalget. I *Kunnskapsløftet* for Vg2 på yrkesforberedende utdanningsprogram står det at elevene skal lese ”et representativt utvalg samtidstekster, (...) tekster fra norrøn og samisk litteratur, myter og folkediktning fra flere land, (...) muntlige, skriftlige og sammensatte sjangere og medier” (*Kunnskapsløftet*, 2005:45). Eide konkluderer med at ”det totaliserende tekstomgrepet peikar mot den retoriske tradisjonen, mot ei interesse for alle slags tekstar. Den nye planen er grunna på denne oppfatninga av tekst.” (*Norsklæreren*, 2/2006:12) I stedet for at planen spesifiserer hva som skal leses, vektlegges tilnærming til tekst og planen er mer leserorientert enn tidligere planer i norsk skole.

Hvordan følger lærebøkene opp det tekstbegrepet vi møter i *Kunnskapsløftet*? En viss forståelse av dette fås ved en nærlesing av lærebøkernes forord. Forordet er som regel lesernes



første møte med boka. Agnete Andersen Bueie (2003) hevder i sin studie av videregående skolars bruk og valg av lærebøker at forordets funksjon ofte er å beskrive lærebokas faglige profil og intensjon, og at det her etableres en relasjon mellom lærebok og leser. Forordet er ifølge Bueie, lærebokforfatterens stemme som tydelig skal gi lærer og elever et innblikk i hva intensjonene med boka er. Det er et av dette prosjektets mål å finne ut hvordan lærebøkene følger opp det utvidede tekstbegrepet som blir presentert i *Kunnskapsløftet*. Nedenfor følger derfor en presentasjon og en drøfting av tekstbegrepet og strukturen på tekstsamlingene i de tre lærebøkene slik det blir omtalt i lærebøkens forord.

*Dialog 1* er utgitt på Gyldendal forlag, og er forfattet av Ola Engelién og Harald Eriksen. Forordet legger vekt på at temaene i boka kommer i kronologisk rekkefølge, og om tekstsamlingen sier forordet at det er en ”fyldig tekstsamling med et bredt utvalg av tekster i ulike sjangrer” (*Dialog 1*, 2006:3). Tekstsamlingen har et omfang på 170 sider, og her presenteres tekstene under sjangrene lyrikk, epikk, drama og sakprosaetekster. Den skjønnlitterære delen er den mest omfangsrike på 65 tekster fordelt på 148 sider, mens sakprosadelen er på åtte tekster fordelt på 22 sider.

*Klar melding 1* er utgitt på Cappelen forlag og er forfattet av John Kristian Helland, Venke Håland og Tommy Moum. Forordet i *Klar melding 1* legger særlig vekt på de fem hovedemnene ”kommunikasjon”, ”yrkesfaglig norsk”, ”eldre og nyere tekster i sammenheng”, ”sammensatte tekster” og ”læringsstrategier”. Om tekstutvalget står det at lærebokforfatterne er særlig opptatt av ”hvordan eldgamle myter har satt sitt preg på samtidslitteraturen og moderne medier.(...) Vi følger fortellingen som sjanger og ser på hvordan den stadig kommer til uttrykk i nye versjoner og i nye former” (*Klar melding 1*, 2006:10). I forordet trekkes det i tillegg fram at ”Enhver internettside i dag består av flere medier og sjangrer. Presentasjoner med PowerPoint kombinerer tale, tekst og forskjellige lys- og bildeinnslag. (...) I *Klar melding 1* ser vi nærmere på hvordan tekster settes sammen på nye måter.” Tekstsamlingen i læreboka utgjør i alt 113 sider der skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster presenteres om hverandre. Det er i alt 19 skjønnlitterære tekster fordelt på 61 sider, mens de elleve sakprosaetekstene utgjør 52 sider. Her kommer tekstene i tilfeldig rekkefølge uten sjangerinndeling.

*Nettopp norsk* er utgitt på Aschehoug forlag og er forfattet av Mette Haraldsen, Stein Dillevig og Ruth Østerdal. Forordet i *Nettopp norsk* er delt i tre hovedbolker: ”Tekster i tiden”, ”Nyttetekster” og ”Språk og kultur i endring”. Om tekstsamlingen står det at man kan finne ”noveller, utdrag fra romaner, korttekster, folkediktning, dikt, sangtekster og saktekster.(...) Vi gir deg en rekke tekster som er så nye at du forhåpentligvis ikke har lest dem på ungdomsskolen.” I tillegg fremhever forordet at ”boka består av mange bilder da vi har tro på at man lærer mer når blikket får mer enn ord å hvile på” (*Nettopp norsk*, 2006:3).

Tekstsamlingen i *Nettopp norsk* består av 59 sider. De fem sakprosaetekstene utgjør elleve sider, og de 24 skjønnlitterære tekstene utgjør 48 sider. Også dette læreverket opererer med tekstinndeling etter lyriske tekster, episke tekster og saktekster. Dette læreverket har i tillegg to andre sjangere representert, ”bilder” og ”myter og folkediktning”.

Til tross for at læreplanen ikke vektlegger sjangerinndeling og heller ikke skisserer hvilke tekster som skal vies mest oppmerksomhet i undervisningen, har både forfatterne av *Dialog 1* og *Nettopp norsk* valgt å dele tekstene inn i de tradisjonelle sjangergruppene, i tillegg til at andelen skjønnlitterære tekster er større enn andelen sakprosaetekster. Det utvidede tekstbegrepet blir ikke nevnt i forordet i noen av disse to bøkene, og det argumenteres heller ikke for at en del av det vi tradisjonelt kjenner som tekst, det trykte ordet, skal utvides og kombineres med lyd og eventuelt bilde slik læreplanen skisserer. *Nettopp norsk* legger vekt på at elevene skal møte tekster de ikke kjenner fra før. Denne læreboka har også færrest saktekster sammenliknet med de to andre. Selv om læreverket har en del tekster samlet på Internett, blir det utvalget som er presentert i læreboka, etter mitt syn, for ufullstendig med tanke på at både lærere og elever bør ha en viss mengde å velge i. At fordelingen mellom sakprosa og skjønnlitteratur er såpass skjev, er også verdt å påpeke og det trekker kvaliteten på tekstsamlingen noe ned.

*Klar melding 1* er den læreboka som i forordet tydeligst følger opp et utvidet tekstbegrep. Dette er i tråd med det læreplanen setter som et av kravene til norskfaget på yrkesrettet utdanning. At ”eldre og nyere tekster i sammenheng” og ”sammensatte tekster” er to egne hovedemner læreboka lover å særlig legge vekt på, viser at lærebokforfatterne har tatt læreplanens utvidede tekstbegrep alvorlig og følger opp dette. I forlengelsen av dette nevner forordet noen steder der elevene møter de sammensatte tekstene: på Internett, i Power-Point-presentasjoner og i dataspill. *Klar melding 1* tar hensyn til det utvidede tekstbegrepet også i tekstsamlingen, da tekstene her kommer i tilfeldig rekkefølge og uten den tradisjonelle

sjangerinndelingen. Antallet sakprosa-tekster og skjønnlitterære tekster er også jevnere enn i de to andre bøkene.

Det faktum at læreplanen heller opererer med et utvidet tekstbegrep enn med de tradisjonelle sjangerinndelingene, kan, som vi ser, få konsekvenser for hvordan lærebøkene velger å presentere tekstene i de respektive tekstsamlingene. Men av de tre lærebøkene er det kun *Klar melding 1* som retter søkelyset på sammensatte tekster i forordet og som i forbindelse med dette presenterer tekstene i en komplett tekstsamling uten tradisjonell sjangerinndeling. Selv om *Dialog 1* er den læreboka som har størst bredde i tekstutvalget, er det en kvalitet ved *Klar melding 1* at forfatterne her så tydelig presenterer et utvidet tekstbegrep og selv bruker det konsekvent. Det viser at læreboka oppfyller læreplanens krav og formidler til elevene at tekst er mer enn det trykte ordet.

### 3.2 Tekstsamlingene i et kjønnsperspektiv

Resultater både fra PISA-undersøkelsen og nasjonale undersøkelser viser, som tidligere nevnt, store kjønnsforskjeller når det gjelder elevers interesse, tidsbruk og ferdigheter i lesing av skjønnlitterære tekster. Jeg spør innledningsvis om det er en overvekt av mannlige forfattere i det skjønnlitterære tekstutvalget i de tre lærebøkene, og om det da er slik at mannlige forfattere skriver om menn mens kvinnelige forfattere skriver om menn så vel som kvinner. Vera Grønberg Aubert (1996) drøfter i sin hovedoppgave om ungdoms leseholdninger hvorvidt ungdomslitteratur er blitt en jentesak. Selv om Auberts undersøkelse er noen år gammel og kartlegger holdninger hos et relativt smalt utvalg, 200 skoleelever fra 6.–9.klasse, gir den en pekepinn på hvilke holdninger som er gjeldende blant ungdom. Det er interessant å trekke resultatene inn i sammenheng med mitt prosjekt da det er et mål at også lærebøkens tekstsamling skal appellere til begge kjønn. Auberts undersøkelse er også interessant i forhold til at en del av tekstene som er representert i lærebøkens tekstsamlinger kan klassifiseres som ungdomslitteratur.

Resultatene fra undersøkelsen til Aubert viser at jenter oppgir at de leser ofte, mens gutter oppgir at de leser sjelden. Aubert kommer fram til at det er flere årsaker til at jentene leser mer enn guttene. Først og fremst har det å gjøre med begge kjønns forventning om at ungdomslitteratur dekker jenters interesser som kjærlighet og problemer knyttet til ulike livssituasjoner som graviditet, abort, incest, skilsmisse og død. Ifølge Aubert foretrekker gutter ”først og fremst spenning, deretter grøssere, humor, science fiction, fag og fakta/biografier” (*Norsklæreren* 3/1996:34). I lys av forskning av utviklingspsykologene Møhl og Schack drøfter Aubert resultater fra litteraturforskning som hevder at identifikasjon og gjenkjennelse er nødvendige for å skape interesse for litteratur. Møhl og Schack peker på to typer identifikasjon. Den ene er gjenkjennelsen, følelsen av å kjenne seg igjen i det hovedpersonen opplever. Den andre formen for identifikasjon går på heltedyrking man vil ligne den man leser om. Mye av ungdomslitteraturen er av en problemfokuseret art som ofte tematiserer ulike livssituasjoner, og dette svarer mer til jentenes behov enn til guttenes. Guttene finner dermed lite litteratur som appellerer til dem fordi deres interessefelt ligger et annet sted enn hos jentene.

Norske elever, og i særdeleshet guttene leser, ifølge PISA-2000, svært lite skjønnlitteratur utenom skolen. Tekstsamlingen i lærebøkene har derfor stor verdi for elevenes litterære møter, men de er ikke avgjørende for deres leseinteresse og lesevaner. Elaine Millard (1997)

peker på at forhold utenfor skolen kan være avgjørende for gutters leseinteresser og -ferdigheter. Millard hevder blant annet at familiens forhold til bøker og lesing, er med på å påvirke om barna blir gode og ivrige lesere. Millard peker også på at elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn påvirker deres evne og interesse for lesing. Millards artikkel er verdt å nevne for å vise at årsakene til en manglende interesse og evne til lesing av skjønnlitteratur er sammensatt, og ikke bare avhenger av den lesingen som blir gjort på skolen.

Jeg spurte innledningsvis om det er en overvekt av mannlige forfattere i det skjønnlitterære tekstutvalget i de tre lærebøkene, og om det er slik at mannlige forfatterne skriver om menn mens de kvinnelige forfatterne skriver om menn så vel som kvinner. Det vil jeg komme tilbake til nedenfor, og hvis det finnes en mannlig dominans, vil jeg undersøke om noen av de mannlige forfatternavnene går igjen i flere av tekstsamlingene. Er det en sammenheng mellom forfatternes kjønn og hvem de skriver om? Og er det slik at temaene i de skjønnlitterære tekstene i de tre tekstsamlingene heller appellerer til jenter enn til gutter?

Tabell 1 – kjønnsfordeling mellom forfatterne av de skjønnlitterære tekstene i lærebøkene

Lærebok	Lyriske tekster		Episke tekster	
	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner
<i>Dialog 1</i>	16	10	17	5
<i>Klar melding 1</i>	5	3	4	4
<i>Nettopp norsk</i>	7	2	6	3

Vi ser av tabellen at mannlige forfattere generelt dominerer i både lyrikkutvalget og det episke utvalget i tekstsamlingene i de tre lærebøkene. Det er et interessant og overraskende resultat at mannlige forfatternavn så tydelig dominerer tekstutvalget til tross for at det her til lands er så mange skrivende kvinner og til tross for skolens tradisjon for likestillingsarbeid. Man kan spørre seg om det dominerende antallet menn i læreverkene har med å gjøre at menn i det offentlige rom generelt vies mer oppmerksomhet, eller om det henger sammen med at godkjenningsordningen for lærebøker ble opphevet i 2000. Stenstad peker i sin artikkel på at både *Kunnskapsløftet* som kompetanseplan og oppheving av godkjenningsordningen gir lærebokforfatterne større frihet og et betydelig spillerom. ”I realiteten kan det bli lærebokforfatterne som blir sittende med definisjonsmakten, ikke fagplanene. Og for norskfaget spesielt vil lærebokforfatterne ha mulighet til å etablere kanon. Spørsmålet er om vi får en ny kanon, eller resirkulert. Svaret kommer etter hvert” (*Norsklæreren* 3/06:7). Betyr

avviklingen av godkjenningsordningen at likestillingen i Norge er blitt satt tilbake, i alle fall når det gjelder likestillingen mellom kjønn i det skolelitterære rom, er det et tankekor som bør vies oppmerksomhet i tida framover.

Jeg fant ingen tilfeller der samme mannlige forfattere er å finne i alle de tre lærebøkene, men forfattere som er representert i to av tre lærebøker er:

Bertrand Besigye – ”Rasist, jeg tar imot deg” i Dialog 1 og ”Gateskateren” i Nettopp norsk  
Kolbein Falkeid – ”Skrift” i Dialog 1 og ”Tir n’a Noir” i Klar melding 1

Rolf Jacobsen – ”Signaler”, ”Stillheten etterpå”, ”Rødt og svart” og ”Plutselig. I desember” i Dialog 1 og ”Broenes skjønnhet” i Klar melding 1

Ingvar Ambjørnsen – ”Gutten” i Klar melding 1 og ”En liten gylden sko” i Dialog 1

Frode Grytten – ”Prinsessa av Burundi” i Dialog 1 og ”Ute med hunden” i Klar melding 1

Lars Saabye Christensen – ”Amatøren” i Dialog 1 og ”Gugg” i Nettopp norsk

Dag Solstad – ”Novelle” i Dialog 1 og ”Fotballdommeren” i Nettopp norsk

Hva er det som gjør at nettopp disse sju mannlige forfatterne er representert i to av tre lærebøker? Er det noe ved de nevnte forfatterskapene som særlig appellerer til elever og kanskje særlig mannlige elever? De tre første forfatterne på lista, Besigye, Falkeid og Jacobsen, skriver alle lyriske tekster. Tematikken i de tekstene som er representert i lærebøkene, spenner over mange felt. Besigytes tekster vil jeg tro appellerer til mange ungdommer, og særlig diktet ”Rasist, jeg tar imot deg” siden rasisme og de utfordringene som et flerkulturelt samfunn byr på, engasjerer mange. I ”Gateskateren” er det en mannlig hovedperson. Det er som kjent flere gutter enn jenter som skater, og det er derfor naturlig å tro at dette diktet heller når gutter enn jenter. Falkeids dikt ”Skrift” har et tema som ikke kan sies å appellere til verken gutter eller jenter. Denne teksten tematiserer gjenstanders viktighet i det at vi ofte forbinder noe med dem og at de gjerne har en spesiell betydning for en. Teksten ”Tir n’a Noir” tematiserer savn og livets gang, og kan heller ikke sies å appellere mer til det ene kjønn enn det andre. Flere av Falkeids tekster er tonesatt av musikkgruppa Vamp, og egner seg derfor godt i forhold til læreplanens krav om tekstutvalg basert på et utvidet tekstbegrep. Rolf Jacobsens lyrikk tematiserer mennesket i en kald og teknologisert verden, og kan appellere både til gutter og jenter.

Ambjørnsen, Saabye Christensen og Solstad er mannlige forfattere som har vært aktive i flere tiår og er etablert som solide og kjente forfatternavn i Norge. Det kan være mange årsaker til

at nettopp disse tre forfatterne går igjen i to av lærebøkene. En årsak kan være at mange ser på tekster av disse forfatterne i en tekstsamling som et kvalitetsstempel nettopp på grunn av den posisjonen de har opparbeidet seg i norsk kulturliv. Jeg vil her gi en generell karakteristikk av forfatterskapene deres og tekstene de er representert med i tekstsamlingene for å på den måten komme nærmere inn på hva disse forfatterne kan ha til felles.

I tillegg til de tre nevnte forfatterne har Grytten, spesielt det siste tiåret, vært mye brukt på mannsdominerte yrkesfag som elektrofag og byggfag da tekster av disse fire forfatterne ofte omhandler mannlige hovedpersoner. De tekstene disse forfatterne her er representert med, er ingen unntak, bortsett fra Gryttens ene tekst som er å finne i *Dialog 1*– den har både en kvinnelig og en mannlig hovedperson. Gryttens andre tekst i *Klar melding 1* har en mannlig jeg-person, og følger derfor den mannsdominerte tendensen jeg mener å se.

Ambjørnsen skriver om unge gutter og menn som ofte lever på siden av samfunnet. De to novellene som er representert i *Dialog 1* og *Klar melding 1*, handler om mennesker som er litt annerledes enn andre. Den ene teksten er mer humoristisk enn den andre, men begge har likevel et skråblikk på samfunnet. Ambjørnsens forfatterskap blir ofte brukt i skolen og tematiserer nettopp det guttene oppgir som interessevekkende i Auberts undersøkelse: spenning, grøss og humor. Lars Saabye Christensens mannlige personer befinner seg som regel i Oslo, og mange av dem er i tenårene eller ser tilbake til pubertetsårene. Saabye Christensen bruker ofte humor som et virkemiddel, og det appellerer til mannlige elever. Hans rampete hovedpersoner er helter i eget liv, og kommer seg ut av ulike situasjoner mange gutter kan kjenne seg igjen i.

Dag Solstads forfatterskap strekker seg over flere tiår, og han blir i *Dialog 1* oppgitt som en av Norges mest kjente forfattere. Solstads hovedpersoner er som regel menn som har problemer med å kommunisere med andre. Mange av hovedpersonene til Solstad er beskrevet i en historisk og samfunnskritisk kontekst. Auberts undersøkelse viser at gutter liker å lese om fakta, og Solstads mange skildringer av faktiske og historiske hendelser kan tenkes å appellere til mannlige elever.

I tillegg til mannlige hovedpersoner har tekster av Grytten, Saabye Christensen og Ambjørnsen ofte et litt røft og ungdommelig språk, noe som gjør det lettere for de mannlige yrkesfagelevne å identifisere seg med de fiktive personene og dermed føle lesingen som

lystbetont og givende. Grytten på sin side skriver som kjent på nynorsk, men om hverdagslige og ungdommelige temaer som gjør det lettere å motivere elever med bokmål som hovedmål til å lese tekster på nynorsk. Språket i mange av Solstads tekster skiller seg fra språket i tekster av de ovennevnte forfatterne, og stiller høyere krav til leserne.

Når det gjelder tekstene av de mannlige forfatterne som kun er representert i én av lærebøkens tekstsamlinger, tenderer de mot å dreie seg om ulike typer konflikter og gutter på jakt etter spenning. I *Dialog 1* finnes det én tekst som har både kvinnelig og mannlig hovedperson, i tillegg til den allerede nevnte teksten til Frode Grytten. ”Targan og Iri” av Andreas B. Bull-Hansen er en eventyraktig tekst fylt med trolldom og magi. Den kan settes i forbindelse med tekster som ”Harry Potter” og ”Ringenes Herre”, der mennesker blir til dyr og kampen mellom det gode og det onde står sentralt. Filmatiseringen av bøker som ”Ringenes Herre” og ”Harry Potter” har særlig appellert til unge gutter og motiverer dem til å søke seg til litteraturen bak filmene. ”Targan og Iri” er altså et unntak fra tekster skrevet av de andre mannlige forfatterne fordi den har hovedpersoner av begge kjønn. Av de resterende mannlige forfatterne i de tre lærebøkene er det ingen som har kvinnelige hovedpersoner eller jeg-personer i sine tekster. Tematisk er det en tendens at tekstene handler om ungdom og oppvekst, kjærlighet og forelskelse, pubertet og identitetssøken, og kompliserte forhold til foreldre. Flere av tekstene er fylt av spenning, mens tekster som ”Kurt” av Erlend Loe er et eksempel på en humorfylt tekst. Det er altså en tendens at tekster skrevet av menn handler om mannlige hovedpersoner som beskrives med humor eller befinner seg i et spenningsfylt miljø.

Det er interessant å se at mannlige lyrikere som er representert i to av tre lærebøker, skriver tekster som tematisk stort sett kan appellere til begge kjønn, mens de episke forfatterne, både de som er representert i to av bøkene og de som er representert i én av bøkene, helst skriver om gutter og menn. Det er også interessant å se antydninger til en kanonisering av mannlige forfatternavn i norsk skole til tross for at læreplanen går bort fra dette.

Hva er så tilfellet med tekster av kvinnelige forfattere? Av kvinnelige forfattere er kun Rønnaug Kleiva å finne i to av de tre lærebøkene. ”Kven sin kropp er dette” er å finne både i *Klar melding 1* og *Nettopp norsk*. At det kun er én kvinnelig forfatter å finne i to av de tre bøkene, mens det altså var sju mannlige forfattere representert i to av bøkene, kan ha ulike årsaker. Det kan tyde på at de mannlige forfatterne står sterkere eller høres bedre i norsk kulturliv enn det kvinnelige forfattere gjør. Det kan være en tendens at tekster av akkurat



disse mannlige forfatterne har en høyere status enn det tekster av kvinnelige forfattere har, selv i det vi tror er et likestilt samfunn. Dette er interessant i forhold til om det foregår en kanonisering av samtidstekster i dag. Det kan også være at tradisjonen med å se for seg mannlige yrkesfagelever, står sterkt hos lærebokforfatterne, og at man da har valgt å ta med tekster som tradisjonelt er mye brukt i klasserom med et gutteflertall.

Hva er det så ved Kleivas novelle som gjør den verdt å trykke i to av de tre lærebøkene? Novellens hovedperson er en ung, gravid kvinne som skal ta abort. Ifølge Auberts undersøkelse er dette et tema som går igjen i en del av ungdomslitteraturen og som helst appellerer til jenter, på linje med andre problemer som graviditet, abort og skilsmisse, knyttet til den livssituasjonen tenåringsjenter kan befinne seg i. Novellen til Kleiva tar opp forholdet mellom en mor og en datter, noe som nok mange unge jenter vil kjenne seg igjen i. Teksten er skrevet på nynorsk, og oppbygning er typisk for novellesjangeren. Konflikten i teksten blir ikke beskrevet direkte, men ved at klassen leser mellom linjene diskuterer, vil temaet bli tydeliggjort. Kleivas novelle er viktig både på grunn av tematikk og form.

De andre kvinnelige forfatterne som er representert i lærebøkene, skriver helst om kvinnelige hovedpersoner. Dette gjelder først og fremst de episke tekstene, da de lyriske tekstene som regel ikke har noen hovedperson, men heller skildrer et tema eller en stemning. I de diktene som har en tydelig stemme, får man som regel følelsen av at det er en kvinne som snakker siden teksten er skrevet av en kvinne. Det er også en tendens i tekstsamlingene at diktene av kvinnelige forfattere som er representert, omhandler temaer som kjærlighet i ulike former eller livet i oppoverbakke og nedoverbakke.

Selv om de episke tekstene av kvinnelige forfattere oftest har kvinnelige hovedpersoner, finnes det allikevel noen unntak. I tekster av Josefina Aldecoa og Laila Stien i *Dialog 1* og i Erna Oslands tekst i *Klar melding 1* er hovedpersonene små gutter. I de resterende tekstene er det kvinnelige hovedpersoner. Disse er gjerne kvinner i ung alder som på en eller annen måte har et komplisert forhold til en mann eller til seg selv. Sett i lys av Auberts undersøkelse er disse temaene i tråd med hva jenter oppgir at de liker å lese om, og hva de identifiserer seg med.

Av resultatene over går det fram at de mannlige forfatterne i tekstsamlingene skriver om menn, mens de kvinnelige forfatterne skriver om kvinner. I innledningen trakk jeg fram

professor Klaus P. Mortensens syn på at litteraturen har sitt utspring i det at mennesket fortolker seg selv og sin verden. At forfatterens kjønn er det samme som hovedpersonens, er dermed en naturlig konsekvens av forfatterens fortolkning av seg selv og sitt liv. Teksters tema og handling er beslektet med forfatterens eget liv, og er et resultat av de erfaringene man som menneske har gjort seg. Med dette menes det ikke at man skal lese alle tekster som tekstforfatterens biografi, men i lys av Mortensens syn på litteratur er det naturlig at forfatterens kjønn og livserfaring påvirker tekstene.

Det er menn som dominerer i lærebøkens tekstsamlinger. Sett i et likestillingsperspektiv er det *Klar melding 1* som har den jevneste fordelingen mellom kvinnelige og mannlige skjønnlitteraturforfattere, men også denne læreboka har et større antall tekster av mannlige enn kvinnelige forfattere. Innledningsvis ble det vist til at norskfaget i *Kunnskapsløftet* omtales som et identitetsfag. Sylvi Penne peker på norskfaget som et fortellingsfag. Hvorfor er det ikke flere kvinnelige forfattere representert i tekstsamlingene i de tre lærebøkene? Er det slik at kvinnelige lesere har kjennskap til litteratur utenfor leseboka at det i utvelgelsen av tekster til lærebøker foretrekkes mannlige forfattere framfor kvinnelige? Er tankegangen den at siden mange jenter leser skjønnlitteratur på fritida, trenger ikke lærebøkene å appellere like sterkt til dem som til guttene? Er det slik at lærebokforfatterne ser for seg at det er flere mannlige enn kvinnelige yrkesfagelever, og at de mannlige yrkesfagelevne leser så lite at det er viktig at de tekstene de møter i læreboka, må være av menn for at de skal appellere til dem?

### 3.3 Tekstsamlingene i et minoritetskulturelt og internasjonalt perspektiv

Det norske samfunnet er i dag et flerkulturelt samfunn med mennesker med ulike kulturbakgrunn. Norge har en plass i det globale samfunnet, og på grunn av ny teknologi og bredere utvalg kommunikasjonsmuligheter har det globale stor påvirkningskraft på det lokale. Jeg nevner innledningsvis at *Kunnskapsløftet* omtaler norskfaget som et fag i spennet mellom det lokale og det globale. Jeg vil nedenfor drøfte hvordan det minoritetskulturelle og internasjonale kommer til uttrykk i lærebøkens tekstsamlinger.

Anthony Giddens drøfter den moderne verden som en risikokultur og slik han ser det, blir

fjerne begivenheders påvirkning av nære hendelser eller av selvets intimitet mer og mer almindelig. Medierne, det være sig trykte eller elektroniske, spiller tydeligvis en viktig rolle i denne henseende. (...) Med utviklingen av massekommunikasjon, og særlig den elektroniske kommunikasjon, bliver den gensidige indtrængningsproces, som finder sted mellem selvudvikling og sociale systemer helt op på et globalt niveau, stadig mer udtalt. (Giddens, 1996:13)<sup>4</sup>

Giddens hevder at den moderne verden er annerledes enn tidligere, og at dette påvirker menneskets forming av identitet. Zygmunt Baumann (2006) kaller det moderne samfunn for det "flytende samfunn" – der alt oppfattes som flytende og den eneste faste er viten om at man fødes og at man dør. I en verden med stadige risikoer og utfordringer er det avgjørende for menneskene å skape seg en identitet for å opprettholde trygghet og stabilitet. Identitetsskaping blir dermed ikke et avsluttet forehavende i tidlig alder, men et livslangt prosjekt som Giddens kaller "selvets refleksive prosjekt". Som nevnt i kapittel 1.4 hevder Giddens at det å være menneske i realiteten vil si alltid å være klar over og på en eller annen måte kunne beskrive både hva man foretar seg og hvorfor man gjør det. Norskfaget er, som tidligere nevnt, et identitetsfag der elevene, særlig gjennom møtet med tekster, skal oppleve å få en bredere forståelse av hvem de er og en forståelse av det Giddens kaller menneskets refleksive prosjekt.

I de fleste klasserom finner vi elever med en annen kultur enn det tradisjonelt norske. Spørsmålet om identitet er dermed også et spørsmål om kultur. Mange er født og oppvokst i Norge, mens enkelte har kommet til Norge i løpet av barndom eller ungdom. Det disse elevene kjennetegnes av, er at de har et bein i to forskjellige kulturer. Dag Skarstein (2005) hevder i

---

<sup>4</sup> Fra den danske oversettelsen av Søren Schulz Jørgensen.

en artikkel at ”I 2002 tok over 15 700 barn og unge med innvandrerbakgrunn vidaregåande utdanning. Dette utgjorde 7 prosent av elevmassen; 1 prosent høgare enn i 1999” (Skarstein, 2005:141). Det er altså et stigende antall elever med innvandrerbakgrunn i den videregående skolen. Dette fører til ulike kulturmøter som igjen byr på store utfordringer og muligheter, særlig i norskfaget.

Rita Hvistendahl (2001) drøfter møtet mellom innvandrerungdom og norskfaget i sin doktoravhandling om litteraturundervisning for elever med minoritetsbakgrunn. Her kommer hun inn på den flerkulturelle klassen i møtet med norsk kultur eller majoritetssamfunnets kultur:

Denne er i første rekke representert ved læreren som arbeider innenfor norsk skole og driver opplæring i og på norsk og på grunnlag av norske læreplaner. I dette klasserommet kan altså norsk kultur dominere på en slik måte at det ikke skapes rom for elevenes erfaringer. (Hvistendahl, 2001:13)

Hvistendahl drøfter i forlengelsen av dette hvilke roller litteraturen kan spille i ekskludering og inkludering av elever med en minoritetskulturell bakgrunn:

(F)ormidling av norsk litteratur kan medvirke til å holde elevene utenfor det kulturelle fellesskapet dersom de opplever at de ikke kan finne sin plass innenfor den kulturelle konteksten som undervisningen foregår i. Når elevene derimot kan inkludere sine erfaringer også fra andre samfunn enn det norske i dette klasserommet, skapes det både spennende kulturmøter og kulturmøter bygd på spenning. (Hvistendahl, 2001:13)

Hvistendahl argumenterer for identitetsdanning gjennom møte med litteratur, og i dette tilfellet norsk litteratur. Dag Skarstein støtter dette synet, men argumenterer i tillegg for at litteraturundervisningen i det flerkulturelle samfunnet også har et språklig, estetisk og kulturelt hovedmål.

Om tekster fra samisk kultur og tradisjon står det i læreplanen for yrkesfaglig utdanningsprogram at elevene skal ”tolke og reflektere over innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster (...) i oversettelse fra samisk” (*Kunnskapsløftet* 2006:45). Læreplanen knytter også samisk litteratur til tekster fra andre land når det står at elevene skal ”vurdere fortellermåter og verdier i et representativt utvalg samtidstekster sammenlignet med tekster fra norrøn og samisk litteratur, myter og folkediktning fra flere land” (*Kunnskapsløftet* 2006:45).

*Kunnskapsløftet* nevner ikke eksplisitt tekster skrevet av forfattere med minoritetskulturell bakgrunn i sine mål, men læreplanen for yrkesfaglig utdanningsprogram har et flerkulturelt aspekt da elevene skal ”forklare flerspråklighet og gi eksempler på hvordan språklig og kulturell samhandling kan bidra til språklige endringer og kulturell bevissthet” (*Kunnskapsløftet* 2006:45). Med tanke på at mange nordmenn også har bånd til en annen kultur enn den tradisjonelle norske, er det naturlig å inkludere litteratur skrevet av nordmenn med minoritetskulturell bakgrunn under benevnelsen samtidslitteratur.

I lys av de ulike kulturmøtene er det av stor betydning ikke bare for elevene med minoritetskulturell bakgrunn, men også for elevene med etnisk norsk bakgrunn, at de i norskundervisningen på skolen møter tekster av forfattere fra ulike kulturer. *Kunnskapsløftet* krever at en del av litteraturen elevene møter i klasserommet, skal ha innslag av tekster fra verdenslitteraturen, og i planen for yrkesfaglig utdanningsprogram står det at elevene skal sammenlikne samtidstekster med myter og folkediktning fra flere land.

Jeg argumenterer innledningsvis for at det er rimelig at antallet tekster av forfattere med norsk som morsmål er i overvekt i de tre lærebøkene som analyseres her. Men i lys av *Kunnskapsløftets* krav om litteratur fra andre kulturer er jeg interessert i å finne ut hvor mange av tekstene som er skrevet av forfattere med bakgrunn i en annen kultur enn den norske. Jeg spør innledningsvis om hvor mange av tekstene som er skrevet av forfattere med enten samisk eller minoritetskulturell bakgrunn, og hvor mange tekster som er hentet fra verdenslitteraturen. Svarene på disse spørsmålene presenteres nedenfor. Her vil jeg også drøfte hvilke tekster av forfattere med minoritetskulturell, samisk og internasjonal bakgrunn som er representert i de tre tekstsamlingene.

Tabell 2 – forfattere med annen bakgrunn en etnisk norsk

Lærebok	Episke tekster			Sakprosaetekster			Andel tekster av hele tekstsamlingen
	Samiske forfattere	Forfattere med bakgrunn i annen kultur enn norsk	Internasjonale forfattere	Samiske forfattere	Forfattere med bakgrunn i annen kultur enn norsk	Internasjonale forfattere	
<i>Dialog 1</i>	2	2	7	0	0	0	11 av 73 15,1%
<i>Klar melding 1</i>	0	1	0	0	2	2	5 av 30 16,7%
<i>Nettopp norsk</i>	1	1	5	0	0	0	7 av 29 24,1%

Som vi ser av tabellen over, er *Dialog 1* den læreboka som har flest tekster av forfattere med samisk, minoritetskulturell eller internasjonal bakgrunn. Dette er rimelig da *Dialog 1* har det største utvalget tekster. *Klar melding 1* har på sin side et jevnere antall forfattere som skriver episke tekster og sakprosaetekster. *Nettopp norsk* har, som *Dialog 1*, minoritetskulturelle og internasjonale forfattere med kun episke tekster representert. Av tallene framgår det at det generelt er svært få tekster av forfattere med samisk bakgrunn i de tre tekstsamlingene.

Når det gjelder hvilke samiske forfattere som er representert i de ulike tekstsamlingene, er Isak Persen Saba den eneste i *Dialog 1*. Persen Saba står som nedskriver av eventyret ”Brødrene som ville finne seg kjærester”. I *Nettopp norsk* er en tekst av Mari Boine på både samisk og engelsk representert i tekstutvalget i tillegg til en myte fra samisk folkediktning. I *Klar melding 1* er samisk litteratur representert ved den samiske myten ”Jubmel skaper solfolkets land”. Både *Dialog 1* og *Klar melding 1* har altså valgt en tekst fra samisk folkediktning. Det er derfor nærliggende å tro at lærebokforfatterne i disse to bøkene har valgt å plassere samisk samtidslitteratur i tekstsamlingen i læreboka for Vg2.

Norske forfattere med en annen kulturell bakgrunn enn norsk er representert i alle tre lærebøkene. Lyrikerne Maryam Azimi og Bertrand Besigye i *Dialog 1* har begge kommet til Norge på grunn av uroligheter i hjemlandet. Samme bakgrunn har også lyrikeren Merima Maja Brkic i *Klar melding 1*. De to kvinnelige forfatterne skriver om det å være på flukt, drømmen om fred og hvilke lidelser flykntingtilværelsen fører med seg. Besigye skriver om rasisme i diktet ”Rasist, jeg tar imot deg”. Besigye tar her et oppgjør med rasismen og det

hatet som mange føler på. Teksten kan være en viktig innfallspor til diskusjon og samtale i alle klasser. Der kulturmøter oppstår, vil det i mange tilfeller forekomme rasisme. Gjennom litteratur kan man oppnå viktige diskusjoner og meningsytringer om slike temaer.

*Klar melding 1* er den eneste av de tre lærebøkene som inneholder saktekster skrevet av forfattere med minoritetsbakgrunn. Noman Mobashir, kjent fra blant annet NRK, ironiserer i sin tekst rundt nordmenns forhold til pølse. Dette kan være en viktig tekst for minoritetslevers møte med Norge, og den står i dyp kontrast til de tekstene der kulturmøter beskrives med alvor og enkelte ganger som tragedie. Teksten gir også de etnisk norske elevene en mulighet til å reflektere rundt det man ofte anser som norsk kultur og ”typisk norsk”. Den andre sakteksten som er å finne i *Klar melding 1*, er brev skrevet av norske barn med innvandrerbakgrunn. I læreboka blir de kalt bindestrekbar:

De blir definert ved hjelp av navnet på de to kulturene de representerer, for eksempel indisk-norsk eller norsk-pakistansk. Barna blir ofte bindeleddet mellom foreldrene og det norske samfunnet. I brevene forteller barna om en følelse av å være hjemløse, rotløse og identitetsforvirret. (*Klar melding 1*, 2006:184)

Denne teksten er, i lys av Hvistendahls drøfting av minoritetslevers møte med det norske klasserommet, viktig for gjenkjennelse hos mange minoritetslever, men også for refleksjon blant de etnisk norske. Jeg synes det er et kvalitetstrekk ved *Klar melding 1* at man her, i lys av den flerkulturelle elevmassen som finnes i norsk skole, har valgt å inkludere denne teksten i tekstsamlingen. Ved hjelp av en slik tekst understrekes ikke bare hvilke betydning skriving kan ha for det å uttrykke følelser og meninger, men også hvilket viktig kulturfag norskfaget er.

I tekstsamlingen i *Nettopp norsk* forekommer også en rekke myter og eventyr fra blant annet Pakistan, Øst-Europa og Arabia. Disse eventyrene dekker i særdeleshet *Kunnskapsløftets* mål om at elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram skal vurdere fortellermåter og verdier i samtidstekster sammenlignet med myter og folkediktning fra flere land. Ser vi nærmere på disse tekstene, er det også relevant å trekke paralleller til norske myter og eventyr. Slik kan elevene bevisstgjøres på folkediktningen som innfallspor til egen og andres kultur, likheter og forskjeller.

Tekstsamlingene i de tre lærebøkene som her blir presentert, er snevre i sitt utvalg av tekster av forfattere med en annen kulturell bakgrunn enn norsk. Per Thomas Andersen drøfter kulturmøtet i sin bok *Tankevaser*: ”Etter mitt skjønn er det grunn til å tro at de kulturmøter som skjer i dag, representerer et av de viktigste potensialer for fornyelse også for litteraturen på norsk” (Andersen, 2003:214). Det er altså et viktig aspekt at litteraturen elevene møter i klasserommet skal hjelpe dem i identitetsdanningen, få dem til å se nye sider ved egen kultur og motivere dem til selv å skrive litteratur.

Av tabellen over ser vi at antallet tekster de tre lærebøkene henter fra ”verdenslitteraturen”, også er relativt lite. *Dialog 1* og *Nettopp norsk* er de bøkene med flest internasjonale tekster, men kun av episk art. *Klar melding 1* har på sin side ingen episke tekster, men to sakprosa-tekster av internasjonale forfattere i tekstsamlingen. I *Dialog 1* er det flere forfattere, som for eksempel H.C. Andersen og Franz Kafka, som er velkjente. Dette er store navn fra verdenslitteraturen som mange elever kanskje har hørt om, men som de ikke vet så mye om. I *Nettopp norsk* møter vi fem ulike internasjonale forfattere, blant annet Roald Dahl og Claudia Schreiber. *Klar melding 1* har, som vi kan se av tabellen over, kun sakprosa-tekster av utenlandske forfattere i sin tekstsamling. Den ene av disse to tekstene er et utdrag av en selvbiografisk bok av Isaac B. Singer om livet som ung jøde på jakt etter svar på livets store spørsmål, og om hvordan Singer fant ut at det var forfatter han ville bli. Den andre teksten er en fagtekst skrevet av den amerikanske astronomen Carl Sagan, som redegjør for ulike teorier for hvordan universet ble til. Begge disse tekstene berører andre fag i sin tematikk, og åpner dermed for tverrfaglig arbeid.

Norskplanen i *Kunnskapsløftet* argumenterer for at elevene skal vurdere teksters formål og funksjon. Det er viktig at elevene møter tekster på skolen som de ikke møter ellers. Det er også, som tidligere nevnt, et mål for læreplanen at det internasjonale aspektet ved norskfaget kommer fram, og dette er ekstra tydelig ved lesing av tekster av både norske og internasjonale forfattere. Det å møte tekster av store forfatternavn fra andre land kan hjelpe elevene til å se norskfaget som både det globale og kulturelle faget det er.

Generelt er det stor overvekt av norske tekster skrevet av forfattere med norsk som morsmål i de tre lærebøkene. Sylvi Penne (2006) peker i sin avhandling om norskfaget i en endringstid på at ”både litteraturhistorien og språkhistorien tradisjonelt har vært knyttet til ’kulturell nasjonsbygging’” (Penne, 2006:13). Når vi i dag møter norskfaget i en moderne kontekst, er



spørsmålet om hvor norsk norskfaget egentlig er, og om det er et problem at norskfaget med sin overvekt av norske tekster farger eleven i det flerkulturelle klasserommet. Penne drøfter dette og kommer fram til at elevene, uansett kulturell bakgrunn, som regel ikke leser de episke tekstene som norske, men heller griper fatt i tekstenes allmenngyldige temaer. Det er allikevel verdt å spørre hvorfor lærebøkene har et såpass smalt utvalg tekster av forfattere med bakgrunn i en annen kultur enn den norske. Årsakene kan være mange. Først og fremst står læreboktradisjonen sterkt. Lærebøker blir preget av det som står i tidligere lærebøker, uavhengig av hva læreplanen sier. En annen årsak kan være at norskfagets plass i yrkesfaglig utdanningsprogram er liten, i tillegg til at tekstsamlingene kun skal gi elevene et innblikk i hva som faktisk finnes der ute slik at de kan få kunnskap om og ferdigheter i å selv orientere seg i den litteraturen som finnes.

### 3.4 Tekstsamlingene i et yrkesrettet perspektiv

Som nevnt innledningsvis har norske elever valget mellom to hovedretninger på videregående skole, den allmennfaglige, nå studiespesialiserende, og den yrkesfaglige. Jeg redegjør innledningsvis for at *Kunnskapsløftet* knytter flere av målene for norskfaget til det som har med samfunns- og arbeidsliv å gjøre, og skisserer en viss forventning om at man i lærebøkene vil forsøke å yrkesrette norskfaget. Dette vil jeg drøfte nedenfor.

De yrkesfaglige utdanningsprogrammene har som mål å utdanne framtidige arbeidstakere med en spesiell fagkompetanse. Undervisningen i allmennfagene har på sin side som mål å høyne det generelle kunnskapsnivået hos elever og lærlinger. Elevene på yrkesfaglig utdanning i den videregående skolen må gjennom minst to år med fagopplæring innenfor det yrket de har valgt, i tillegg til et minimum av timer med allmenne fag som norsk, samfunnslære, kroppsøving, engelsk og matematikk. Ifølge Wilfred Wasenden (2001) er dette i tråd med den enhetsskoletanken som har ligget til grunn for norsk skolepolitikk i etterkrigstida. Målet med å styrke allmennfagene innenfor yrkesutdanningen har vært å gi flest mulig elever, også de som spesialiserer seg innenfor de ulike håndverksfagene, muligheten til å studere videre på høyskoler og universiteter. Det vil si at elevene får studiekompetanse etter tilleggsutdanning, men med minst mulig tidstap. Det har i alle år pågått en politisk kamp mellom to parter, de som ville styrke allmennfagene og de som ville styrke yrkesfagene.

Argumentasjonen, som ofte ble brukt av dem som ønsket sterkt islett av allmenne fag i yrkesutdanningen, gikk i korthet ut på at næringslivet endret seg stadig raskere, og ville føre til hurtigere omstilling og endring av fagutøvernes kompetanse. En bred allmennfaglig kompetanse ville lette omstillingen. De som ønsket å vektlegge yrkesfagene og yrkesrette allmennfagene hevdet på sin side at den stadig sterkere spesialiseringen innenfor de ulike yrkeskategoriene måtte få den konsekvens at også den grunnleggende yrkesutdanningen ble spesialisert. (Wasenden, 2001:17)

Yrkesretting oppstod ifølge Wasenden som begrep først på 1960-tallet. Tove Berg (2001) drøfter yrkesretting av norskfaget, og redegjør for yrkesretting på to plan:

For noen betyr det å arbeide med konkrete, instrumentelle yrkesfaglige oppgaver, som å skrive rapporter og instruksjoner i norsk(...). For andre innebærer yrkesretting en mer overgripende kulturforståelse, der dannelsesidealene i yrkesfagene og allmennfagene spiller sammen. (Berg, 2001:32)

Mange vil nok helst kjenne seg igjen i det første, der man som lærer forsøker å yrkesrette gjennom oppgavetyper som er direkte knyttet til yrket. I forhold til det som har å gjøre med en overgripende kulturforståelse og dannelse, peker Berg på at det er forskjell på yrkesfagene og at det dermed tradisjonelt har vært ulike kulturer gjeldende for disse. Jeg vil ikke gå grundigere inn i årsakene til disse forskjellene, og heller ikke peke på dem i min nærløsing av lærebøkene da det vil gå utenfor de rammene denne oppgaven setter. Jeg vil undersøke om tanken om yrkesretting er tilstede i lærebøkene.

Knut Alfred Myren og Sigmund Eigil Nilsen (2001) har definert yrkesretting på en litt annen måte enn Berg: ”Med yrkesretting av et allment fag mener vi at opplæringa i faget foregår slik at elevene oppfatter sammenhengen mellom det allmenne faget og studieretningsfagene eller yrket de utdanner seg til” (Myren og Nilsen, 2001:66). Denne definisjonen er i tråd med Bergs, men legger større vekt på yrkesretting sett fra elevenes ståsted.

Det er et problem i den videregående skolen i dag at mange yrkesfagelever opplever allmennfagene som unødvendige og uten mening. Trond Ivar Døvle (2002) peker i sin avhandling om yrkesretting av norskfaget på at mange av elevene på yrkesfaglig utdanning ikke er særlig motiverte for norskfaget. Tove Berg viser til tillitsvalgte Terje Næss’ kronikk i *Fædrelandsvennen* i 1998, der Næss hevder følgende: ”Det er ikke et ukjent fenomen at elever som har tenkt å søke seg inn på yrkesfaglige linjer allerede på ungdomstrinnet nedprioriterer eller delvis neglisjerer typiske teorifag, ofte i forvissning om at disse fagene vil bli mindre viktige for et seinere yrkesvalg.” (Berg, 2001:36) Man skal selvfølgelig ikke bastant si at alle yrkesfagelever er slik de beskrives av Næss, men det er en realitet at de elevene som velger yrkesfaglig utdanning, oftere har interesser knyttet til praktiske fag enn til de teoretiske. Av egen erfaring mener jeg manglende motivasjon for norskfaget gjerne henger sammen med at elevene ikke ser nytteverdien av faget i forhold til den hverdagen de seinere skal ut i. Dette peker også Døvle på, og kommer i forlengelsen av dette fram til at en løsning på problemet med umotiverte elever kan være å yrkesrette norskfaget slik at elevene oppfatter norskfaget som en meningsfylt del av fagopplæringen.

Jeg forstår det slik at *Kunnskapsløftet* forsøker å sikre yrkesrettingen av norskfaget gjennom å knytte flere av målene for faget i læreplanen til momenter som har med samfunns- og arbeidsliv å gjøre. Yrkesretting er ikke nevnt i læreplanen, men det er nærliggende å tolke de samfunns- og arbeidslivsrelaterte målene som et forsøk i å yrkesrette og se en sammenheng

mellom allmennfagene og yrkesfagene. Dette er i tråd med Bergs drøfting av yrkesretting i norskfaget i læreplanen fra 1994. Berg peker på at den utydelige plassen yrkesrettingen har i *Reform 94*, har ført til forvirring omkring begrepet blant mange lærere og igjen til svært ulik praksis på de forskjellige skolene. I *Kunnskapsløftet* er mål for faget etter Vg2 yrkesfag og for studiespesialiserende fag de samme. Til tross for dette er, som tidligere nevnt, målene i læreplanen såpass vide at jeg mener de gir rom for yrkesretting.

Myren og Nilsen kommer i sin artikkel med noen forslag til hvordan man som lærer bør yrkesrette for å oppnå mest mulig sammenheng mellom allmennfagene og yrkesfagene. Kort referert argumenteres det for tettere samarbeid mellom yrkesfaglærere og allmennfaglærere, samordning av arbeidsplaner og oppretting av et yrkesrettet bibliotek. I det daglige kan man også yrkesrette gjennom å bruke eksempler fra yrkesundervisningen, lære yrkesterminologien og gjennom å avvikle tverrfaglige prosjekter. Noe som derimot ikke nevnes i artikkelen, men som jeg synes er viktig, er hvordan lærebøkene forsøker å yrkesrette i sin måte å legge opp norskfaget på. Da jeg her undersøker tre av de nye norskbøkene på yrkesfaglig utdanningsprogram, har jeg en viss forventning om at man har forsøkt å yrkesrette norskfaget. I lys av dette spurte jeg innledningsvis om lærebøkene presenterer et utvalg tekster som har et yrkesfaglig perspektiv, og i så fall hva dette utvalget består av.

Som nevnt i kapittel 3.1 om tekstbegrepet i de tre lærebøkene er forordet interessant å nærlese da dette er med på å opprette en relasjon mellom lærebokforfatterne og leseren. Om forfatterne har hatt et yrkesrettet perspektiv, kommer det gjerne til syne nettopp i forordet. Det vil derfor være av interesse å drøfte lærebokforfatterens vilje til yrkesretting, slik den uttrykkes i forordet, før jeg går nærmere inn i tekstutvalget og undersøker om tekstene og oppgavene til disse legger til rette for yrkesretting.

Forordet i *Dialog 1* fokuserer på norsk som et verktøy og som et redskap i kommunikasjonen med andre. Ordvalget er kjent for de fleste yrkesfagelevne, men det kan stilles spørsmål ved om norskfaget her blir noe undergravet når det kun presenteres som et redskapsfag og ikke som et selvstendig fag. Videre appelleres det til å se fagene på tvers av hverandre: ”Ettersom undervisningen i de fleste andre fag også foregår på norsk, blir du kanskje flinkere i disse fagene også.” (*Dialog 1*, 2006:3) Det er altså lite yrkesretting i forordet til *Dialog 1*.

Forordet i *Klar melding 1* er delt inn etter fem hovedemner, deriblant emnet ”Yrkesfaglig norsk”. Her presiseres det at man i jobbsammenheng må kunne kommunisere både med kunder og arbeidskollegaer, og at elevene gjennom denne læreboka vil bli bedre kjent med de viktigste sjangrene de vil få bruk for i yrkeslivet, som rapport, formelt brev og søknad. Seinere i forordet opplyses det om at det bak i boka finnes en ”verktøykasse” som inneholder de viktigste skrivereglene og litt grammatikk. Det yrkesfaglige aspektet er dermed bedre ivaretatt enn i forordet til *Dialog 1*, men også her antydes det at yrkesretting har med verktøy og yrkesrettede sjangere å gjøre. *Klar melding 1* kan sies å gå bort fra det utvidede tekstbegrepet jeg drøftet under kapittelet om tekstbegrepet, og refererer til de tradisjonelle yrkesfaglige sjangrene.

I forordet til *Nettopp norsk* blir ikke arbeids- eller yrkesliv nevnt i det hele tatt. Vi kan spørre oss hvorfor lærebokforfatterne her har utelatt dette aspektet ved norskundervisningen i forordet. Med tanke på at *Nettopp norsk* er en lærebok for yrkesutdanningen, er det et svakhetstegn at den innledningsvis ikke åpner for mer yrkesretting.

*Dialog 1* har, som tidligere nevnt, en relativt stor tekstsamling. I denne finnes det enkelte tekster som tematisk gjør det lettere å yrkesrette norskfaget. Metallarbeider og tidligere sjømann Bjørn Aamodt har to korte dikt med i tekstsamlingen, og det opplyses om at han henter mye inspirasjon fra det praktiske arbeidslivet. Av de oppgavene som følger de to korte diktene som er presentert i læreboka, legges det ikke opp til yrkesretting. Oppgavene dreier seg heller om diktens stemning. Når det gjelder yrkesretting, er det mer å hente blant saktekstene i *Dialog 1*. Her er det blant annet en artikkel hentet fra kvinnemagasinet KK som tar for seg hvordan man skal opptre i et jobbintervju. Oppgavene til denne artikkelen utfordrer elevene til å lage spørsmål de som arbeidstakere kan stille en mulig arbeidsgiver, i tillegg til at de kan lage et rollespill basert på en intervjusituasjon der de kan ha skrevet en jobbsøknad som er blitt levert inn på forhånd. I *Dialog 1* finnes det også et intervju med en frisør, og dette munner ut i en oppgave der elevene skal skrive en kort tekst om hva de selv kan tenke seg å jobbe med i tillegg til å forklare hvorfor de ville like akkurat det yrket.

I *Klar melding 1* finnes det et dikt av Rolf Jacobsen som heter ”Broenes skjønnhet”. Det er også et dikt av Kjartan Fløgstad i tekstsamlingen, og dette heter ”Slak line”. I lys av tematikken i disse tekstene ville det vært naturlig å yrkesrette oppgavene, men dessverre er ingen av oppgavene knyttet til tekstene formulert ut fra et yrkesrettet perspektiv. Teksten

”Gutten” av Ingvar Ambjørnsen har også et yrkesfaglig tema, og oppgavene i tilknytning til teksten dreier seg om arbeidsulykker og sikkerhetsreglement ved arbeidsplasser. Denne læreboka har enkelte sakprosaetekster relatert til yrkesvalg og arbeidsliv, blant annet en tekst av Marit Eikemo der hun har intervjuet vestlandsungdom om deres framtidsdrømmer. I tilknytning til denne teksten er det formulert oppgaver som blant annet handler om yrkesstolthet, yrker med dominans av et kjønn, portrettintervju med en yrkesutøver i elevens bransje, og drømmejobben. I sammenheng med teksten ”Djeveløya i Oslofjorden” av Yngvar Ustvedt utfordres elevene til å skrive både formelt brev og rapport.

I *Nettopp norsk* er det få tekster av yrkesrettet art. I tilknytning til novellen

”Fotballdommeren” av Dag Solstad er det formulert en oppgave der elevene skal tenke seg at han er sportsjournalist. Å sette seg inn i livet til en yrkesaktiv er også tema for oppgavene relatert til teksten ”Gugg” av Lars Saabye Christensen. For øvrig er det i denne læreboka, som i de to andre, slik at yrkesretting av oppgavene helst skjer i forbindelse med sakprosaetekstene. Dette ser man blant annet i tilknytning til en tekst av Åge Hareide der elevene blir utfordret til å tenke på hvilke forhold arbeidstakere kan ha til jobben sin.

Det er et interessant fenomen at yrkesretting i lærebøkene helst skjer i forbindelse med saktekster. Det er en tradisjonell tankegang at elevene på yrkesfag heller har nytte av å lese og lære seg bruk av ulike sakprosaetekster som rapport, brev, bruksanvisninger og søknader enn å arbeide med skjønnlitterære og fiktive tekster. Ifølge *Kunnskapsløftet* skal elevene utfordres i form av tolkning og refleksjon over innhold, form og formål i et representativt utvalg skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, og gjøre rede for ulike språklige virkemidler og deres funksjon. Et mål er også at elevene samtidig skal kunne bruke disse virkemidlene i egne tekster og forklare argumentasjonen i sakprosaetekster, i tillegg til at møtet med ulike tekster kan være til inspirere elevene til skriving av egne tekster av ulik art. Som nevnt over har enkelte av de skjønnlitterære tekstene både et tema og oppgaver som er yrkesrettet. Med tanke på at forståelsen av tekst i den nye læreplanen omfatter alle typer tekster, er ikke den tradisjonelle sjangerinndelingen lenger avgjørende for graden av yrkesretting. Tankevekkende er det da at alle de tre lærebøkene knytter få tekster og oppgaver til yrkesretting, men heller presenterer oppgaver som legger seg på en allmennfaglig linje. Det kan være ulike årsaker til dette er gjort. Kanskje ser lærebokforfatterne for seg at yrkesfagene er såpass ulike at hver enkelt lærer må yrkesrette for sin klasse ut fra den yrkesgruppa klassen utdanner seg innenfor. Det kan også være at de tenker seg at yrkesretting ikke nødvendigvis

trenger å være lærebokas oppgave, men heller avhenger av lærerens og skolens evne til å innarbeide en kultur for yrkesretting i et allmennfag som norsk. En tredje årsak kan rett og slett være den samfunnsmessige teoretiseringen av yrkesfagene på grunn av automatisering og overflødigheit innenfor enkelte yrker får konsekvenser for yrkesfagopplæringen i videregående skole. Teknologi og maskiner har gitt mennesket utfordringer og arbeidsoppgaver på et annet plan enn det praktiske, og resulterer i en stadig teknologisering av de tradisjonelle håndverkene. Kravene til håndverkeren er svært forskjellig fra det de tradisjonelt har vært. Kravene er større og reglene er strengere, og det gjør at målene for yrkesfagene må favne langt bredere enn tidligere.

## 4. Avslutning

### 4.1 Oppsummering

Målet med denne masteroppgaven har vært å analysere tekstsamlingene i tre norsklærebøker skrevet for den videregående skole, yrkesfaglig utdanningsprogram, i lys av *Kunnskapsløftets* mål for norskfaget. Jeg har tatt utgangspunkt i fire sidestilte problemstillinger som ble presentert i kapittel 1.2. Det første spørsmålet dreide seg om det utvidede tekstbegrepet. Jeg var interessert i å finne ut hvordan tekstbegrepet blir presentert i *Kunnskapsløftet*, og hvordan dette anvendes og følges opp i lærebøkene. Det er gjennom studien blitt klart at det utvidede tekstbegrepet kommer tydelig til uttrykk under norskfaget i *Kunnskapsløftet*, og tydeligst gjennom et av hovedområdene for faget som heter ”sammensatte tekster”. Alle ytringer blir forstått som tekst, og med sammensatte tekster forstår vi tekster som inneholder flere tegnsystemer, både visuelle og auditive. Når det gjelder lærebøkernes oppfølging av det utvidede tekstbegrepet, har det kommet fram at forfatterne har tolket og vektlagt dette i ulik grad og på ulik måte. Det har resultert i tre svært forskjellige lærebøker. Jeg ser at den læreboktradisjonen vi har i Norge, som jeg nevnte under kapittel 3.3 fortsatt står sterkt til tross for at det har kommet en ny læreplan.

*Kunnskapsløftet* skiller seg fra tidligere læreplaner fordi det er en kompetanseplan. Den går derfor ikke særlig langt i å spesifisere innholdet i de ulike fagene, men heller hvilke kompetansemål elevene skal ha nådd etter endt utdanning. Tidligere læreplaner for norskfaget har inneholdt lister over forfatternavn som elevene bør ha lest tekster av. Da *Kunnskapsløftet* ikke inneholder krav til hvilke forfattere som skal være representert i undervisningen, og siden godkjenningsordningen for lærebøker ble oppløst i 2000, var det interessant å se om likestillingsprinsippet ble ivaretatt i tekstsamlingene i de tre lærebøkene som her ble analysert. Et annet spørsmål i denne anledning var om forfatterne som er representert i tekstsamlingene, skriver om hovedpersoner av samme kjønn som seg selv. Det har gjennom studien kommet fram at det er en tydelig overvekt av mannlige forfattere i to av de tre lærebøkene. Den tredje læreboka hadde en minimal overvekt av menn, og da kun i forhold til lyriske tekster. Sju mannlige forfatternavn går igjen i to av tre tekstsamlinger, mens bare ett kvinnelig forfatternavn går igjen i to av tre bøker. Jeg påpeker derfor at det er tendenser til kanonisering av enkelte mannlige forfattere i skoleverket. I de aller fleste tekstene er hovedpersonen av samme kjønn som forfatteren, men de kvinnelige forfatterne er i et lite flertall når det gjelder å



skrive om hovedpersoner av det motsatte kjønn. Et resultat av undersøkelsen er også at temaene i tekstene har sammenheng med forfatterens kjønn.

*Kunnskapsløftet* er en læreplan for norsk skoleverk bestående av elever med ulik kulturell bakgrunn. Dette gjenspeiler seg i læreplanens kompetansemål, men også i mål for hva slags type tekster elevene skal lese. Mitt tredje spørsmål dreide seg om hvor mange tekster av forfattere med minoritetskulturell og internasjonal bakgrunn som var representert i tekstsamlingene, og hvilke tekster dette utvalget bestod av. De tre tekstsamlingene har svært få tekster av samiske, minoritetskulturelle og internasjonale forfattere representert. Kun én av lærebøkene har både episke tekster og sakprosa-tekster av en slik karakter representert, mens de to andre tekstsamlingene kun har et lite utvalg episke tekster av samiske, minoritetskulturelle og internasjonale forfattere representert. Jeg viser til Per Thomas Andersen, som peker på at kulturmøtene som skjer i dag representerer et potensiale for fornyelse også for litteraturen på norsk. Vi kan av tabellen på side 34 konkludere med at lærebøkene henger noe etter i dette synet, men det er å håpe at flere av de samiske, internasjonale og minoritetskulturelle forfatterstemmene i løpet av kort tid vil inkluderes i norsk skole.

Denne studien har et yrkesfaglig fokus. Det betyr at jeg har hatt i tankene de elevene jeg selv har erfart utgjør elevmassen ved de yrkesfaglige utdanningene. Mange av disse har gitt uttrykk for at norskfaget er uvesentlig og fjernt fra det yrket de skal ut i etter endt videregående opplæring. Med dette for øyet og med forventning om en viss yrkesretting av faget spurte jeg om tekstsamlingene presenterte et utvalg tekster med en yrkesfaglig vinkling, og i så fall hva dette utvalget bestod av. Jeg kom fram til at yrkesretting i lærebøkene helst skjer i forbindelse med sakprosa-tekster. Enkelte av de skjønnlitterære tekstene handlet om ulike yrkesgrupper, men det var i forbindelse med sakprosa-tekstene at jeg så yrkesretting både gjennom tema og i oppgavetekstene som fulgte. Til tross for dette er det svært få tekster og oppgaver av yrkesrettet art i alle de tre tekstsamlingene. Det kan være ulike årsaker til dette, men jeg mener at det først og fremst har å gjøre med at vi ser en utvikling mot et teoretisert samfunn der de tradisjonelle håndverksfagene mister de praktiske sidene ved seg i det at maskinene tar over det arbeidet man tidligere bare hadde mennesker til å gjøre.

## 4.2 Konklusjon

Høsten 2006 byr på spennende utfordringer for både Kunnskapsdepartementet, skoleeiere, lærere, elever og foresatte. En ny læreplan skal implementeres og bli en naturlig del av skolehverdagen. Samtidig peker en ny læreplan på viktige tendenser ved tida og samfunnet vi lever i. Ny læreplan medfører store ringvirkninger for alle partene som er involvert i norsk skole. En konsekvens er nye lærebøker. I år har vi for første gang sett en kommersialisering av lærebøkene. Salg av lærebøker er blitt et stort marked for forlagene, og riktig markedsføring av læreverkene har gitt forlagssjefer rundt om i Norges land tro på et godt salgssår. Terningkast på lærebøkene i flere av landets aviser har veiledet og villedet, men ikke minst irritert mange, særlig lærere. Argumentene mot terningkast i forbindelse med lærebokvurdering går særlig på forhold som at kriteriene som ligger til grunn for terningkastet, er for snevre, at man sjelden vet om en lærebok fungerer før man har brukt den en stund, at ulike bøker fungerer for ulike lærere, og ikke minst; at ulike bøker fungerer for ulike elevmasser.

Jeg har her forsøkt å analysere tekstsamlingene i tre norsklærebøker for yrkesfag med det mål for øyet å se dem i lys av kompetansemålene for tekst og litteratur innenfor norskfaget i *Kunnskapsløftet*. Jeg har strukturert analysen ut fra fire sidestilte problemstillinger, og håper jeg gjennom dette har satt fingeren på både kvaliteter og forbedringspotensial hos de tre lærebøkene og de tekstsamlingene som er å finne i disse bøkene. Lærebøker spiller en sentral rolle i norske elevers skolehverdag. Det er derfor viktig at bøkene møter elevene der de befinner seg, utfordrer dem til å strekke seg og åpner nye dører både fysisk og mentalt. For når alt kommer til alt er det faktisk slik at å lese er å lære, både om tekst og om seg selv.

## Litteratur

### Primærlitteratur

- Engelien, Ola og Harald Eriksen. 2006. *Dialog 1. Norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram, Vg1*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Haraldsen, Mette, Stein Dillevig og Ruth Østerdal. 2006. *Nettopp norsk vg1 yrkesfaglige utdanningsprogram*. Oslo: Aschehoug
- Helland, John Kristian, Venke Håland og Tommy Moum. 2006. *Klar melding 1. Norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram*. Oslo: Cappelens Forlag AS
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen*. Midlertidig utgave – september 2005. Oslo

### Sekundærlitteratur

- Andersen, Per Thomas. 2003. *Tankevaser. Om norsk 1990-tallslitteratur*. Oslo: Universitetsforlaget
- Asdal, Fred Arthur. 1998. *Fra litterær kanon til fagplan– fra fagplan til litterær kanon. Styringsvilje og styringsevne i grunnskolens læreplaner for norskfaget, med vekt på L97 og litteratur*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo
- Aubert, Vera Grønberg. 1996. *Ungdomslitteratur – en jentesak?* Norsk læreren 3/1996
- Baumann, Zygmunt. 2006. *Flytende modernitet*. Cambridge, 2000
- Bø, Magne. 2006. *Norsk skole og den etterlengtede helhet. En studie i læreplanverks forsøk på å skape helhet i et differensiert samfunn og religionens tildelte oppgave i dette forehavende*. Doktoravhandling, NTNU Trondheim
- Fabb, Nigel og Alan Durant. 1993. *How to write essays, dissertations & theses in literary studies*. London: Longman House
- Frisk, Eva. 2005. *Bare prosaskrivende menn? En studie av kanoniseringstendenser i framstillingen av samtidslitteraturen i skolens norsklæreverk*. Masteroppgave i nordisk didaktikk, Universitetet i Oslo
- Gibson Eleanor J. og Harry Leving. 1976. *The Psychology of Reading*. Cambridge
- Giddens, Anthony. 1996. *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag A/S

- Gifstad, Karin. 2002. *Hva gjør vi med litteraturen? Skolens leserolle forstått gjennom norskfagets læreplan og tre læreverker i norsk for ungdomstrinnet*. Hovedoppgave i nordisk språk, Universitetet i Oslo
- Grøthe, Engebret. 2000. *Ord over grind. Om litteraturutvalget og dets rolle i norskfaglige læreverker for yrkesfaglig studieretning*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo
- Heber, Ellen. *Lese for å lære. Et læringsstrategiprojekt ved Sandnes videregående skole skoleåret 1998/99*. Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger
- Heyerdahl-Larsen, Christine. 2000. *Læreboken – tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo
- Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang. 1996. *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Hvistendahl, Rita. 2001. *Elevportretter fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johnsen, Egil Børre. 1989. *Den skjulte litteraturen. En bok om lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen, Astrid Roe og Are Turmo. 2004. *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvalsvik, Bjørn Nic. 1985: *Forteljinga, kulturen, historia. Paul Ricoeur i samtale med Bjørn Nic. Kvalsvik. Samtiden 4/1985*
- Lie, Svein [et al.] 2001. *Godt rustet for framtida? : norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Lothe, Jakob. 1994. *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Millard, Elaine. 1997. *Differently Literate: Gender Identity and the Construction of the Developing Reader*. Journals Oxford Ltd. 9(1)
- Molloy, Gunilla. 2003. *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund
- Mortensen, Klaus P. 1998. *Litteratur og dannelse*. Arbejdsrapporter 5, september 1998. Danmarks Lærerhøjskole, København
- Myrmo, Janne Brit. 2002. *Norskfaget og lærerne. Klemte mellom tradisjon, endring og rolleforventninger*. Hovedoppgave i nordisk språk, Universitetet i Oslo
- Nell, Victor. 1988. *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*. New Haven: Yale University Press

- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase. 2005. *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktisk perspektiv*. Oslo: Samlaget
- Ongstad, Sigmund (red.). 1996. *Hva gjør vi med sjangrene og de med oss? Om plansjangrer og sjangerplaner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS
- 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*. Avhandling (dr. polit.), Universitetet i Oslo
- Skei, Hans H. 2006. *Å lese litteratur*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Smidt, Jon. 2003. *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Steinfeld, Torill. 1986. *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålfagets historie*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS
- Stenstad, Finn. 2006. Har vi fått hva vi ønsker? Noen betraktninger om læremidler og L2006. *Norsklæreren* 3/2006
- Storvold, Kristin. 2006. *Norskfaget i endring. En sammenlikning av L97 og kunnskapsløftet*. Masteroppgave i nordisk språk og litteratur, Høgskolen i Agder
- Sørgård, Jan. 2005. *Skulen som lærande organisasjon i lys av reforma Kunnskapsløftet*. Masteravhandling i pedagogikk, Norsk lærerakademi, Bergen
- Telhaug, Alfred Oftedal. 2006. *Prinsipper for en ny lærerutdanning*. *Utdanning*, nr. 14.
- Telhaug, Alfred Oftedal. 1997. *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Trondheim: Didakta Norsk Forlag
- Telhaug, Alfred Oftedal. 2004. *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS
- Torpe, Else Sauge. 2000. *Det er noe hekkan med de bøkene. Litteraturformidling for ungdom*. Hovedoppgave i nordisk, Universitetet i Bergen
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2004. *Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring*. Oslo
- Viken, Kristin Sander. 2005. *Ungdom og skjønnlitteratur. En studie av 280 15-åringers lesevaner på skolen og i fritiden*. Hovedoppgave i nordisk fagdidaktikk, Universitet i Oslo
- Wasenden, Wilfred (red.). 2001. *Yrkesretting som pedagogisk prosess*. Rapporter og utredninger, 4/2001. Høgskolen i Akershus

Aamotsbakken, Bente. 2003. *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Rapport, Høgskolen i Vestfold

Senter for pedagogiske tekster ved Høgskolen i Vestfold:  
[www-bib.hive.no/tekster](http://www-bib.hive.no/tekster)

Bratholm, Berit. 2001. *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889–2001, en historisk gjennomgang*. Notat 5/2001

Bueie, Agnete Andersen. 2003. *Er det sammenheng mellom bruk og valg? En undersøkelse av hvordan læreboken brukes i norskfaget i den videregående skolen – sett i sammenheng med hvordan lærebøker velges*. Rapport 11/2003

Kulbrandstad, Lise Iversen. 2001. *Grunnskolefaget norsk og målet om "innblikk i andre kulturar"*. Notat 8/2001

Selander, Steffen og Dagrún Skjelbred. 2001. *Knutepunktet "praktisk og teoretisk arbeid med pedagogiske tekster"*. Notat 5/2001

Skjelbred, Dagrún. 2001. *Norskbøker for ungdomstrinnet, noen faglige og pedagogiske tendenser*. Notat 5/2001

Andre internettsider:

<http://odin.dep.no/kd>

<http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/bondevikII/ufd/annet/045071-990216/dok-bn.html>

<http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/taler/minister/070021-430006/dok-bn.html>

[www.pisa.no](http://www.pisa.no)

