

MASTEROPPGAVE

Seks norsklærere om sammensatte tekster

En litteraturdidaktisk analyse av kvalitative intervju med yrkesaktive lærere, om deres forhold til sammensatte tekster som en del av litteraturundervisningen i dagens norskfag.

Britt Mari Stølan

Våren 2013

Forord

Min interesse for sammensatte tekster startet lenge før møtet med norskfaget som lærerstudent, da jeg allerede som elev fant ulike multimodale genrer utrolig spennende å utforske. Som lærerstudent har jeg imidlertid fått nye perspektiver på fagfeltet, og erfart det i en annen kontekst enn før.

Gjennomføringen av arbeidet i forbindelse med masteroppgaven har på mange måter vært utfordrende, men samtidig lærerikt og nyttig i forhold til videre yrkespraksis. Å gi seg i kast med denne typen forskningsprosjekt var for meg helt nytt, og mye måtte læres på forholdsvis kort tid. Selv om planlegging, gjennomføring av intervju og transkribering har tatt mye tid, har jeg i møte med lærerne hatt hyggelige og interessante fagsamtaler, som har hjulpet meg til å reflektere over mitt eget forhold til sammensatte tekster som en del av undervisningsfaget norsk. På mange måter har samtalene med disse lærerne inspirert meg i mitt videre arbeid med dette som norsklærer.

Når man arbeider med et større prosjekt, er det ikke bare den som fører pennen som står bak. I prosessen har jeg funnet støtte i en rekke personer, som på ulike måter har hjulpet meg videre i arbeidet og til å komme i mål med avhandlingen:

- Takk til veileder, professor John Brumo, for inspirerende ord, gode tilbakemeldinger og faglige innspill.
- Takk til samboer Kristoffer som tålmodig har diskutert opp med lekre middager på travle skrive dager, lyttet til fagprat han egentlig ikke er spesielt interessert i og for gode klemmer i stressende stunder.
- Takk til mamma, pappa, Liv Astrid og Anna for motiverende telefonsamtaler og støttende ord.
- Takk til mine dyktige medstudenter, Stine, Anette og Andrea for verdifull utveksling av erfaringer

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til de seks lærerne som gav av sin tid for å stille som informanter, som fortalte åpent og ærlig om sine erfaringer, og på den måten gjorde prosjektet mulig å gjennomføre.

Innhold

Forord	1
1.0 Innledning.....	4
1.1 Problemstilling	5
1.2 Arbeidets forløp og avhandlingens struktur	6
2.0 Bakgrunn og teori.....	7
2.1 Læreplanen av Kunnskapsløftet 2006	7
2.2 Sammensatte tekster i lys av semiotikk og sosialsemiotikk.....	8
3.0 Metodologi	12
3.1 Om det kvalitative forskningsintervjuet	13
3.2 Utvalg	14
3.2.1 Utvalgskriterier.....	14
3.2.2 Rekruttering.....	17
3.2.3 Oversikt over informanter	19
3.3 Gjennomføringen	19
3.3.1 Intervjuguide	20
3.3.2 Intervjusamtalen	21
3.3.3 Transkribering	24
3.4 Empiri.....	25
4.0 Analyse.....	27
4.1 Innledning.....	27
4.2 Norsklærerens forståelse av sammensatte tekster	27
4.3 Norsklærerens tanker om sammensatte tekster	30
4.3.1 «Jeg ønsker å kunne mer om det jeg skal lære bort».....	32
4.3.2 Alder.....	33
4.4 Det vellykkede prosjektet.....	34
4.5 Elevenes motivasjon og forkunnskaper.....	36
4.6 Vurdering	39
4.7 Begrepsapparat som en framtrødende utfordring	43
4.8 Undervisningens rammefaktorer	44
4.8.1 Tilrettelegging ved arbeidsplassen	44
4.8.2 Lærerutdanningens rolle.....	48
5.0 Oppsummering	50
5.1 Konklusjon	51

Litteraturliste	55
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	57
Vedlegg 2: Transkribert intervjusamtale med Kari.....	60
Vedlegg 3: Transkribert intervjusamtale med Beate.....	71
Vedlegg 4: Transkribert intervjusamtale med Kristin.....	85
Vedlegg 5: Transkribert intervjusamtale med Elin	99
Vedlegg 6: Transkribert intervjusamtale med Arne	114
Vedlegg 7: Transkribert intervjusamtale med Ingrid	133

1.0 Innledning

I 2006 ble en ny læreplan, *Kunnskapsløftet*, utformet og iverksatt. Nytt for denne, sammenlignet med tidligere læreplaner, var blant annet at et nytt fagområde ble introdusert i norskfaget: «Sammensatte tekster». Dette fagområdet ble opprettet i tråd med det «utvidete tekstbegrepet» som også ble introdusert i samme læreplan. I læreplanen for norsk står det følgende:

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Sammensatte tekster, hvor skrift, lyd og bilde spiller sammen, skiller seg vesentlig fra den type tekster vi kjenner som en del av den tradisjonelle litterære kanon. De har eksistert i ulike former til alle tider, men har fått økt aktualitet i forbindelse med det vi kan si er en digitalisert tekstkultur, og blir nå viet større plass i opplæringen enn tidligere. Slik kan de også tenkes å utfordre de tradisjonelle tekstene.

Med det utvidete tekstbegrepet følger altså et bredere perspektiv på tekst, hvor tekst ikke bare er den skriftlige teksten, eller verbalteksten, men hvor lyd og bilde også inkluderes som en naturlig del av vår tekstforståelse. Dermed omstruktureres hele vår måte å oppfatte og forstå tekst på. Teksttolkning og tekstskaping må deretter organiseres på en slik måte at vi også er i stand til å behandle bilder og lyd, på lik linje med den rene verbalteksten. Dette forutsetter en ny og annerledes type tekstkompetanse hos lærere og elever, sammenlignet med tidligere. For lærere som har arbeidet lenge i skolen, kan det være nødvendig å bygge på og utvikle den tekstkompetansen man allerede har fra utdanning og arbeidserfaring. For nyutdannede lærere vil det være ønskelig at lærerutdanningen bidrar til å utvikle den nødvendige kompetansen for å kunne hankses med sammensatte tekster, så vel som de tradisjonelle litterære verkene.

Endringene i læreplanen av *Kunnskapsløftet* (2006) innebærer med andre ord en omstillingsprosess for læreren, skolenes fagorganisering og for lærerutdanningen. De skaper nye behov og stiller nye krav til undervisningen for at kompetansemålene skal kunne realiseres. Kunnskapsløftet har nå vært gjeldende i vel seks år, og det utvidete tekstbegrepet og fagområdet «sammensatte tekster» er etablert. Likevel opplever jeg, som lektorstudent og fersk lærer, at den omstillingsprosessen som har vært, og fortsatt er, fortsatt byr på praktiske utfordringer i forhold til hvordan undervisningen skal organiseres, dette delvis fordi

tekstkulturen i seg selv er i kontinuerlig endring. Også fordi læreplanen av *Kunnskapsløftet* (2006) gir få metodiske retningslinjer på hvordan dens kompetansemål skal realiseres anser jeg det som interessant å dykke dypere i hvordan læreplanen tolkes, og hvordan de metodiske spørsmål løses, ved opplæringsinstitusjonene i dag. I denne sammenheng er norsklæreren en sentral aktør og en viktig kilde til hvor vidt det legges til rette for god undervisning i sammensatte tekster, slik situasjonen er i dag. Det er norsklæreren som i størst grad er bevisst de utfordringer som fagområdet «sammensatte tekster» skaper, men også hvilke ressurser det tilfører undervisningen. Jeg vil dessuten anta at norsklæreren i løpet av de senere år har gjort seg opp en mening om hvor vidt fagområdet «sammensatt tekst» med rette har blitt tildelt sitt store omfang innenfor norskfaget, og reflektert kunne uttale seg om den tekstkompetansen som kreves for å undervise i det.

1.1 Problemstilling

Med bakgrunn i at sammensatte tekster de siste åra har blitt et eget fagområde innenfor norskfaget som ikke tidligere har eksistert, og at dette er et omfattende fagområde med et stort tekstutvalg som skiller seg fra de tradisjonelle litterære tekstene som er brukt i norskundervisningen, ønsker jeg å utforske hvilken situasjon dette skaper for norsklæreren. Hvilken forståelse har norsklæreren av sammensatte tekster? Har norsklæreren tilstrekkelig kompetanse for å undervise i sammensatte tekster? Hvilke utfordringer fører det med seg, og, samtidig, hvordan kan det være en ressurs for norskundervisningen i sin helhet? Min overordnede problemstilling vil derfor være: *Hvilket forhold har norsklæreren til sammensatte tekster som en del av litteraturundervisningen i dagens norskfag?* Dette vil henge sammen med at sammensatte tekster er nytt, av 2006, som et definert, eget felt i norskfaget, som krever en ny type metodisk og teoretisk kompetanse av læreren. Spesielt interessant er det fordi dagens læreplan gir få retningslinjer for hvordan målene skal realiseres og arbeidet skal utføres. Empirien benyttet i dette prosjektet vil bestå i seks transkripsjoner av kvalitative forskningsintervju med yrkesaktive norsklærere i videregående skole. Ved å analysere informantenes utsagn, og se dem i sammenheng med hverandre, vil jeg forsøke å få innsikt i norsklærerens forhold til sammensatte tekster, samt peke på de problemstillinger som informantene selv peker ut som interessante for videre diskusjon i sammenheng med sammensatte tekster som en del av norskfaget.

I 2013 iverksettes ny læreplan, og i denne vil trolig ikke lenger sammensatte tekster være et eget fagområde på lik linje med i *Kunnskapsløftet*. Likevel vil *Kunnskapsløftet* fungere som en kontekstuell ramme for mitt prosjekt. Dette er fordi det er nærliggende å tro at

sammensatte tekster vil utgjøre en stor del av norskundervisningen også i kommende år, i lys av deres aktualitet i dagens tekstkultur og samfunn. Sammensatte tekster faller riktig nok bort som eget hovedområde, men dette kan like gjerne være fordi det har blitt så veletablert de senere år, at det ikke lenger er nødvendig. I tillegg skal sammensatte tekster, selv om fagområdet slik det er definert i dag faller bort, i større grad integreres i andre emner. Det er i seg selv en interessant diskusjon hvor vidt behovet fortsatt er til stede for at sammensatte tekster bør defineres og framheves i kommende læreplaner. Dette henger sammen med hvilken generell tekstforståelse man i framtiden bør legge til grunn for undervisning og opplæring.

1.2 Arbeidets forløp og avhandlingens struktur

Jeg har valgt å dele avhandlingens hoveddel i tre større kapitler, henholdsvis et teorikapittel, et metodekapittel og et analysekapittel. Disse kapitlene representerer tre sentrale faser i mitt arbeid. I teorikapitlet vil jeg presentere det teoretiske utvalget jeg har brukt som utgangspunkt for arbeidet. I hovedsak vil jeg her avklare hva som ligger i begrepet «sammensatt tekst», samt vise til generell teori og fagdidaktiske arbeider knyttet til sammensatte tekster som fagområde og som metode. Dette har vært avgjørende for mitt fokus i forskningsprosessen og den påfølgende analysen. Videre har en rekke metodiske problemstillinger hatt innvirkning på innholdet i empirien jeg har opparbeidet og lagt til grunn for analysen. For å sikre forskningsresultatenes reliabilitet og validitet ser jeg det som viktig at de beslutninger som her er tatt gjøres grundig rede for og diskuteres. Derfor inneholder avhandlingen et utfyllende metodekapittel. I avhandlingens analysekapittel presenteres deler av empirien som danner grunnlag for interessante diskusjoner og drøftinger rundt det som av informantene beskrives som sentral tematikk og problematikk knyttet til fagområdet «sammensatte tekster». Analysen representerer siste fase i dette forskningsprosjektet. Til sist følger en oppsummering hvor jeg vil forsøke å samle trådene i analysen og drøfte sentral tematikk og mulige konklusjoner.

2.0 Bakgrunn og teori

Sammensatte tekster er langt fra noe nytt fenomen, til tross for økt fokus på begrepet og fenomenet i undervisningssammenheng etter læreplanen for norskfaget av *Kunnskapsløftet* (2006). Jeg ønsker i dette kapitlet å gå dypere inn i begrepets betydning, fordi det i dag er benevnelsen på et av fire hovedområder i undervisningsfaget norsk, og utforske bakgrunnen for dets aktualitet. Den forståelsen av begrepet som blir presentert her vil utgjøre grunnlaget og bakgrunnen for analysen i dette prosjektet.

2.1 Læreplanen av Kunnskapsløftet 2006

Læreplanen (2006) opererer med et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at ordet «tekst» ikke bare brukes om skrift, men om alle objektiverte yringer. Dette hevder Gunnar Liestøl, Anders Fagerjord og Gisle Hannemyr i sitt ressurshefte for lærere, *Sammensatte tekster: Arbeid med digital kompetanse i skolen* (2009). Med «objektivert» menes at det som er sagt, skrevet, tegnet eller vist er knyttet til et objekt og lagret i en eller annen form, slik at det senere kan tolkes (Liestøl m.fl., 2009). Med et utvidet tekstbegrep følger en utvidet tekstkompetanse. I denne ligger å være i stand til å tolke, vurdere, drøfte og analysere ulike typer tekst. Tekst betyr altså ikke bare skrift, som i lengre tid har vært dominerende, men også andre tegn- og representasjonsformer. En slik forståelse av begrepet tekst gjør at sammensatte tekster ikke bare er et aktuelt fenomen, men også utgjør en arbeidsmetode. I følge professor Elise Seip Tønnesen og førstelektor Magnhild Vollan går en utvidet tekstkompetanse i retning av det mange velger å kalle «kommunikativ tekstkompetanse». De skriver videre at det er rimelig at skolen gir barn og ungdom den allsidige kompetansen og den kritiske sansen de trenger for å håndtere de mange tekstformene de møter utenfor klasserommet, i dag og i framtida (Tønnesen m.fl., 2010).

I læreplanen har sammensatte tekster, eller multimodale tekster, som man ofte bruker i tekstteorien, per i dag posisjonen som et av fire hovedområder i norskfaget – likestilt med «muntlige tekster», «skriftlige tekster» og «språk og kultur». Dette signaliserer at sammensatte tekster preger store deler av kommunikasjonen vår, og at denne typen kommunikasjon er høyst aktuell i tiden. Slik førsteamanuensis ved Høgskolen i Agder, Anne Løvland, formulerer det, brukes begrepet om tekster hvor flere teksttyper, eller modaliteter, danner et hele (Løvland, 2007). «Modalitet» har sine røtter i det engelske ordet «mode», som betyr «måte». Modalitetene kan være ulike varianter av skrift, bilde og lyd. Videre skriver Løvland at modalitetene hver for seg bærer et meningsinnhold, men det er helheten av

modalitetene som formidler det helhetlige meningsinnholdet i teksten. Illustrasjon og skrift kan være adskilt eller integrert og begge kan forklare hverandre. Løvland understreker at multimodale tekster og sammensatte tekster er det samme, men at man ofte opererer med begrepet multimodalitet fordi man ikke har noe ord som for eksempel «sammensatthet» på norsk (Løvland 2007). Jeg velger i det videre å bruke «sammensatte tekster», da dette er betegnelsen som brukes i læreplanen av Kunnskapsløftet (2006). Sammensatte tekster er mangfoldige, men felles for alle er altså at to eller flere teksttyper brukes sammen i kommunikasjon og formidling (Liestøl, m.fl., 2009).

2.2 Sammensatte tekster i lys av semiotikk og sosiosemiotikk

En slik tilnærming til kommunikasjon, som dagens læreplan formidler, og som jeg vil ha i dette prosjektet, har røtter i semiotikken. Semiotikken som tolkningslære omfatter tegn og tegnsystemer også utover skrift. Teoretikere som Günther Kress og Theo van Leeuwen har vært sentrale innenfor utviklingen av den sosiosemiotiske retning, knyttet til arbeidet med sammensatte tekster. En sosiosemiotisk tilnærming til kommunikasjon innebærer en studie av semiotiske ressurser, hva man kan uttrykke ved å ta i bruk disse ressursene og hvordan disse uttrykkene kan fortolkes (Van Leeuwen og Jewitt, 2001).

Som understreket hos flere teoretikere er sammensatte tekster langt i fra noe nytt fenomen – bare aktualisert, men på hvilken måte? Tønnesen m.fl. skriver at det snarere er regelen enn unntaket at tekster er multimodale, eller sammensatte (Tønnesen m.fl., 2010). Det finnes utallige eksempler på sammensatte tekster av ulik art fra ulike tider – alt fra runeinnskrifter i middelalderen, avisforsider, tv-programmer, til interaktive PC-spill i dag. Hans Lund peker dessuten på at vi sjeldent oppfatter *rene* medier. Dette er fordi alle tekster formidles i en eller annen kontekst – en låt på radioen kommer blir som regel introdusert, og et bilde har ofte en bildetekst (Lund, 2002).

Tønnesen m.fl. kommenterer hvordan tekster bestående av skrift, lyd og bilde i ulike kombinasjoner lenge har vært en del av vår tekstlige hverdag som *mottakere*. Endringer har imidlertid ført til at flere kan tre inn i senderrollen og også *produsere* denne typen tekster (Tønnesen m.fl., 2010). Dette støttes av Günther Kress, og omtales hos ham som et «maktskifte» i tekstverdenen (Kress, 2004). I og med at vi har lang erfaring med sammensatte tekster i ulike former, hevder Tønnesen m.fl., at læreres kompetanse på feltet langt i fra er verdiløs, men vil være til nytte også i en tekstkultur hvor vår tradisjonelle måte å tenke om tekst på utfordres (Tønnesen m.fl., 2010).

En stor del av endringene i kommunikasjon som har funnet sted er at billedlige uttrykk får større plass i tekster, og til dels overtar for skriften i formidlingen av innholdet. I senere år har skriften utgjort mindre deler av mange tekster, og det resterende innholdet har i større grad bestått av bilder (Kress, 2003). Modalitetene komplimenterer hverandre ved at de begge er informative, og har slik fått det som i semiotikken omtales som «funksjonell spesialisering» (Kress, 2003). Dette står i kontrast til for eksempel praksisen i enkelte eldre lærebøker og aviser, hvor bildenes funksjon hovedsakelig var å repetere det skriften uttrykte. Bildene har overtatt noe av skriftens funksjon. Dette indikerer at deler av innholdet er vurdert til best å bli formidlet gjennom tekst, og tilsvarende gjennom bilder. Utviklingen dette representerer hevder Kress er et eksempel på at en annerledes skrive- og lesekode har vokst fram – en ny type tekstforståelse (Kress, 2004). Dette gjør at sammensatte tekster ikke bare er et fenomen, men også en metode knyttet til arbeid med tekst generelt, i sammenheng med at man forholder seg til tekst på en ny måte. Det innebærer også at sammensatte tekster ikke er forbeholdt norskfaget i skolen, men er en faktor i alle fag i forbindelse med lesing og skriving. Kress med flere påpeker at de teoriene vi har i dag ikke er tilstrekkelige for den nye tekstforståelsen det her er snakk om, og at vi generelt trenger ny teori for å behandle kommunikasjon. Hvordan snakke om tekst, forstå tekst og produsere tekst?

I undervisningssammenheng skal tekstene også *vurderes* på en hensiktsmessig måte, men heller ikke her er kvalitetskriteriene godt etablert (Liestøl m.fl., 2009). Mange vender seg i dag til semiotikken når det gjelder å ta i bruk et konkret begrepsapparat i arbeidet med sammensatte tekster. Eksempel på semiotiske begreper i analyse av sammensatte tekster er «affordans», modalitetenes muligheter og begrensninger når det kommer til å uttrykke mening, «funksjonell spesialisering» hos de forskjellige modalitetene og «kohesjon», hvordan de ulike modalitetene står i forhold til hverandre (Liestøl m.fl., 2009).

Begrepsapparatet må ses i sammenheng med konvensjoner og regler som kulturen allerede har etablert for en modalitet (Tønnessen m.fl., 2010). I tillegg til dette begrepsapparatet, får man også behov for et utvidet begrepsapparat spesifikt knyttet til det digitale arbeidet med tekstene.

Liestøl m.fl. (2009) argumenterer for at man generelt bruker kommunikativ og tekstlig sunn fornuft og samtidig unngår ukritisk bruk. PowerPoint-presentasjoner er her etter mitt syn et godt eksempel å trekke inn – det er svært vanlig å bruke, og man ser ofte tilfeller av ukritisk

bruk, der det i realiteten ikke er egnet, eller går ut over sin rolle som supplement til en muntlig presentasjon.

I tillegg argumenterer de ovennevnte for viktigheten av genrebevissthet og genreforståelse. De hevder vi befinner oss i et slags genreperspektivets paradoks; vi ønsker å forstå de digitale mediens nye genrer, men disse er ikke stabilt etablert, da kommunikasjonen er, og vil være, i kontinuerlig endring (Liestøl m.fl., 2009). Videre påpeker de at genrer i stor grad formes og utvikles av brukerne selv. I forbindelse med dette blir den viktigste oppgaven å forsøke å bidra til at dette finner sted på en god måte, nettopp gjennom å fremme genrebevissthet.

Det skal sies at selv om man etterlyser konkrete teorier og strategier i arbeidet med og vurderingen av sammensatte tekster i undervisningen har både elever og lærere kompetanse i sammensatte tekster og digitale modi fra før, som tidligere nevnt. Kanskje gjelder dette spesielt elever, som vokser opp i «en digital tid», og med et naturlig, og mulig intuitivt, forhold til ulike tekster i utvidet betydning.

Det framstår som utbredt å knytte endringer i kommunikasjonen til digital utvikling, da teksten tar nye former det digital teknologi. Kress setter sammensatte teksters aktualitet i sammenheng med digitaliseringen de senere åra, fordi den skaper nye forutsetninger for kommunikasjonen sammenlignet med tidligere. Han kaller perioden vi befinner oss innenfor «the New Media Age» (Kress, 2003). Hva ligger i «the New Media», og hvordan påvirker dette vår måte å skrive og lese tekst på? Kress hevder at vår verden av kommunikasjonsmønstre er i endring, og at vi omgis av stadig nye muligheter innenfor kommunikasjon og tekstbehandling. Utviklingen skjer raskt og skaper nye forutsetninger for oss alle i måten vi oppfatter og arbeider med tekst generelt på. Dette gjelder også dagens skoleelever. Kress understreker at disse endringene ikke spesifikt handler om den monomodale skriften, men om måten all tekst generelt struktureres og oppfattes på. Hvordan tekster presenteres, og presentasjonene utformes, endrer tekststrukturene. Dermed utfordres vår måte å tenke om tekst, lesing og skriving. På denne måten er ikke sammensatte tekster bare et fenomen innenfor kommunikasjonen, men også et metodisk uttrykk knyttet til arbeid med tekst generelt.

Et poeng er det at selv om multimodale tekster ikke er forbeholdt skjerm, setter de digitale genrene også spor i de analoge tekstene. Dette skjer på flere plan, eksempelvis ved økt bruk av visuelle modaliteter, og det faktum at skriften ikke lenger *er* kommunikasjonen, men bare bærer en del av kommunikasjonen (Kress, 2003). Kress er generelt opptatt av forholdet

mellom visuelle modi og verbale modi – hvordan de endrer seg og hvordan de påvirker våre lese- og skrivestrategier. Som følger av økt bildebruk må lese- og skrivekompetanse også innebære å kunne *lese* bilder. I undervisningssammenheng krever dette en ny leseopplæring, som igjen krever en ny lærerkompetanse – kompetanse i bilder. Tilsvarende har kanskje også design blitt viktigere i arbeidet med skriften – hva kan den fortelle som ikke bildet forteller, og hvordan? Til tross for at digital teknologi kan sies å bidra til sammensatte teksters aktualitet, er det viktig å minne om at teknologisk innovasjon i seg selv i realiteten ikke er årsaken til endringer og utvikling i kommunikasjon. Med utgangspunkt i at alt språk og all informasjon er en faktor av sosial samhandling og nærhet, kan man også si at teknologien er sosialt konstruert informasjon, i følge Kress. Det handler om at man tilpasser presentasjonen og den språklige framstillingen til hvordan man kjenner eller oppfatter mottakeren – også den digitale kommunikasjonen. Logisk nok vil relasjonen sender har til mottaker farge språket på spesielle måter – dette enten kommunikasjonen foregår ansikt til ansikt eller via digitale medium. Det teknologien bak digitale medium imidlertid gjør, er å gi kommunikasjonen en ny kontekst. Basert på dette argumentet vil det være mer riktig å si at det er rekonstrueringen av den sosiale situasjonen som fører til endringer i språket, og ikke teknologien i seg selv. Følgelig har en sammensetning av sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle forhold like stor signifikans som representasjons- og kommunikasjonsforhold og teknologisk utvikling. Digital teknologi er altså ingen forutsetning for sammensatte tekster, men sentralt i tiden som en vesentlig faktor i tekstutviklingen (Liestøl m.fl., 2009).

I læreplanen av *Kunnskapsløftet* (2006) etableres sammensatte tekster som en omfattende og sentral del av norskfaget, ved å gi et av fire hovedområder denne betegnelsen. Når dagens læreplan revideres i 2013, vil ikke sammensatte tekster lenger være et av fire hovedområder. Hva er årsaken til dette? Det betyr nok ikke at sammensatte tekster ikke lenger er aktuelt, og heller ikke at det ikke lenger er eller skal være en viktig del av norskfaget. Snarere er dette et signal om at sammensatte tekster i vår tid har blitt et veletablert begrep i tekstkulturen, så vel som i norskfaget. På den måten vil det fortsatt være aktuelt i åra framover og fortsette å prege tekstutviklingen og vår tekstforståelse.

3.0 Metodologi

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for mine valg knyttet til det empiriske grunnlaget jeg baserer min analyse på, og metode for innsamling av disse dataene. Formålet med prosjektet er å få innsikt i norsklærerens forhold til sammensatte tekster som en del av norskfaget, gjennom et innblikk i deres undervisning i sammensatte tekster, deres kunnskap om emnet og syn på egen praksis knyttet til emnet. For å kunne gå tilstrekkelig i dybden på dette har jeg valgt å benytte meg av kvalitative undersøkelser, heller enn kvantitative. Dette innebærer at jeg forholder meg til et begrenset antall lærere, men til gjengjeld vil få mer utfyllende svar på de spørsmål jeg stiller.

En utfordring knyttet til kvalitativ forskning er at måling og avdekking av eventuelle feil ved forskningsresultatene ikke lar seg utføre like lett som i kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning er det, i følge professor Kristen Ringdal, forskerens egen refleksjon rundt hvordan forskningen er gjennomført, for å bli bevisst mulige feilkilder, som best gir en vurdering av dataenes reliabilitet. Dette påpeker Ringdal i sin bok *Enhet og mangfold:*

Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. (Ringdal, 2007). I et kvalitativt forskningsintervju kan mulige feilkilder være relatert til intervjusituasjonen eller til behandling av datamateriale. Jeg anser det derfor som viktig å drøfte de valgene jeg har gjort underveis knyttet til dette, med et kritisk blikk på hvilke konsekvenser mine valg kan antas å ha hatt for forskningsresultatene.

I tillegg til å gjøre grep som sikrer at mine forskningsresultater er innhentet på en forsvarlig og tillitsvekkende måte, er det nødvendig å gjøre en vurdering av forskningsresultatenes validitet. Validitet går ut på om man faktisk måler det man er ute etter å måle. En vurdering av oppgavens validitet kan i følge Ringdal foretas enten av forskeren selv, eller av informantene (Ringdal, 2007). Gjennom en redegjørelse av det teoretiske rammeverket jeg har satt for oppgaven, samt gjennom detaljerte beskrivelser av forskningsmetoden jeg har benyttet meg av i prosjektet, har jeg forsøkt å styrke og forsvare oppgavens validitet. Avgjørelser knyttet til intervjuguiden er tatt i samråd med veileder, for å sikre at denne også er i tråd med det teoretiske rammeverket for oppgaven.

Å velge intervju av lærere for å kartlegge deres kunnskap om sammensatte tekster gjør at oppgaven min vil bære preg av å presentere lærernes stemme, noe som er en retning av flere mulige i et slikt prosjekt, og bare er en del av et større bilde når det kommer til kartleggingen

av sammensatte tekster i undervisningen. Mine undersøkelser må ses i sammenheng med andre undersøkelser for å kunne gi et helhetlig bilde av hvilke forutsetninger norsklæreren har for å undervise i sammensatte tekster.

3.1 Om det kvalitative forskningsintervjuet

Min forskningsmetode i dette prosjektet har altså vært å gjennomføre kvalitative forskningsintervju, også kalt dybdeintervju av professor i sosiologi, Aksel Tjora (2009), av yrkesaktive lærere. Å samtale er en gammel måte å tilegne seg kunnskap på, og kvalitative intervjuer har i variert grad vært brukt som metode i samfunnsvitenskapelig forskning gjennom hele det 20. århundre. Antropologer og sosiologer har lenge brukt uformelle intervjuer til å innhente kunnskap fra sine informanter, men først de senere tiår har systematisk litteratur om forskningsintervjuet blitt produsert. Dette skriver professor i pedagogisk psykologi, Steinar Kvale, og professor i psykologi, Svend Brinkmann i sin bok *Det kvalitative forskningsintervju* (Kvale m.fl., 2009).

Dybdeintervju som metode er i følge Tjora basert på fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå betydningen av informantens opplevelse, basert på informantens egen refleksjon (Tjora, 2009). Kvale m.fl. påpeker at et hovedmål med det kvalitative forskningsintervjuet er nettopp å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke folks reelle opplevelser av verden, *forut for vitenskapelige forklaringer* (Kvale m.fl., 2009).

Forskningsintervjuet har til intensjon å *produsere kunnskap*. Dette skjer i interaksjon mellom intervjuer og informant i en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaler, i form av å være en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema som opptar dem begge. Imidlertid går forskningsintervjuet dypere enn den spontane samtalen som skjer i hverdagen (Kvale m.fl., 2009). Sentralt i forskningsintervjuet er altså den gjensidige avhengigheten mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon (Kvale m.fl., 2009).

Hos Kvale m.fl. framstilles forskningsintervjuet som en metode forskeren tilegner seg kunnskap om gjennom erfaring, og det å intervjuer avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. Det som kjennetegner det kvalitative forskningsintervjuet er som nevnt den intersubjektive samtalerelasjonen mellom intervjuer og informant som kunnskapen produseres i, og dette bærer med seg en rekke hensyn og valg man må ta stilling til (Kvale m.fl., 2009). For å lykkes med dybdeintervju er det i følge Tjora først og fremst viktig at informanten opplever det som trygt å snakke åpent om sine personlige erfaringer, og en uformell og avslappet stemning er å foretrekke under intervjuet (Tjora,

2009). Dette henger sammen med dybdeintervjuets hensikt; å avdekke informantens egentlige erfaringer, opplevelser og følelser. For det andre må man, som påpekt hos Kvale, m.fl., ikke mistolke et forskningsintervju for å være en lettvent vei til kunnskap, men være innforstått med at det krever god planlegging og grundig forarbeid å komme fram til den kunnskapen man er ute etter (Kvale m.fl., 2009).

3.2 Utvalg

Et viktig spørsmål jeg tidlig måtte ta stilling til var hvem jeg skulle intervju for å få den informasjonen jeg søker. Teoretikere peker på flere mulige utvelgelsesmetoder i letingen etter egnede informanter. Utvelgelsen må foregå med utgangspunkt i det gitte prosjektets formål og hensikt.

Hva er så den gode informanten i dette prosjektet? Da hensikten med prosjektet er å få innblikk i lærernes holdninger, erfaringer og opplevelser, besluttet jeg at den beste og mest direkte kilden til informasjon i dette tilfellet naturligvis ville være lærerne selv. Læreren er den som best kan uttale seg om lærerens virkelighet.

3.2.1 Utvalgskriterier

Videre måtte jeg spørre meg; hvor mange, og hvilke lærere skal prosjektets informantutvalg bestå av og hvilke egenskaper skal jeg vektlegge hos mine informanter for å ivareta forskningens reliabilitet og validitet? En rekke forhold har vært avgjørende i utvelgelsesprosessen. Det første er antall informanter. Hvor mange informanter må til for å kunne sammenligne tilstrekkelig mange svar og dra generelle konklusjoner på bakgrunn av dem? Jeg har valgt å intervju seks lærere, da jeg anser dette som et minimumsantall for å kunne trekke holdbare konklusjoner ut av mine undersøkelser. Jeg anså også omfanget av disse undersøkelsene som overkommelig, med hensyn til prosjektets størrelse og tid til rådighet. At antallet informanter er forholdsvis lavt gjør at mine konklusjoner ikke kan sies å være generaliserbare eller statistisk representative for alle norsklærere i Norge (Tjora, 2009). Seks informanters holdninger sier ikke automatisk noe om lærernes holdninger generelt. Likevel har jeg i utvelgelsen gjort noen analytiske grep, som bidrar til større sannsynlighet for at de resultatene jeg fikk også ville forekomme i andre, lignende situasjoner. Et analytisk utvalg, eller strategisk seleksjon, vil si at man forsøker å finne fram til en samling informanter med tilstrekkelig variasjon i egenskaper, som gjør at de er mest mulig representative for den øvrige lærergruppen – dette i følge seniorforsker Henning Olsen (Olsen, 2002). I denne

sammenheng har jeg besluttet å operere med en rekke kriterium for hvilke informanter jeg har ønsket å rekruttere til prosjektet.

Kriterier gjeldende for samtlige informanter er at de skal ha minimum et års undervisningserfaring fra videregående skoler, samt erfaring fra både yrkesfag og studiespesialisering. I tillegg var det et krav at samtlige informanter var yrkesaktive lærere, som underviser i norsk i nåværende studieår. Disse kriteriene er bestemt for å sikre at informantene har gode forutsetninger for å gi utfyllende svar på mine spørsmål, samt avgjort i forbindelse med muligheten til å knytte informantens svar direkte opp i mot læreplanen for de aktuelle trinn.

For å sikre variasjon i informantgruppen ønsket jeg også at både mannlige og kvinnelige lærere skulle være representert, og ideelt sett jevnt fordelt. Dette viste seg å bli vanskelig, da så mange av mine forespørsler til skolene ble avvist, og jeg av tidsmessige årsaker måtte ta til takke med de informantene jeg fikk. Fordelingen, slik det går fram av tabellen nedenfor, er her 80%-20%, med henholdsvis fem kvinner og en mann. Selv om den ønskelige fordelingen hadde vært 50%-50%, sa jeg meg fornøyd med denne fordelingen, da kjønn ikke framgikk av intervjuene som en innvirkende faktor på lærernes syn på sammensatte tekster eller hvordan de gjennomfører sin undervisning. Hadde kjønn eller kjønnsforskjeller vært aktuelt å drøfte i analysen, måtte jeg stilt strengere krav til at informantutvalget skulle inneholde flere mannlige lærere.

I tillegg ønsket jeg variasjon i alder av to åpenbare årsaker: For det første at informantgruppen skulle være mest mulig representativ for den øvrige populasjonen, og for det andre også at jeg ønsket å undersøke og sammenligne hvor vidt lærernes alder er avgjørende for deres holdninger til sammensatte tekster som en del av norskfaget. En hypotese er at eldre lærere, som har undervist lenge forut for LK06, og som fullførte utdanningen sin for flere år tilbake, møtte større utfordringer med å skulle undervise i sammensatte tekster, enn forholdsvis nytilsatte lærere med fersk lærerutdanning og som begynte sin praksis etter LK06 ble iverksatt. Dette er et poeng som ble utpekt av flere informanter under intervjuene som en sannsynlig antakelse, og jeg vil gå nærmere inn på denne problemstillingen i analysen.

Videre er utvalget definert av geografiske kriterier, da jeg har valgt å kun kontakte skoler innenfor en gitt kommune, nærmere bestemt Trondheim, for å finne informanter. Delvis er dette gjort på bakgrunn av at jeg ønsket å kunne gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt, heller enn over e-postutveksling eller telefon, da det hadde kunnet svekke den nære

samtalsituasjonen mellom intervjuer og informant, som tidligere beskrevet som avgjørende for gode resultater. Delvis er det geografiske utvalget også gjort i forbindelse med prinsippet om forskningsresultatenes generaliserbarhet. Å trekke konklusjoner basert på hvordan situasjonen er i en av landets kommuner kan antas å fortelle noe om hvordan situasjonen også er i andre kommuner i landet. I forbindelse med dette var det imidlertid viktig å sikre tilstrekkelig bredde i form av hvilke skoler som skulle være representert i undersøkelsene. Med utgangspunkt i at den enkelte skole ofte har en overordnet skolekultur, eller en særegen skolekode, er et av mine kriterier å ikke intervju mer enn maksimum to representanter fra samme skole. Om skolekulturen skriver skoleforsker Andy Hargreaves at den helt enkelt er «skolens måte å gjøre ting på» (Hargreaves, 1996). Eksplisitt, gjennom reglement, vedtak og lignende, eller implisitt, gjennom overordnede sosiale holdninger og handlingsmønstre, påvirker den hvordan lærerne organiserer og gjennomfører sin undervisning. Den omfatter de overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre ting på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til de samme muligheter og begrensninger over lenger tid. Hargreaves hevder at man må se til skolekulturen, for å fullt og helt kunne forstå hvorfor læreren gjør det han eller hun gjør. En lignende redegjørelse for begrepet finner vi hos Britt Engelsen, som i sin rammefaktorteori beskriver skolekultur, eller skolekode, som «en samling styrende prinsipper for handling og tolkning» (Engelsen, 2007). Hun skriver videre at skolekoden fungerer som en av flere rammefaktorer som avgjør hvordan den enkelte lærer organiserer og gjennomfører sitt arbeid. Hun tilføyer at nye lærere også oppdager skolekode, tar standpunkt til den og internaliserer den, og på den måten etableres og videreføres den (Engelsen, 2007). Andre rammefaktorer læreren arbeider under kan være av direkte og indirekte art, eksempelvis politiske styringsdokumenter, læreplaner, samarbeidskultur og samfunnsmessige holdninger. (Engelsen, 2007). Disse legger i ulik grad føringer for lærerens arbeid og gjennomføringen av opplæringen.

Dersom skolekulturen er en rammefaktor som skaper forutsetninger og føringer for lærernes arbeid, også med sammensatte tekster, vil det som nevnt være ønskelig med variasjoner i skolekultur hos prosjektets informanter, da dette kan antas å ha innvirkning på deres holdninger og erfaringer, og dermed også de svarene som blir gitt i intervjuet. For at de svarene informantene gir i sin helhet skal være mest mulig generaliserbare, vil jeg dermed sørge for at informantene er hentet fra så mange skoler som mulig. I dette prosjektet er hele fem av kommunens videregående skoler representert. Dette øker sannsynligheten for variasjon i skolekultur, noe som gjør at sannsynligheten for at resultatene forekommer også i

andre situasjoner, eventuelt på andre steder, øker – selv om dette i seg selv ikke gjør resultatene generaliserbare.

3.2.1.1 Trondheim kommune som forskningsområde

Et viktig spørsmål som kan antas å ha relevans for mine forskningsresultater er hvordan man kan beskrive skolene i trondheimsområdet sammenlignet med skoler i andre kommuner i landet. Et viktig særtrekk ved kommunen er at den huser hele to utdanningsinstitusjoner som tilbyr lærerutdanning, henholdsvis Høgskolen i Sør-Trøndelag og NTNU. I tillegg ligger Høgskolen i Nord-Trøndelag forholdsvis nært. Høgskolene tilbyr en fireårig lærerutdanning hvor studentene får tittelen adjunkt, eller adjunkt med tillegg, og NTNU tilbyr en femårig lærerutdanning med mastergrad, hvor studentene får fagspesialisering og tittelen lektor, eller lektor med tillegg. Her kan studenter fra andre utdanningsløp også søke seg inn på ettårig praktisk-pedagogisk utdanning, og på den måten også bli adjunkt eller lektor, eventuelt også med tilleggsutdanning. Dette resulterer i at det i Trondheim er rik tilgang på lærere, sammenlignet med andre steder i landet. Dermed vil sannsynligheten være god for at kvaliteten på lærerne ved skolene i kommunen jevnt over vil være høy. Dette er viktig å ta i betraktning forut for mine undersøkelser, da dette også påvirker kompetansenivået blant mine informanter. I tillegg fører dette også til gode forutsetninger for et rikt fagmiljø innad i kommunen. Dersom en antar at dette også har innvirkning på fagkompetansen hos den enkelte lærer, vil også dette være en faktor som påvirker hvilke bakgrunnskunnskaper og hvilken praksis mine informanter har i forhold til gitt tema, i positiv retning. Dette vil jeg se nærmere på i analysen, da storparten av informantene faktisk trakk fram kollegasamarbeid som en av de viktigste kildene til informasjon og bidragene til egen kompetanseutvikling.

3.2.2 Rekruttering

Hvordan man i forskningsprosessen oppsøker og rekrutterer sine informanter er et spørsmål jeg anser som viktig å gjøre rede for, fordi dette også kan antas å ha innvirkning på hvordan det endelige utvalget med informanter kan kategoriseres, noe som igjen får konsekvenser for empirien, og videre hvordan empirien tolkes. Rekrutteringen innebar både praktiske utfordringer og essensielle spørsmål nødvendige å ta stilling til. For det første tok rekrutteringen langt mer tid enn det jeg hadde forutsett, hovedsakelig fordi flere av mine forespørsler aldri ble besvart, eller ble avslått på grunn av at lærerne ikke hadde tid til å delta i prosjektet. Det tok også tid å avtale møter, da lærerne gav uttrykk for å være svært travle. For det andre var det et spørsmål om å finne fram til det rette utvalget av informanter, med henhold til kjønn, alder og ønsket yrkeserfaring, som diskutert over.

I dette prosjektet valgte jeg å ta kontakt med aktuelle videregående skoler i kommunen via e-post. I et tilfelle ble e-posten sendt direkte til faglærer, men i de resterende tilfeller ble mailene sendt til rektor ved den aktuelle skolen eller til avdelingsleder, som tok ansvar for å bringe forespørselen videre.

Vedlagt e-posten fulgte et dokument med informasjon om denne studien og min studentbakgrunn. På forhånd var det her nødvendig å ta stilling til hvor mye informasjon om studiens innhold som faktisk skal gjøres tilgjengelig for informantene, da dette kan påvirke hvor godt det er mulig for dem å forberede seg til intervjuet. Jeg valgte å opplyse om studiens tema, sammensatte tekster, og om at intervjuene ville ta utgangspunkt i lærernes egne opplevelser og erfaringer knyttet til dette. Jeg utelot å informere om eksempelvis spørsmålskategorier og teoretisk bakgrunn for studien. Grunnen til at jeg valgte å gi ut forholdsvis lite informasjon om studiens innhold var at jeg ønsket at lærerne skulle svare ærlig på mine spørsmål. I så henseende så jeg det som avgjørende at svarene var mest mulig spontane og minst mulig preget av forberedelser ut i fra hvordan lærerne for eksempel ønsket å framstå, hvilket inntrykk de ville gi av sin skole og hvilke svar de trodde jeg var ute etter. Samtidig var informantene opplyste om hva det overordnede tema for oppgaven ville være, og på den måten hadde de mulighet til å forberede seg noe. Man kan anta at dette bidro til å gjøre dem tryggere og mer komfortable i intervjusituasjonen, noe som i følge Tjora (2009) er essensielt for at intervjuet skal kunne bli vellykket.

Videre er det naturlig å tro at den informasjonen som ble gitt i seg selv var avgjørende for hvem som takket ja til å være informant og ikke. Jeg gikk på forhånd ut i fra at de som meldte seg som informanter etter forespørsel via e-post var lærere med et visst engasjement, en viss interesse for eller særlig refleksjon knyttet til sammensatte tekster. Dersom de ikke hadde hatt noen form for interesse for tema, var det sannsynlig at de ville takke nei, eller la forespørselen ligge. I og med at forespørselen ble sendt til skolene, og lærerne kunne melde seg frivillig til å stille som informanter. Dette inntrykket ble forsterket under gjennomføringen av intervjuene, da samtlige informanter framsto som engasjerte i samtalen om sammensatte tekster. På samme måte gikk jeg ut i fra at de lærerne som valgte å melde seg som informanter hadde en viss kompetanse i, og forkunnskaper om, sammensatte tekster, fordi de mest sannsynlig ville takke nei til å være med hvis dette ikke var noe de følte seg i stand til å snakke godt om.

3.2.3 Oversikt over informanter

Nedenfor gis en framstilling av den endelige informantgruppen, med opplysninger om alder, kjønn, representative skoler, utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. For å ivareta etiske retningslinjer for denne typen undersøkelser (Kvale m.fl., 2009) er informantene gitt fiktive navn og skolene er anonymiserte.

Navn (fiktive)	Alder	Skole	Relevant utdanning/tittel	Fagkombinasjon
Kari	32	Skole 1, felles administrasjon med skole 2.	Fag og PPU ved NTNU/lektor med tilleggsutdanning	Nordisk, religionsvitenskap og kunsthistorie
Beate	27	Skole 2, felles administrasjon med skole 1.	5-årig lærerutdanning ved NTNU/lektor med tilleggsutdanning	Nordisk, engelsk og fransk
Kristin	48	Skole 3	Fag og PPU ved NTNU/adjunkt	Nordisk
Elin	31	Skole 3	Fag og PPU ved NTNU/adjunkt med tilleggsutdanning	Nordisk og religionsvitenskap
Arne	60	Skole 4	Universitetet i Bergen, NTNU/lektor med tilleggsutdanning	Nordisk, samfunnsfag, historie, idrett
Ingrid	32	Skole 5	Fag og PPU ved NTNU og Universitetet i Bergen/lektor	Nordisk og kunsthistorie

Tabell 1.0: Oversikt over informanter. Alle navn er fiktive og skoler anonymiserte.

3.3 Gjennomføringen

Med informantene klare er det fortsatt en rekke beslutninger å ta med hensyn til selve gjennomføringen av intervjuene, for at kvaliteten på det empiriske materialet man sitter igjen med skal være god. Dette dreier seg om forarbeidet, organiseringen av intervjuene og etterarbeidet. Hvordan skal intervjuguiden utformes? I hvor stor grad kan selve

intervjusamtalen struktureres på forhånd, og hva kan man gjøre for å sikre at man får tilstrekkelig innsikt i det man faktisk er interessert i å vite noe om? Hva skjer i prosessen hvor man transformerer det talte ord til skrift på papir, for å lagre det for senere tilgjengelighet? Dette er spørsmål som jeg erfarer byr på en rekke utfordringer, og som er viktig å reflektere rundt for å best mulig ivareta forskningens reliabilitet og validitet. Det kvalitative forskningsintervjuet skiller seg her fra flere andre forskningsmetoder ved at utførelsen ikke følger eksplisitte trinn og dermed er regelstyrt i mindre grad. Intervjuets kvalitet måles rett og slett i styrken og verdien av den kunnskapen som produseres (Kvale m.fl., 2009).

3.3.1 Intervjuguide

Som tidligere beskrevet er det kvalitative intervjuet i all hovedsak en fagsamtale mellom intervjuer og informant. I hvor stor grad man strukturerer intervjuguiden varierer, og hvilke spørsmål man stiller, samt i hvilken rekkefølge man stiller dem, kan være med på å påvirke de svarene man får. Kvale m.fl. påpeker at de spørsmål man stiller i en intervjusituasjon bør være så korte og enkle som mulig, og at forskeren videre er observant og lydhør for alle mulige tolkninger og betydninger informantens svar kan ha. Det er derfor avgjørende at forskeren har kunnskap om og engasjement for tema for samtalen (Kvale m.fl., 2009).

I tillegg anbefaler Kvale m.fl. at man innleder intervjuet med en kort presentasjon av seg selv og prosjektet, samt informasjon om det tekniske utstyret man eventuelt benytter seg av i situasjonen (Kvale m.fl., 2009). Videre kan man åpne med enkle introduksjonsspørsmål før man går i gang ved intervjuet, dette for at informanten skal kunne føle seg trygg og komfortabel i situasjonen, før man går i gang med hovedspørsmålene (Tjora, 2009)

I dette prosjektet valgte jeg å benytte meg av en semistrukturert intervjuguide. Dette innebærer at man tar utgangspunkt i en rekke spørsmål som bidrar til å strukturere samtalen i den retning man ønsker, men at man ikke er bundet til en bestemt rekkefølge, og kan ta videre utgangspunkt i informantenes egne uttalelser (Kvale m.fl., 2009). På forhånd hadde jeg satt opp en rekke hovedspørsmål, som jeg hadde delt inn i kategorier ut i fra hvilke fokusområder jeg ønsket å ha i intervjuet. De første spørsmålene i hver kategori var svært åpne, og designet for å få informantene til å snakke fritt om tema. Dette var ønskelig da jeg ville være sikker på at lærernes tanker og synspunkter kom frem, uten at mine spørsmål skulle virke begrensende på deres uttalelser. Dette gav meg en mulighet til å ta tak i eventuelle interessante poeng brakt på bane av informantene som ikke direkte kunne relateres til de konkrete spørsmål jeg på

forhånd hadde utformet. De øvrige spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål ble videre stilt i varierende rekkefølge, der det falt naturlig i samtalen.

Som en konsekvens av å velge semistrukturerte intervju er de seks intervjuene noe ulike. Nettopp dette kan være en ulempe med semistrukturerte intervju – intervjuenes struktur varierer, og at de dermed på enkelte områder kan være vanskelige å sammenligne. Fordelen er likevel at man har mulighet til å belyse flere aspekter knyttet til et tema enn det man kanskje var forberedt på på forhånd – alt etter hva informantene selv ønsker å ta opp eller diskutere. Jeg erfarer at fem av intervjuene har forholdsvis lik struktur, da informantene i stor grad var opptatt av de samme tingene, og intervjusamtalene med dem alle var svært praksisrettet. Den siste informanten la mer vekt på de politiske og teoretiske aspektene ved sammensatte tekster, tekstutvikling og tekstarbeid. I og for seg illustrerer dette en bredde hos informantene, samtidig som det siste intervjuet i noen grad fungerer som en ramme rundt de øvrige intervjuene. På detaljnivå er imidlertid dette intervjuet vanskelig å sammenligne med de andre, knyttet til de konkrete tema for diskusjon jeg på forhånd hadde satt opp.

I forskningen er det uenighet om hvor vidt gjennomføringen av slike forskningsintervjuer bør detaljplanlegges. Dersom jeg hadde valgt en strengere struktur på intervjuguiden jeg benyttet meg av i intervjuene kan det være at empirien, og dermed også analysen, hadde sett noe annerledes ut. Dette er beslutninger en forsker må ta i planleggingsfasen på hvert enkelt prosjekt, og som er viktig å være seg bevisst (Kvale m.fl., 2009).

3.3.2 Intervjusamtalen

«Forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer» skriver Kvale m.fl. (Kvale m.fl., 2009:35). Dette begrunner de i at kunnskapen som produseres av denne typen forskning avhenger av den sosiale relasjonen mellom den intervjuende og den intervjuede. Hvordan oppfatter informantene meg, og hvordan oppfatter de seg selv? Viktig for hvordan kunnskapen blir konstruert er altså relasjonen som oppstår mellom intervjuer og informant i intervjusituasjonen. Holdningen informanten har til meg som intervjuer kan være med å påvirke kvaliteten på intervjuet. Relasjonen formes blant annet av hvordan jeg tar kontakt med informantene, hvordan jeg presenterer meg selv og mitt prosjekt for informantene og hvordan jeg framstår for informanten under intervjuet (Olsen, 2002).

3.3.2.1 Ekspertintervju

Som tidligere nevnt, ble mine informanter valgt med den hensikt at de skulle være i stand til å uttale seg på en grundig og god måte om sammensatte tekster, og jeg tok utgangspunkt i at

informantene hadde et visst engasjement for dette temaet, da de meldte seg frivillig som deltakere i prosjektet etter forespørsel på mail. I prosjektet valgte jeg å bruke yrkesaktive norsklærere som informanter, da jeg anser dem som den viktigste kilden til informasjon om lærernes generelle holdninger til tema og hvordan de utøver sin undervisning knyttet til det. I den forbindelse kan man si at de kvalitative intervjuene som er gjennomført i denne studien er såkalte «ekspertintervju», hvor informantene har en form for ekspertise på området. På en annen side kan man argumentere for at informantene ikke har tilstrekkelig faglig og teoretisk kunnskap til å kunne omtales som eksperter. Altså blir dette et spørsmål om hvordan man velger å bruke ekspertbegrepet: Er eksperten den profesjonelle og praksisorienterte yrkesutøveren eller den faglige og teoretiske spesialisten?

3.3.2.2 Å forske i eget felt

Også avgjørende er det at forskeren gjør sine undersøkelser innenfor eget fagfelt. Dette gjør det nødvendig å være bevisst sin egen rolle og posisjon og reflektere over hvilke eventuelle konsekvenser dette kan ha for prosjektet. Det faktum at jeg er en lærerstudent som intervjuer lærere kan tenkes å minske avstanden mellom meg som forsker og informanten. Automatisk vil vi ha en felles interesse for det gitte tema, og felles erfaringer knyttet til det. Muligens kan dette tenkes å skape en gjensidig trygghetsrelasjon mellom meg og informanten. Samtidig er det vanskelig å si hvordan informantene oppfatter min rolle, og sin egen rolle. Ser de seg selv som en ekspertperson i samtalen, eller oppfatter de forskeren som eksperten og seg selv hovedsakelig som bidragsytere til forskerens prosjekt og underordnet forskerens autoritet? Ser de meg som en forsker eller som en lærerstudent underlegen seg selv som en ekspert på området? Intervjuene gjennomført i forbindelse med dette prosjektet erfarte jeg som hyggelige uformelle samtaler om et tema som opptok både meg og informanten, og som vi begge hadde kunnskap om og erfaring med. Jeg opplevde i de fleste tilfeller en gjensidig respekt og et likeverdig autoritetsforhold mellom meg og informanten.

Det var imidlertid variasjoner i grad av selvsikkerhet hos informantene da de møtte til intervju. Noen informanter stilte tydelig forberedt, da de hadde med seg egne notater og bøker til intervjuene. Jeg opplevde at enkelte av dem i større grad enn andre forsøkte å styre samtalen i retning av hva de mente var viktig å diskutere. På den ene siden gav dette meg verdifull informasjon om hva informantene selv finner viktig å diskutere i forbindelse med sammensatte tekster i norskfaget. På en annen side bevegde fokus seg tidvis vekk fra sammensatte tekster og over på andre tema, og det var tidvis en utfordring for meg som intervjuer å lede samtalen tilbake i den retning jeg ønsket den skulle ta. Andre informanter

gjentok flere ganger at de hadde forberedt seg lite til intervjuet. Dette gjorde at jeg oppfattet dem som noe nervøse i forkant av samtalen. I disse intervjuene anså jeg det som min viktigste oppgave å skape en avslappet stemning og trygghet i situasjonen, slik at informantene skulle føle at de kunne snakke åpent og ærlig om tema.

3.3.2.3 Etiske hensyn og trygghet i intervjusituasjonen

Relasjonen mellom forsker og informant defineres altså av forskerens evne til å skape et rom hvor informanten kjenner seg trygg nok til å uttale fritt om tema, som hevdet også hos Tjora (Tjora, 2009). At informantene forteller meg sin ærlige mening er essensielt for kvaliteten ved mine tolkninger og konklusjoner. Dette innebærer å balansere forskerens ønske om å innhente kunnskap med respekt for informanten, etisk sett (Kvale m.fl., 2009). For å ivareta informantens trygghet i situasjonen valgte jeg, som tidligere nevnt, å understreke forut for intervjuene at både informantene og deres respektive skoler ville være anonymiserte, og at informantene når som helst kunne trekke seg fra intervjuene, også etter at intervjuene var avsluttet – dette i tråd med Tjoras anbefalinger på dette området (Tjora, 2009). Denne konfidensialiteten bidrar etter mitt syn til å ivareta de etiske hensyn som er hensiktsmessige i denne typen forskningsprosjekter.

I forbindelse med dette ble dessuten intervjuene gjennomført på konferanserom ved informantenes egen arbeidsplass – med andre ord i et miljø hvor det er høy sannsynlighet for at informantene føler seg trygge og avslappet. Dette gjaldt i alle tilfeller bortsett fra ett, hvor intervjuet ble gjennomført i et arbeidsrom ved universitetet. Dette ble gjort på oppfordring av den informanten det gjelder, av praktiske årsaker. At intervjuet blir gjennomført på forskerens «hjemmebane» kan i noen tilfeller bidra til å svekke tryggheten til informanten, og dermed virke begrensende på informantens evne til å uttale seg fritt. Jeg opplevde imidlertid ikke dette som et problem i denne situasjonen, da jeg oppfattet stemningen som svært avslappet og uformell. Jeg opplevde at informanten fortalte åpent og ærlig om sine erfaringer, og framsto som selvsikker og komfortabel. Det var generelt et mål for meg som intervjuer å legge opp til en åpen samtale og en bekvem stemning, hvor åpne spørsmål tillot at informantene fikk snakke fritt om tema. For å oppnå dette startet jeg intervjuet med å fortelle litt om meg selv og prosjektet mitt, og opplyste om at som ble sagt under samtalen var konfidensielt og ble anonymisert. I tillegg fikk informantene anledning til å stille spørsmål når som helst underveis, i tillegg til beskjeden om at de når som helst kunne velge å trekke seg fra prosjektet, også ved endt intervju.

På en annen side var det elementer ved gjennomføringen som kan tenkes å virke forstyrrende på informanten, eksempelvis det tekniske utstyret brukt for å ta lydopptak av samtalen. Under alle intervju ble lydopptak gjort med mobiltelefon, som ble lagt på bordet mellom intervjuer og informant. Selv om informanten på forhånd ble gjort oppmerksom på hensikten med mobiltelefonen, og den ble lagt på bordet så diskret som mulig, påpeker flere forskere at informantene gjerne blir noe usikre, og i større grad påpasselige med hvordan de formulerer seg, med en båndopptaker til stede (Kvale m.fl., 2009, Tjora, 2009). Derimot kan de komme med verdifull informasjon når båndopptakeren slås av etter endt intervju. Jeg opplevde ikke dette som et problem blant mine informanter, da stemningen generelt framsto som avslappet og bekvem.

3.3.3 Transkribering

Tjora påpeker at videre reliabiliteten styrkes ved at det innsamlede datamaterialet lagres og gjøres tilgjengelig for senere analyse (Tjora, 2009). Dette ble som nevnt gjort gjennom lydopptak, samt transkribering av dette lydopptaket i etterkant av intervjuet. Å transkribere intervjusamtalene fra muntlig til skriftlig form, gjør dem bedre egnet for analyse (Kvale m.fl., 2009). Materialet struktureres på en måte som gjør det lettere å få oversikt over innholdet. Utfordringen med slike transkripsjoner er at transkripsjonen i seg selv er en fortolkning av materialet, og i den forbindelse må en rekke beslutninger tas: Bør uttalelsene transkriberes ordrett? Skal alle eventuelle gjentakelser og lyder dokumenteres? Og hva med intonasjonsmessige understrekninger, pauser og følelsesmessige uttrykk? En utfordring er at det skrevne ord ikke alltid uttrykker samme mening som det uttalte ord, og at det skrevne ordet kan ha forskjellige betydninger, alt etter hvordan den som transkriberer bruker tegnsetting, og lignende. En annen utfordring er at dialekt ofte avviker fra standardisert skriftlig språk, og at det dermed kan være vanskelig å oversette enkelte ord og uttrykk. Kvale m.fl. understreker at det ikke finnes noe universelt svar på hva den gode transkripsjonen er, men at dette avhenger av hva som er en nyttig transkripsjon for et gitt prosjekt (Kvale m.fl., 2009). Eksempelvis vil det være ulike hensyn å ta i lingvistiske studier enn i psykologiske.

I dette prosjektet har jeg valgt å oversette de muntlige uttalelsene til standardisert bokmål i transkripsjonene, noe jeg anså som forsvarlig uten at viktig meningsinnhold har gått tapt. Jeg har valgt å inkludere gjentakelser og ufullstendige setninger, men jeg har utelatt å markere pauser og lyder. Det er vanskelig å si om dette har stor betydning for hvordan mening tolkes på bakgrunn av transkripsjonene, sammenlignet med de opprinnelige intervjusamtalene. Intonasjonsmessige understrekninger, eksempelvis imitasjoner av elevstemmer, er markert med

hermetegn, fordi jeg anser dette som viktig å presisere, da det er relevant for hvordan informantenes uttalelser leses og oppfattes.

Et annet aspekt ved transkriberingen som er verdt å nevne er at transkripsjonene forteller lite eller ingenting om relasjonen mellom intervjuer og informant, om de fysiske omgivelsene eller om de eventuelle fysiske gjenstandene eller visuelle effektene som ble vist til i intervjuene. Dette kan være problematisk dersom den kontekstuelle rammen for intervjuet er avgjørende for meningsfortolkningen av det. I denne sammenheng kunne kanskje et videoopptak bidratt til å sikre verdifull informasjon om den kontekstuelle rammen for intervjuet (Kvale m.fl., 2009). I et av intervjuene hadde for eksempel informanten med seg bøker og egne notater hun bladde i og henviste til i samtalen. Dette viste seg å være svært utfordrende å la synes i transkripsjonen, selv om jeg lot det være gjeldende i analysen. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 4.

3.4 Empiri

Mine transkripsjoner består av totalt 67 sider med empirisk materiale, som danner grunnlaget for den videre analysen. Analysen vil som nevnt ha et fenomenologisk perspektiv – med andre ord ønsker jeg å se informantenes uttalelser og opplevelser i lys av informantenes egne virkelighetsoppfattelser (Kvale m.fl., 2009). Dette henger sammen med prosjektets formål; å få innsikt i hvordan norsklærere selv opplever den utviklingen som har funnet sted i undervisningsfaget norsk de siste åra, knyttet til det utvidete tekstbegrepet og etableringen av sammensatte tekster som et eget fagområde. Analysen vil i all hovedsak også være en hermeneutisk *meningsfortolkning*. Om fortolkning av meningsinnhold i intervjuetekster skriver Kvale m.fl. at det «strekker seg utover en strukturering av det manifeste meningsinnholdet i det som sies, og omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten. [...] Fortolkeren går ut over det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst» (Kvale m.fl., 2009:214). En slik tilnærming til empirien innebærer altså å finne svar i de skrevne uttalelsene, men også å lete etter mening utover det skrevne. I hermeneutisk tradisjon er vekslingen mellom *helhet* og *del* viktig. Når en skal spørre seg hva som på et dypere nivå ligger bak informantenes uttalelser, blir et viktig spørsmål hva en kan tillate seg å lese mellom linjene på det som blir sagt. Her anser jeg det som viktig at jeg som forsker begrunner mine tolkninger godt, og gjør rede for mine refleksjoner knyttet til gitte analytiske vurderinger. På en annen side er konsekvensen av kvalitative intervju som forskningsmetode at det er mye en ikke *kan* vite om på bakgrunn av intervjusamtalene alene – for eksempel hvordan lærere konkret bedriver sin undervisning om

sammensatte tekster. For å si noe sikkert om dette, måtte de kvalitative forskningsintervjuene kompletteres av andre datainnsamlinger, eksempelvis observasjon.

4.0 Analyse

4.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg drøfte ulike sider ved norsklærerens forhold til sammensatt tekst som jeg finner interessante for videre diskusjon etter gjennomføringen av intervjuene. Jeg vil gi en framstilling av lærernes generelle forståelse av og tanker om sammensatte tekster knyttet til norskfaget, for så å peke på det potensialet som i følge lærerne ligger i sammensatte tekster, men samtidig de utfordringer som trekkes frem i arbeidet med sammensatte tekster. Hensikten er å belyse og drøfte mulige årsaker til lærernes utsagn. Mine konklusjoner her består i generelle antakelser basert på informantenes utsagn sett i sammenheng med hverandre. Som tidligere nevnt vil ikke nødvendigvis mine konklusjoner være generaliserbare, da informantutvalget benyttet i dette prosjektet er noe begrenset. Det ville dessuten være nødvendig å se det empiriske materialet jeg her har lagt til grunn for mine konklusjoner i sammenheng med annet datamateriale, eksempelvis observasjon, for å kunne si noe sikkert om bakenforliggende årsaker til lærernes uttalelser. Det vil likevel være mulig å drøfte ulike antakelser basert på lærernes uttalelser i intervjuene, og en strategisk utvelgelse av informanter gjør at sannsynligheten for at lignende resultater ville opptre også i andre sammenlignbare situasjoner.

4.2 Norsklærerens forståelse av sammensatte tekster

I gjennomføringen av intervjuene anså jeg det som viktig å kartlegge norsklærerens forståelse av begrepet «sammensatte tekster», dette for å fastslå hvorvidt norsklæreren faktisk innehar en grundig forståelse av hva som ligger i begrepet, samt for å sikre at informantenes forståelse samsvarer med den definisjonen av begrepet jeg har valgt å ta utgangspunkt i i min oppgave. Som nevnt i kapittel 2 gir Anne Løvland følgende definisjon på hva en sammensatt tekst er: «Begrepet brukes om tekster hvor flere teksttyper, eller modaliteter, danner et hele» (Løvland, 2007). Informantene formidler at de har en forståelse av begrepet som i stor grad samsvarer med denne definisjonen. For eksempel beskriver Ingrid sammensatte tekster slik:

«Det jeg tenker om sammensatte tekster er at det er et forsøk på å fange opp et tekstbegrep som ikke bare handler om den vanlige romanteksten og så videre, men at man kombinerer tekst, lyd og bilder. Det handler om et utvidet tekstbegrep, som kanskje også ungdommer nå forholder seg til i større grad enn eldre voksne. Sammensatt betyr at teksten har flere modaliteter i det ene og samme uttrykket» (Intervju med Ingrid:133).

Beate omtaler sammensatte tekster på følgende måte:

«Nesten alltid når vi ser tekst, så ser vi noe annet samtidig. Så det jeg forbinder med sammensatt tekst er jo et tekstmedium der det ikke er ordene alene som danner meningen, men at meningen dannes ved flere forskjellige modaliteter, både bilde, farge, lyd og så videre (Intervju med Beate:71).

Samtlige av lærerne bruker begrepet modalitet, og sier, i tråd med Løvlands definisjon, at sammensatte tekster består i flere modaliteter som spiller sammen. Jeg fikk ingen nølende, tvilende eller overraskende svar på dette spørsmålet, med nevneverdige avvik fra Løvlands definisjon og forståelsen av begrepet jeg legger til grunn i dette prosjektet.

Imidlertid var det interessant at bare en av lærerne umiddelbart trakk fram sammensatte tekster som metode:

«Det er et veldig presist begrep, fordi vi skriver jo – egentlig har jo menneskeheten alltid skrevet i mange modaliteter. [...] Fordi vi har jo jobbet med det i alle år – med tegneserier, med film, med tekster i andre tekster, og etter hvert når hypertekst kommer også, ikke sant... Så det er mange typer modaliteter som har vært inne i norskfaget tidlig, men Kunnskapsløftet er den første læreplanen hvor dette er en sentral ferdighet som skal oppøves. Jeg var positiv da det kom, og det er fordi jeg alltid har brukt det som en arbeidsform, både i samfunnsfagene og norskfaget. Det er fordi jeg i opplæringa har et forskningsutgangspunkt, der hvor tekst brukes for å avdekke en problemstilling, eller et kunnskapsområde, fokusområde, eller hva vi nå kaller det, som elevene da går inn i. Og da blir ofte bruk av andres tekster sentralt. De går inn i prosjektet hvor de skal finne ut av en problemstilling, ikke bare ved hjelp av egne tanker, men ved bruk av andres tekster – velge ut riktige tekster som kan belyse emneområdet sitt. Og da opplever jeg veldig sterkt at sammensatte tekster langt på vei kan hjelpe til med det [...] sånn sett så har jeg alltid sett på skriving i mange modaliteter som det mest selvsagte.» (Intervju med Arne:114-115).

Måten jeg opplevde at denne informanten skilte seg ut fra de andre på, var at han ikke la vekt på sammensatte tekster som et *nytt* fagområde, men som en tematisk og metodisk del av norskfaget som lenge hadde vært der, og som fortjente å stadfestes og bevisstgjøres da LK06 skulle innføres. Her finnes et merkbart skille i denne informantens holdninger sammenlignet med de andres; selv om samtlige informanter hevdet at sammensatte tekster er viktig å være orientert om, påpekte fem av seks at arbeidsmengden i faget var stor, og at sammensatte tekster ble sett på som noe «ekstra» i tillegg til øvrige emner. Arne på sin side avkreftet for sin egen del at arbeidsmengden ble større med sammensatte tekster som eget hovedområde i norskfaget, men hevdet at endringen i LK06 representerte en nødvendig bevisstgjøring rundt en sentral og etablert arbeidsmetode i faget. Likevel hadde også han erfart i kollegiet at noen lærere hevdet arbeidsmengden ble vesentlig større som en konsekvens av læreplanendringen i 2006: «Mens andre i norskgruppa sier at «huff, dynges det enda mer inn». Norskgruppa har vært sterkt faglig orientert, og dermed så blir et sånt begrep som multimodal tekst, etter hvert

også sammensatt tekst, for mange en utfordring og kanskje en provokasjon» (Intervju med Arne:128-129).

Her oppfattet jeg Arne som generelt positiv til sammensatte tekster, men at han hevdet å hadde sett blandede syn på emnet blant sine kolleger. Det at han kaller endringen en provokasjon, er ikke nødvendigvis, slik jeg ser det, en påstand om at sammensatte tekster i seg selv ikke var ønsket i læreplanen på den måten det ble innført som eget hovedområde i 2006. Basert på intervjuet med Arne i sin helhet, forstår jeg det heller som at han mener at hovedområdet sammensatte tekster utgjorde en representativ del av en mer generell endringsprosess som lærerne ikke var fornøyde med. «Jeg tror det er slik at den tradisjonelle norsklæreren er veldig glad i faget sitt, men ikke så veldig glad i endring» (Intervju med Arne:119). Arne snakker senere mye om hvordan begrunnelsene til læreplangruppa, som i utgangspunktet vakte stor begeistring, ble kraftig komprimert da den endelige læreplanen kom, og at dette vakte protester blant lærerne. Det kan derfor, i følge Arne, diskuteres om hovedområdet sammensatte tekster kanskje har vært gjenstand for en viss uvilje – fordi lærere kanskje følte det manglet en tilstrekkelig begrunnelse da det ble innført som eget hovedområde, og at det var et resultat av en prosess, hvor de kanskje ikke følte seg ivaretatt og hørt.

En mulig diskusjon på bakgrunn av disse framstillingene er i tillegg hvor vidt læreren skaper muligheter eller begrensninger for seg selv i måten å tenke om tekst og tekstbegrepet på generelt. Dersom man velger å se sammensatte tekster som en integrert og naturlig del av alt tekstarbeid, vil det ikke nødvendigvis medføre ekstra tid og arbeid som fører til at andre emner nedprioriteres. Hvis man derimot velger å isolere sammensatte tekster fra andre emner, og plassere det utenfor den mer tradisjonelle oppfatning av hva tekst er, kan det tenkes å oppleves som en byrde for den norsklæreren som har andre faglige interesser og prioriteringer. Dersom man altså forsøker å «dytte» sammensatte tekster inn i en mer tradisjonell forståelse av tekstbegrepet, er det kanskje logisk at dette kan by på problemer.

Å rettferdiggjøre det at sammensatte tekster per i dag er en stor del av litteraturundervisningen i skolen, krever, etter mitt syn, at man tenker på sammensatte tekster som tekster, på lik linje med «renere» skriftlige generer. Som vist hevder blant andre Günther Kress at vår tids tekstkultur nettopp krever en omstrukturering av måten vi tenker om og forholder oss til tekst på (Kress, 2003). Tekst favner i dag mange flere generer enn de skriftlige genrene som tradisjonelt er brukt i litteraturundervisning, og teksttyper er sjeldent rene. Dermed kan man si

at tekstbegrepet har fått et utvidet innhold, som konsekvens av tekstutviklingen. Jeg opplever at dette også speiles i læreplanen, i forbindelse med innføringen av det utvidete tekstbegrepet. Med utgangspunkt i dette kan man argumentere mot at sammensatte tekster innebærer «noe ekstra», selv om det kanskje, som andre emner av og til også gjør, at man som lærer må lese seg opp.

Imidlertid er det tydelig, og bør tas hensyn til, at lærerne generelt opplever norskfaget i sin helhet som svært omfattende, og at det dermed er nødvendig å gjøre prioriteringer – uten at dette blir en diskusjon hvor sammensatte tekster står i en særstilling. «Jeg prioriterer sammensatte tekster like mye og like lite som andre emner», sier for eksempel Elin (Intervju med Elin:102).

4.3 Norsklærerens tanker om sammensatte tekster

Som en del av prosjektet ønsket jeg å få et dypere innblikk i hvilke tanker og meninger faglærerne faktisk har om sammensatte tekster som en del av norskfaget, dette i sær fordi dagens læreplan for faget er svært omfattende, og fordi sammensatte tekster, slik det er beskrevet i denne læreplanen, skiller det seg fra det som forut for LK06 utgjorde størsteparten av undervisningsfaget norsk. Synes norsklæreren at sammensatte tekster er viktig å inkludere som en del av faget? Er norsklæreren engasjert i sammensatte tekster? I forkant av den videre drøftingen vil jeg igjen presisere at informantutvalget som er benyttet i dette prosjektet ikke automatisk lar seg generalisere. Sannsynligheten er stor for at de lærerne som meldte seg som informanter er foregangspersoner og initiativtakere, eller blant dem som er mest engasjerte og interesserte i sammensatte tekster. Samtidig var meningene blant disse seks lærerne også varierte og man kan dermed anta at de danner et realistisk bilde av hvilke holdninger som eksisterer blant den øvrige lærerstanden i landet.

I all hovedsak virket mine informanter positive til sammensatte tekster, og konstaterte at det er viktig for elevene å ha kunnskap om det, og da hovedsakelig som en del av allmenndannelsen. Ingrid uttaler: «Jo, det er nok et behov for at det er der. Jeg ser poenget med det i forhold til at når elevene skal ut i voksenlivet sitt må de jo forholde seg til denne type ting på tv, bilder og skjerm hele tiden» (Intervju med Ingrid:135). De bekrefter også Kress' teorier om at bildet har blitt en sentral del av kommunikasjonen, og dermed må forstås og beherskes på samme måte som den skriftlige teksten. Kristin sier:

«[...] sånn som jeg opplever samfunnet, og utviklingen der, så synes jeg jo sammensatte tekster blir veldig viktig da, for det er jo mye av den

kommunikasjonsformen ungdommer bruker i dag, den er jo sammensatte tekster. Du har jo Facebook, Instagram, Snapchat og alt det der. Bilde har jo blitt en veldig framtrepende del av kommunikasjonen egentlig» (Intervju med Kristin:88).

En lignende framstilling finner vi også hos Beate:

«Det jeg tenker om det generelt i forbindelse med norskfaget er at det er viktig å jobbe med det, og det er viktig at elevene er bevisste på hvordan sammensatte tekster bygges opp for å påvirke oss – både i kunstsammenheng, men også i reklame og i sammenhenger hvor man skal påvirke for egen vinning, på en måte» (Intervju med Beate:71-72).

På en annen side understreket informantene at dagens norskfag er svært omfattende, og at en emnetrengsel i faget kan føre til at man nedprioriterer sammensatte tekster til fordel for andre emner. Om dette sa Ingrid følgende:

«Men jeg har jo lurt på hvorfor det absolutt skal ligge i norskfaget av og til, og hvis det skal ligge i norskfaget, hva blir da skjøvet ut? Og hva krever det av læreren? For vi føler jo mange ganger at vi finner opp vårt eget fag på et vis» (Intervju med Ingrid:135).

Kristin formulerte et lignende argument:

«[...] norskfaget har blitt veldig stort, og snart kan vi bare surfe i overflaten på alt fordi vi har liksom ikke tid til å fordype oss i noen ting lenger. Men så lenge vi ikke har noe eget obligatorisk kommunikasjonsfag, så vil det kanskje nødvendigvis havne inn der da. Hvor vidt det er riktig, det er kan jo selvfølgelig diskuteres, det kan det jo» (Intervju med Kristin:88).

På bakgrunn av dette kan man si at lærerne stadfester viktigheten av opplæring i sammensatte tekster, men at det er aktuelt å diskutere hvor vidt sammensatte tekster hører hjemme i *norskfaget*. Med utgangspunkt i at sammensatte tekster, i følge LK06, er tekster likestilt med noveller, romaner og lyrikk, er det vanskelig å se hvor det heller skulle høre hjemme.

Samtidig er det, slik jeg erfarer, en reell utfordring for læreren at læreplanen er voldsomt omfattende, og at dette gjør at man må velge bort enkelte emner til fordel for andre. Enkelte av mine informanter fortalte at hun og kollegene hadde diskutert en løsning hvor sammensatte tekster heller kunne vært en del av et eget, obligatorisk kommunikasjonsfag:

«Men samtidig er jo norskfaget utrolig svært og man har ofte dårlig tid. Det er så mye man skal igjennom og da føler man kanskje av og til at dette er en del som har blitt prasket på oss i norskfaget fordi det ikke passer inn andre steder. Selv om man sier at sammensatte tekster er tekster det og, så blir det sammenlignet med litteraturhistorie og språkhistorie og den biten der, og når du i tillegg vet hvor mye elevene trenger av de grunnleggende ferdighetene, en sånn «ekstrabolk». Så vi snakket vel om at egentlig burde det vært et eget fag, en type mediefag av noe slag, som kunne vært obligatorisk. Så det var egentlig bare en tanke som slo oss» (Intervju med Kari:60-61).

Selv om Kari framsto som svært engasjert i sammensatte tekster, opplevde jeg henne som noe frustrert over at arbeidsmengden i faget er stor og at det var vanskelig å prioritere blant en rekke emner hun alle oppfattet som viktige. Det er, slik jeg oppfatter informantene, ikke et spørsmål om sammensatte tekster bør eller ikke bør være en del av opplæringen, men mer en generell problemstilling knyttet til hvordan norskfaget skal organiseres i og med at læreplanen for faget per i dag er svært omfattende.

4.3.1 «Jeg ønsker å kunne mer om det jeg skal lære bort»

I tillegg påpeker lærerne, selv om de uttrykker engasjement og interesse for sammensatte tekster, at sammensatte tekster på ulike måter krever mer av dem enn andre typer tekst. Ingrid sier: «Jeg føler meg mye tryggere på ren tekst. Det har jo alltid vært der på et vis, og alle kolleger har kompetanse i det. Man har en større privat ressursbank av tekster vi har lest her» (Intervju med Ingrid:135). Kari ytrer også følgende:

Og det er jo også en tanke at vi er jo utdannet i språk og litteratur, og med den sammensatte teksten skal vi jo også ha kompetanse i bilde og film og reklame og sånn, så da må man jo lese seg opp. Jeg tror mange lærere synes det kan være vanskelig (Intervju med Kari:61).

Disse erfaringene kan være naturlig i og med at ren skriftlig tekst tradisjonelt sett har hatt større fokus i både i undervisningsfaget norsk og i universitetsfaget nordisk. For eksempel er det ikke overraskende at lærere som fullførte utdanningen flere år forut for LK06 synes sammensatte tekster er et krevende fagfelt, i og med at flere nye genrer har oppstått i senere tid, og kontinuerlig oppstår. Det er likevel interessant at flere av mine informanter er forholdsvis unge, og fullførte sin universitetsutdanning for få år siden, men likevel hevder de føler seg tryggere på, eller har mer kompetanse i, rene skriftlige teksttyper. Man kan spørre seg hvor vidt lærerutdanningen har gjort tilstrekkelige endringer eller oppgraderinger, i tråd med hva som kreves av norsklæreren etter at LK06 trådte i kraft. På en annen side delte ikke alle informantene dette synet. Informant Arne hevdet det i stor grad var lærerens eget syn som var avgjørende i hvor vidt man oppfattet emnet som utfordrende:

«Du vil jo sikkert møte lærere som problematiserer, og som hevder at ting er vanskelig. Men jeg har en sånn grunnleggende forestilling om at ingenting er vanskelig. Det er bare vanskelig hvis vi sier at det er vanskelig. Og alltid i de yrker hvor man møter folk i arbeidet sitt, så vil det nok kanskje ligge en grunnleggende bekymring der, *er jeg god nok?*» (Intervju med Arne:132).

Han støtter tilsynelatende mitt syn om at lærerens egne tanker og holdninger har avgjørende påvirkningskraft, men hevder en grunnleggende usikkerhet er naturlig i flere sammenhenger i profesjonen, slik jeg kan se.

Informant Arne understreket også flere ganger at sammensatte tekster jo alltid har vært en del av norskfaget, og at det ikke ligger noen motsetning i at det i 2006 ble et eget hovedområde i norskfaget: «Jeg har sett på sammensatte tekster som en del av all skriveopplæring i hele min karriere. Vi kan jo gå helt tilbake til runene, ikke sant, og hulemaleriene. Fortellingene består jo av mange modaliteter, ikke minst også muntlig, når du begynner å gestikulere og slike ting» (Intervju med Arne:116). Han understreker som nevnt også at sammensatte tekster dessuten lenge har vært en sentral arbeidsmetode innenfor faget.

4.3.2 Alder

Som nevnt i kapittel 3 ønsket jeg i prosjektet å undersøke hvor vidt lærernes alder påvirker deres holdninger til sammensatte tekster. I flere av intervjuene ble dette trukket frem som en interessant problemstilling og en sannsynlig antakelse. For eksempel går dette fram av Elins utsagn:

«Der finnes det kanskje et generasjonsskille, det tror jeg. Jeg har inntrykk av det blant kolleger, i forhold til hvor viktig du mener den type tekst er, og hvor vidt du skal bruke tid på det eller ikke. Pluss at de kanskje føler de har enda mindre kompetanse, si de som er 30 år eldre enn meg da» (Intervju med Elin:101).

Elin gir uttrykk for at lærere med høyere alder prioriterer i mindre grad å lese seg opp på sammensatt tekster, så vel som å prioritere å bruke tid på det i undervisningen. Her er det imidlertid uenighet blant informantene, da Arne hevdet å oppleve en motsatt tendens på sin arbeidsplass: «Det er en forestilling om at de nyutdannede lærerne kan så mye om sammensatte tekster, men det er bare tull altså. De er ofte mer negative de, enn oss som er eldre, altså» (Intervju med Arne:132).

Basert på informantutvalget i dette prosjektet vil jeg ikke fremme noen påstand om at alder spiller inn på lærernes holdninger. En av de eldre lærerne som ble intervjuet gav inntrykk av å være lite positiv til sammensatte tekster som en del av norskfaget, sammenlignet med de yngre lærerne, som framsto som engasjerte og ivrige. Likevel trenger ikke dette nødvendigvis å ha noe med lærerens alder å gjøre, da flere av de yngre lærerne også gav uttrykk for at de følte seg usikre på egen kompetanse i sammensatte tekster, sammenlignet med i andre emner, og tilsynelatende ikke hadde hatt mer fokus på sammensatte tekster i utdanningen enn de eldre informantene. Den eldste læreren som deltok var dessuten en jeg i det hele oppfattet som

veldig entusiastisk og positiv, og han trakk igjen frem de yngste som mest konservative. På grunn av dette likevel ble trukket frem som en sannsynlig antakelse hos flere lærere, er det likevel en mulighet for at alder spiller inn, uten at man med sikkerhet kan konkludere med det basert på empirien i dette prosjektet alene. Dersom jeg hadde hatt mer tid til rådighet til for eksempel å utvide mitt utvalg informanter, kunne dette vært interessant å studere nærmere.

4.4 Det vellykkede prosjektet

Som nevnt hevder Kvale m.fl. at et verktøy for å få informantene i gang med å snakke åpent om et gitt tema under et intervju er å stille åpne og enkle spørsmål. I denne oppgaven var et av disse spørsmåla «kan du fortelle om et vellykket prosjekt du har gjennomført i sammensatte tekster?». Ikke bare gav svarene jeg fikk et innblikk i informantenes metodikk, men jeg opplevde at de indirekte også fortalte meg noe om lærernes motivasjon for og holdninger til tema, uten at jeg spesifikt spurte etter dette, eller at lærerne selv var det bevisst. Man kan her diskutere hvor vidt man kan tillate seg å «lese mellom linjene» på det informantene faktisk sier, og min tolkning vil i noen grad bære preg av en viss subjektivitet. Dette vil imidlertid alltid være tilfellet i meningsfortolkende analyser av kvalitative forskningsintervju, hvor hensikten er å undersøke hva som kan ligge bak de faktiske uttalelsene.

Da informantene ble bedt om å fortelle om et vellykket prosjekt de hadde gjennomført, som på noen måte inneholdt sammensatte tekster, responderte informantene ulikt. Flere av informantene framsto som umiddelbart ivrige og engasjerte og hadde problemer med å velge ut kun et prosjekt av flere de anså som vellykket. En av disse var Kari, som sa følgende:

Oi, ja, flere vil jeg si. Det meste har jo gått fint. Jeg startet terminen i år med et ganske kort prosjekt i en førsteklasse studieforbereende, med ganske flinke elever, som jeg fikk fra en annen lærer. [...] Ellers så synes jeg reklameanalyse er en ting som fungerer godt, særlig i de lavere klassetrinnene og på yrkesfag, fordi de lærer mye av det, i forhold til å forstå det de ser rundt seg og hvilke virkemiddel som ligger bak, og det er ofte ikke så vanskelig. De gjør det ofte ganske bra på det. Når de setter seg inn i reklameanalyse, så skjønner de på en måte hva det dreier seg om. Og så har vi hatt litterært program med sammensatt tekst, og da skulle de faktisk lage adaptasjon av en tekst [...] Det gjør jo at man kan være ganske kreativ da. Og elevene får jo også være kreative, noe de har behov for i hverdagen sin (Intervju med Kari:64).

Kari snakket, i likhet med tre av de andre informantene, lenge om prosjekter hun hadde gjennomført som omhandlet sammensatte tekster. Hun trakk uoppfordret fram flere enn ett, og hun framsto i det hele tatt som svært entusiastisk.

Flertallet informanter var svært samstemte også i hvilke faktorer de trodde var avgjørende for at disse prosjektene ble vellykket. Her pekte de hovedsakelig på tilstrekkelig erfaring med den

gitte typen prosjekt, elevenes motivasjon og et fornuftig materiale å arbeide ut i fra. For eksempel sier Ingrid, med utgangspunkt i sitt prosjekt hvor elevene skulle kombinere skriftlige lyriske tekster med lyd og bilde:

Lyrikkprosjektet var et vellykket prosjekt som vi på en måte har gjort flere ganger, og vi opplever at elevene synes det er litt morsomt. Spesielt er det vellykket hvis jeg bestemmer hvilke dikt de skal ta for seg, fordi jeg kan peile dem inn på dikt som jeg mener er gode, og de faktisk får tid på seg til å jobbe med og virkelig forstå det diktet, så finner de bilder som på en måte forsterker det. Så det synes jeg er et vellykket prosjekt. Men så hadde vi et prosjekt i høst hvor de skulle lage en presentasjon av et eventyr, og da tror jeg den genren eller målet med det var litt mer uklart. Der ble produktene mye mer ujevne. Sånn at jeg tror nok at vi lærer en god del av å gjøre prosjektene flere ganger vi også, og tilpasser dem i forhold til hvordan de skal utformes – hva elevene kan velge selv, hva vi skal velge for dem – og så er man nok avhengig av å ha noen eksempler å vise dem, slik at de får noen ideer om hvordan ting kan være. Lyrikkprosjektet er vel kanskje det vi har gjort mest av, i tillegg til det å finne bilder som passer til teksten og av og til se på illustrasjoner til tekster (Intervju med Ingrid:137-138).

Her framsto lærerne som generelt positive til å sette i gang prosjekter i sammensatte tekster, og de pekte på muligheter, heller enn begrensninger. Disse lærernes engasjement og positive holdninger var i utgangspunktet forventet, da samtlige informanter som nevnt meldte seg frivillig til prosjektet, og derfor, med stor sannsynlighet, er blant de mest entusiastiske og positive i kollegiet, knyttet til sammensatte tekster.

Mer overraskende var det med de lærerne, som også hadde meldt seg frivillig, men som viste svært lite engasjement for å fortelle om sine prosjekter om sammensatte tekster. Her var det ikke bare lærernes konkrete uttalelser som bidro til å gi dette inntrykket, men også kroppsspråk, stemmeleie og tempo. Dette går for øvrig ikke fram av de vedlagte transkripsjonene. Som diskutert tidligere, er dette en begrensning ved transkriberte intervju, da de kun dokumenterer det uttalte ord, men forteller lite eller ingenting om det uttalte ordets diskurs. I denne sammenheng ville det for eksempel vært nyttig å gjøre videoopptak av intervjuene. Kristin svarte følgende på oppfordringen om å fortelle om et av sine vellykkete prosjekter:

«Nei, det... Men jeg kan jo fortelle litt om hva vi gjør her på skolen for å på en måte komme i møte også den generelle delen av læreplanen, men også den fagspesifikke da. Vi har på høsten, med alle førsteklassingene, på alle programområder, så har vi en sånn uke hvor vi tar litt sånn grunnleggende opplæring i ulike ting da. Og der er det litt Word og litt Excel, men også MovieMaker da. De skal produsere en DS, så de har ulike stasjoner nærmest, de har også litt sånn enkel opplæring i MovieMaker. Og så har vi samme oppgaver over alt på skolen, hvor førsteklassingene skal ta utgangspunkt i sånn og sånn, og så skal de lage en DS ut i fra de og de rammene da. Så har de den

og den tiden til disposisjon og så og så store grupper. Og så har de de og de tema de kan velge mellom, og så kårer vi en vinner. Det kommer ganske tidlig på skoleåret. [...] Men jeg har ikke vært noe sånn tungt involvert i det da, jeg har hatt med min klasse liksom (Intervju med Kristin:88-89).

For det første opplevde jeg Kristin som svært unnnvikende da hun svarte på spørsmålet. Som vist valgte hun å trekke frem et prosjekt de gjennomførte «her på skolen», som hun i følge henne selv ikke deltok nevneverdig i, heller enn et av sine egne prosjekter. For det andre så hun ned i bordet, snakket lavt og monotont, og framsto generelt som svært lite entusiastisk. Kristin var også den informanten som opplevde sine elever som lite motiverte for sammensatte tekster. Kanskje kan dette tenkes å ha sammenheng med at lærerens egen motivasjon for prosjekter i sammensatte tekster er lav, uten at man kan dra sikre konklusjoner om dette på bakgrunn av kvalitative forskningsintervju alene. Dette vil jeg komme tilbake til.

Informantenes svar i sin helhet kan tyde på at lærernes egen interesse og engasjement for feltet er delt, noe som støttes av lærerne selv, når spurt: «Så da blir det nok den personlige interessen du har eller ikke har som avgjør om du velger å sette deg inn i det» (Intervju med Elin:101). Det er sannsynlig at graden av viktighet og prioritering sammensatte tekster får, henger tett sammen med den enkelte lærers egeninteresser. Dagens læreplan gir jo også lærere stor metodisk frihet, noe som kan gi både positive og negative utslag. Et fortrinn er at den enkelte lærers autonomi blir verdsatt, og at læreren har stor handlingsfrihet innenfor faget. Imidlertid kan det tenkes at noen lærere finner denne handlingsfriheten krevende, fordi man har få retningslinjer på hvordan man skal arbeide, på områder man måtte være usikker på. Det er også viktig å ta i betraktning at dagens læreplan er svært omfattende, og læreren er dermed nødt til å prioritere enkelte emner over andre. Det er da naturlig å tro at lærerens egeninteresser er avgjørende for hva som prioriteres mer, og hva som prioriteres mindre.

4.5 Elevenes motivasjon og forkunnskaper

En hypotese jeg hadde forut for prosjektet, basert på egne erfaringer som lærerstudent i praksis, var at elevenes motivasjon ofte er høy for arbeid med sammensatte tekster, dette fordi det er en uttrykksform som elevene er kjent med og gir uttrykk for å selv i stor grad benytte seg av i sin private sfære – det være seg blogg, interaktive bildetjenester og lignende. Jeg ønsket å finne ut mer om dette, da jeg anser det som en ressurs i undervisningen dersom elevene er motiverte for og engasjerte i tema.

Det finnes flere definisjoner på hva motivasjon er. For eksempel skriver Gunn Imsen i sin bok *Elevenes verden* at motivasjon er «det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder

denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening» (Imsen 2005:375). Videre finnes ulike teorier om hva som skaper motivasjon, eksempelvis behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle teorier. Sistnevnte, blant annet kjent hos teoretikeren Lev Vygotsky, vektlegger, slik det gjengis i Kitt Lyngsnes og Marit Rismarks *Didaktisk arbeid*, kontekstuelle forutsetninger som sosial og språklig samhandling, kultur og samfunn, som avgjørende for læring (Lyngsnes m.fl., 2010:61). Barns motivasjon, som alt annet, formes i samhandling med andre mennesker. For det første innebærer dette at motivasjon og entusiasme smitter, og opprettholdes i et miljø hvor læring er verdsatt. For det andre innebærer det at motivasjon skapes gjennom opplevelsen av at noe gir mening og kan relateres til andre områder i livet. I en kultur hvor sammensatte tekster er en stor del av elevenes hverdag er det, fra et sosiokulturelt ståsted, sannsynlig at undervisning om dette også er noe de anser som meningsfullt og lett kan relatere til sin private sfære, og dermed skaper motivasjon.

Her var imidlertid lærernes uttalelser motstridende. Flere av lærerne beskrev elevgruppen som svært lette å engasjere i undervisning om sammensatte tekster. For eksempel begrunner Beate dette slik:

«Det jeg tror er fint er at med sammensatte tekster er det større sjanse for å treffe flere elever, rett og slett fordi det appellerer til flere ulike kunnskaper og interesser. Du vil automatisk få flere interesserte elever hvis du har med et bilde eller en lyd, noe annet enn bare tekst. Så dermed så har det jo en viktig rolle bare ved at det faktisk får med flere. Du vekker interessen til flere i begynnelsen av et prosjekt, og det er alltid veldig hjelpsomt i forhold til hvor vellykket prosjektet om temaet blir» (Intervju med Beate:81).

Beate opplever at sammensatte tekster appellerer til flere elever, sammenlignet med andre norskfaglige emner, fordi det, som hun sier, er større sjanse for at elever kan relatere sammensatte tekster til sine egne kunnskaper og interesser. Nettopp dette er, i følge sosiokulturelle læringsteori, en sentral faktor som bidrar til å øke motivasjonen blant elevene (Lyngsnes m.fl., 2010:61). Beate utpeker for øvrig også, i likhet med flertallet av de andre informantene, elevenes motivasjon som avgjørende for at prosjekter skal bli vellykket.

Det overrasket meg imidlertid at enkelte av informantene beskrev elevenes motivasjon som lunken og skuffende lav. For eksempel sier Kristin:

«Jeg opplever den som skuffende lav da. For jeg tenker at dette er noe de burde kunne relatere seg til og få noe ut av egentlig, for en skulle tro at dette ligger mye nærmere opp til deres hverdag enn norrønt og moderne norsk, litteratur, folkediktning, romaner, drama, ikke sant, som for eksempel er andre sider av norskfaget som de skal holde på

litt med da. Jeg hadde ventet engasjementet litt bedre enn det det var da» (Intervju med Kristin:90).

På spørsmål om hvorfor hun trodde det var slik, svarte hun at «nei, det vet jeg ikke altså» (Intervju med Kristin:90).

Kristin hevder i likhet med Beate at sammensatte tekster burde ligge nært opp til elevenes egeninteresser, i større grad enn andre norskfaglige emner mulig gjør for storparten av elevmassen. Likevel opplever hun at engasjementet og motivasjonen er «skuffende lav». Dermed utgjør det faktum at sammensatte tekster ligger nært opp til elevenes egeninteresser ingen forskjell for elevenes motivasjon, slik Kristin erfarer.

Det er vanskelig å finne noen forklaring på hvorfor informantenes svar her er motstridende. En mulig forklaring kan være at lærernes eget engasjement for sammensatte tekster varierer. Beate framsto under intervjuet som engasjert og entusiastisk når hun snakket om sin undervisning i sammensatte tekster, mens Kristin på sin side virket noe mer nølende og uttalte selv at hun sjelden satte i gang prosjekter i sammensatte tekster, fordi hun ikke følte seg kompetent til å veilede og vurdere elevene i dem. Førstnevnte hevdet hun hadde motiverte elever, mens sistnevnte opplevde sine elever som vanskelige å motivere. Flere forskere og teoretikere hevder nettopp at læreren er en avgjørende faktor for hvor vidt all undervisning blir vellykket. En av Vygotskys kjernetanker er for eksempel at læring nettopp avhenger av menneskene i barnets omgivelser, inkludert læreren (Lyngsnes m.fl., 2010). Videre skriver Britt Engelsen blant annet at det generelt i stor grad blir opp til læreren å utnytte det gitte spillerommet innenfor rammebetingelsene som gjelder, hva de enn er, og at lærerens pedagogiske grunnsyn i seg selv er en rammebetingelse som kan skape eller begrense muligheter i undervisningssituasjonen (Engelsen, 2007). Dette kan knyttes til de fleste områder i undervisningssituasjonen, inkludert lærerens evne til å skape motivasjon og lærelyst i elevgruppen. Med andre ord kan man si at læreren har stor påvirkningskraft gjennom sine holdninger, også når det kommer til å skape motivasjon blant elevene (Engelsen, 2007).

En annen mulig årsak er tendensen man ser i noen elevmiljøer til at alt presentert i skolesammenheng er kjedelig. Dette hevder også Kristin da hun sier: «Men det er mulig at tvert norsk læreren kommer med noe, så er det... Dødt i utgangspunktet» (Intervju med Kristin:91). Basert på mine egne erfaringer i praksis vil imidlertid lærerens påvirkningskraft være stor også her. Dersom læreren viser engasjement for et tema, opplever jeg som oftest at elevene lar seg engasjere.

Det kan rett og slett også være at det her er stor variasjon i elevgruppene, som det også er i forbindelse med andre emner. Elevgrupper er sjeldent eller aldri homogene, og ulike holdninger og interesser vil være representert i en og samme elevgruppe. Hva som i dette tilfellet er den faktiske årsaken til at lærerne opplever elevenes motivasjon forskjellig blir imidlertid bare antakelser, og er ikke mulig å si noe sikkert om på bakgrunn av empirien benyttet i dette prosjektet alene. Dette er som nevnt en av konsekvensene av å velge kvalitativ forskning – man kan ikke alltid vite noe sikkert om de bakenforliggende årsakene, basert på empirien alene, men resultatene må ses i lys av annen forskning for å kunne si noe sikkert. Hadde omfanget av denne oppgaven vært større, kunne det for eksempel være interessant og aktuelt å ta i bruk andre metoder, i tillegg til intervju, for å undersøke dette nærmere, eksempelvis observasjon.

4.6 Vurdering

Det som utpekes hos samtlige informanter som mest utfordrende knyttet til sammensatt tekst er vurderingen av elevenes egenproduserte sammensatte tekster. Dette kan ha å gjøre med at vurdering generelt, etter min oppfatning, er komplisert, men kanskje også at fagområdet «Sammensatte tekster» er forholdsvis nytt, og at man på dette tidspunkt ikke har opparbeidet seg nok rutine på hvordan vurderingen av disse tekstene skal gjennomføres. Blant dem som har gjort grundige arbeider knyttet til vurdering i skolen er førstelektor Roar Engh, professor i pedagogikk Stephen Dobson og høgskolelektor i pedagogikk Eli Kari Høihilder. Disse understreker at gode vurderingsstrategier utvikles kontinuerlig gjennom praksis og erfaring: «vurderingskvalitet utvikles gjennom læreres og elevers økende innsikt og erfaringer i forskjellige vurderingsformer» (Engh m.fl., 2011:15). Videre skriver de at begrepet «vurdering» brukes av styringsdokumentene Kunnskapsløftet og Stortingsmelding 16 (KD, 2007) om «det som uttrykker elevarbeiders kvalitet eller grad av måloppnåelse» (Engh m.fl., 2011:26).

Informantenes påstander om vurdering som noe av det mest krevende innenfor arbeidet med sammensatte tekster samsvarer i stor grad. Dette sier informant Beate om vurdering:

«Ja, det synes jeg kanskje er en av de vanskeligere delene da. Men vi lager jo så å si alltid når vi har en vurderingssituasjon på forhånd kriterier for måloppnåelse. Og en bit av det vil jo dreie seg om struktur på en PowerPoint for eksempel, eller det tekniske på en film, eller sånne ting. Men ofte så blir det litt nedprioritert, så har vi heller en veldig stor innholdsdel, som på en måte er enklere å vurdere, og også, føler jeg, viktigere, for å være ærlig» (Intervju med Beate:65).

Beate var tydelig på at vurdering er den største utfordringen knyttet til sammensatte tekster. Selv om hun nevner visse elementer knyttet til komposisjon som en del av vurderingen, vedkjenner hun at komposisjonen ofte nedprioriteres til fordel for innhold. Slik jeg tolker Beates utsagn er dette fordi hun synes innholdet er enklere å vurdere, men hun hevder også at innholdet er det viktigste. I denne sammenheng vil jeg trekke frem Karis utsagn om vurdering, hvor hun sammenligner vurdering av generer kategorisert som sammensatte tekster med andre etablerte skriftlige gener innenfor faget:

«Når det kommer til vurdering, synes jeg det er veldig vanskelig å vurdere sammensatte tekster, fordi på den ene siden skal de jo mestre det å lage en sammensatt tekst, men på den andre siden er det jo viktigst at de vet hva det er og forstår hvordan det blir brukt. Fremdeles så er det nok litt sånn at jeg i hvert fall, og sikkert også mange andre lærere, tenker at det er ikke det viktigste at elevene lager for eksempel en filmatisk god film, så lenge de skjønner hvordan man i teorien gjør det. Og det er ikke slik at man tenker det i forbindelse med for eksempel artikkel, ikke sant, at det viktigste er at elevene i teorien vet hva en god artikkel er, slik at der er det en forskjell på evaluering av vanlige tekster og sammensatte tekster» (Intervju med Kari:78).

Det jeg finner interessant i Karis utsagn er at hun sammenligner sammensatte tekster med andre tekster og vedgår at det finnes viktige forskjeller i hvordan hun vurderer dem. I likhet med Beate hevder hun at innhold blir vektlagt i større grad enn komposisjon i vurderingen av sammensatte tekster. For eksempel er ikke det viktigste at elevene lager en filmatisk god film, sier hun. Til sammenligning trekker hun frem artikkel, hvor komposisjonen derimot utgjør en vesentlig del av vurderingen. Hvorfor er det slik at komposisjon teller mindre i vurdering av sammensatte tekster? Er det mindre viktig? Med utgangspunkt i at sammensatte tekster består av flere modaliteter, og at måten teksten leses på formes av hvordan disse modalitetene spiller sammen, ville det etter mitt syn være naturlig at komposisjon spilte en større rolle i vurderingen av disse tekstene. Spørsmålet er om lærerne ikke prioriterer å vurdere komposisjonen fordi de ikke synes den ikke er viktig, eller om de unngår å vurdere den fordi de føler de mangler rutine eller kompetanse i dette.

Det er vanskelig å konkludere med hva som er årsaken til at lærerne nedprioriterer komposisjon i vurderingen av sammensatte tekster. Slik jeg for eksempel tolker Ingrid's uttalelser vil mye tyde på at lærerne føler seg usikre på hvordan den tekniske komposisjonen skal vurderes:

«Man kan jo på en måte gjennom erfaring få noen ideer om for eksempel om bildene underbygger teksten, om det er kohesjon i dem, om de sier noe om teksten, og så videre, men jeg føler jeg har adskillig mindre kompetanse her enn når jeg retter

skriftlige tekster, for eksempel artikler og sånt, for her har man ofte flere føringer» (Intervju med Ingrid:136-137).

For det første gir Ingrid uttrykk for at hun har «adskillig mindre kompetanse» når det gjelder komposisjonen i sammensatte tekster, sammenlignet med skriftlige tekster. Man kan som tidligere nevnt diskutere om lærerne kanskje har mer kompetanse i sammensatte tekster enn det de selv gir uttrykk for, da de gjennom utdanning og erfaring har utviklet en god kompetanse generelt på teksttolkning, og at denne sannsynligvis vil ha overføringsverdi til flere forskjellige teksttyper. Likevel kan det mulig oppleves for dem som en utfordring å skulle vurdere sammensatte tekster, fordi de selv *føler* de har lite konkret kompetanse på dette området. Lærerne prioriterer innholdet, fordi det *kan* de. Ingrid påpeker i tillegg at «man ofte har flere føringer» når artikler og andre etablerte skriftlige genre skal vurderes, men at man «gjennom erfaring» kan opparbeide seg kunnskap om hvordan vurdering i sammensatte tekster kan utføres. Dette leser jeg som en indikasjon på at rutine er like viktig som kompetanse når sammensatte tekster skal vurderes, noe som illustrerer at sammensatte tekster fortsatt er et relativt nytt fagområde innen undervisningsfaget.

Min erfaring er at vurdering generelt er vanskelig, men dersom man har etablert rutiner på hvordan denne skal foregå, blir det enklere for læreren gjennomføre vurderingen. Dette synet støttes hos Engh m.fl., (2011). Selv om læreren har god kompetanse i sammensatte tekster, vil vurdering av disse kreve en form for struktur og organisering, og erfaring vil innebære utprøving og utvikling som fører til at vurderingsprinsipper og vurderingskultur med tid etableres på en god måte. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor sammensatte tekster vurderes ulikt fra andre, mer etablerte, teksttyper – at man rett og slett har mer erfaring med de mer etablerte skrifttypene i undervisningsfaget norsk – uten at dette nødvendigvis har sammenheng med lærernes kompetanse på de konkrete teksttypene.

Mens jeg fikk følelsen av at flere av informantene snakket egen kompetanse på sammensatte tekster ned, hevdet informant Arne at norsklæreren er vant til å arbeide med ulike genrer, og er i stand til å lese seg tilstrekkelig opp på de genrer de ikke nødvendigvis har opplæring i:

«Hvis du tenker på at «huff, dette er tungt», så blir det jo tungt, eller «det her får jeg ikke til», så blir det en umulig oppgave. Men hvis du tenker at «det her, for å komme godt i gang, så tar jeg ut en vilkårlig oppgave, leser den og går til en kollega for å diskutere sammen hva det er naturlig å veilede på en oppgave som dette her», så får du noen tips, så går bunken videre så lett. [...]Jeg har ikke noe særlig tro på den her sutringa til norsklærerne. Det her må vi bare stå sammen om, og det er vi som bestemmer hva som skal vurderes. Og er det en sammensatt tekst, må vi i likhet med

all annen skriveopplæring kommentere deler av det og velge hva vi skal kommentere fra gang til gang (Intervju med Arne:131).

Arne indikerer her et syn om at norsklæreren er en kompetent fagperson, som er i stand til å lese seg opp på ulike genrer, noe som etter mitt syn er et viktig poeng: Selv om flere av informantene påpekte at utdanningen var konsentrert om språk og litteratur, og i liten grad berørte sammensatte tekster, vedkjente de at de under utdanningen hadde opparbeidet seg gode kunnskaper om og erfaringer med teksttolkning. Jeg ser det som sannsynlig at denne kompetansen har verdi også i tolkning av sammensatte tekster, da flere elementer nok er overførbare til ulike genrer. Slik kan man kanskje si at norsklæreren kan mer om sammensatte tekster enn det de selv tror, da de har et kunnskapsgrunnlag når det kommer til tolkning, uavhengig av genre. Dette argumentet ble konkret fremmet også av Beate:

«Jeg vil si at kompetansen min knyttet til sammensatt tekst ligger i at jeg er en god tekstleser generelt, og at jeg på en måte har gode analytiske evner. Og det er noe jeg har ervervet meg gjennom utdanningen, slik at jeg er jo i stand til å se kombinasjoner av ulike virkemidler, selv om jeg på en måte ikke har en musikkutdanning eller en fotoutdanning» (Intervju med Beate:72).

Beate knytter sin kompetanse i sammensatte tekster direkte til sine analytiske evner, og det hun beskriver er en generell tekstkompetanse som er anvendbar i sammenheng med flere genrer, i tråd med Arnes framstilling. Selv om Beate sier hun ikke har spesifikk utdanning i sammensatte tekster, er det nettopp denne evnen som gjør at hun likevel er kompetent til å undervise i ulike typer sammensatte tekster:

«Men fra min utdanning, så har jeg kunnskap i kraft av det å kunne analysere tekst generelt, og det at man har lært om symbolbruk, virkemidler og slike ting. Og slike ting er jo ofte overførbart, fra de ulike mediene. Så sann sett så går det an å si at man har en solid bakgrunn fra utdannelsen generelt» (Intervju med Beate:73).

Igjen kan man si at dette i stor grad handler om lærerens egne holdninger og evne til å se muligheter heller enn begrensninger: Dersom læreren velger å legge vekt på den generelle tekstkompetansen han eller hun har tilegnet seg gjennom utdanning og erfaring, vil læreren ha et solid grunnlag for å kunne undervise i og vurdere sammensatte tekster. Min erfaring er at man som lærer alltid vil måtte lese seg opp på enkelte emner, også fordi innholdet i norskfaget er dynamisk og i stadig utvikling, men at den generelle analytiske tekstkompetansen i seg selv har høy verdi.

4.6.1.1 Skriftlig eller muntlig?

Et viktig spørsmål flere av informantene pekte på sentralt i forhold til vurdering er om de sammensatte tekstene skal inngå i den skriftlige eller den muntlige helhetsvurderingen. Her uttrykte lærerne at de savnet flere retningslinjer på dette og anså det som svært utfordrende å avgjøre: «Er vurderingen under muntlig eller skriftlig? Den er uklar altså, den er vanskelig. Det er jo tekst, men det er muntlig og skriftlig. Det er vanskelig, og det... Vi putter det vel oftest inn under muntlige produkter, men hvis produktet består av bilder og tekst for eksempel, hvor er muntligheten i det?» (Intervju med Elin:107). På spørsmål om hvorfor dette var vanskelig svarte hun:

«Når de analyserer er det jo tydeligere om det er muntlig eller skriftlig da. Men den er veldig vrien. Og det er jo gjerne en kombinasjon, ikke sant, at de lager et produkt og så forklarer de hva de har tenkt, hvilke virkemidler de har prøvd å legge vekt på og redegjør for sitt eget produkt. Så det er gjerne muntlig, men så viser de samtidig frem et produkt bestående i bilde og tekst som igjen er rent skriftlig, ikke sant [...] (Intervju med Elin:107).

Dette ble som sagt trukket frem som sentral problematikk knyttet til vurdering av sammensatte tekster hos flere av informantene. Det er derfor verdt å nevne, uten at jeg her vil drøfte dette ytterligere. Kanskje kan det igjen være en indikasjon på at sammensatte tekster fortsatt er et relativt ferskt fagområde innenfor norskfaget, og signalisere et behov for konkrete vurderingsstrategier som gjør det enklere for lærerne å gjennomføre vurderingen.

4.7 Begrepsapparat som en framtrødende utfordring

Anne Løvland gir som nevnt i kapittel 2 en rekke eksempel på begreper man kan bruke i arbeid med sammensatte tekster, som er hentet fra semiotikken. De samme begrepene trekkes frem hos Liestøl, m.fl. I arbeidet med sammensatte tekster ser man gjerne til semiotikken, og det sosialsemiotiske perspektivet ligger til grunn for flere verker om sammensatte tekster – også de som er skrevet og utformet spesielt til nytte for lærere. På tross av dette hevdet informantene at de manglet gode begreper i arbeidet med sammensatte tekster, og ingen av dem med unntak av i et enkelt tilfelle, opererte med de semiotiske begrepene da de beskrev og diskuterte sammensatte tekster i intervjuene. Generelt opplevde jeg under intervjuene en tendens til holdningen: «Jeg har ikke tilstrekkelig kunnskap om dette, hvordan skal jeg da formidle det til elevene på en god måte?» Betyr dette at lærerne ikke er kjent med disse begrepene? Velger lærerne å ikke bruke begrepene fordi de opplever at de ikke er gode nok i undervisningssammenheng?

Samtidig betyr ikke det at ingen av informantene brukte de begreper som trekkes frem i det teoretiske materialet at lærerne ikke er i stand til å tolke sammensatte tekster på en fornuftig måte. Flere informanter påpekte at selv om de ikke hadde tilegnet seg det nødvendige begrepsapparatet og tolkningsstrategiene i lærerutdanninga, hadde de tilegnet seg begrepsapparat og tolkningsstrategier knyttet til andre tekster som lar seg overføre mellom de ulike teksttypene, også sammensatte tekster. Slik hevdet noen av informantene at de under lærerutdanninga hadde utviklet seg til å bli kompetente teksttolkere på generell basis, og at dette igjen gjør dem i stand til å tolke sammensatte tekster, uten at de hadde spesifikk erfaring med dette fra lærerutdanninga. Dette vil jeg komme tilbake til.

4.8 Undervisningens rammefaktorer

Å påpeke hvilke sider ved sammensatte tekster som norsklæreren finner utfordrende er ikke ment som en kritikk mot læreren eller som en påstand om at læreren her kommer til kort. Jeg vil understreke at læreren alltid arbeider under en rekke rammeforutsetninger, som gjør at han eller hun ikke alene styrer sine forutsetninger for å lykkes med å realisere gitte mål. Flertallet av mine informanter framsto som sterkt engasjert i og motivert for fagområdet «Sammensatte tekster», men belyste en rekke faktorer som hadde innvirkning på hvordan de gjennomførte sitt arbeid, hvorav noen av disse faktorene ble trukket frem som noe begrensende. Poenget her er at norsklæreren alene ikke har hovedansvaret for at læreplanmålene realiseres, men er avhengig av at både arbeidsplassen og lærerutdanningen legger til rette for det. Slik kan arbeidsplassen og lærerutdanningen sies å være to rammefaktorer som påvirker hvilke forutsetninger norsklæreren har for å lykkes i sitt arbeid.

4.8.1 Tilrettelegging ved arbeidsplassen

Denne problematikken, knyttet til arbeidsplassen, blir blant annet gjort rede for og diskutert hos Engelsen og Hargreaves, som hevder at skolene har en overordnet skolekultur eller skolekode, som virker styrende på hvordan den enkelte lærer ved skolen organiserer og gjennomfører sin undervisning. Skolekulturen internaliseres, også hos nytilsatte lærere, og det er svært sjelden at lærere handler i strid med skolekulturen (Hargreaves, 1996, Engelsen, 2007).

4.8.1.1 Kollegiet

Samtlige informanter oppgav kollegiet som en av sine viktigste kilder til informasjon, og dermed et sentralt bidrag i egen kompetanseutvikling: «Man tyr ofte til samarbeidet med kollegene sine» (Intervju med Ingrid:140) og «det er fra kolleger jeg henter de begreper jeg

bruker» (Intervju med Kari:83). Dermed kan kollegiet sies å være en viktig ressurs i læreres arbeid med sammensatte tekster. Likevel kom det fram i intervjuene at dette ofte innebar ekstraarbeid for lærerne og at det var vanskelig å finne tid til organisert samarbeid. Dette kan for eksempel tolkes ut i fra Elins utsagn, da hun omtaler sine kolleger ved Medier og kommunikasjon som en ressurs og viktig kunnskapskilde i forhold til sine elevers adaptasjonsprosjekter og ulike analyseoppgaver:

«Og vi bruker MK-avdelingen her en del, det har vi gjort da. Så der har vi en ressurs på bygget i Medier og kommunikasjon. [...]Noen gjør det, mens andre tenker kanskje ikke over at muligheten er der. Men sånn som i fordypningsemne på Vg3, hvor mange elever velger adaptasjon, så har vi brukt å hatt et foredrag av en av lærerne på MK, som kan mye om adaptasjon – prinsippet fra bok til film, hovedsakelig. Der føler ikke vi at vi har så mye kompetanse, så da låner vi litt kompetanse. Men det er klart, det forutsetter jo at de er velvillige og synes det er greit, for det blir jo på et vis ekstraarbeid for dem i tillegg til det de har å gjøre fra før da» (Intervju med Elin: 101).

For det første sier Elin at «noen gjør det, mens andre tenker kanskje ikke over at muligheten er der». Dette signaliserer at det i stor grad er lærerne selv ved den respektive skolen som må ta initiativ til denne typen kollegasamarbeid. For det andre sier hun at samarbeidet forutsetter velvilje hos kollegene, fordi det innebærer ekstraarbeid for dem. Dette kan tolkes som at denne typen samarbeid er ekstraordinære arbeidsoppgaver for de kollegene det gjelder, og dermed kan dette tenkes å bli en hindring for samarbeidet, dersom de har fullt opp med egne arbeidsoppgaver.

Man kan dermed stille seg spørsmålet om hvor viktig det er at den gitte arbeidsplassen legger godt til rette for at den enkelte lærer skal få optimalt utbytte av kollegasamarbeidet, og hva gevinsten vil være dersom skolen organiserer kollegasamarbeidet i større grad. Et eksempel å trekke frem her er en av de andre informantenes respektive skole som satte av tid til og organiserte kurs hvor lærere med kunsthistoriebakgrunn gav opplæring i bildeanalyse til de øvrige norsklærerne på bygget. Dette ble trukket frem av informanten som svært god tilrettelegging fra skolens side, som gav betydelig utbytte for den enkelte lærerens kompetanse i sammensatte tekster: «Ved skolen så vet jeg også at kunsthistorielærere tidligere har holdt kurs i bildeanalyse for norsklærerne. Og det er jo lurt, i forhold til at man får utnyttet kompetansen som er» (Intervju med Kari:61). Arne, ved en tredje skole, fremhevet også kollegasamarbeidet og fagnettverket som en betydelig ressurs.

«Vi har satt av hver onsdag morgen, to timer, hvor elevene ikke er her. Da møtes vi en gang i måneden med rektor, en gang i måneden med avdelingene, og to ganger i måneden så har vi delt opp mellom tre og tre yrkesfagavdelinger. Så da møter

fellesfaglærerne, norsklæreren blant annet, programfaglærerne på yrkesfag. Og da er det om å gjøre å utvikle samarbeidsprosjekter. Og så har vi satt av to timer i uka hvor alle norsklærere har fri, alle samfunnsfaglærere har fri, to timer i uka hvor alle realfaglærerne har fri og to timer i uka hvor alle språklærerne har fri. Og det er klart at da har vi samarbeidsteam, og dette er en fenomenal satsning på lærersamarbeid og fagsamarbeid altså. [...] Og så må vi hele tiden vurdere hva gevinsten er» (Intervju med Arne:128)

I informantenes uttalelser om utbyttet av kollegasamarbeidet, er det en tendens til at det eksisterer færre forbehold og begrensninger ved de skolene som setter av tid til denne typen samarbeid, enn ved de skolene hvor dette ikke prioriteres – dette til tross for at samtlige informanter fremhever kollegasamarbeidet som en av de viktigste faglige ressursene knyttet til sammensatte tekster og på generell basis. Dermed kan man argumentere for at dette er noe arbeidsplassen burde prioritere i sin administrering.

Andy Hargreaves fremhever kollegasamarbeid som et satsningsområde i skolesammenheng, men skiller mellom *samarbeidskultur* og *påtvunget kollegialitet* (Hargreaves, 1996). Det som kjennetegner samarbeidskulturen er spontane, frivillige, utviklingsorienterte og uforutsigbare arbeidsrelasjoner mellom lærerne (Hargreaves, 1996). Med andre ord er det essensielt at lærerne selv ser nytteverdien av å samarbeide med hverandre, og at de selv er med å avgjøre hvordan dette samarbeidet skal foregå. En påtvunget kollegialitet kjennetegnes imidlertid av å være administrativt regulert, obligatorisk, forutsigbar og tid- og stedbundet (Hargreaves, 1996). I tillegg er den ofte implementeringsorientert, som vil si at lærerne arbeider for å gjennomføre andres direktiver (Hargreaves, 1996). Selv om mye av tiden til den påtvungne kollegialiteten har nytteverdi, kan den tidvis oppleves som lite hensiktsmessig for lærerne. Med utgangspunkt i Hargreaves' forståelse av den gode samarbeidskulturen kan man argumentere for at lærerne bør være sentrale aktører i organiseringen av kollegasamarbeidet, både i forhold til tid og sted, men også i forhold til innhold. Likevel er det essensielt at skolene legger til rette for at samarbeidet, uten at dette oppleves som en ekstraordinær arbeidsmengde for lærerne.

Samtidig kan det tenkes at dette ikke bare handler om skolenes administrering og organisering, men også hvilke forutsetninger skolen har for å legge til rette for dette. På små skoler samarbeider faglærere med færre andre faglærere enn på større skoler. Dermed har de færre kolleger å diskutere faglig tematikk med, og man har færre kollegers kompetanse å dra nytte av, sammenlignet med på større skoler, hvor det er flere lærere. På større skoler vil kanskje det faktum at man er flere kolleger som arbeider med fagstoffet sammen gjøre at man i større grad anser kollegasamarbeidet som nyttig.

4.8.1.2 Tverrfaglige prosjekter

Et annet aspekt ved arbeidsplassens tilrettelegging er knyttet til grad av tverrfaglige prosjekter ved de ulike skolene. I følge samtlige av mine informanter ble dette gjennomført i lav grad ved de respektive skolene, til tross for at informantene selv formidlet stor interesse for å sette i gang denne typen prosjekter. De pekte på verdien av denne typen prosjekter, fordi sammensatte tekster er til stede i alle fag, samt at de opplevde elevenes motivasjon for dette som høy. På spørsmål om hvorfor de trodde det ble gjennomført få tverrfaglige prosjekter svarte de at tiden rett og slett ikke strekker til til planlegging og at læreplanen er for omfattende til at man kunne tillate seg å bruke for lang tid på et tema, uten at det går ut over andre tema. Man kan igjen spørre seg, er dette noe arbeidsplassen i større grad burde legge vekt på å legge til rette for? Ville dette ført til at det ble lettere for lærerne å ta initiativ til denne typen prosjekter?

Arne var den av informantene som hevdet å ofte gjennomføre tverrfaglige prosjekter:

«Men det jeg ser nå, den instrumentelle metoden, som vi så vidt har startet på med sammensatte tekster som metode, blir en viktig fase i fagskrivingsarbeidet, og tilfører ikke minst en tverrfaglig dimensjon, for eksempel mellom yrkesfaglæreren og faglæreren. Det blir et spennende prosjekt framover» (Intervju med Arne:118).

At Arne hevder å systematisk gjennomføre tverrfaglige prosjekter kan også ses i sammenheng med hans beskrivelser av den organiserte tiden til kollegasamarbeid ved arbeidsplassen. Da lærerne ved skolen har to timer til rådighet hver uke til planlegging kan man si at det er godt tilrettelagt for at lærerne skal kunne planlegge slike prosjekter, uten å måtte finne tid i tillegg til de andre arbeidsoppgavene de måtte ha. Dersom lærerne opplever utbyttet av tverrfaglige prosjekter som stort, kan man igjen argumentere for at dette er noe arbeidsplassen burde prioritere å organisere.

Et interessant eksempel ble også trukket frem hos Elin, da hun fortalte om et gjennomført tverrfaglig prosjekt hvor man hadde fokus på leseferdigheter i naturfag:

«Naturfagseksjonen blant annet vet jeg jo har hatt en del fokus på det, at de som fagpersoner må på et vis lære elevene hvordan de skal lese sine lærebøker. De har vært på kursing, hvor jeg også har vært med for å se litt hva de prater om, da. For elevene driver jo mye med lesing av sammensatte tekster, om det nå er lærebok, PowerPoint eller nettsider, så er det jo noe de holder på med hele tiden. [...] For min egen del, som elev leste jeg jo aldri bildeteksten. Den så jeg på som irrelevant. Jeg kunne jo ikke lære noe av det likevel. Og bildet var der jo på et vis for at det ikke skulle bli så mye skrift på siden – bildet i seg selv hadde ikke noen spesiell betydning. Og jeg vet ikke, men jeg mistenker kanskje gamle lærebøker for at det var litt sånn også. Nå er det litt mer

gjennomtenkt bruk av tabeller og bilder og ulike typer modaliteter» (Intervju med Elin:112-113).

Elins utsagn er interessant fordi det, etter mitt syn, illustrerer noe av viktigheten i opplæring i sammensatte tekster. Hun reflekterer her over forholdet mellom bilder, andre illustrasjoner og tekst, spesielt knyttet til lærebøker i realfag. Hun forklarer hvordan bilder og illustrasjoner ikke lenger i hovedsak forankrer den skriftlige teksten, men bærer deler av meningsinnholdet i teksten, slik at alle modi må leses som en helhet for å kunne forstå tekstens komplette mening. Dette krever nye lesestrategier, som vist i kapittel 2. Slik Günther Kress hevder er dette en ny måte å lese på, som har blitt stadig mer aktuell i vår tid (Kress, 2003). Disse nye lese- og skrivemønstrene krever øving og opplæring. I norskfaget, hvor man har stort fokus på lese- og skriveferdigheter, bør for det første dette være en god grunn til å være bevisst, og bevisstgjøre om, sammensatte teksters struktur og funksjon. For det andre understreker det etter mitt syn også nytteverdien i nettopp å prioritere tverrfaglige prosjekter knyttet til sammensatte tekster, fordi sammensatte tekster er til stede i alle fag i vår tids teksthverdag.

4.8.2 Lærerutdanningens rolle

Et annet tema i intervjusamtalene var hvilke forkunnskaper og kompetanse informantene selv følte de hadde fra lærerutdanningen. Samtlige av mine informanter hadde universitetsutdanning, hvorav en av dem hadde gått 5-årig lærerutdanning. I det videre menes med lærerutdanning den utdanningen informantene hadde innenfor faget nordisk, samt praktisk-pedagogisk utdanning (PPU).

Den umiddelbare responsen på spørsmålet stilt ovenfor var at det i utdanningen hadde vært svært lite konkret opplæring i sammensatte tekster. Enkelte av informantene antydte at dette behovet var der: «[...] jeg synes det er viktig at utdanningsinstitusjonene tar innover seg den nye hverdagen vi har da. Og det er viktig at de kommer på banen i forhold til å gi oss litt kompetanse i det da, egentlig» (Intervju med Kristin:97). At Kristin hevdet utdanningsinstitusjonene burde «ta inn over seg lærernes nye hverdag» og «komme mer på banen» kan tolkes som en påstand om at utdanningsinstitusjonene svikter i forhold til å gi læreren konkret kompetanse i sammensatte tekster, og at dette hadde vært ønskelig. Flere informanter understreket at dette ikke hadde blitt «viet stor plass» i utdanningen, i forhold til hvor stort omfang det per i dag har i undervisningsfaget norsk. Andre viste likevel forståelse for at norskfaget som universitetsfag i likhet med undervisningsfaget i grunnskolen og på videregående er svært omfattende, og at det godt skal gjøres å dekke alle aspekter ved det i utdanningen. En av lærerutdanningens viktigste oppgaver, i følge disse informantene, er å

oppøve studentene i å videreutvikle egen kompetanse, i form av å søke og å innhente informasjon om gitte emner: «Samtidig synes jeg at den utdanningen jeg har er såpass solid at den gjør meg i stand til å finne ut av det selv også. Det er ikke slik at jeg synes utdanningen er for dårlig, fordi den er såpass grundig at den gjør en i stand til å fylle hullene selv. Det er jo begrenset hva man kan forvente å få inkludert i utdanningen også (Intervju med Beate:73).

Da informantene reflekterte ytterligere over egen utdanning og kompetanse kom det dessuten fram at den generelle tekstkompetansen de hadde opparbeidet seg under utdanningen lot seg overføre også til ulike sammensatte tekster, noe som gir dem et godt utgangspunkt for å kunne hankses med flere typer tekster enn de tradisjonelle genrene. Dette leser jeg for eksempel av Beates følgende utsagn: «Fra min utdanning, så har jeg kunnskap i kraft av det å kunne analysere tekst generelt, og det at man har lært om symbolbruk, virkemidler og slike ting. Og slike ting er jo ofte overførbart, fra de ulike mediene. Så sånn sett så går det an å si at man har en solid bakgrunn fra utdannelsen generelt [...]» (Intervju med Beate:73).

Som tidligere diskutert kan man si at lærerutdanningen her lykkes. Selv om det i noen grad blir opp til den enkelte lærer å lese seg opp, har norsklæreren, basert på informantutvalget i dette prosjektet, generelt gjennom utdanningen utviklet gode analytiske evner og generelt god tekstforståelse. Dermed kan man også si at norsklæreren innehar solide grunnkunnskaper i tolkning og analyse, også av sammensatte tekster.

Hvordan man eventuelt kan styrke lærerutdanningen for å bedre norsklærerens kompetanse i sammensatte tekster, finnes det herved ikke noe klart svar på. På den ene siden kan man argumentere for økt konkret opplæring i sammensatte tekster, da flere lærere etterlyser dette, og peker på dette som en mangel ved lærerutdanningen. På den andre siden kan man velge å fokusere på å fremme en solid generell tekstforståelse og grunnleggende ferdigheter i teksttolkning, da informantene også vedkjenner at de har hatt nytte av dette i arbeidet med sammensatte tekster. At dette er en problemstilling informantene var opptatt av er likevel en indikasjon på at det er viktig å ta stilling til og diskutere videre.

Her bør det imidlertid også nevnes at samtlige av mine informanter hadde universitetsutdanning. Med større variasjon i utdanningsbakgrunn kunne det vært interessant å se på hvor vidt lærerne hadde ulikt syn på utbyttet av utdanningen, avhengig av hvilken bakgrunn de hadde, og om dette hadde hatt relevans for deres syn på egen kompetanse i sammensatte tekster.

5.0 Oppsummering

I dette prosjektet gikk jeg inn i arbeidet med følgende fokus: Hvilket forhold har norsklæreren til sammensatte tekster som en del av litteraturundervisningen i dagens norskfag? Dette med utgangspunkt i at sammensatte tekster etter at den nye læreplanen for norskfaget som ble innført i 2006 gav fagområdet status som et av fire hovedområder innenfor norskfaget.

Dermed utgjør sammensatte tekster en stor del av litteraturundervisningen i norskfaget slik situasjonen er i dag. Men hvilke forutsetninger opplever norsklæreren at han eller hun har for å undervise i sammensatte tekster innenfor denne konteksten?

Analysen i prosjektet er strukturert rundt de tema knyttet til sammensatte tekster i norskfaget som mine informanter trakk frem som sentrale, viktige og interessante. Ved å benytte meg av en semistrukturert intervjuguide, hadde jeg på forhånd en ide om hva som i intervjuene skulle diskuteres, men åpnet for at informantene kunne trekke inn synspunkter utenfor de rammene jeg hadde satt, som de selv anså som viktige. Nettopp dette er en av mulighetene som ligger i kvalitativ forskning; det empiriske materialet er sterkt formet av hva informantene selv ønsker å formidle. Dermed har prosessen gitt meg et dypere innblikk i de seks lærernes opplevelser, erfaringer og problemstillinger knyttet til sammensatte tekster, som har dannet grunnlag for videre refleksjon. Analysen har tatt utgangspunkt i de ting som informantene selv mener er viktig å drøfte. De sider ved sammensatte tekster informantene trakk frem som sentrale, var i sær elevenes forhold til sammensatte tekster, vurdering og begrepsbruk. I tillegg anså jeg det som interessant å få et innblikk i lærernes metodikk, spesielt knyttet til kollegasamarbeid og prosjekter i sammensatte tekster. I sin helhet forteller dette meg mye om lærernes forhold til sammensatte tekster generelt, og om norsklærerens generelle forståelse av og kompetanse i sammensatte tekster.

Det er vanskelig å dra sikre konklusjoner på bakgrunn av seks intervjuer alene, uten å studere dem i lys av andre undersøkelser. Blant annet var det et tema hvor vidt informantenes alder spilte inn på deres forhold til sammensatte tekster. For å si noe sikkert om dette, hadde jeg vært avhengig av et større informantutvalg. Observasjon kunne også tenkes å ha bidratt til et tydeligere bilde for eksempel av hvor vidt lærerens holdninger påvirker elevenes motivasjon. Empirien og analysen forteller likevel noe om hva som er aktuelt å diskutere i forhold til sammensatte tekster som en del av norskfaget. Arbeidet peker på hvilke problemstillinger som i det videre kan være hensiktsmessig å se nærmere på. Dette vil derfor utgjøre min konklusjon. I intervjuene illustreres dessuten en bredde blant informantene som med

sannsynlighet kan overføres også til andre grupper lærere i lignende situasjoner, da informantene er strategisk valgt.

5.1 Konklusjon

I arbeidet ønsket jeg å kartlegge hvilket forhold norsklæreren har til sammensatte tekster som en del av litteraturundervisningen i dagens norskfag, og en del av dette var å se på hvilke tanker og syn som ble formidlet under intervjuene. I utgangspunktet forventet jeg at lærerne skulle være engasjerte i sammensatte tekster, da de alle meldte seg frivillig til å stille som informanter. Dette viste seg å være tilfelle for fem av seks informanter, mens en av informantene framsto under intervjuet som mindre positiv og engasjert enn forventet. På den ene siden tegner dette sannsynligvis et representativt bilde av lærerstanden for øvrig, da informantene alle hevdet at holdningene varierte blant sine kolleger. På den andre siden indikerer det at iverksettelsen av LK06 ikke har vært problemfri, og at enkelte lærere finner utfordringer i det å skulle undervise i sammensatte tekster, i lys av den framtreddende rollen dette fagområdet per i dag har i norskfaget. En av holdningene som kom til syne var for eksempel «jeg kan ikke nok om det jeg skal lære bort til elevene». Jeg opplevde at flere av informantene snakket sin egen kompetanse i sammensatte tekster ned, selv om det videre i intervjuene kom frem at de opplevde egen tekstforståelse og analytiske evne som god. De vedkjente at den generelle tekstkompetansen de gjennom utdanningen hadde utviklet også lar seg overføre til arbeid med sammensatte tekster. På den måten kan man anta at norsklæreren faktisk innehar en solid grunnleggende kompetanse i sammensatte tekster, på lik linje med andre teksttyper. Flere av informantene framsto dessuten som svært engasjerte i sammensatte tekster, noe som kan tyde på at deres forhold til sammensatte tekster generelt er godt. Samtidig stadfestet lærerne viktigheten av sammensatte tekster som en del av opplæringen, blant annet som en del av allmenndannelsen knyttet til den tekstkulturen elevene i dag må forholde seg til. Min opplevelse er at de prioriterer sammensatte tekster like mye og like lite som andre norskfaglige litterære emner. I situasjoner hvor det nedprioriteres, er det ikke nødvendigvis fordi de ikke anser det som viktig, men fordi undervisningsfaget i sin helhet er svært omfattende, med stor emnetrengsel. At lærerens egeninteresse for emnet er avgjørende for hvor vidt det blir prioritert, er tilfellet også for andre norskfaglige emner. Basert på empirien i dette prosjektet, kan jeg dermed ikke se at sammensatte tekster skiller seg nevneverdig fra andre emner, på dette området. Imidlertid kan det føre til at det nedprioriteres av de lærerne som ser det som en «ekstrabolk», sammenlignet med andre norskfaglige emner. Selv om enkelte av mine informanter gav uttrykk for dette, hadde andre et helt annet syn, og

det kan derfor trolig ikke sies å være noen generell holdning blant norsklærere. Jeg tror at uansett hvilket norskfaglig emne jeg hadde valgt å intervju mine informanter om, ville det vært varierte interesser og syn på viktighet blant lærerne.

Lærerne ble videre spurt om deres elevers motivasjon for sammensatte tekster. Til tross for min hypotese om at elever er motiverte for å arbeide med sammensatte tekster, fordi det utgjør en stor del av deres tekstkultur, også i den private sfære, opplevde mine informanter dette noe ulikt. Dette kan som nevnt ha en rekke forklaringer: For eksempel er det naturlig at elevenes motivasjon varierer, fordi elevgrupper generelt sjeldent eller aldri er homogene. En mulig forklaring hos enkelte av informantene var at alt som presenteres i skolesammenheng i elevenes øyne er kjedelig, noe som kan være tilfellet i enkelte elevgrupper. Her kan det imidlertid diskuteres hvor vidt lærerens egne holdninger påvirker elevenes motivasjon. Et interessant funn er det at de lærerne som selv framsto som mest positive og engasjerte til emnet opplevde sine elever som motiverte, mens de mindre positive og engasjerte lærerne opplevde sine elever som mindre engasjerte. Dette tolker jeg som at læreren selv er en utgjørende faktor for hvor vidt undervisningen i emnet blir vellykket. En generell oppfattelse av læreren som den viktigste aktøren når det gjelder å se muligheter heller enn å skape begrensninger er framtredd i analysen. Dette støttes av flere teoretikere, blant annet Britt Engelsen, som hevder det er opp til læreren å utnytte det spillerommet som er gitt innenfor de rammene læreren arbeider under (Engelsen, 2007).

Også gjelder dette i forhold til vurdering, som mine informanter trakk frem som den største utfordringen knyttet til arbeidet med sammensatte tekster. Flertallet blant informantene gav uttrykk for at de finner vurdering av sammensatte tekster mer komplisert enn vurdering av mer etablerte, skriftlige generer. Kanskje illustrerer dette at sammensatte tekster fortsatt er forholdsvis ferskt i den posisjonen det nå står i innenfor faget, og at man må arbeide for å etablere gode strategier for hvordan dette skal gjennomføres, noe som kan tenkes å gi lærerne økt trygghet i forhold til dette. Samtidig hevdet noen informanter at vurdering i sammensatte tekster ikke nødvendigvis er mer komplisert enn vurdering av andre typer tekster – dersom læreren føler at han eller hun mangler kunnskap og kompetanse for å kunne vurdere sammensatte tekster, er det opp til læreren å lese seg opp på emnet. Hvor vidt dette gjøres er igjen avhengig av den enkelte lærerens egeninteresser og prioriteringer. På bakgrunn av dette kan man også her konkludere med at læreren er den viktigste aktøren i hvor vidt arbeidet blir vellykket, i form av å se muligheter innenfor det gitte spillerommet.

Man skal likevel ta på alvor den utryggheten og usikkerheten flere av informantene gir uttrykk for, knyttet til arbeidet med sammensatte tekster. At norsklæreren anser sin egen kompetanse på feltet som lav, er etter mitt syn en utfordring knyttet til det videre arbeidet med sammensatte tekster innenfor norskfaget i skolen, som bør ses nærmere på. Dette reiser for eksempel spørsmålet om hvor vidt lærerutdanningen gir studentene tilstrekkelig kompetanse på feltet. Enkelte av informantene uttrykket behovet for økt konkret opplæring i sammensatte tekster i lærerutdanningen. En sannsynlig antakelse er likevel at lærerne har større kompetanse på sammensatte tekster enn de selv gir uttrykk for, da de generelt framstår som kompetente tekstlesere med solide analytiske evner, og selv også peker på dette som overførbart til arbeid med sammensatte tekster. Dermed tyder dette på to mulige fokusområder i lærerutdanningen, begge nyttige: Mer konkret opplæring i sammensatte tekster, eller en styrking av generell tekstforståelse og tekstanalytisk kompetanse. Her skal nevnes at alle mine informanter hadde universitetsutdanning – dersom informantutvalget hadde hatt større variasjoner i utdanningsbakgrunn, ville svarene kanskje vært annerledes, og det kunne vært interessant å se på hvor vidt deres ulike utdanningsbakgrunn hadde relevans for synet på egen kompetanse.

I likhet med utdanningsbakgrunn kan grad av tilrettelegging på arbeidsplassen også sies å være en rammefaktor for lærerens arbeid. Intervjuene i sin helhet gir inntrykk av at kollegasamarbeid er en svært viktig ressurs i lærernes arbeid med sammensatte tekster. Lærerne trekker frem kollegene som et av de viktigste bidragene til egen kompetanseutvikling, noe som understreker viktigheten av tilrettelegging for en god samarbeidskultur på arbeidsplassen. Selv om samtlige av informantene understreket verdien av kollegasamarbeid, peker deres erfaringer her i to retninger: Enkelte av dem fokuserte veldig på mulighetene som ligger i kollegasamarbeid, mens andre hevdet at ressursen er til stede, men av og til vanskelig å dra nytte av. Førstnevnte arbeidet ved skoler som øremerker tid hver uke til at dette samarbeidet skal finne sted, mens sistnevnte arbeidet ved skoler hvor dette ofte skjedde på lærernes eget initiativ. Samarbeidet var dermed avhengig av at lærerne fant tid i en travel undervisningshverdag, til for eksempel å planlegge tverrfaglige prosjekter eller på andre måter å utnytte hverandres kompetanse direkte i undervisningen. Selv om man kan si at læreren er den viktigste aktøren for hvor vidt undervisningen er vellykket, illustrerer dette etter mitt syn viktigheten av tilrettelegging for lærerens arbeid, i ulike sammenhenger. De rammefaktorer læreren arbeider innenfor er også styrende for hvor vidt opplæringen lykkes. Å konkludere med at læreren er den viktigste aktøren er derfor ikke ment som en

påstand om at læreren alene har hovedansvaret for en vellykket gjennomføring av arbeid med sammensatte tekster – derimot som en påminnelse om at lærerne sannsynligvis sitter på mer solid kompetanse enn de kanskje tror, og bør være seg bevisst hvilken påvirkningskraft de faktisk har.

Litteraturliste

- Engelsen, B.U. (2007): *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engh, K.R., Dobson, S. og Høihilder, E.K. (2007): *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fagerjord, G., Liestøl, A. og Hannemyr, G. (2009): *Sammensatte tekster: Arbeid med digital kompetanse i skolen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur*. Otta: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2005): *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G. (2006): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2004): «Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text». I *Page to Screen. Taking Literacy into the Electronic Era*. Snyder, I. (red.). London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2007): "Stortingsmelding nr. 16". Lastet ned 15.02.13 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, H. (2002): «Medier i samspel». I *Intermedialitet. Ord, bild och ton i samspel*. Lund, H. Studentlitteratur.
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2010): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvland, A. (2007): *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, H. (2002): *Kvalitative kvaler. Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København: Akademisk forlag.
- Ringdal, K. (2007): *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ*

metode. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2009): *Fra nysgjerrighet til innsikt: Kvalitative forskningsmetoder i praksis*.
Trondheim: Sosiologisk forlag.

Tønnesen, E.S. og Vollan, M. (2010): *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*.
Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet (udatert): *Læreplan i norsk*. Lastet ned 25.05.2012 frå
<http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/>.

Van Leeuwen, T. og Jewitt, C. (2001): *Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Hei, jeg heter Britt Mari Stølan og studerer femårig lærerutdanning ved NTNU i Trondheim. Formålet med dette prosjektet er å intervjuere lærere om deres egen forståelse og erfaring knyttet til sammensatte tekster som fagområde og metode. Alt som blir sagt under intervjuet er konfidensielt, og du vil være anonym. Intervjuet vil bli brukt i forbindelse med min masteroppgave. Du kan trekke deg når som helst under intervjuet, også når intervjuet er ferdig. Er det greit at jeg benytter meg av båndopptaker under intervjuet?

Bakgrunnsspørsmål

- Hvor gammel er du?
- Hvilken lærerutdanning har du bakgrunn fra?
- Hvor mange år har du undervist i norsk?
- Hvilke trinn og studieprogram har du erfaring fra?

Hovedspørsmål

Innledende spørsmål

1. Hvilke tanker har du om fagområdet sammensatte tekster?
 - Hva synes du om dets rolle som et av fire hovedområder i læreplanen for norskfaget?
 - Hvordan synes du det er å undervise i sammensatte tekster?
 - Prioriterer du det i undervisningen?
2. Hvordan vil du beskrive din utdanning/kompetanse i sammensatte tekster?
 - Har det vært nok fokus på dette i utdanningen?
3. Hvor viktig synes du fagområdet sammensatte tekster er?
 - Hører det hjemme i norskfaget på den måten LK06 legger opp til?
4. Synes du det er krevende å undervise om sammensatte tekster? På hvilken måte?

Metode og materiale

5. Kan du fortelle om et vellykket prosjekt du har gjennomført i sammensatte tekster?
6. Hvilke andre metoder bruker du i din undervisning om emnet?
 - Hvorfor synes du disse fungerer?
7. Hvilke sammensatte tekster benytter du deg av i din undervisning?
 - Hvorfor synes du disse fungerer?

8. I hvilke sammenhenger benytter klassen seg av digitale verktøy i arbeid med sammensatte tekster? Hvilken type programvare bruker dere da?

Vurdering

9. Hvordan gjennomfører du vurdering av elevenes egenproduserte sammensatte tekster? Hva er utfordringene her?
10. Hvordan gjøres elevene i stand til å vurdere egne og andres sammensatte tekster? Hva er utfordringene her?

Læreboka

11. I hvor stor grad bruker du læreboka?
12. Er du fornøyd med læreboka på dette området? Hvorfor/hvorfor ikke?
13. Hvor henter du ellers informasjon om sammensatte tekster, både for deg og for elevene?

Elevkompetanse

14. Hvordan vil du beskrive elevenes kompetanse på området?
15. Hvilken verdi har elevenes kompetanse i arbeidet? Er dette relevant for undervisningens kvalitet?
16. Hva tenker du om sammensatte teksters rolle/potensiale i oppnåelsen av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen?

Begrepsapparatet

17. Hvilke tanker har du om tekstbegrepet slik det gjøres rede for i læreplanen?
18. Hvilket begrepsapparat benytter du deg av i undervisningen i gjennomføringen av læreplanmålene?
19. Synes du det er krevende å finne fram til et godt begrepsapparat i arbeidet med sammensatte tekster?
- For eksempel lyder læreplanmål 2 for vg1 studieforbereende: «Beskrive samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk». Hvilke begreper bruker dere da?
 - Videre skal elevene i følge læreplanmål 2 for vg1 studieforbereende «beskrive estetiske uttrykk og funksjonen mellom språk og bilde». Hvilke begreper bruker dere her, og hvilke metoder tar du som lærer i bruk i dette arbeidet?

Tverrfaglighet o.l.

20. Integrerer du sammensatte tekster i din undervisning om andre emner? Hvordan?

21. Har dere gjennomført tverrfaglige prosjekter i sammensatte tekster ved deres skole?
Hvilke?

Vedlegg 2: Transkribert intervjusamtale med Kari

Bakgrunnsspørsmål

- **Hvor gammel er du?**

32

- **Hvilken lærerutdanning har du bakgrunn fra?**

NTNU. Startet med årsstudium i kunsthistorie, deretter en bachelorgrad i nordisk litteratur. Tok så et år med PPU og etter det et årsstudium i religionsvitenskap. Avsluttet med en mastergrad i nordisk.

- **Hvor mange år har du undervist i norsk?**

5 år.

- **Hvilke trinn og studieprogram har du erfaring fra?**

Alle trinn på studiespesialiserende og yrkesfag. I tillegg en klasse med bare minoritetselever på studiespesialiserende.

Hovedspørsmål

Innledende spørsmål

1. **Hvilke tanker har du om fagområdet sammensatte tekster?**

- **Hva synes du om dets rolle som et av fire hovedområder i læreplanen for norskfaget?**

Jeg og en kollega har faktisk diskutert det en del i det siste. Det er jo både fordeler og ulemper. En av fordelene er jo at det kanskje er den delen det er enklest å engasjere elevene i. Det er lett å få dem med når vi noen ganger skal jobbe med film eller reklame, og særlig når de skal lage egne sammensatte tekster. Ikke like mye når de skal analysere sammensatte tekster, men det å lage dem liker de godt. Men samtidig er jo norskfaget utrolig svært og man har ofte dårlig tid. Det er så mye man skal igjennom og da føler man kanskje av og til at dette er en del som har blitt prasket på oss i norskfaget fordi det ikke passer inn andre steder. Selv om man sier at sammensatte tekster er tekster det og, så blir det sammenlignet med

litteraturhistorie og språkhistorie og den biten der, og når du i tillegg vet hvor mye elevene trenger av de grunnleggende ferdighetene, en sånn «ekstrabolk». Så vi snakket vel om at egentlig burde det vært et eget fag, en type mediefag av noe slag, som kunne vært obligatorisk. Så det var egentlig bare en tanke som slo oss. Og det er jo også en tanke at vi er jo utdannet i språk og litteratur, og med den sammensatte teksten skal vi jo også ha kompetanse i bilde og film og reklame og sånn, så da må man jo lese seg opp. Jeg tror mange lærere synes det kan være vanskelig. Jeg er heldig som har kunsthistoriebakgrunn, for det gjør jo den bildedelen veldig grei. Men jeg har for eksempel ikke noe filmvitenskapsbakgrunn, så der må jeg lese meg opp og føle meg litt fram.

- **Det er jo også uendelig mange tekster å forholde seg til?**

Det er det. Det er jo alt i fra den adaptasjonsbiten i tredje klasse til det å kunne lage PowerPoint, som vi jo uansett forventer at de kan, eller det trenger jo egentlig ikke å stå som et mål fordi de gjør det jo i alle fag uansett. Det er en veldig takknemlig bit å undervise i. Jeg var på et veldig bra kurs for et eller to år siden hvor vi gikk gjennom ting som dreier seg om sammensatt tekst og vurdering i sammensatt tekst, som jo er et eget element. Og det å gå på slike kurs og plukke opp ting der gjør jo at man får jo til å undervise i det.

- **Har det vært kursing i regi av skolen eller?**

Nei, det var fagnettverket som arrangerte, og det var frivillig å gå på det. Man går på det man føler man har behov for. Ved skolen så vet jeg også at kunsthistorielærere tidligere har holdt kurs i bildeanalyse for norsklærerne. Og det er jo lurt, i forhold til at man får utnyttet kompetansen som er, men det er jo avhengig av at man har kunsthistorielærere på bygget. Man ser jo som norsk- og religionslærer at bildeanalyse er jo faktisk en del av religionslæreplanen også.

- **Du har jo sagt litt om det, men hvordan synes du det er å undervise i sammensatte tekster?**

Som sagt, det er et veldig takknemlig tema å undervise i. Selv om det ikke har vært et eget fagområde tidligere er det lett å lese seg opp i og få oversikt. Men da kanskje mest på den biten med analyse og finne virkemidler og sånn, det er ikke noe problem, det får jeg til. Det er mer kanskje den «nå skal dere lage film, og jeg kan ingenting med noe filmredigeringsprogram eller noe som helst», hvor elevene rett og slett finner fram på egen

hånd, hvor jeg kanskje av og til føler jeg er på dypt vann. Men nå er jo de utrolig flinke på det og kan ting fra før da. Det opplever nok de fleste lærere når det har med IT og sånt å gjøre.

- **Opplever du at elevene har mer kompetanse på dette området enn på andre områder i norskfaget, på generelt grunnlag?**

Ikke på analysedelen, med det å forstå sammensatte tekster, og gå bak å gjøre mer med for eksempel en film enn å bare ha det som underholdning. Det de er flinke på er når de skal lage det selv og det tekniske. Der er veldig mange veldig gode. Det er store forskjeller der også selvfølgelig, men det er sånne ting som de gjør på fritiden også, de kan det og er gode på det. Men når det kommer til analyse, så merker jeg jo at det er ikke noe mer intuitivt for dem å forstå hva som ligger bak en reklame enn en novelle for eksempel. Og der vises det jo at det her faktisk er veldig nødvendig. Det er mange elever som får litt aha-opplevelser. De er vant til å se det, men ikke å tenke på det. Det er det samme med film også, det vises ofte at det er vanskeligere enn det de egentlig tror. For de er vant til å ha det som underholdning. Så det er ikke et unødvendig fagområde, det er det absolutt ikke altså.

- **Du vil si at det er et viktig fagområde?**

Jeg vil si at det er viktig, men jeg vil også si at det aller meste på norsklæreplanen er viktig, og at graden av viktighet er litt... Ja, det er kanskje ikke alltid jeg prioriterer alt selv som like viktig da.

- **Prioriterer du sammensatt tekst?**

Ja, jeg vil si at jeg prioriterer det. Altså, det er ikke sånn at det blir liggende til slutten av året og så skynder vi oss å ta en dobbelttime nei. Vi har veldig mange bolker hvor vi berører det, men det er mye sånn at vi velger ut da. Sånn som nå har jeg første klasse i yrkesfag, og der har de to timer i uka, og så skal de ha en muntlig karakter og en skriftlig karakter, og i førsteklasseplanen har jeg valgt ut reklame, og da jobber vi bare med reklame. Da blir det ikke sett på mange andre sammensatte tekster, annet enn at de lager PowerPoint-presentasjoner innimellom og sånn da.

- **Så omfattende som norsklæreplanen er, så må det vel kanskje bare bli sånn?**

Ja, det må det, og spesielt når det ikke står tydelig definert hvilke tekster de vil vi skal igjennom, annet enn den adaptasjonsbiten, men det står jo ikke spesifisert der heller at det må dreie seg om film. Men sånn er det jo med hele læreplanen, når det for eksempel står

«relevante verk» i litteraturhistorien, så må du jo der også velge. Der vil jo de fleste norsklærere velge Ibsen, Hamsun og slikt, men man *må* ikke.

- **Det kan jo tenkes at det kommer flere føringer i den nye læreplanen. Ville det gjort det enklere for norsklæreren tror du?**

Jeg synes for så vidt valgfriheten er grei å forholde seg til. På mange måter vil kanskje, hvis det blir veldig definert og veldig omfattende, mange lærere finne det som et større problem.

2. Hvordan vil du beskrive din utdanning/kompetanse i sammensatte tekster?

- **Har det vært nok fokus på dette i utdanningen?**

Det er nok mye fra kunsthistorie, jeg har ikke mye kompetanse på sammensatt tekst fra nordisk dessverre, eller religionsvitenskap nei. Men sånn vil det jo alltid være, uansett hvilke undervisningsfag du har, så vil det være deler som ikke blir berørt. En fjerdedel av læreplanen i religion er jo filosofi og det har man heller ikke lært om på religionsvitenskapsstudiet på universitetet. Vi må alle lese oss opp en del.

3. På hvilke områder synes du det er mest krevende å undervise om sammensatte tekster?

Det å finne tid til det kanskje, og kanskje det å få en oversikt over hva departementet forventer at vi skal igjennom egentlig, hva det er de synes er viktig. Adaptasjon er vel den helt konkrete tingen som er krevende å gjennomføre. Det krever mye tid og det er veldig vanskelig. Det er jo vanskelig nok for elevene å forholde seg til analyse av én tekst, og det å analysere overføringen fra en tekst til en annen er veldig komplisert for dem, og de er ikke helt klar over det selv hvor komplisert det er. Og læreplanen åpner jo også for at de kan ha adaptasjon på særemnet, noe vi råder dem bort i fra, men som veldig mange velger fordi de da slipper å lese en ekstra bok. Sånn at den synes jeg kanskje er for ambisiøs, i forhold til hva man kan forvente av en tredjeklassing på studieforberedende.

Metode og materiale

4. Kan du fortelle om et vellykket prosjekt du har gjennomført i sammensatte tekster?

Oi, ja, flere vil jeg si. Det meste har jo gått fint. Jeg startet terminen i år med et ganske kort prosjekt i en førsteklasse studieforberedende, med ganske flinke elever, som jeg fikk fra en annen lærer. Det startet med at elevene fikk et filmklipp, et utdrag fra en film, og så skulle de

lage sin egen versjon av den filmen. De hadde det jo veldig morsomt mens de holdt på, men hensikten var jo det her at da må de virkelig begynne å se de her virkemidlene, for eksempel «okei, hvilken kameraføring var det her, og hva oppnår man med den effekten», og så videre. For de fikk beskjed om å gjøre det mest mulig likt. Jeg tror de lærte litt av det, og de hadde det i hvert fall veldig morsomt. Ellers så synes jeg reklameanalyse er en ting som fungerer godt, særlig i de lavere klassetrinnene og på yrkesfag, fordi de lærer mye av det, i forhold til å forstå det de ser rundt seg og hvilke virkemiddel som ligger bak, og det er ofte ikke så vanskelig. De gjør det ofte ganske bra på det. Når de setter seg inn i reklameanalyse, så skjønner de på en måte hva det dreier seg om. Og så har vi hatt litterært program med sammensatt tekst, og da skulle de faktisk lage adaptasjon av en tekst, dette var i tredje, i minoritetsklassen min og en annen klasse. De skulle lage adaptasjon av en liste med tekster som vi hadde jobbet med, stort sett tekster fra realismen og realistisk tradisjon, og da ble det veldig mye bra, mye film som fungerte for så vidt greit, men jeg fikk også en rap av «Vestvågøy», for to av elevene mine rapper på fritiden og gjør det ganske bra. Det fungerte veldig bra og fikk stående applaus. Vi var jo to klasser som gjorde det sammen, og de viste fram for hverandre, og de fikk ganske mye ut av det. Det gjør jo at man kan være ganske kreativ da. Og elevene får jo også være kreative, noe de har behov for i hverdagen sin.

- **Man kan jo også integrere sammensatte tekster i forbindelse med andre emner. Gjør du ofte det?**

Ja, hvis man tenker sånn på det, så er jo alle tekster sammensatte tekster, for eksempel lager man jo sammensatte tekster når man lager PowerPoint-presentasjoner i språkhistorien. Men jeg har jo også kjørt vanlig streit PowerPoint-undervisning hvor vi har sett grundig på begreper i sammensatt tekst, det har vi snakket mye om. Informasjonskopling og den typen fagbegrep. Dette har de også lært mye av og syntes var greit.

5. Du har jo fortalt litt om hvilke metoder du bruker i undervisning i sammensatte tekster. Hvorfor velger du de metodene du gjør, og hvorfor vil du si at disse fungerer?

Hvorfor velger jeg de metoder jeg gjør, ja... Det ene er jo hva som er mest hensiktsmessig for at elevene skal lære, men det er også den biten med hva som er mest hensiktsmessig for at elevene skal bli motivert til å gjøre det her. Det er kanskje der den sammensatte teksten like mye virker inn. Det kan hende at de lærer mest av å ha gruppeoppgaver på et emne, men samtidig hvis det er en sammensatt tekst-oppgave, så vil de være mer motivert for å gjøre det.

Noen ganger velger jeg sammensatt tekst, fordi vi skal arbeide med et læreplanmål som har med sammensatte tekster å gjøre, men noen ganger velger jeg også sammensatt tekst, fordi det er en bra undervisningsmetode.

6. Du har jo også fortalt litt om hvilke sammensatte tekster du benytter deg av. Er det flere du vil trekke frem?

Ja, vi har jo også gjennomført rollespill av *Et dukkehjem*, og vi har kjørt mye... Ja. Når vi holdt på med retorikk analyserte elevene hjemmesiden til politiske partier, for eksempel Høyre. Da fikk vi både den retoriske biten, pluss at vi så på hvilken fargebruk de brukte, hvordan komposisjonen på nettsiden var, og såne ting.

- Er det spesielle tekster du har benyttet deg av flere ganger som du opplever fungerer godt?

Jeg har ikke tenkt så mye på spesielle tekster, men det er jo metoder jeg bruker flere ganger. Hjemmesideanalysen har jeg kjørt i flere klasser.

7. I hvilke sammenhenger benytter klassen seg av digitale verktøy i arbeid med sammensatte tekster? Hvilken type programvare bruker dere da?

Elevene har jo skole-PC, så jeg vil si ganske ofte. Det er veldig sjelden at vi har om sammensatte tekster og ikke bruker digitale verktøy, hvis man definerer digitale verktøy som alt som foregår på en PC. De lager PowerPoint eller redigerer filmer og analyserer filmer. Hvis det ikke er digitalt vil det jo stort sett dreie seg om skuespill tenker jeg. Det er jo en moderne del av læreplanen, det er jo en grunn til at det ikke var der for 15 år siden.

Vurdering

8. Hvordan gjennomfører du vurdering av elevenes egenproduserte sammensatte tekster? Hva er utfordringene her?

Ja, det synes jeg kanskje er en av de vanskeligere delene da. Men vi lager jo så å si alltid når vi har en vurderingssituasjon på forhånd kriterier for måloppnåelse. Og en bit av det vil jo dreie seg om struktur på en PowerPoint for eksempel, eller det tekniske på en film, eller såne ting. Men ofte så blir det litt nedprioritert, så har vi heller en veldig stor innholdsdel, som på en måte er enklere å vurdere, og også, føler jeg, viktigere, for å være ærlig. For jeg synes jo det er viktigere at elevene klarer å bruke fagbegrep og klarer å formidle og se sammenhenger, klarer å analysere innholdet. Det er jo viktigere enn hvor flinke de er på et visst dataprogram, i

hvert fall i norskfaget. Det vil jo være annerledes i mediefag. Og av og til føler vel kanskje elever at de ikke får nok uttelling som de burde fordi de har vært veldig flinke på det tekniske, men så har de glemt litt den innholdsbiten. Men veldig ofte når de har kriteriene på forhånd, og vi har jo snakket om hva som skal telle, så skjønner de vurderingen sin.

- **Utarbeider du av og til vurderingskriterier sammen med elevene?**

Nei, jeg gjør ikke det, men ganske ofte i samarbeid med andre kolleger. Jeg opplever at elevene stort sett ikke er så gira på å være med på sånne ting.

9. Hvordan gjøres elevene i stand til å vurdere egne og andres sammensatte tekster? Har du noen strategier på dette?

Nei, ikke annet enn at jeg ofte deler ut vurderingskriteriene til de andre elevene, og så skal de krysse av og skrive kommentarer, og så samler jeg inn dem igjen. Men den helt store effekten vet jeg ikke om jeg får av det da, for de er ofte ikke så veldig engasjerte i akkurat den biten, men da kan jeg jo si på forhånd at «jeg vurderer hvordan dere vurderer», og da kan det hende at noen i hvert fall slår til og legger refleksjon i det. I førsteklasse som jeg nevnte tidligere er en del av dem ganske flinke til å tenke litt sånn konkret på «okei, de manglet litt på det, de var gode på det», mens andre klasser igjen er lunkne til det. Så nei, det er sikkert noe vi må jobbe mer med. Men det gjelder jo egenvurdering generelt, og det å vurdere andre, er noe jeg i hvert fall selv har som mål å bli flinkere til som lærer.

Læreboka

10. I hvor stor grad bruker du læreboka?

Det er litt variert. Jeg har jo forskjellige lærebøker, og jeg synes det er forskjellig kvalitet på dem. Jeg vil ikke si at jeg bruker den veldig mye, men det er ikke sånn at jeg ser helt bort i fra den heller. Litt det at jeg selv ser på hva læreboka mener, og litt det at elevene får sider når de skal jobbe med et prosjekt, som jeg sier at «dette kan dere se mer om i læreboka på de og de sidene».

11. Føler du at lærebøkene har mye å by på da, knyttet til sammensatte tekster?

Ja, det er litt forskjellig fra lærebok til lærebok da. Men jeg synes for så vidt at det er en del bra altså. De er ganske gode på det å gi elevene en oversikt over hva de skal se etter og være konkrete på det. *Panorama* er flink. *Signatur*-bøkene er også ganske okei. *Spenn* er litt mer

gammeldags lagt opp. Jeg synes det er litt viktig at lærebøkene er konkrete og tydelige, og ikke for svevende, slik at det er lett for elevene å se hva som er viktig og trekke det ut.

12. Hvor henter du ellers informasjon om sammensatte tekster, både for deg og for elevene?

Litt forskjellig. NDLA har litt. Det hender jo også at jeg leser meg opp på mitt eget kunsthistoriepensum fra langt tilbake i tid, men da er det jo litt sånn at jeg bruker ikke det direkte på elevene, men jeg forenkler det litt i forhold til bildeanalyse og analysemetoder man bruker og sånn. Og så ser jeg jo på hva det står i lærebøkene. Jeg var også på det kurset som sagt, som var veldig innholdsrikt. Jeg har ikke innhentet så mye mer enn det.

Elevkompetanse

13. Hvilken verdi har elevenes kompetanse i arbeidet? Er dette relevant for undervisningens kvalitet?

Det er jo en kjempefordel for undervisningen i sammensatte tekster, og jeg har ikke vært borti klasser hvor ingen har kompetanse på det. Og jeg prøver å spre kompetansen litt ut over gruppene. For noen elever kan det være kjempebra å få vist hva de kan, hvis de kanskje er litt svakere på andre områder og sånn. Men det er og litt sånn generelt at elever er flinke, og vi har jo blitt veldig bortskjemt med årene. For nå er det sånn at hvis jeg skulle hatt det filmprosjektet for fem år siden, så hadde vi måttet inn på kontoret og lånt video, filmkamera og alt det der, men nå er det sånn at «ja, så bruker dere bare telefonene deres». Så å si alle har smarttelefoner, i hvert fall en på hver gruppe, og så fikser de det, for de gjør det jo hele tiden likevel. De tar jo bilder og de filmer jo med telefonene. Og så er det veldig lette redigeringsprogrammer som ligger ut, så.

- **Du vil si at det har en del nytteverdi i undervisningen at elevene har erfaring med det fra før?**

Ja, det har det absolutt. Det går veldig kjapt da, det er veldig sjelden at jeg trenger å hjelpe dem med den biten. De tar det som en selvfølge liksom, de bare fikser det.

14. Hva tenker du om sammensatte teksters rolle/potensiale i oppnåelsen av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen?

Jeg vet ikke om jeg ville ha blandet inn det også liksom, på det her med lesing og skriving. Det eneste jeg føler er liksom at der burde man rett og slett vært grundigere på det med lesing

og skrivning. At man hadde jobbet grundigere med konkrete lesestrategier og den type ting, i forhold til skrivning også. Det er jo bra at de har Word og kan redigere tekstene sine og sånn, men det blir jo ikke sammensatt. Så jeg vet ikke om jeg helt klarer å se at sammensatte tekster har noe å si, annet enn hvis du finner en metode hvor du kan ta det i bruk. Og kanskje kan det være greit for elever å ha tegneserier eller illustrere det de mener. Noen elever kan for eksempel synes det er bedre å tegne stikkord enn å skrive dem, så det går jo alltid an å være kreativ sånn, men jeg vet ikke om jeg ville ha blandet det inn som en ting man skal gjøre. Det kan kanskje brukes som et verktøy, men ikke som noe mer da.

Begrepsapparatet

15. Synes du det er krevende å finne fram til et godt begrepsapparat i arbeidet med sammensatte tekster?

Det er for eksempel forskjellige begrepsapparat som brukes i de forskjellige lærebøkene, det er ganske håpløst. Så det er veldig... Men det som var så bra med det kurset jeg var på var at hun sa at «her har jeg en liste over begrep som betyr sånn, sånn og sånn, det her er ett begrepsapparat som dere kan bruke». Og så stemte ikke det begrepsapparatet med begrepsapparatet i den læreboka som klassen brukte akkurat da, men jeg syntes det var gode begrep, så jeg forholdt meg til dem, og så viste jeg elevene mine dem. Jeg har en runde i andreklassen med sammensatt tekst, hvor de skal bruke litt begreper og sånn, og jeg ser at mange fortsatt bruker disse begrepene i tredje. Så det var greit å få det. Men så er spørsmålet hva de forventer på eksamen, hvilket begrepsapparat de forventer da. Det var det jo diskusjon rundt knyttet til retorikk også, når det plutselig var forventet at elevene skulle bruke ethos, pathos og logos, og noen lærere kanskje hadde lært dem andre begreper, som appellativ, informativ og den type ting. Så det er jo en utfordring – jeg vet ikke hvem som skal få ansvar for å utvikle et begrepsapparat.

- **Det blir jo kanskje opp til den enkelte læreren, slik det er nå?**

Ja, det blir jo det, læreren slash læreboka. Men når læreren må forholde seg til flere lærebøker, så blir det jo forvirrende igjen.

- **For eksempel lyder læreplanmål 2 for vg1 studieforbereende: «Beskrive samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk». Hvilke begreper bruker dere da?**

Nei, det er nettopp det. Der har vi ofte tatt reklameanalyse for eksempel, og så har kanskje ikke samspillet vært det som har vært i fokus, men der snakker lærebøkene om klipping i reklamefilmer for eksempel, eller blikkfang og den type reklamebegrep da. Og det blir oftere kanskje til at vi bruker begrepene tilknyttet den sjangeren. Vi snakker om anslag i filmer eller blikkfang i reklame. Det er vel det læreplanmålet jeg har brukt i andreklassen min. Der så vi på hvordan teksten stemte med bildet eller hva som skjedde hvis teksten ikke stemte med bildet og den type ting. Og da snakket vi om informasjonskopling, og... Ja, jeg bruker å lese meg opp på det like før jeg bruker det.

- **Videre skal elevene i følge læreplanmål 2 for vg1 studieforbereidende «beskrive estetiske uttrykk og funksjonen mellom språk og bilde». Hvilke begreper bruker dere her, og hvilke metoder tar du som lærer i bruk i dette arbeidet?**

Igjen så blir det til at vi snakker om eller gjerne bruker begrep tilknyttet den sjangeren. Det å lage et overordnet begrepsapparat kan være litt komplisert.

Tverrfaglighet o.l.

16. Har dere gjennomført tverrfaglige prosjekter i sammensatte tekster ved deres skole? Hvilke?

Nei. I den førsteklasse min, som er en entreprenørskapsklasse, hadde de et tverrfaglig prosjekt, men det var ikke mer sammensatt enn at de lagde PowerPoint da. Og at struktur i den PowerPoint-presentasjonen var med å telte på karakteren. Jeg vet det er en av norsklærerene i tredje som har en formgivingsklasse, hvor elevene har som oppgave i formgivning å lage forside til fordypningsemnet sitt. Og jeg vet det er populært blant elevene – de synes det er mye morsommere med fordypningsemne når de skal lage forside til det. Ellers kan jeg ikke komme på at vi har arbeidet så mye tverrfaglig nei. Vi er for tiden i en sammenslåingsprosess hvor vi er fordelt på to avdelinger og noen av oss springer i mellom, så den tverrfaglige biten er satt litt på hold. Men vi har lyst til å jobbe mer tverrfaglig, og gjøre mer ut av det, og da er jo sammensatt tekst et like godt område som noe annet.

- **Hva vil du si om de ulike modalitetene, er det noen du finner mer utfordrende enn andre?**

Det er kanskje lyd som blir minst tatt inn. Vi ser mer på tekst og bilde enn nødvendigvis på lyd. Vi har jo lyd også, man kan lage photo story for eksempel med bakgrunnslyd, og den

type ting, men jeg tror ikke vi er så flinke til å analysere lyd, eller snakke så mye om det – det bare er der. Men det kan jo igjen være noe med hva jeg har kompetanse på, som jo er bilde og tekst. Jeg vil tro at hvis en lærer hadde musikk og norsk, så ville nok den læreren fokusere mer på lyd.

- **Så det kommer kanskje litt an på norsklærerens interesser. Tror du de fleste norsklærere har interesse for sammensatte tekster da? Hva opplever du på din arbeidsplass?**

Jeg opplever at de fleste norsklærere synes det er morsomt å holde på med, men at det ofte er litt prestasjonsangst, at man føler at man ikke har bakgrunnskunnskap nok. At det kanskje er det området folk føler de kan minst om da, og at det er et område som forandrer seg veldig, hele tiden. Men jeg hører ikke noen si at de hater det, det gjør jeg ikke. Og noen norsklærere er jo veldig interesserte i det og synes det er kjempegøy. Veldig mange norsk- og engelsklærere bruker blogg i undervisningen sin, for eksempel.

Vedlegg 3: Transkribert intervjusamtale med Beate

Bakgrunnsspørsmål

- **Hvor gammel er du?**

27 år.

- **Hvilken lærerutdanning har du bakgrunn fra?**

Lektorutdanningen på NTNU. Har tre fag: Engelsk, norsk og fransk.

- **Hvor mange år har du undervist i norsk?**

1 år.

- **Hvilke trinn og studieprogram har du erfaring fra?**

Førsteklasse studiespesialiserende, andreklasse yrkesfag og andreklasse studiespesialiserende for fremmedspråklige.

Hovedspørsmål

Innledende spørsmål

1. Hvilke tanker har du om fagområdet sammensatte tekster?

- **Hvordan synes du det er å undervise i sammensatte tekster?**
- **Prioriterer du det i undervisningen?**

Det jeg tenker om sammensatt tekst er det at sånn som vi bruker tekst i dag, bruker vi nesten alltid tekst i forbindelse med andre ting. Det er veldig sjelden at vi tar opp en bok og leser boken fra perm til perm. Vi forholder oss til nettsteder med bilder, hyperlinker, vi forholder oss til blader med bilder, reklamer... Nesten alltid når vi ser tekst, så ser vi noe annet samtidig. Så det jeg forbinder med sammensatt tekst er jo et tekstmedium der det ikke er ordene alene som danner meningen, men at meningen dannes ved flere forskjellige modaliteter, både bilde, farge, lyd og så videre. Det jeg tenker om det generelt i forbindelse med norskfaget er at det er viktig å jobbe med det, og det er viktig at elevene er bevisste på hvordan sammensatte tekster bygges opp for å påvirke oss – både i kunstsammenheng, men

også i reklame og i sammenhenger hvor man skal påvirke for egen vinning, på en måte. Det jeg tenker er problemet er at det er ikke det vi lærer på nordiskstudiet, og samtidig så er tekstbegrepet veldig flytende, når du skal forklare det – både som det står fram i læreplanen, men også når du skal forklare det til elevene. Når vi sier «tekst» til elevene, så tenker de fortsatt at det er en sammenhengende blokk med ord. Så det er på en måte det jeg ser som den største utfordringen, litt det her med å definere tekstbegrepet og hvordan man skal snakke om det, fordi det er noe man intuitivt tror man har kunnskap om, fordi man er omringet av det hele tiden. Men samtidig så er det veldig mye man må ta hensyn til da, som man kanskje ikke har fått opplæring i gjennom utdanningen man har som lærer. Så det synes jeg er utfordrende. Det å jobbe med sammensatt tekst i skolen, i forbindelse med norskfaget, er noe jeg selv har tenkt veldig mye på siden jeg begynte å undervise. Det er litt av grunnen til at jeg ble interessert i prosjektet ditt også, at det er noe jeg synes er vanskelig å ta tak i, hvis du skjønner hva jeg mener. Det er gøy, men også vanskelig.

- **Hva synes du om dets rolle som et av fire hovedområder i læreplanen for norskfaget?**

Det er jo ganske forståelig, med tanke på hvor mye tekst vi faktisk forholder oss til i hverdagen som er sammensatt. Men jeg synes ikke det reflekteres, det at det er et av fire hovedområder, hvor mye vi jobber med det i skolen, det reflekterer jo heller ikke hvor mye opplæring man har i utdanningen med det, sånn som jeg erfarte det nå nylig i hvert fall. Jeg har vel hatt kanskje ett fag på Dragvoll som dreide seg litt om det, men der forholdte vi oss stort sett også til tradisjonelle tekster, uten bilder, lyd og så videre. Sånn at det er ikke noe som blir viet veldig stor plass. Faget handlet om litteraturen og modernitet, hvordan modernitet og forskjellige nyvinninger i historien har påvirket litteraturen. Så det var et veldig fint fag, men også der var det veldig tekstorientert, tekst i tradisjonell forstand.

2. Hvordan vil du beskrive din utdanning/kompetanse i sammensatte tekster?

Jeg vil si at kompetansen min knyttet til sammensatt tekst ligger i at jeg er en god tekstleser generelt, og at jeg på en måte har gode analytiske evner. Og det er noe jeg har ervervet meg gjennom utdanningen, slik at jeg er jo i stand til å se kombinasjoner av ulike virkemidler, selv om jeg på en måte ikke har en musikkutdannelse eller en fotoutdannelse. Så er det noe med at man jobber med bilde- og filmanalyse nå i videregående. Sånn som nå har jeg hatt prosjekt med den ene klassen min hvor de har hatt bildeanalyse og filmanalyse, og da er det ikke slik at man ikke går inn på de forskjellige elementene, men det er ikke alltid at man ser like mye

på det i sammenheng. Det er sant at vi må på en måte lære oss en del selv. Jeg har ikke noe erfaring med filmanalyse, for eksempel, men likevel må jeg undervise i filmanalyse. Der har jeg vært avhengig av både læreboka og andre lærere, det å snakke med dem for å få den bakgrunnen jeg trengte. Men fra min utdanning, så har jeg kunnskap i kraft av det å kunne analysere tekst generelt, og det at man har lært om symbolbruk, virkemidler og slike ting. Og slike ting er jo ofte overførbart, fra de ulike mediene. Så sånn sett så går det an å si at man har en solid bakgrunn fra utdannelsen generelt, og kunnskap om samfunnet. Men det er veldig mye som på en måte må fylles inn av meg, det er ikke sånn at jeg har en utdanning på sammensatte tekster i seg selv.

- **Hva er det du oftest leter informasjon om?**

Hvis du tar eksemplet med filmanalyse da, så måtte jeg jo sette meg inn i og lære meg rett og slett ordbruk fra film, hvordan bruker man og hva heter det når de bruker kameraet på den måten, hva heter denne typen lydbruk for eksempel – slike faguttrykk knyttet til film og bilde og slike ting. Det er ikke noe man har fra nordiskutdanningen, men noe man må lære seg selv og uthente fra forskjellige kilder. Heldigvis, sånn som det ligger an i dag, er jo den informasjonen veldig tilgjengelig også. Men det tar jo lang tid å sette seg inn i det. Det er jo en av grunnene til at det tar mye tid de første årene som norsklærer, at faget strekker seg ut over så mye av det du har lært i utdanningen, at du er nødt til å bruke tid på å lære deg mye selv, og utdanne seg selv på det man ikke føler er dekt. Så det er klart jeg føler at jeg ikke har nok kunnskap til å kunne dekke alt som står i læreplanen i norsk for videregående skole, men samtidig synes jeg at den utdanningen jeg har er såpass solid at den gjør meg i stand til å finne ut av det selv også. Det er ikke slik at jeg synes utdanningen er for dårlig, fordi den er såpass grundig at den gjør en i stand til å fylle hullene selv. Det er jo begrenset hva man kan forvente å få inkludert i utdanningen også.

- **Hører det hjemme i norskfaget på den måten LK06 legger opp til?**

Ja, hvor skulle det ellers være, tenker jeg. Det er jo noe vi alle sammen må forholde seg til hver eneste dag. Sånn sett så bør alle ha en viss grunnforståelse av hva det er og hvordan det fungerer. Men der igjen kommer begrepsdefinisjonen inn, ikke sant, hva er egentlig en sammensatt tekst, og hvilke sammensatte tekster er det viktigst at vi vet noe om. Og det er jo heller ikke noe som defineres veldig grundig i læreplanen. Det kunne nok kanskje vært enkelte ting som er viktigere at man vet noe om enn andre, å ha forståelse av heller enn andre ting. Men det er jo heller ikke definert. Så da må vi på lokalt plan definere hva det er vi

egentlig forstår med sammensatte tekster, og hvordan vi vil løse det. Så her på bruket er det for eksempel veldig gode norskfaglag, som diskuterer mye og tar noen felles avgjørelser på hvordan vi skal gjøre det, sånn at det blir noen lunde felles for alle. Det er fint, men samtidig blir man jo da avhengig av den enkelte skolen og hva man der skjønner med begrepet og hvordan man løser det.

3. Synes du det er mest krevende å undervise om sammensatte tekster? På hvilken måte?

Det jeg oftest opplever som tidkrevende og vanskelig er at det ofte krever at vi lager sammensatte tekster selv. Der må jo jeg også lære meg opp, ikke sant, det er jo ting jeg føler at jeg ikke kan, som elevene kan, sant. Det finnes jo hele tiden nye alternativ til PowerPoint for eksempel, som ikke nødvendigvis er mer avanserte, men som er mer seervennlige kan du si, litt bedre strukturerte verktøy som du finner på internett, som man må prøve å lære seg – ScreenCast-O-Matic for eksempel og forskjellige filmredigeringsprogram og produksjonsopplegg for små filmer og slike ting, men det er ikke noe jeg noen gang har lært meg heller. Det man jo stort sett det er innom i løpet av lærerstudiene er å kunne levere noe på et Word-dokument og kunne lage en PowerPoint, og da er du liksom klar. Du får kanskje se på at forelesere demonstrerer andre ting i fagdidaktikken, og da er man på en måte ferdig. Så man må jo rett og slett sette deg inn i det selv og bruke tid på å skjønne hvordan det fungerer, for så å kunne vise elevene hvordan de skal gjøre det og bruke tid på at de skal lære det. Det synes jeg er litt utfordrende.

Metode og materiale

4. Kan du fortelle om et vellykket prosjekt du har gjennomført i sammensatte tekster?

Jeg tror egentlig det filmprosjektet vi hadde i høst er et av de mest vellykkede. Nå har jo ikke jeg så veldig lang fartstid, så da synes jeg jeg må trekke fram det. Det var et prosjekt hvor elevene fikk en filmscene, som vi hadde funnet på YouTube, og som var utdrag fra forskjellige filmer. De ble delt inn i grupper og så skulle de jobbe med denne filmscenen. De skulle først analysere filmscenen og finne ut hvordan kameraet var brukt, hvordan lys var brukt, hvordan stemme og lyd var brukt, og så skulle de filme det selv og lage sitt eget klipp, for så å redigere det og presentere det for klassen – forklare hvilke analytiske valg de hadde tatt, og så videre. Der hadde jeg jo også på en måte elevene som løste de utfordringene som måtte komme i forbindelse med kamerabruk og slike ting. Jeg var jo ikke der og lærte dem

hvordan de skulle bruke kamera, jeg var ikke der og lærte dem hvordan de skulle redigere filmen. Sånn at de kan det, men, jeg kan ikke å gjøre det. Jeg kunne sitte der å si «oi, så flinke dere har vært, nå har dere lært masse», men jeg kunne ingenting. Det er alltid en på gruppa, eller som har en forelder eller et søsken som kan det. Sånn rent sammensatt tekst-messig, så er det kanskje ikke et så vellykket prosjekt, hvis man ser på læringskurve og slike ting, men resultatmessig var prosjektet veldig bra. Det ble mange gode analyser og gode presentasjoner.

- **Elevene var sikkert motiverte også?**

Ja, de syntes det var kjempespennende, og de liker veldig godt å filme, filmmediet. Og man ser jo, i forhold til det å skulle være med i filmene selv – det er ikke ti år siden jeg gikk ut av videregående en gang – det de gjør i de filmene og sånn er helt utenkelig at jeg skulle fått til da jeg gikk på videregående. De er så vant med å vise frem seg selv, de er jo skuespillere. Noen av dem kunne vært med i ordentlige filmer, de er så flinke! Man sitter der og bare «hva er det her», ikke sant? Det er et format de er veldig komfortable med, og de får det til. Det oppleves som veldig mye mer relevant og konkret for dem, i følge tilbakemeldingene deres, å jobbe med film enn med tekst, som skrift på ei side. Og det er jo en annen måte sammensatte tekster skaper utfordringer for norskfaget på, at de på en måte utraderer den gamle teksten, fordi den oppleves ikke som like relevant for alle, fordi den er kjedelig og det krever mer modenhet å lese en tekst enn å se en film. Jeg tenker bare på hvor mye man bruker film i norskfaget for eksempel, eller generelt, det er ganske utfordrende å få dem til å investere like mye i en bok for eksempel.

- **Er det spesielle ting du vil trekke fram som gjorde dette prosjektet så vellykket, i tillegg til elevenes motivasjon og ferdigheter?**

Ja, vi jobbet veldig grundig med begreper før de begynte selve arbeidet. Så vi hadde en veldig lang periode i forkant, en eller to dobbelttimer, hvor vi jobbet med begreper i film og med konkrete eksempel i filmer, for å på en måte vise hva kameratilting var for eksempel, eller voice over, slik at elevene var bevisste på det. Og vi så jo etter dette prosjektet at da vi senere skulle se en film og snakke om motiv og slikt senere, så kunne elevene å bruke de samme begrepene, fordi de både hadde hørt dem, sett dem og jobbet med dem selv. I slike sammenhenger får de brukt alle forskjellige kompetansene også, de får lyttet, snakket, skrevet, brukt PC, de får liksom gjort alt sammen, og det gjør jo at ting sitter veldig mye bedre også. Sånn sett kan du jo gjøre det med andre tekster også, men når det handler om sammensatte tekster er de mer med. Så ser vi også at elevene i stor grad lager sammensatte

tekster selv uten å tenke over det, fordi når de leverer tekster til meg på skrive dag for eksempel, så legger de ved bilder i teksten. Når jeg spør hvorfor de har gjort det, så sier de «jo, for det ser så mye finere ut, og så skjønner du hva jeg mener når jeg legger ved bilde». Da må jeg på en måte forklare at «men du skal jo klare å vise med ordene dine hva du mener», ikke sant, og det er jo også noe som er en utfordring med sammensatte tekster, at elevene tenker «et bilde sier mer enn tusen ord, så hvis jeg har med et bilde, så slipper jeg å skrive det». Det gjør at teksten deres blir dårligere, fordi de gjør seg avhengige av virkemidler som de egentlig ikke skal bruke. Jeg må si til dem «husk, ikke ha med bilde, dette skal være bare tekst». De sliter med å skille mellom teksttyper, og med å skille mellom genrer, det flyter veldig over for dem. Og det synes jeg ikke er noe rart, fordi de tekstene de ser på internett er noen ganger vanskelig å se om er private, er de offentlige, er det humor, er det alvor. Det er vanskelig å anslå, og se hva det faktisk er som ligger bak ordene. Og da blir det ofte vanskeligere for dem å skille de tekstene de selv skriver. Så det er ganske mange utfordringer knyttet til det, faktisk. De bruker bilder veldig ofte som en forklaring på det de ikke klarer å uttrykke selv, og «jeg klarer ikke å forklare meg selv helt her, da tar jeg med et bilde slik at du skjønner hva jeg mener» er ofte det de argumenterer med. Eller at de bare argumenterer med at det er finere, eller... De inneholder slike funksjoner som de ikke er helt forberedt på da. Det er spennende da, og samtidig går det an å snakke med dem om det, men som lærer så må du være veldig fokusert på «hva slags tekst er det her, hvorfor gjør vi ikke dette i denne teksten, men vi kan gjøre det i den teksten». Og det går inn, det gjør det, til slutt, men du må være veldig eksplisitt og veldig tydelig hele tiden, og gjerne bruke eksempel og sammenligne ulike tekster som elevene kanskje oppfatter som like. Det er jo ikke umulig, og det føler jeg at den nordiskutdanningen, selv om man der skriver en type tekst og stort sett leser, om ikke ensartede tekster så i hvert fall tekster som er rene tekster og ikke så mye sammensatte, likevel har gitt meg nok tekstkunnskap til å kunne skille mellom disse tingene i klasserommet også. Det føler jeg.

5. Hvilke andre metoder bruker du i din undervisning om emnet?

- Hvorfor synes du disse fungerer?

Jeg føler ikke jeg har kommet så langt at jeg har utviklet et veldig bevisst forhold til «nå jobber vi med sammensatt tekst, da bør vi jobbe på denne måten». Jeg føler at hvert tema fremdeles er forholdsvis nytt for meg. Nå er det bare en sammensetning av hjelp fra mer erfarne lærere og ren intuisjon på hvordan jeg ville ha lært dette best. Men jeg har jo en slags ideologi om at jo mer praktisk man kan gjøre det, jo mer direkte elevene får jobbe med det, jo

bedre. Når de jobbet med bilde, så skulle de ta et bilde, og når de jobbet med film, så skulle de filme selv. Kanskje kommer vi til å jobbe med blogg neste år, og da skal de lage en blogg. Det handler om at de får erfaring med å lage forskjellige tekster selv, og ikke bare lese dem. De må ta valg selv og argumentere for dem. Veldig ofte liker jeg at de jobber i grupper eller i par, fordi da må de krangle litt og finne ut hvorfor vi egentlig gjør det vi gjør, hva poenget er med det og det virkemidlet. Hvorfor vi bruker den lyden og det bildet. Så hvis jeg skal beskrive metoden, så må det være en argumenterende basert undervisning.

- **Da blir det jo slik at sammensatte tekster i seg selv fungerer som metode. Integrerer du sammensatt tekst i forbindelse med andre tema i undervisningen?**

Sannsynligvis kommer vi nok til å arbeide med sammensatt tekst i forbindelse med lyrikk, at elevene skal lage sin egen visuelle og lydlige framstilling av et dikt for eksempel. Der vil jeg nok gi spillerom, slik at noen kan velge å gjøre det som en framføring, eller at noen kan spille inn en film. Det kommer til å være litt avhengig av diktet, og av hva elevene selv har lyst til. Men til syvende og sist må de jo jobbe med å lage sammensatt tekst selv, så det vil nok bli brukt som en metode i forbindelse med flere tema. Veldig ofte har de jo framføringer, og da bruker de ofte sammensatte tekster i framføringen sin.

6. Hvilke sammensatte tekster benytter du deg av i din undervisning?

- **Hvorfor synes du disse fungerer?**

Det blir ofte til at vi bruker film, eller i alle fall filmutdrag, i undervisningen. Og da bruker man det enten som et objekt for undervisninga, at man skal analysere virkemidler eller genre, eller... Når vi jobber med retorikk, så ser vi på aviskronikker for eksempel, hvordan bildebruken er der, og hvilken sammenheng det har med innholdet i teksten, og så videre. Så vi bruker det både som objekt for det vi jobber med, men samtidig bruker man det også som et mål, som det man skal lage. Men det varierer jo veldig etter hvilke tema man jobber med. Veldig ofte er det i forbindelse med retorikk brukt reklamefilmer, som elevene skal analysere eller se på hvilke virkemidler som brukes. Eller man sammenligner en reklame for eksempel med et leserinnlegg, man sammenligner hvordan ulike sammensatte tekster bruker de samme virkemidlene, hva som er forskjellen på argumentasjonen, og så videre. Så det handler jo på en måte om å klare å vise forskjellen mellom sammensatte tekster, og at de brukes til forskjellige ting. Det er i hvert fall ofte det vi har gjort fram til nå.

- **Dette arbeidet er jo viktig i forbindelse med genrebevissthet også, med tanke på hvor mange ulike typer genrer vi har å forholde oss til i vår teksthverdag?**

Ja, dette med genrebevissthet er jo kjempeviktig. Det er jo nå på videregående de virkelig må begynne å spesialisere seg på genrer. På ungdomsskolen er det ofte sånn «skriv en fortelling», «skriv et eventyr», eller et vegginnlegg, en artikkel eller en novelle. Men de må jo lære seg veldig spesifikt hva disse tekstene er.

7. I hvilke sammenhenger benytter klassen seg av digitale verktøy i arbeid med sammensatte tekster? Hvilken type programvare bruker dere da?

Det kommer helt an på hva man definerer som digitale verktøy. Fordi PC'ene er jo fremme hver dag. De bruker PC'ene sine hver eneste time. De skriver alt på PC, de henter bilder fra PC, de bruker musikk fra PC, de bearbeider filmmateriale på PC, de redigerer på PC, de leverer oppgavene sine på PC. Så de bruker jo digitale verktøy i veldig stor grad, i tillegg til ting som fotografi og sånne ting. Mobiltelefoner brukes jo ofte til å både ta bilder, men også til å hente informasjon og diverse ting, så det er veldig sammensatt.

Vurdering

8. Hvordan gjennomfører du vurdering av elevenes egenproduserte sammensatte tekster?

Når det kommer til vurdering, synes jeg det er veldig vanskelig å vurdere sammensatte tekster, fordi på den ene siden skal de jo mestre det å lage en sammensatt tekst, men på den andre siden er det jo viktigst at de vet hva det er og forstår hvordan det blir brukt. Fremdeles så er det nok litt sånn at jeg i hvert fall, og sikkert også mange andre lærere, tenker at det er ikke det viktigste at elevene lager for eksempel en filmatisk god film, så lenge de skjønner hvordan man i teorien gjør det. Og det er ikke slik at man tenker det i forbindelse med for eksempel artikkel, ikke sant, at det viktigste er at elevene i teorien vet hva en god artikkel er, slik at der er det en forskjell på evaluering av vanlige tekster og sammensatte tekster. Og så handler det litt om hjelpemidlene elevene har tilgjengelig også, de har jo ikke utstyr tilgjengelig på skolen, de må bruke det de har. Så hvis det de da har er en iPhone sier det seg selv at produktet ikke vil bli like bra som hvis man bruker et profesjonelt kamera. Sånne ting må jo tas med. Men sånn som jeg har gjort det, så har det i stor grad vært framføringen som helhet, eller presentasjonen som helhet, som jeg har vurdert. Hvordan de mestrer å få frem budskapet tydelig, hvordan de bruker virkemidler og så videre. Men jeg synes ikke det er lett

å evaluere sammensatte tekster, både fordi jeg ikke kan så godt å lage det selv, og vet på en måte ikke helt hva som skal til, og fordi utgangspunktet er så forskjellig fra person til person.

9. Hvordan gjøres elevene i stand til å vurdere egne og andres sammensatte tekster? Hva er utfordringene her?

I forbindelse med de prosjektene jeg har hatt, har de i hvert fall fått slike evalueringpunkter – en oversikt hvor de ser hva som skal til for å få den og den karakteren. Så de må på en måte se sitt eget arbeid opp i mot de kriteriene, de vurderingskriteriene som ligger til grunn. Og da blir jo arbeidet også litt deretter, ikke sant, hvis jeg sier at «jeg kommer til å evaluere analysen deres mest», så er det jo den de legger mest arbeid inn i. Samtidig så så jeg jo, da jeg skulle evaluere de filmprosjektene, at jeg ble så imponert av filmene deres etter hvert, at jeg faktisk vurderte dem opp på grunn av filmen. Da er det litt sånn at siden jeg er litt uvant med det enda, så er det vanskelig å sette karakter, både fordi jeg synes det er vanskelig å sette karakterer i utgangspunktet, fordi jeg er helt ny, og fordi det ekstra elementet kommer inn, som jeg er usikker på, nemlig den sammensatte teksten. Men elevene selv har jo visse kriterier for måloppnåelse, det merker vi når det er såpass store evalueringer som det.

Læreboka

10. I hvor stor grad bruker du læreboka?

Det er veldig varierende. Jeg bruker ikke læreboka hver time. Oftest bruker jeg læreboka som introduksjon til et nytt tema, slik at elevene får i lekse å lese seg opp på et visst antall sider, slik at de er forberedte til det nye temaet, og så har jeg gjerne tavleundervisning eller gruppearbeid eller stasjonsundervisning for å sette oss inn i det. Men i timene bruker jeg boka lite, veldig lite vil jeg si.

- Hvilke lærebøker er det dere bruker?

Her bruker vi *Panorama*, og jeg synes det er et veldig godt læreverk. Så det er ikke nødvendigvis fordi det ikke er godt, og det kommer litt an på hvilke klasser jeg har. Jeg bruker boka mer i den minoritetsspråklige klassen min, og det er jo fordi de i større grad trenger å lære seg studieteknikk og det å lære hvordan vi danner oss oversikt i ei bok, og så videre. Mens i førsteklasse min med Studiespesialiserende bruker jeg nesten ikke boka i det hele tatt. Og på yrkesfag er den boka vi bruker der, som heter *Klar melding*, ganske dårlig, rett og slett. Så den bruker jeg veldig lite, fordi jeg ikke synes den gir noe god introduksjon til

emner eller egentlig dekker læreplanmålene en gang. Så dermed lager jeg ganske mange opplegg selv.

11. Hvordan er de lærebøkene du bruker på sammensatte tekster da? Bruker du lærebøkene mye i dette arbeidet?

Ganske lite. Når vi har jobbet med sammensatt tekst har jeg stort sett vært mer avhengig av, eller jobbet mer med, de lærerne som har hatt om sammensatte tekster før, støttet meg på dem. Uten at jeg skal si at læreboka er dårlig på sammensatt tekst, fordi den har ganske mye på, vil jeg si, bilde og film. Og så er den ganske tro mot læreplanen. Den vier såpass mye plass til sammensatt tekst, eller til ulike typer tekster. Vi har jo brukt den veldig mye til sånn bakgrunnslesning, for å stille forberedt til bilde- og filmbiten.

- Har den et godt begrepsapparat, vil du si?

Veldig detaljert. Den går veldig inn på komposisjon og detaljer, fagterminologi og slike ting. Sånn at jeg vil si den er god på det.

Elevkompetanse

12. Hvordan vil du beskrive elevenes kompetanse på området? For eksempel snakket du tidligere om at de er teknisk flinke.

Ja, flere av dem er det. Det er noen som ikke er det i det hele tatt, slik at det er veldig varierende, fortsatt. Selv om de aller fleste har smartphone og slike ting, så er det fortsatt begrenset hva enkelte kan å bruke dem til. Det er ikke alle som kan bruke Word i så veldig stor utstrekning, ikke sant, annet en å skrive, og det er jo folk som har problemer med å bruke It's learning og laste opp bilder. I hvert fall blant de minoritetsspråklige er det veldig stor forskjell på deres kompetanse, fordi noen har jo nettopp kommet til landet, og det er forskjellig hvilken bakgrunn de har. Men jeg vil jo si at jevnt over er kompetansen på teknisk utstyr og slikt god. De har en intuitiv forståelse av hva de tingene er. Men når det gjelder på et analysenivå, så er det ikke så veldig mye – de er ikke så flinke, eller de tar enkelte ting intuitivt, men stort sett så har de ikke tenkt over ting så veldig mye. Det er noen som får litt aha-opplevelser og sier etterpå at «jeg så film i går og hadde aldri tenkt over det og det før, men nå så jeg sånn og sånn», ikke sant? Så det er veldig bevisstgjørende for dem tror jeg, at de får opplæring i det. Så når det gjelder kompetansen deres vil jeg si at det er en intuitiv kompetanse der, men de trenger hjelp til å få stadfestet konkret hva ting er, da.

13. Hva tenker du om sammensatte teksters rolle/potensiale i oppnåelsen av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen?

Det jeg tror er fint er at med sammensatte tekster er det større sjanse for å treffe flere elever, rett og slett fordi det appellerer til flere ulike kunnskaper og interesser. Du vil automatisk få flere interesserte elever hvis du har med et bilde eller en lyd, noe annet enn bare tekst. Så dermed så har det jo en viktig rolle bare ved at det faktisk får med flere. Du vekker interessen til flere i begynnelsen av et prosjekt, og det er alltid veldig hjelpsomt i forhold til hvor vellykket prosjektet om temaet blir. Du er så avhengig av å få med deg elevene, fordi de ofte ukonsentrerte, og synes ikke at norsk er det mest spennende faget i verden, veldig mange av dem. Så derfor er man avhengig av å få dem med seg i starten. Og det gjelder jo også hvis de skal lage sammensatte tekster, så får man en videre måte å uttrykke seg på. Mange føler at ren tekst er hemmende, at de ikke får uttrykt seg på den måten de ønsker å uttrykke seg. Og nå har man jo mulighet til å uttrykke seg på flere måter enn å skrive en tekst, i verden i dag. Og da bør man også få lov til å prøve å gjøre det i skoleverket, uten at man sier at man alltid skal få lov å gjøre det. Så jeg tror nok rollen til sammensatte tekster er inspirerende og produktivt viktig, at det brukes til begge deler.

Begrepsapparatet

14. Hvilke tanker har du om tekstbegrepet slik det gjøres rede for i læreplanen? Du sa tidligere at du opplevde det som litt flytende.

Ja. Hva er en muntlig tekst, liksom. Det virker på meg og på mange andre når vi leser de læreplanmålene som at tekst er alle ytringer som finnes, og så kategoriserer vi dem i «muntlige», «skriftlige» og «sammensatte». Det er veldig vidt. Da er jo egentlig alt en tekst – da blir det litt et spørsmål om vi heller skal kalle det «ytringer» da, enn tekst, fordi tekst er et begrep som vi forbinder med ord på en side altså. Jeg vil ikke si at en film er en tekst, selv om den har et script, fordi med en gang man lager en film, så er det noe helt annet enn ordene i scriptet. Så jeg synes at man trenger å definere det på et vis, men jeg har ikke noe alternativ til hva vi skulle kalt det. Kanskje vi bare skulle kalt det det er – elevene skal ha kunnskap til disse her genrene, slik vi allerede har kjennskap til dem – vi har en intuitiv forståelse av hva en film er, og hva en musikkvideo er, hva en hjemmeside er, hva en blogg er. Kanskje kunne vi heller snakke om det, heller enn å snakke om muntlige og skriftlige tekster da. Det er ikke noe reelt problem slik jeg oppfatter det, men det er litt uklart, og det gjør det også vanskeligere å skulle være tydelig i klasserommet, i forhold til hva det er vi snakker om. Jeg merker at selv om det står «muntlig tekst», «skriftlig tekst» og «sammensatt tekst» i

læreplanen, så sier jeg «nå skal vi ha om film», ikke «nå skal vi ha om sammensatt tekst». Så det handler litt om hvordan vi bruker ordene på en god måte. Og når jeg sier til elevene at «nå skal dere lage en sammensatt tekst», så vet ikke de hva det er. Jeg må forklare at en sammensatt tekst er en sammensetning av skrift og andre medium. Og da sier de «ja, en PowerPoint, da» og da er det litt sånn «ja, eller en film, eller en sang, eller hva dere nå føler for». Det gjør det også veldig vanskelig å være tydelig ovenfor elevene, fordi hver gang jeg krever at de skal lage en sammensatt tekst, så sier jeg jo egentlig ikke hva det er, eller hva slags genrer som er sammensatte. Så det er en liten utfordring.

- **Det blir spennende å se hvordan formuleringene og innholdet vil være i den nye læreplanen.**

Ja, jeg håper i hvert fall at de kutter den ned, fordi sånn som den er nå er den alt for vid.

- **Det blir kanskje et spørsmål om hva man selv velger å prioritere i sin undervisning?**

Ja, og opp til skolene. Men igjen, når elevene kommer opp til eksamen, så kan de jo komme opp i alt. Så det er litt vanskelig å vite hva man skal prioritere. Det er veldig utfordrende å skulle få jobbet godt med alle temaene, fordi det er ikke nok å ha en dobbeltime om bildeanalyse, for eksempel – elevene er nødt til å gjøre det selv og få det inn i hendene. Hvis man velger å jobbe med skoleavis for eksempel, så tar det jo en måned da, minst. Så det er noe med å finne tid til gode prosjekter som elevene faktisk får noe ut av, det er vanskelig å få til, når man har 20 forskjellige tema man skal være ferdig med før sommeren. Man blir nødt til å gjøre noen prioriteringer.

15. Synes du det er krevende å finne fram til et godt begrepsapparat i arbeidet med sammensatte tekster?

- **For eksempel lyder læreplanmål 2 for vg1 studieforbereende: «Beskrive samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk». Hvilke begreper bruker dere da?**
- **Videre skal elevene i følge læreplanmål 2 for vg1 studieforbereende «beskrive estetiske uttrykk og funksjonen mellom språk og bilde». Hvilke begreper bruker dere her, og hvilke metoder tar du som lærer i bruk i dette arbeidet?**

Ja, det synes jeg. Det er vanskelig å være konkret. For det å finne fram til fagterminologi knyttet til film og sånt, det er en ting, men når vi skal drive med sammenligning og produksjon og slike ting selv, så er det en utfordring mellom det å klare å være presis og å bruke et begrepsapparat som ikke er for komplisert for elevene. Fordi de er ganske unge, og generelt synes jeg det er vanskelig å finne presise nok ord, som gjør at de fortsatt skjønner hva jeg snakker om. At det ikke blir for mange ord og for kompliserte ord. Og når jeg da i tillegg er litt usikker på temaet sammensatt tekst, ja da er det vanskelig å på en måte finne de rette forklaringene og veiledningene til dem.

- **Hvor er det du henter begrepene du bruker fra da?**

Det er fra kolleger jeg henter de begreper jeg bruker. Og hvis det er fagsider på nett som er knyttet til tema bruker jeg å sjekke opp det, eller leksikon, men så har jo ofte også fagboka, tekstboka, en god del informasjon. Så det hender jeg faktisk må sitte å lese meg opp selv, i deres tekstbok, på ting jeg skal lære dem. Og da er det jo sånn at det noen ganger er ting jeg på en måte har hørt før, at det fungerer som oppfriskning, men noen ganger er det helt nye ting som jeg ikke har tenkt over selv før. Men det er jo noe som er en del av den første tiden som norsklærer, det å lære ting på nytt. For det er så mye som på en måte er inkludert da.

Tverrfaglighet o.l.

16. Har dere gjennomført tverrfaglige prosjekter i sammensatte tekster ved deres skole? Hvilke?

Det tror jeg at vi har, men jeg har ingen konkrete eksempel å komme med nå nei. Men det er jo ofte sånn fellesprosjekter på tvers av klasser, men jeg kan ikke komme på noen prosjekter som konkret har gått på sammensatte tekster som vi har jobbet sammen med andre fag på, nei. Men jeg tror nok det gjøres, ja, absolutt. Det er et bra arbeid innenfor norsken der, det er det.

- **Har du noen planer eller ønsker om å gjennomføre det?**

Ja, jeg har ingen konkrete planer, men jeg har veldig lyst til å jobbe med sammensatte tekster ja, på tvers av fag, særlig for eksempel i yrkesfagene. Der er det jo enda viktigere å på en måte rette norsken til deres fagområdet, for å gjøre det relevant for dem og at de skal få noe ut av det. De har ofte lite tid i uka, så der er det også veldig viktig at de får gjort sånn at de lærer også andre ting enn å lage en PowerPoint-presentasjon til framføringer, at de får gjøre noe som både er norskfaglig og yrkesfaglig sammensatt. Og det kan jo godt gjøres i andre fag også, for å lette arbeidsbyrden deres ved å jobbe med flere fag samtidig, men også at de

skjønner at norskfaget går utover grensene for norskfaget – det å skrive korrekt og riktig og tydelig, det er noe som teller positivt i alle fag. Så jeg tror absolutt at det kan være viktig, for eksempel i geografi og samfunnsfag. Det skal gå an, i hvert fall i teorien. Men det er jo stramme timeplaner nå sånn som det er, det er jo det som utgjør hovedutfordringen der, da. Veldig sånne fulle timeplaner for både elevene og lærerne, man har ikke så god tid til hverken å planlegge eller gjennomføre det.

- **Noe må ut hvis man skal bruke veldig mye tid på et tema?**

Ja, man må nedprioritere andre ting, slik er det alltid.

Vedlegg 4: Transkribert intervjusamtale med Kristin

Bakgrunnsspørsmål

- **Hvor gammel er du?**

48 år.

- **Hvilken lærerutdanning har du bakgrunn fra?**

Er adjunkt. Tok norsk og PPU ved NTNU.

- **Hvor mange år har du undervist i norsk?**

Alle årene jeg har jobbet som lærer, 15-20 år.

- **Hvilke trinn og studieprogram har du erfaring fra?**

Alle trinn på ST. I tillegg har jeg i år restaurant- og matfag, andre klasse. Ellers har jeg erfaring fra TIP, helse- og sosialfag og medier og kommunikasjon.

Hovedspørsmål

Innledende spørsmål

- **Da vet du litt om prosjektet mitt før vi går i gang med intervjuet. Jeg tar jo da utgangspunkt i sammensatt tekst slik det er definert i dagens læreplan.**

Slik det foreløpig er definert, ja. Det kommer jo ny læreplan nå, og da forsvinner det som eget hovedområdet, men skal innarbeides i de andre emnene.

- **Ja. Det kan jo kanskje ha noe å gjøre med at det har blitt en etablert del av vår tekstkultur?**

Ja, kanskje. Men det her med sammensatt tekst er jo også noe som er vanskelig håndterbart da. I forhold til det at vi skal ha elevene til å produsere sammensatte tekster da, og hvor skal vi vurdere det hen? Hvordan skal vi vurdere, og denne typen ting? Men det blir ikke noe lettere av at hovedområdet fjernes da. Det er jeg ikke så sikker på. For det er jo ikke slik i dag

at det er en karakter som gjenspeiler ett hovedområde og en et annet hovedområde – sånn sett, hele strukturen med karakterer i norskfaget må jo også nå vurderes. Det håper vi skal skje.

1. Hvilke tanker har du om fagområdet sammensatte tekster?

- **Hva er dine opplevelser og dine erfaringer med sammensatt tekst, kanskje spesielt knyttet til norskfaget? Hvordan vil du beskrive ditt personlige forhold til det?**

Jeg synes det er spennende da. Altså, vi har jo undervist i sammensatt tekst i mange år uten å kalle det det også, jeg tenker på reklame for eksempel, reklameanalyse, virkemidler og sånne ting. Så det er jo en sammensatt tekst det også, og har vært der lenge før det ble etablert som et sånt eget begrep da. Så jeg synes det er spennende å se på hvordan ulike modi virker sammen og forsterker hverandre, og hva det er som forankrer teksten, den verbale, eller bildet eller lyden eller det som på en måte står fram som hovedkomponenten, og... Ja. Så jeg synes det er kjempespennende da. Det som kanskje er noe av problemet med sammensatte tekster er at vi mangler litt begrepsapparatet for å beskrive det formidlende for elevene da. I alle fall er ikke den norske boka vi har flink til å etablere et begrepsapparat som elevene kan forholde seg til da, på en måte å beskrive det presist nok.

- **Hvilken bok er det dere bruker?**

Vi bruker *Tema*. Så den introduserer ikke noe godt begrepsapparat egentlig. Men vi bygger jo ut det selv da selvfølgelig. «Ord og bilde» heter kapitlet, og det er sammensatte tekster med kunstbilde, å lese bilder og ord og bildes samspill.

- **Hva med lyd, inneholder den mye om det?**

Nei, det er musikkvideo, og så er det reklame, tekst og bilder i aviser, tekst og bilder på internett. Og så har vi et filmkapittel en eller annen plass også. Så det er liksom det som er da.

- **Film er vel noe man kanskje har jobbet mer med i norskfaget de senere år?**

Ja, men da kanskje... Ja, altså, vi ser på filmtekniske virkemidler selvfølgelig – det levende bildet, ulike filmgenrer, virkemidler... Du ser jo på filmtekniske virkemidler og slike ting, men det er kanskje en tendens til at filmen kommer inn som en sånn sekundær sjanger, at vi har en tendens til å analysere og tolke på lik linje som vi gjør med tekster, altså verbaltekster.

- **Men det er kanskje slik at en del analyseverktøy lar seg overføre også, mellom de ulike genrene?**

Ja, det er jo det.

- **Hvordan synes du det er å undervise i sammensatte tekster?**
- **Prioriterer du det i undervisningen?**

Kanskje ikke spesielt ut over kapitlene nei. Det gjør jeg ikke.

- **Bruker du læreboka mye i din undervisning?**

Ja, jeg bruker boka mye. Men så har jeg laget meg en egen PowerPoint for eksempel, der jeg prøver å vise noen logoer og hvordan det... Ja... Virker, og vise sånn som bilder og titler i sammenheng for eksempel, og hvordan en undertekst på et bilde... Ja, hvordan samspillet er mellom tekst og bilde, eller hvordan det er kontraster mellom tekst og bilde og... Ja, jeg bruker litt egne ting og ja.

2. Hvordan vil du beskrive din utdanning/kompetanse i sammensatte tekster?

- **Har det vært nok fokus på dette i utdanningen?**

Ikke fra nordisk nei (ler). Det meste tror jeg kanskje jeg har hentet fra et kurs jeg var på i multimodale tekster her for et år tilbake gjennom fagnettverket. Der fikk vi også noen ideer om hva slags begrepsapparat vi kan prøve å bruke og litt sånn. Det er liksom en tendens til at det som ikke står i boka, det går fort i glemmeboken til elevene, altså. Det virker som at de tenker at «faget er mellom de to permene her», og det jeg legger ut i læringsplattformene av PowerPoint og dokumenter og slikt, det blir ikke tatt like seriøst, hvis man kan kalle det det.

- **Læreboka har jo vært sentral i undervisninga i mange år. Tror du det er fordi de er så vant til å forholde seg til den?**

Ja, jeg tror det. Det er liksom læreboka og tavla – når det skjer noe på tavla eller står noe i boka, så er det viktig. Så sånn sett så kan du si at PowerPoint har en lavere posisjon den også enn tavla og tavleundervisning. Det er ikke – når jeg skriver noe på tavla eller kopierer fra bøker – det er ikke det samme når det kommer opp på et lysverk.

- **Tenker du at dette er en utfordring i arbeidet med sammensatte tekster da, fordi sammensatte tekster krever jo ofte at man ser til tekster utenfor læreboka?**

Ja, det er en utfordring, det er det. Og like ens, når vi har om det i førsteklasse, så forsvinner det litt i andre, og det... Vi har ikke noe mye... Vi har ikke direkte sammensatte tekster kanskje i andre, men vi bruker... Læreboka er jo flink til å bruke bilder for å illustrere sin tekst igjen da. Så for eksempel billedanalyse og slike ting kommer jo inn da, men akkurat sammensatt tekst, det blir litt på vent til tredje klasse, på en måte.

3. Hvor viktig synes du fagområdet sammensatte tekster er?

Jeg synes, ja sånn som det er definert i læreplanen nå vet jeg ikke om jeg kan svare på, men sånn som jeg opplever samfunnet, og utviklingen der, så synes jeg jo sammensatte tekster blir veldig viktig da, for det er jo mye av den kommunikasjonsformen ungdommer bruker i dag, den er jo sammensatte tekster. Du har jo Facebook, Instagram, Snapchat og alt det der. Bilde har jo blitt en veldig framtrødende del av kommunikasjonen egentlig, så det... Og det er jo en annen type bilder i dag enn det man hadde før også da, man lager ulike ansiktsuttrykk og tar ulike bilder som på en måte skal kommunisere et budskap til mottakeren. Så det har blitt veldig viktig, og i tillegg når du ser på hvordan vi blir bombardert med reklame og alle slike ting, så er det viktig å ha en bevissthet om hvilket kraftfullt medium det er, og hvordan vi lar oss påvirke, uten at vi kanskje egentlig er klar over det. Og det tenker jeg er en viktig del av norsklærerens oppgave det også, på en måte å gjøre elevene bevisst på hva det er som skjer.

- **Hva tenker du om at det er norsklærerens oppgave? Føler du det er i norskfaget det hører hjemme?**

Det er jeg ikke fullt så sikker på. Litt fordi norskfaget har blitt veldig stort, og snart kan vi bare surfe i overflaten på alt fordi vi har liksom ikke tid til å fordype oss i noen ting lenger. Men så lenge vi ikke har noe eget obligatorisk kommunikasjonsfag, så vil det kanskje nødvendigvis havne inn der da. Hvor vidt det er riktig, det er kan jo selvfølgelig diskuteres, det kan det jo.

Metode og materiale

4. Kan du fortelle om et vellykket prosjekt du har gjennomført i sammensatte tekster?

Nei, det... Men jeg kan jo fortelle litt om hva vi gjør her på skolen for å på en måte komme i møte også den generelle delen av læreplanen, men også den fagspesifikke da. Vi har på høsten, med alle førsteklasingene, på alle programområder, så har vi en sånn uke hvor vi tar litt sånn grunnleggende opplæring i ulike ting da. Og der er det litt Word og litt Excel, men

også MovieMaker da. De skal produsere en DS, så de har ulike stasjoner nærmest, de har også litt sånn enkel opplæring i MovieMaker. Og så har vi samme oppgaver over alt på skolen, hvor førsteklasingene skal ta utgangspunkt i sånn og sånn, og så skal de lage en DS ut i fra de og de rammene da. Så har de den og den tiden til disposisjon og så og så store grupper. Og så har de de og de tema de kan velge mellom, og så kårer vi en vinner. Det kommer ganske tidlig på skoleåret. Da skal alle ha fått den her basiskunnskapen i forhold til Word, Excel og MovieMaker da.

- **Det høres ut som et spennende prosjekt. Opplever dere det som vellykket?**

Ja, sånn totalt sett så gjør vi det. Og det trenger ikke å være MK (Medier og kommunikasjon) som stikker av med seieren. Et år så hadde vi veldig fine DS-er fra Restaurant- og matfag, og da hadde de «ditt eget studieprogram» som utgangspunkt tror jeg, eller «ditt eget programområde» som var emne, og da hadde de tatt utgangspunkt i helse og kosthold tror jeg, og det var kjempefine presentasjoner de fikk til. Joda, så den uka tror jeg – eller det prosjektet – tror jeg er vellykket. Men jeg har ikke vært noe sånn tungt involvert i det da, jeg har hatt med min klasse liksom.

- **Det er jo et fint tverrfaglig prosjekt også, er det ikke?**

Joda, det blir på en måte det da, men det er mest norsklæreren som er inne på det på ST (Studiespesialiserende) i hvert fall da.

- **Hva vil du si gjør dette prosjektet vellykket?**

Vi har jo gjentatt det over flere år, så det har på en måte blitt en happening med førsteklasingene i løpet av de første ukene. De synes jo det er litt artig at de jobber med de samme på alle linjene, de kommer jo fra de samme ungdomsskolene. Så de synes det er litt artig at de jobber med det samme, om ikke akkurat på tvers av linjene, så på mange områder det samme, så synes de det er gøy å møtes i kantina og kåre en vinnerfilm og litt sånn da.

5. Hvilke andre metoder bruker du i din undervisning om emnet, også når du trekker fram sammensatte tekster i forbindelse med andre emner?

- **Hvorfor synes du disse fungerer?**

Nei, det blir litt dårlig med å trekke fram sammensatte tekster når jeg underviser i andre emner, annet enn når det på en måte står på agendaen i kapitlene i lærebøkene da. I år så prøvde jeg på Restaurant- og matfag å dele opp dette kapitlet om sammensatte tekster i ulike

oppgaver da, og så delte jeg opp klassen etter ulike oppgaver også, slik at vi skulle dekke det i kapitlet via muntlige presentasjoner. Det å sette i gang slike storstilte prosjekter som skal gå over flere uker, det er, i hvert fall på yrkesfag, vanskelig. Vi sliter med mye fravær for eksempel. Spesielt mye fravær kanskje i fellesfagene og studiefag. Så det faller litt sammen av og til. Noen grupper klarte seg ganske bra. De fikk velge selv hvem de ville jobbe sammen med da. Og de velger litt strategisk ser jeg. De vet... Altså, flinke elever velger andre flinke elever som er på skolen, som følger opp, og som jobber sammen med seg, og da går det godt. Men så har du også de som på en måte sitter og klør seg i hodet og er borte halvparten av tiden da. De er jo sammen med hverandre da, og da faller det litt sammen, det gjør det. I hvert fall, kapitlet handler om aviser, som på en måte skrift på papir og nettutgaver, og nettet som arena i forhold til blogg, debattsider, nettsamfunn, portaler og reklame da. Så jeg delte opp det, og noen gjorde det veldig bra, mens andre som sagt hadde jeg ønsket kunne jobbet litt bedre og litt dypere da. For jeg lagde ganske detaljerte beskrivelser av hva jeg syntes de burde ha med, og litt sånn typisk er det med det her kapitlet at man kan gå ut å gjøre noe undersøkelser blant ungdommer når det gjelder nettvaner, medievaner og slike ting, men det blir veldig sånn venstrehåndsarbeid for mange av dem, altså. Det blir litt frustrerende for læreren da.

- **Hvordan opplever du generelt elevenes interesse for de her temaene knyttet til sammensatt tekst da?**

Jeg opplever den som skuffende lav da. For jeg tenker at dette er noe de burde kunne relatere seg til og få noe ut av egentlig, for en skulle tro at dette ligger mye nærmere opp til deres hverdag enn norrønt og moderne norsk, litteratur, folkediktning, romaner, drama, ikke sant, som for eksempel er andre sider av norskfaget som de skal holde på litt med da. Jeg hadde ventet engasjementet litt bedre enn det det var da.

- **Hvorfor tror du det er slik?**

Nei, det vet jeg ikke altså.

- **Er det med sammensatte tekster intuitivt for dem på et vis da? I og med at elevene ser det rundt seg hele tiden?**

Ja, men de har ikke reflektert noe nei. Det var jo på en måte det jeg hadde invitert dem til da. Jeg føler at det er jo ikke noe dinosaur jeg kommer med heller, når jeg kommer med media til dem og medievaner og slike ting. Så man skulle jo tro at de kunne «ja, her er det noe vi kan se

litt på, her er det noe som ikke er helt fremmed for oss». Men det er mulig at tvert norsk læreren kommer med noe, så er det... Dødt i utgangspunktet (ler).

- **Hva med kompetansen deres på området da, hvordan vil du beskrive den?**

Jeg tror det er litt som du sier, de er jo forbrukere – men de har ikke reflektert noe over det i utgangspunktet, og dermed så har de ikke noe særlig kompetanse.

- **Opplever du at det faller lettere for dem å for eksempel studere forholdet mellom tekst og bilde da, enn å ta fatt på andre norskfaglige emner utenom sammensatt tekst?**

Jeg føler vel at de kanskje vet noe om det, fra jobbing med reklame, kanskje, i ungdomsskolen, og slike ting, men jeg tror det blir en slik lettvekterside ved faget, fordi de husker mye mer av analyse og tolkning av lyrikk og noveller enn det de husker av at de kanskje har analysert eller tolket reklame litt. Jeg føler det kanskje litt sånn for det ikke er noe som kanskje har festet seg som en prestisjetung del av norskfaget.

- **Det er jo litt interessant. Hvorfor tror du at de ikke tenker det er like viktig?**

Ja, altså, de vet jo mer om for eksempel metaforer og sammenligninger, skulle jeg til å si, og rim og rytme og slike ting. Så jeg tror nok kanskje det er mer fokus på slike ting i ungdomsskolen jeg da.

6. Hvilke sammensatte tekster benytter du deg av i din undervisning?

- **Hvorfor synes du disse fungerer?**

Ja, altså, jeg synes det er veldig greit å bruke reklame jeg da, jeg må innrømme det da. For det er noe vi alle er utsatt for, og det er mange flotte virkemidler å finne, for eksempel humor og ironi og... Så reklame er en type tekst som er veldig fin å jobbe med da, så det synes jeg er en takknemlig del av det.

7. I hvilke sammenhenger benytter klassen seg av digitale verktøy i arbeid med sammensatte tekster? Hvilken type programvare bruker dere da?

Nei, det blir vel kanskje mest Word, ja. Og PowerPoint og... Jeg har jo et fag som heter «kommunikasjon og kultur» og i det faget inviterer jeg jo til at de kan lage film for eksempel. Men det er arbeidsomt, og når de er ferdig med å samle inn råmateriale så kommer det en gedigen redigeringsjobb som de ofte bommer litt på og det tar vanvittig lang tid. Ofte så

tenker de «jaaa, vi skal lage film» og sånne ting, gjøre noen intervju kanskje, filme ulike kommunikasjonsituasjoner og lage kanskje tv-program ut av det eller... Ja, tv-program med reportasjer, altså tv-program som rammefunksjon da kan du si. Men så kommer de etterpå og sier «nei, det ble ikke det likevel, det ble for mye arbeid», og så ender de opp med den der gamle PowerPoint-presentasjonen da. Så viser de kanskje noen filmsnutter fra YouTube eller noe sånt. Så det er ikke så mye av slike sprelske påfunn nei, det er ikke det.

- **Hva med deg når du skal veilede elevene i denne prosessen? Hvordan er det, og hvor henter du din kompetanse fra?**

Da sliter jeg. Ja, jeg gjør det, fordi jeg har ikke laget – eller, jeg har laget film da, men det er så lenge siden at jeg husker så lite. Så jeg er egentlig avhengig av at elevene har ferdigheter selv, faktisk. Og for det meste er det jo mange som har det. De har fått lekt seg med videokameraet til foreldrene og de har fått prøvd seg på å redigere og kan det her med å legge på effektlyd kanskje og sånne ting. Men uten at de har erfaring med det selv, så føler jeg meg ikke i stand til å veilede dem noe særlig jeg nei, det er jeg ikke.

- **Gjør dette at barrieren for å sette i gang med denne typen prosjekter blir høyere for deg?**

Ja, den blir det. Jeg kommer jo ikke til, jeg skulle til å si, utforme et prosjekt der det å holde på å lage film er den eneste presentasjonsformen de har – altså, det vil være et valg da, i tillegg til noe annet. Jeg kan ikke kreve at de skal lage film, og så er ikke jeg i stand til å veilede dem på det. Jeg føler på en måte at det blir en slik alternativ presentasjonsform da.

Vurdering

8. Hvordan gjennomfører du vurdering av elevenes egenproduserte sammensatte tekster? Hva er utfordringene her?

Det havner jo under muntlig vurdering da, i norskfaget da. I kommunikasjon og kultur er det jo en egen karakter, så der er det lettere å håndtere det. Det blir jo vurdert som en muntlig presentasjon, og da vurderes ofte PowerPoint-presentasjonen som en støtte da, til den muntlige framføringen. Så da blir det jo, når de er ferske, i første rekke å veilede og vurdere dem til å være nøkterne med effekter for eksempel, at de ikke gyver løs med alle mulige effekter og animasjoner og slike ting. Og det lærer de fort altså. De lærer både av det jeg veileder de i og av å se på hverandres presentasjoner og hvor forvirrende det blir når du slår til med alskens mulige varianter av tekst og slike ting. De ser fort at det kommer i veien for

budskapet og innholdet. Og så er det å se på i hvilken grad den støtter opp under det muntlige de har å komme med da. Om illustrasjonene og bildene de bruker er med på å støtte opp under, og eventuelt også utvide og legge til noen betydning da, eller om det står i kontrast og om det er en kontrast som er virkningsfull og bevisst benyttet i den sammensatte teksten da. Så det er vel det det går på egentlig.

- **Så du mener at både form og innhold bør telle i vurderingen?**

Ja, jeg vil si at begge er viktige ja. Men som sagt, det lærer de seg ganske fort altså. Og ofte så er det... Det er mange elever som bruker PowerPoint kun som en sånn stikkordsdisposisjon, altså at det like gjerne kunne stått på et Word-ark. Det er bare kulepunkter som de snakker rundt. Og det er for så vidt greit det, det er mange elever som synes det er enklere å følge med når de får noen stikkord opp på tavla eller på PowerPointen da. Mens noen er flinke til å bruke illustrasjoner som kanskje snakker til og når ut til noen andre igjen da. Det er jo forskjellig hvordan vi oppfatter god bruk av stikkord og god bruk av bilder og slike ting da. Noen er flinke til å bruke bilder som illustrerer og fungerer som tale da. Det er jo... Som på en måte utvider budskapet eller forankrer budskapet eller hva man skal si da. Jeg selv prøver jo å gjøre det også da, men det er jo forskjell på hvor inspirert jeg er da. Jeg prøver nå av og til å utnytte PowerPoint-presentasjonens muligheter til å illustrere... Spesielt gutter kanskje har en tendens til å tenke litt i bilder da, mens jenter gjerne tenker i tekst, og hvis man på en måte greier å presentere noe i bilder også da, så er det kanskje en sjanse for at gutter også blir litt mer med de også da.

9. Hvordan gjøres elevene i stand til å vurdere egne og andres sammensatte tekster? Hva er utfordringene her?

Noen ganger har vi når det er elevarbeider – det kan være både skriftlige og muntlige det da, men kanskje fortrinnsvis muntlige – at vi har vurdering av medelever. Og da bruker jeg gjerne å lage noen skjema til dem jeg. At vi setter opp noen vurderingskriterier, rett og slett, på et skjema, og så skal de krysse av for om det er under middels, middels eller over middels, i forhold til sånn og sånn da. Så det er litt sånn rubrikkvurdering, ellers er det litt vanskelig å forholde seg til. Men andre ganger setter jeg, lager jeg, et sånt tilbakemeldingsark hvor de skal skrive to positive ting og en ting de kan forbedre seg på, som de gir til medelever da. Og så, i første klassen, hadde de litt sånn at de byttet med hverandre, leste til hverandre, og kom med tilbakemelding da. Men det tar veldig mye tid å holde på med slike ting, og det er mye som skal gjennomgå i norsken, og det blir mye vurderingsarbeid for lærerne, i og med at

elevene skal ha tre terminkarakterer, ikke sant? Både muntlig, hovedmål og sidemål – innenfor firetimersfag. Det går vekk skrekkelig mye tid til å på en måte dra i land disse grunnlagene for karakter... Ellers så hender det jo også at vi bare tar det muntlig – etter at en gruppe har hatt en presentasjon, så spør jeg klassen liksom «ja, hva var det denne gruppen fikk til» og «hva var det dere syntes var bra med den framføringen vi akkurat har sett på». Og så er det om noen har noe som kunne... Noe forbedringspotensial også da. Men ofte synes de det er litt ekkelt da. Så de er flinke til å skryte av hverandre, men ikke så flinke til å komme med litt sånne ting som kan oppfattes som kritisk da. Og ofte så blir de veldig generelle da. De gjør det. Det er sånn «ja, fin PowerPoint» og «dere snakket fint om det». Det blir ofte lite verdt da. Det er derfor jeg har en forkjærlighet for å lage slike rubrikker da, fordi da gjør jeg det mer konkret for dem da. Da ser de «hadde de sånn og sånn» og «fikk de til det og det», var det innledning, var det god sammenheng mellom innledning og konstruksjon, og konklusjon – var den logisk i forhold til innholdet – og slike ting.

- **Har du spesielle vurderingskriterier du ofte bruker i forbindelse med sammensatte tekster da?**

Nei, det tror jeg ikke. Jeg tror ikke jeg har det. Ikke som jeg kommer på nå. Jeg tror kanskje vi utarbeidet noen som juryen brukte i forhold til dette skoleovergripende prosjektet jeg snakket om da. Så jeg tror kanskje vi har utarbeidet noen felles da, uten at jeg helt har tilgang til dem. Det er jo en jury som pleier å kåre da.

Læreboka

Se spørsmål 1, 2.

Elevkompetanse

10. Hva tenker du om sammensatte teksters rolle/potensiale i oppnåelsen av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen?

Det er jo akkurat det vi prøver å ta tak i med det prosjektet vi har på høsten da. Å gi dem en slags basis i hvert fall, en plattform. Og da, hvis man har fått en slags base, kan man... Da er terskelen lavere da, for på en måte å gå på og utnytte slike verktøy senere også for elevene. De ser det kan passe da, og kan benytte seg av det. I tredjeklassen så skal vi jo gjennomføre det som heter «litterært program», og for et par år siden, når vi hadde det, så anbefalte jeg dem rett og slett å bruke DS der da, som en sånn... Da tok vi utgangspunktet i lyrikk på 1900-tallet og opp til i dag, tror jeg, som tredjeklassen har som fokusområde da. Og da skulle de lage en DS basert på diktet, med en kombinasjon av, helst da, både teksten og illustrative

bilder som på en måte tok for seg sider ved teksten, og helst lyd i tillegg da. Men hvilken rolle sammensatte tekster kan ha... Nå var det kanskje ikke akkurat svar på det du spurte om?

- **For eksempel i forhold til lesing og skriving, kan sammensatte tekster bidra til å øke ferdighetene ved å få flere elever i gang? Noen elever liker jo å lese og skrive blogg for eksempel, kanskje de blir mer motiverte hvis de får jobbe med det? Som et eksempel altså.**

Nå må jeg innrømme at jeg har syndet forferdelig mot dette med blogg da. Jeg er jo fullstendig klar over at blogg er et veldig fint medium for å ta tak i akkurat det med sammensatte tekster. Vi har gått inn og analysert blogger da, uten å på en måte opprette eller skrive blogg selv da. Og det er klart det er veldig mange ungdommer som er ivrige bloggere før de kommer hit, som også leser blogger og er aktivt inne og kommenterer. Så jeg synes at blogg er et fint verktøy å bruke. Jeg vet jo lærere som har satt i gang blogger i klassene sine også. Men det er vanskelig å bruke det i vurderingshenseende da, fordi det blir... Et blogginnlegg blir kanskje en litt annen genre enn det vi er ute etter da, det vi automatisk går inn og driller dem i i forhold til hva de kan få på heldags og tentamen og slike ting. Det blir til at skriftligkarakterene i norsken faller på de gode gamle skriftliggenrene du kjenner fra da du gikk på videregående – ulike artikkeltyper, essay, kåseri og novelle og den type ting, altså.

- **Så dere avgrensner på et vis hvor mye dere vektlegger de ulike delene av faget etter hva dere forventer elevene blir vurdert i på eksamen, og ut i fra hva dere selv ønsker å vurdere?**

Ja, det blir ofte til det, altså – til det som skal være vurderingsgrunnlaget, og det blir ofte de der genrene der, også fordi vi lærere ikke har kompetanse i hvordan vi skal vurdere for eksempel et blogginnlegg da. Jeg vet jo at det går andre veier, at det er elever som skriver tekster i norskfaget som de legger ut på en blogg – en blogg som ikke er en del av norskfaget da, men at de bruker det som innhold i bloggen sin. Så det er jo litt gøy da.

Begrepsapparatet

11. Hvilke tanker har du om tekstbegrepet slik det gjøres rede for i læreplanen?

-

12. Hvilket begrepsapparat benytter du deg av i undervisningen i gjennomføringen av læreplanmålene?

Læreboka har ikke noe godt begrepsapparat synes jeg, i forbindelse med sammensatte tekster. Jeg tror ikke boka nevner ulike modi en gang, omtrent. Nei, så det blir, jeg bruker det begrepsapparatet som jeg lærte på det kurset da.

13. Synes du det er krevende å finne fram til et godt begrepsapparat i arbeidet med sammensatte tekster?

Ja, det er jo en av de tingene jeg føler kanskje mangler ved det læreverket vi har i skolen da, det at det ikke er noe som gjør elevene i stand til å tale om sammensatte tekster med fagterminologi.

- Men du opplevde det som nyttig at fagnettverket holdt kurs om det?

Ja, der snakket vi om dette her med hvordan vi skal håndtere dette med begreper. Det som er er at fellesfaglærerne som oftest har flere fag. Og nettverkene har ofte kurs på samme dager, slik at vi må velge. Og da velger man jo kanskje ut i fra hvilket kurstilbud man får først, hvilket kurstilbud som kommer først eller... Ja... Eller hvor skal kollegene hen, eller... Så det er klart at det kurset jeg var på, det var nok ikke alle som var på det. De var kanskje på kurs i andre nettverk.

- Du har snakket litt om lærerens interesser. Tenker du på generell basis at lærerens egeninteresser er avgjørende for hvor vidt sammensatt tekst blir prioritert i undervisninga?

Jeg tror nok for eksempel at de lærerne som er aktivt inne og leser blogger, er opptatt av blogger og kanskje skriver blogger selv også, har et større potensiale i forhold til å kanskje tvinge det inn i klasserommet i forhold til en som ikke gjør det.

Tverrfaglighet o.l.

14. Integrerer du sammensatte tekster i din undervisning?

15. Har dere gjennomført tverrfaglige prosjekter i sammensatte tekster ved deres skole, i tillegg til det DS-prosjektet du har fortalt meg om?

Nei, jeg tror ikke det.

- Det blir opp til den enkelte lærer å ta initiativ til det eller?

Ja. Jeg vet ikke om, hvis vi kan kalle det det, eller, jo det er jo det – ofte i førsteklassen så har vi et samarbeid mellom norsklærer og det kan være naturfaglærer og det kan være

samfunnsfaglærer, ofte samfunnsfaglærer, om å lage et magasin. Og det vil jo ofte bli sammensatt i og med magasinet inneholder en del bilder, det er ofte fokus på lay-out og slike ting. Og sånn sett så har vi kanskje et tverrfaglig prosjekt som har et snev av sammensatthet i seg. Og da er det ofte sånn at norskfaget kommer inn med genre, lay-out, rettskriving og slike ting, og så kommer samfunnsfaget inn med tema. Det er tema «arbeidsliv» for eksempel, eller «kriminalitet» og litt sånn. Det har vi kjørt både på allmennfag og yrkesfag da.

- **Og dette er et prosjekt du opplever som vellykket?**

Jada, og elevene synes det er gøy da. Det går ganske mye tid, men samtidig får vi jobbet oss igjennom sakprosa... Det blir liksom... Det dekker sakprosapittelet i førsteklasseboka da, kan du si, og så i tillegg dekker det et kapittel for eksempel i samfunnsfagboka. Og så bruker vi å ha for eksempel en muntlig framføring på det også da, for det går med mye tid, og da må vi ha inn en vurdering. Så vi pleier å ha et... Å promotere tidsskriftet sitt da, eller magasinet sitt, det blir som en muntlig framføring. Og så pleier vi å ha en karakter på det skriftlige magasinet, når det gjelder innhold, lay-out, genrebevissthet og den type ting, og så pleier vi å la enkelttekstene være underskrevet av de enkelte elevene, så de også blir med å teller på hovedkarakteren da.

- **Du nevner genrer og genrebevissthet. Uavhengig av genrer i den sammenheng det ble beskrevet i her, hva tenker du om det å fremme genrebevissthet blant dine elever i en tekstkultur hvor de etablerte genrene utfordres av nye? I lys av et tekstbegrep som er så vidt.**

Når det gjelder genrebevissthet, så føler jeg jo det at vi holder på å baler med de samme gamle genrene fortsatt, og at vi på en måte har de samme gamle tekstgenrene som vi både vurderer de tekstene elevene skaper i lys av, og som vi skal ha dem til å på en måte analysere da. Så det blir litt mot det gamle egentlig. Ja, jeg føler på det.

- **Har du ellers noe du vil tilføye?**

Ikke annet enn at jeg synes det er viktig at utdanningsinstitusjonene tar innover seg den nye hverdagen vi har da. Og det er viktig at de kommer på banen i forhold til å gi oss litt kompetanse i det da, egentlig. Det er tross alt en så stor del av norskfaget, det har blitt det... Blant annet så har vi jo det her særemnet, eller fordypningsoppgaven i tredjeklassen også, som av og til ender opp med en sammensatt tekst da. Det er jo åpnet for at eleven kan lage film selv, som fordypningsoppgave, og boltre seg i ulike adaptasjonsoppgaver, og der møter

vi jo også utfordringer som lærer, som hvordan vi skal vurdere det her ikke sant, hvordan vi skal gi karakter. Å gi oss litt verktøy for å gjøre det.

Vedlegg 5: Transkribert intervjusamtale med Elin

Hei, jeg heter Britt Mari Stølan og studerer femårig lærerutdanning ved NTNU i Trondheim. Formålet med dette prosjektet er å intervjuere lærere om deres egen forståelse og erfaring knyttet til sammensatte tekster som fagområde og metode. Alt som blir sagt under intervjuet er konfidensielt, og du vil være anonym. Intervjuet vil bli brukt i forbindelse med min masteroppgave. Du kan trekke deg når som helst under intervjuet, også når intervjuet er ferdig. Er det greit at jeg benytter meg av båndopptaker under intervjuet?

Bakgrunnsspørsmål

- **Hvor gammel er du?**

31 år.

- **Hvilken lærerutdanning har du bakgrunn fra?**

Jeg gikk først bachelor i språk og litteratur på NTNU, og så har jeg PPU fra NTNU i tillegg til det. Så jeg er adjunkt med fire års utdanning.

- **Hvor mange år har du undervist i norsk?**

Jeg har jobbet som lærer i sju år og undervist i norsk alle år. Første året var det sporadiske vikartimer i utallige forskjellige fag, men de siste seks årene har jeg undervist i norsk på videregående.

- **Hvilke trinn og studieprogram har du erfaring fra?**

Jeg har egentlig hatt de fleste innenfor norsk. Vg1, Vg2 og Vg3 på ST og så har jeg hatt Bygg og anlegg, Medier og kommunikasjon, Teknikk og industriell produksjon, Restaurant- og matfag og Helse- og sosialfag. Og da har jeg hatt både første og andre år på yrkesfag.

Hovedspørsmål

Innledende spørsmål

1. **Hvilke tanker har du om fagområdet sammensatte tekster?**

- **Hva synes du om dets rolle som et av fire hovedområder i læreplanen for norskfaget?**

Jeg tror nok det var nødvendig å skille det ut som eget hovedområdet da det ble gjort i K06. Jeg synes det er veldig viktig, fordi det er en teksttype som elevene omgir seg med, både på nett, på tv, på film og slikt, og da er det veldig viktig at de kan noe om det. Og jeg synes også det er bra å knytte det opp i mot retorikken – at man lærer dem hva som ligger bak, rett og slett – litt sånn dekodning. Så jeg synes det er viktig, men så klart – det er med på å gjøre norskfaget veldig stort. Men det er jo en teksttype, så jeg synes vel det er mer viktig enn hva kanskje mindre emner er, som ikke er så viktig. Men det vil jo være veldig subjektivt.

- **Hva tenker du om det utvidete tekstbegrepet da? At tekst har blitt et så omfattende begrep.**

Det må på et vis bli sånn, hvis man tenker at sammensatte tekster er en del av hva elevene omgir seg så mye med, på lik linje med andre teksttyper. Men det er kanskje litt problematisk med selve ordet «tekst» da, for det er jo fortsatt sterkt knyttet til ord, altså det skrevne. Så «muntlig tekst» er vel kanskje litt vanskelig for elevene å tenke at det er «prating», rett og slett. Man burde kanskje hatt et nytt begrep, men med alle nye begreper følger det jo også problemer, så... Ja.

- **En ting er at det er utfordrende for oss, men det er også utfordrende for elevene tenker du?**

Ja, men samtidig, hvis vi er tydelige på det, så vil det ikke bli forvirrende heller, tror jeg. Jeg vet ikke hvordan det er i ungdomsskolen, og det er noe som kanskje også er litt synd egentlig, at vi som jobber i videregående vet lite om hvordan det er i ungdomsskolen. Hvordan bruker de tekstbegrepet der, hvordan kjenner de til tekstbegrepet fra før? Jeg tror problemet er like mye oss som lærere, hvis elevene synes det er forvirrende å få tak på.

- **Hvordan synes du det er å undervise i sammensatte tekster?**

Jeg synes det er gøy, og så synes jeg det er litt vanskelig å velge ut hvilke typer sammensatte tekster vi skal jobbe med. Det blir jo fort mot reklame og reklameanalyse, for du vet at det kommer på eksamen. Nå har det jo vært kunstbilde og tegneserie også da, på eksamen på ST, Vg3, så det er kanskje litt vanskelig å plukke ut hvilke typer sammensatte tekster du skal jobbe med. Film som medium er jo for eksempel veldig spennende å jobbe med, men det blir jo fort litt eksamensrettet – du tenker at det har de sannsynligvis ikke bruk for på skriftlig eksamen, og sannsynligvis ikke på muntlig eksamen, så da bruker vi naturligvis ikke så mye tid på det. Og det er jo også et spørsmål; er det norskfaglig eller skulle de hatt kunsthistorie

som fag, for å dekke det i stedet for? Å lese kunstbilde, film og... Det er veldig gøy, men jeg bruker en del tid på det selv også, å lese om det og bli interessert i det. Og vi bruker MK-avdelingen her en del, det har vi gjort da. Så der har vi en ressurs på bygget i Medier og kommunikasjon. Vi føler oss jo litt dumme av og til, hvis vi underviser i ting som vi vet at de i etasjen under kanskje hadde revet seg i håret over, og tenkt at «nei, du må ikke si det». Hehe.

- **Men du vil si at dere har et godt samarbeid her på skolen da, hvor dere utnytter ressursene dere har tilgjengelig, for eksempel kolleger på MK?**

Noen gjør det, mens andre tenker kanskje ikke over at muligheten er der. Men sånn som i fordypningsemne på Vg3, hvor mange elever velger adaptasjon, så har vi brukt å hatt et foredrag av en av lærerne på MK, som kan mye om adaptasjon – prinsippet fra bok til film, hovedsakelig. Der føler ikke vi at vi har så mye kompetanse, så da låner vi litt kompetanse.

- **Det er jo en veldig fin løsning, å gjennomføre det på den måten.**

Ja, det er det. Men det er klart, det forutsetter jo at de er velvillige og synes det er greit, for det blir jo på et vis ekstraarbeid for dem i tillegg til det de har å gjøre fra før da. Vi prøver å spørre litt der, fordi der vet vi at de har kompetanse på det. Jeg og en kollega satt og jobbet med en reklameanalyse, hvor vi satte opp et løsningsforslag til en analyse da, på et vis. Og da sendte vi det ned dit for å sjekke om det var helt på trynet, liksom. Det var litt sånn «ja, skal vi tørre å gjøre det», for du legger jo hodet på blokka og viser hvor lite du kan, men det var vel greit nok det som sto, og så fikk vi innspill på hva vi burde legge vekt på i tillegg. Du føler jo litt på at du underviser i noe du ikke kan, og at det er opp til deg selv å lære noe om det. Så da blir det nok den personlige interessen du har eller ikke har som avgjør om du velger å sette deg inn i det. Det var jo kanskje noen kursdager da LK06 ble innført, men det blir litt for sporadisk til at du virkelig lærer noe om det, da.

- **Det blir opp til den enkelte lærerens interesse hvor vidt du prioriterer å lære noe om det?**

Ja, jeg tror nok det blir opp til den enkelte lærerens interesse altså. Og der finnes det kanskje et generasjonsskille, det tror jeg. Jeg har inntrykk av det blant kolleger, i forhold til hvor viktig du mener den type tekst er, og hvor vidt du skal bruke tid på det eller ikke. Pluss at de kanskje føler de har enda mindre kompetanse, si de som er 30 år eldre enn meg da.

- **Ja, hvis det er slik at det er lite på utdanningen om det nå, kan det jo tenkes at det var enda mindre da eldre lærere studerte.**

Det var jo ingenting da jeg gikk nordisk i 03/04. Vi snakket vel litt om Thiedemann og Goethe i forbindelse med nasjonalromantikken, ikke sant, men noen komposisjonsanalyse var det ikke altså. Jeg synes jo det er viktig at det forblir i norskfaget da, men man vil jo som lærer gjerne kunne mer om det.

- **Hva tenker du om at norskfaget har blitt så stort da?**

Ja, det er akkurat det. Hva skal du da ta bort, eller skal du utvide rammetimetallet, eller... Det er jo en utfordring. Jeg har ikke noen fasit på det. Å redusere antall karakterer hadde vel vært greit, for eksempel. Det skal vel komme noen høringssvar på den nye læreplanen, så vi får se hva det blir til. Det blir ganske avgjørende for framtiden som norsklærer, jeg tror det blir det. Hvor vidt det blir et yrke å bli værende i. Ikke sånn personlig, men generelt, så tror jeg det.

- **Prioriterer du det i undervisningen?**

Jeg prioriterer sammensatte tekster like mye og like lite som andre emner. Vi prøver jo å jobbe ganske tydelig opp i mot læreplanen. Opp i mot kompetansemålene for de ulike alderstrinnene, og sette av tid til det. Så ikke mer og ikke mindre enn andre emner. Og jeg prøver naturligvis å kombinere det med andre emner og da.

- **Ja, det er jo en fin arbeidsmetode knyttet til andre emner?**

Ja, det er det jo også. Det det kanskje blir litt for mye fokus på er den analytiske tilnærmingen til det og ikke den produktive tilnærminga. Der har jeg nok litt å gå på. Det blir mer den analytiske, hvor vi ser på hva som er gjort, i stedet for å prøve å lage så mye selv. Vi har hatt en del filmprosjekter og DS-er og slike ting, men det føles kanskje litt lenger unna norskfaget faktisk – å produsere heller enn å analysere. Det tror jeg, uten så mye logikk. Men mye er jo veldig analytisk da, også når det gjelder sakprosa og skjønnlitterære tekster. Vi bruker jo mer tid på å analysere noveller enn vi gjør på å skrive det. Så det er nok noe som går igjen i forbindelse med flere tema.

- **Krever det mer kompetanse med en gang du skal produsere?**

Ja, det gjør det. Og der kan man jo igjen snakke om lærerens kompetanse, også knyttet til det digitale. Vi har gjort en del av det da, vi bruker MovieMaker og lager små digitale historier,

uten bruk av lyd, men kanskje bare bilde. Setter sammen bilde og tekst og slike ting. Så vi har gjort det, men det har kanskje dabbet litt av. Det er nok noe med at faget er stort og man må prioritere. Det tar mye tid, og da blir det kanskje til at man prioriterer det analytiske til fordel for det produktive.

2. Hvordan vil du beskrive din erfaring med eller kompetanse i sammensatte tekster?

- Har det vært nok fokus på dette i utdanningen?

Den er selververvet vil jeg nok si. Egentlig så er det ikke fra noe sted, men jeg bruker NDLA en del. Både i forhold til reklame og tegneserie i alle fall. Bruker å vise den siden til elevene også, jeg synes læreboka er veldig svak på dette som på mye annet. Ellers så er det mye den uformelle samtalen med noen andre som kanskje kan noe om det, eller at du sitter og leser selv, og tenker, og kopler det sammen med noe annet du kan noe om. Så min kompetanse er veldig selververvet, jeg har ingen studiekompetanse i det hele tatt i det. Og da har du jo nødvendigvis ingen dyp forståelse for det du holder på med heller da, det blir litt overflatisk, det blir det.

- Kommer kompetansen med erfaring?

Ja den gjør jo det, men du vil likevel kanskje ikke få en veldig dyp forståelse for det du holder på med da. Når du skal lære bort noe vil du jo egentlig kunne mye mer enn det du lærer bort, men du føler kanskje at du ligger litt på nivå med det du lærer bort, uten at du kan veldig mye mer. Så det er kun ting du har snappet opp når du ser en film, eller leser en tegneserie, som jeg da gjør forferdelig mye. Det er mest det du tenker når du selv leser det, uten at jeg har veldig mye teoretisk forankring på det, annet enn det som for det meste er elevstoff, hvis du skjønner. Det blir på det nivået.

Metode og materiale

3. Kan du fortelle om et vellykket prosjekt du har gjennomført i sammensatte tekster?

Ja, vi har brukt slike DS-er, blant annet i starten av året gjorde alle Vg1-klassene det, knyttet til temaet «mobbing». Som en slags innledning til året på et vis, hvor alle hadde en fagdag og lagde sin egen i gruppe. En sånn still-video om mobbing og det å ta vare på hverandre, og det var nok vellykket nok tror jeg. Så har vi gjort det samme knyttet til sitat, det var ganske

vellykket. Vi plukket ut sitat fra type Ibsen og de store, og så lagde elevene sine personlige uttrykk knyttet til de sitatene. Det var vel egentlig enda mer vellykket tror jeg.

- **Hva tror du er avgjørende for at slike prosjekter blir vellykkede da?**

Si det. Man må nødvendigvis ha et engasjement, og kunnskap og rammer – at elevene vet hva de skal gjøre og hvordan. Og så må de nok få litt... Hvis de skal lage noe selv, så må du slippe dem litt da. Og det er litt vanskelig, kan være. Det er vanskelig å peke på en ting som er mer avgjørende enn noe annet. Det er jo ganske likt det som er avgjørende for om andre prosjekter blir vellykket eller ikke. Tilgang til utstyr og slike ting trenger ikke nødvendigvis å være avgjørende, man kan få til et veldig sterkt produkt bare ved hjelp av mobilkamera, for eksempel. Så utstyr er egentlig ikke det som stopper, men like mye engasjement og kunnskap om hvordan man skal gjøre det, og så videre. Og det er noe med å slippe elevene løs.

4. Hvilke andre metoder bruker du i din undervisning om emnet?

Vi går jo igjennom da, og så får elevene sette seg ned å analysere etterpå. Vi bruker naturligvis sammensatte tekster som eksempel. Hvis man skal fortelle om at filmer gjerne har et anslag som skal gjøre at den som ser på blir interessert, så må man på et vis vise dem konkrete eksempel på det. Slik at de får se det, og ikke bare få det fortalt. Og i neste omgang at de får prøve å gjøre det selv, selvfølgelig, men det blir det aldri tid til. Så det blir ikke gjort.

- **Så tidsbruk er en utfordring?**

Ja, men det er det alltid, uansett hva man skal snakke om. Så man må bare finne en måte å prioritere på, rett og slett. Det er også vanskelig å vite hvor mye forkunnskaper elevene har, og det er veldig varierende. Etter hvert som de kommer på Vg2, Vg3, så har de tilbud om medie- og informasjonsfag, og da er det enkelte elever som velger det. Så der hadde det nok gått an å finne en måte å bruke elevene som fagpersoner. Om ikke fagpersoner, så i hvert fall som en kompetanse da. Noen av dem er jo gode til å redigere og slike ting, og da kan man jo bruke dem. Vi har jo elever som er veldig flinke til å tegne, og for eksempel i forbindelse med tegneserier og slike ting burde man nok være flinkere til å bruke den kompetansen som ligger i elevene.

- **Vil du si at elevkompetansen på sammensatte tekster er ganske god?**

Med enkelte, men så har jeg også sett mange eksempel på at de overvurderer den. For eksempel på Vg3, så har vi fordypningsemne, og der kan de jo gjøre veldig mye hva de vil.

Men noen velger adaptasjon fra bok til film, fordi de tenker at «åh, da trenger jeg bare å lese én bok og så sammenligne», ikke sant, og da får de jo maks 3 i karakter. De er ikke forberedt på at her finnes faktisk masse fagteori innenfor et emne, som vi ikke har jobbet så veldig mye med, men som vi forventer at de setter seg inn i. For å se på skjønnlitterære virkemidler og peke på tematikk og så videre, det har de jo jobbet med i 15 år, men ikke innenfor film. Så det er nok mange som blir blendet av at fordi de har sett masse film, så kan de mye om film. Så det er veldig variert.

- **Det at de er vant med å forholde seg til det er ikke nødvendigvis det samme som at de har blitt gode på det?**

Nei, de mangler mye kunnskap mange av dem, knyttet til for eksempel adaptasjon. Det krever mye å analysere det. «I filmen gjorde de sånn, og i boka gjorde de sånn, men jeg vet ikke noe om hvorfor» liksom, da får de maks 3 da.

- **Du snakket litt om at du synes det er vanskelig å velge ut hvilke tekster du skal bruke i undervisningen, er det noen du velger å bruke oftere enn andre, for eksempel fordi du opplever at de fungerer godt?**

Ja, jeg tror nok de aller fleste er innom reklamegenren, både fordi den er ganske tydelig, og fordi du føler det er mye å si om det. Du har både samspill mellom bilde og tekst, og forholdet der, og du har et budskap du kan gjøre mye ut av. Så det er nok de aller fleste innom. Det blir brukt mer tid på enn andre typer, ja. Film og tegneserie blir nok nevnt, men nettavis, blogg og den type tekster blir nok ikke jobbet så mye med. Det blir sett på som litt trivielt kanskje. Og eksamen styrer nok mye. Kompetansemålet er jo veldig vidt. Med Vg1-målet kan man jo gjøre hva som helst, ikke sant, så man må jo velge, og da tror jeg at mange velger reklame. Det er ikke det at noe av det som står der er uinteressant, men det er jo så vanvittig stort.

- **Samtidig åpner det jo for at man kan være kreativ da, det er jo fint.**

Ja, det er fordelen og ulempen med det at det er så vidt. Det er fryktelig åpent, så du vet ikke helt hva du skal gjøre, men på den andre siden får du rom til å gjøre litt det du vil.

Vurdering

- 9) **Hva med vurdering oppi alt dette her da? Hvordan gjennomfører du vurdering av elevenes egenproduserte sammensatte tekster?**

Ja, det håpet jeg du skulle spørre om. Det er jo vanskelig da. Å vurdere kvaliteten på elevprodukter for eksempel, det er kjempevanskelig da. Og vi vil jo gjerne gi elevene vurderingskriteriene på forhånd, hvor de får vite hva som kjennetegner et godt produkt, og det er litt som å stikke fingeren i lufta og... Ja, det er fryktelig vanskelig, å vurdere elevprodukter, særlig hvis de skal lage et produkt i form av en film, eller en DS eller noe sånn. Og det er nok derfor det analytiske får større plass enn det produktive også, fordi det er lettere å vurdere. Det har vi spekulert mye på altså, når vi har hatt prosjekter hvor elevene skulle lage filmer eller DS-er eller noe sånt, hva vi da skal vurdere. For da må du ha litt mer kompetanse enn akkurat det du lærer bort, og den føler vi jo kanskje ikke er der. Så det må du skrive noe om (ler).

- **Hvordan er det dere gjør det da?**

Nei, hvor er det vi begynner? Det er en stund siden vi har gjort det nå, og... Det blir nok lite gjort. Det blir kanskje gjerne til at elevene lager et produkt, og så får de en underveisvurdering uten karakter, for eksempel. At det ikke nødvendigvis ikke utgjør en del av karaktergrunnlaget. Det er jo en måte å gjøre det på, hvis du er usikker på din egen kompetanse – å si noe løst om hva du føler de kanskje kunne jobbet bedre med, og... Det er vanskelig å sette opp konkrete vurderingskriterium til elevene når det er noe du er såpass usikker på selv, ja. Vi prøver jo å finne ting da, litt avhengig av hvilket produkt det er; bildekvalitet, lyd kvalitet, sammenheng, om det hører til oppgaven, om de har truffet med utsnitt, vinkling og sånt. Men det er vanskelig.

- **Tror du innholdet oftere blir vektlagt enn selve komposisjonen?**

Jeg vet ikke nødvendigvis det, for da hadde det på en måte ikke vært noe vits i å skulle lage det produktet, men jeg tror det er vanskelig å sette ord på hva det er vi vurderer, fordi vi ikke er helt klar over det selv. Det går på magefølelse og synsing – det synes jeg var bra, og det synes jeg ikke var bra. Jeg tror vel kanskje at det ikke nødvendigvis er så bra mye av det, men det spørres igjen hvor mye du skal forvente av dem da, man er jo usikker på det – hvor mye man skal forvente at de får til og presterer. Det kjenner du mye bedre til i rene skriftlige tekster for eksempel. Der vet du mye mer om hva du skal forvente av en førsteklassing, hvis han eller hun skal lage en skriftlig tekst om et tema, hva slags nivå de da skal ligge på.

10) Hvordan gjøres elevene i stand til å vurdere egne og andres sammensatte tekster? Hva er utfordringene her?

Det er vel gjerne sånn at hvis de presenterer et produkt, så vurderer læreren, og så vurderer medelevene. Som man gjør det med andre typer framføringer. Men det er noe med for dem også å ha et metaspråk, å kunne sette ord på hva det er som er bra, og hva som ikke er bra, og sånt. Jeg tror nok at metaspråket er en utfordring for dem i forhold til sammensatte tekster. Som i forhold til mye annet, da, men kanskje særlig dette. Og så er det jo som alltid når man vurderer medelever; hva kan vi si og ikke si – det blir gjerne veldig mye positivt, og så kommer de med en beskjeden kommentar om at «det var litt vanskelig å høre lyden», noe som er helt åpenbart fordi ingen hørte noe (ler).

- **Er det andre ting du vil kommentere i forhold til vurdering?**

Ja, hvor man plasserer vurderingen. Er vurderingen under muntlig eller skriftlig? Den er uklar altså, den er vanskelig. Det er jo tekst, men det er muntlig og skriftlig. Det er vanskelig, og det... Vi putter det vel oftest inn under muntlige produkter, men hvis produktet består av bilder og tekst for eksempel, hvor er muntligheten i det?

- **Hva tror du er grunnen til at det ofte havner inn under muntlig da?**

Det er fordi det ikke er ren skriftlig tekst, tror jeg kanskje. For eksempel havner jo reklameanalyse inn under skriftlig. Men hvis du for eksempel tenker filmmediet mer, så er det kanskje fortere å ta den under muntlig, i alle fall når de produserer. Men når de analyserer er det jo tydeligere om det er muntlig eller skriftlig da. Men den er veldig vrien. Og det er jo gjerne en kombinasjon, ikke sant, at de lager et produkt og så forklarer de hva de har tenkt, hvilke virkemidler de har prøvd å legge vekt på og redegjør for sitt eget produkt. Så det er gjerne muntlig, men så viser de samtidig frem et produkt bestående i bilde og tekst som igjen er rent skriftlig, ikke sant, så det er vanskelig da.

- **Så du savner flere retningslinjer på det?**

Ja, helt klart. Og hvordan det blir når det blir implementert i de andre hovedområdene – om det gjør det mer eller mindre tydelig, det gjenstår å se. Nå gjenstår det jo også å se om det fortsatt vil bli en muntlig og en skriftlig vurdering også da. Det er flere som har nevnt dette, for det forekommer som uklart.

- **Generelt det at det er så få retningslinjer nå da, er det et problem eller er det en frihet for læreren?**

Veldig både og altså. Jeg hadde ikke likt det dersom man hadde vært for bundet heller. Jeg vil ikke nødvendigvis tilbake til at man skal lese en bok av den forfatteren og den forfatteren. Samtidig, er vel kanskje faget stort nok nå da. Men retningslinjer i forhold til vurdering kunne det jo vært uansett om det ikke hadde vært knyttet til de mer konkrete kompetansemålene da – selv om de hadde vært innsnevret kunne man jo vært tydeligere på det med vurdering. I forhold til sammensatte tekster føler du deg for det første litt usikker fordi det strengt tatt ikke er noe du har kompetanse i, og for det andre fordi det er veldig lite å finne i læreplanen og vurderingsveiledningen også.

- **Har dere hatt samtaler om det her på skolen da, lagt strategier på hvordan dere skal gjøre det?**

Vurdering til stadighet. Nå sitter vi jo på rom sammen vi som underviser sammen, så det blir jo snakket mye om det på lærerrommet, sånn uformelt. Jeg tror det er mange som føler seg usikre på sammensatte tekster og kvier seg for å undervise i det, og som til stadighet velger reklameanalyse fordi det er noe man har erfaring med. Jeg er jo veldig glad i tegneserier og film som medium, så jeg synes det er gøy å bruke litt tid på det, men dette blir jo veldig individuelt.

- **Hvordan er stemningen blant dine kolleger da, er flertallet engasjerte i det opplever du?**

Det tør jeg nesten ikke si altså, det er veldig vanskelig å si noe om. Men som jeg sa, så tror jeg nok kanskje det er en liten aldersforskjell der da, det tror jeg. Det har nok noe med hvilken kompetanse man føler man har, tror jeg. Sånn i snitt. Men vi har jo unntak, for all del.

Læreboka

11) I hvor stor grad bruker du læreboka?

Ja, jeg gjør jo det da. Den er jo utgangspunkt for undervisningen, for den har en del ting som er helt greit, men jeg føler at jeg har behov for å supplere, og det må du jo på et vis også, hvis du skal ha levende eksempel på det du holder på med. Du må jo vise til ting som kanskje elevene er litt kjent med, og ikke bare det som var kjent i 2004. Det vil jo uansett være slik at du må oppdatere deg til den mediehverdagen, for eksempel, som elevene kjenner. Og det i forhold til blogg, bruk av nettavis og så videre, det har jo endret seg en god del siden læreboka ble skrevet, ikke sant, så du er jo på et vis nødt til å oppdatere deg til den hverdagen som er i dag, uansett hvilken bok det er du har. Og i forhold til sammensatte tekster, så er jo

kanskje det en teksttype som er veldig i endring, sammenlignet med det skjønnlitterære. Jaja, der har du jo også... Skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur begynner jo også å bli ganske flytende etter hvert. Noen prinsipper rundt kameravinkler og kamerautsnitt og slikt vil jo være det samme, men så kommer det jo nye teknikker, nye trender og nye uttrykksformer, og da blir det jo annerledes. Alle blir jo plutselig superfotografer når de bruker Instagram og de effektene som ligger der, ikke sant. Så lærebok, ja, men nei. Du må ha begge deler. Jeg merker med elevene også at de føler en trygghet i å ha læreboka – det er enkelte ting de skal forholde seg til, og så må de ha andre ting å legge oppå i tillegg. Det er vanskelig for dem å forholde seg til læreplanmål, i hvert fall en del av målene i norsk, nettopp fordi de er så store. «Hva er det egentlig vi skal lære oss da?» I alle fall på Vg1 må jeg fortelle dem; «det og det er det viktig at dere kan nå, det er det dette egentlig betyr». Hvis man ser på kompetansemålene knyttet til sammensatte tekster, så er det jo veldig stort for dem, det er det jo.

- **Hvilken lærebok er det dere bruker?**

Vi har Samlaget sin *Tema*.

12) Du var ikke spesielt fornøyd med læreboka på dette området?

Nei, jeg synes nok den er litt svak. Jeg bruker NDLA en del, delvis også *Panorama*, for å supplere. Den har det aller mest grunnleggende, men vi er vel litt enig i at vi ikke er fornøyd med læreverket som helhet, så det er ikke nødvendigvis det at den skiller seg ut på sammensatte tekster som spesielt smak. Vi er ikke fornøyd med læreverket generelt, egentlig. Det er ikke spesielt godt forklart en god del av det som står der. Det er vel gjerne sånn med lærebøker at du helst skulle gjort det selv (ler).

13) Hvor henter du ellers informasjon om sammensatte tekster, både for deg og for elevene?

NDLA, hovedsakelig. Så bruker jeg litt *Panorama*, som sagt, for der finnes en god del informasjon. Men hvis vi skulle brukt det som læreverk igjen, så hadde det blitt for stort, for det blir mer som et oppslagsverk på en måte. YouTube, om ikke i den grad det er en kilde, så er det i alle fall en base. Men med opphavsrett og slikt, så bør jeg vel kanskje bli bedre her da, som lærer – å vise fram ting i et klasserom, om det blir regnet som offentlig visning eller ikke. Men nå har jo skolen en del avtaler her da, heldigvis.

Elevkompetanse

14) Hvordan vil du beskrive elevenes kompetanse på området?

Ja, den er jo veldig varierende som sagt. Noen er gode, eller blir gode etter hvert som de har disse programfagene, eller noen har det som hobby eller interesse. Men jevnt over overvurderer de nok seg selv kanskje litt, altså.

15) Hvilken verdi har elevenes kompetanse i arbeidet? Er dette relevant for undervisningens kvalitet?

Jeg har ikke opplevd elevkompetansen som en stor ressurs så langt nei. Om det er fordi at elevkompetansen ikke er der, eller om det er fordi jeg ikke utnytter den, det vet jeg ikke rett og slett. Den er nok ikke så innmari stor kanskje. Igjen, noen er veldig flinke til å spille Call of Duty, men er det et uttrykk for kompetanse, sant? De er masse på Facebook, men er det et uttrykk for kompetanse, og da igjen, hvor går skillet mellom kompetanse i sammensatte tekster og digital kompetanse? Det er jo ikke noe skille nødvendigvis, men... Om de har kompetansen, er det ikke sikkert at de har ord på den.

16) Hva tenker du om sammensatte teksters rolle/potensiale i oppnåelsen av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen?

- Digitale ferdigheter, kan det være nyttig der?

Ja, de bruker jo masse PowerPoint, for eksempel, og det er jo sammensatte tekster. Her må de jo også liksom komme over den ideen om at det skal være flashy og slikt, men å tenke at det er et virkemiddel, og ikke mer enn det. Det er mange elever som har blogger som vi sikkert kunne vært flinkere til å bruke, tror jeg, men de er jo kanskje også litt private for dem. Selv om blogg er et offentlig medium, så er elevene kanskje ikke så interesserte i at lærerne skal drive å lese dem, eller at de skal trekkes frem i klasserommet. Men der er jo elever i stor grad skrivere også, så det tror jeg nok vi kunne vært flinkere til å bruke. Mange elever sitter nok med en del kompetanse der. Jeg vet det er lærere her som har hatt forsøk på å lage elevblogger, eller klasseblogger, uten at de har fått det til å slå helt an. De har lagd blogger hvor elevene kan publisere tekster og bli vurdert. Jeg vet ikke om det er noen av de som er her nå som har fått helt hode og hale på det. Det er mulig elevene føler det er noe som hører det private til, og noe som hører skolen til – å levere tekst i norsk hører skolen til, men å skrive på bloggen hører det private til. Det kan være et skille der, tror jeg. Digital kompetanse i fag... Det er fort man tenker litt smalt da, kanskje. Man kan jo alltid opprette ei nettside i naturfag, med hyperlinker og så videre. Det er litt sånn at hvis man lager et slikt opplegg, så forventer man kanskje fra elevene at «halleluja, ja, det har vi lyst til», men så er det kanskje litt lunken interesse likevel. Jeg har jo ofte spurt om de vil lage digitale nettaviser eller papirveggaviser,

der de har svart «papir!», så de vil liksom tilbake til det trygge med å klippe, lime og tegne, for å komme seg litt bort i fra PC, tror jeg faktisk.

- **Man kan kanskje forvente at det er lett å sette i gang prosjekter på sammensatte tekster fordi det er noe de er vant til å holde på med, men kanskje ikke?**

Det er litt både og, men jeg opplever at mange føler seg litt overforet av PC, altså. Alle har jo laptop og... Religionsklassen min satt jo og tegnet frelserhistorie, Adam og Eva og slikt, og de spør liksom: «Hvor mange epler er det i edens hage?», og jeg svarer: «nei, jeg vet ikke jeg altså». Så sitter de og fargelegger. Og da er det en eller to som velger å gjøre det på PC, resten vil gjøre det på ark. Men det er jo fremdeles sammensatte tekster, så. Frelserhistorie som tegneserie, det er genialt (ler). Det går jo an å bruke det sånn, det gjør det jo.

- **Ja, i religionsfaget må det jo være kjempefint, og det blir jo på et vis tverrfaglig arbeid også det?**

Ja, estetiske uttrykk er jo en del av hver religion vi skal igjennom, så der må de jo lese sammensatte tekster, i det faget også. Og slik er det sikkert i andre fag også.

- **Føler du at du har et fortrinn i religionsundervisningen, med at du er norsklærer, i forbindelse med teksttolkning av estetiske uttrykk?**

Jeg har ikke et fortrinn som norsklærer, fordi jeg kan lite om det som norsklærer. Men jeg har jo et fortrinn i at jeg holder på mye med det og underviser i det, og har måttet funnet ut litt om det, det har jeg nok.

Begrepsapparatet

- 17) Hvilket begrepsapparat benytter du deg av i undervisningen i gjennomføringen av læreplanmålene? Føler dere at dere har tilgang på et godt begrepsapparat knyttet til sammensatte tekster? Er det lett å finne fram til gode begreper?**

På et helt overordnet nivå er det det, men det kommer an på hvor langt ned i materien du skal gå, på et vis. Sånn som *Panorama* og vurderingsveiledningen til eksamen, der det ble gitt oppgaver om sammensatte tekster, der snakker de om «avløsing» og «forankring», i forholdet mellom tekst og bilde, det finnes ikke nevnt i *Tema*, og det finnes ikke nevnt i læreplanen. Og da blir det veldig vanskelig å vite at det er sentrale begrep. Men andre begrep som «kontrast» og andre virkemidler som du kan kjenne igjen fra andre typer tekster er jo greiere å forholde

seg til. Så igjen, det spørres litt hvilket nivå du skal ligge på, men et sånn prinsipielt begrepsapparat er det vel greit nok å få tak på, synes jeg da. Hvis du slår sammen NDLA, *Panorama*, læreplanen, *Tema* og kolleger, så får du en base. Men jeg tror nok at mange av dem er ukjente for elevene når de begynner da. Jeg føler stort sett ikke at de har mange begreper for det de kan, som jeg nevnte tidligere. Vi holder på med dette i ST-klassen min nå, så det passer egentlig bra, for da får jeg tenkt litt over egen praksis, det er alltid nyttig med å bli intervjuet.

- **Hva er det dere holder på med nå da?**

Det er jo reklameanalyse da. Og tegneserier skal vi se litt på, og litt virkemidler knyttet til film. Så skal vi rett og slett ha en multiple choice-prøve på begreper. Det skal vi ha nå, og så skal vi ha en mer produktiv fase til våren, hvor vi velger ut et tema innenfor skjønnlitteratur, og så får de velge litt selv om de vil lage sakprosa eller sammensatt tekst. Så da regner jeg med at det kommer noen sammensatte produkter. Jeg håper det blir vellykket, men vi har så få timer at jeg blir helt kaldsvett, så går det vekk onsdag etter onsdag når jeg har dobbeltime. Men sånn er det.

Tverrfaglighet o.l.

18) Integrerer du sammensatte tekster i din undervisning om andre emner?

Hvordan?

Jeg gjør jo det, gjennom at vi bruker en del PowerPoint og lærebok er jo sammensatte tekster en del av formidlingen hele veien. Men vi bruker kanskje ikke sammensatte tekster som metode aktivt mot elevene – ikke i stor grad i alle fall.

19) Har dere gjennomført tverrfaglige prosjekter i sammensatte tekster ved deres skole? Hvilke?

Så vidt jeg kjenner til, og nå må jeg jo snakke ut i fra mine fag, så har vi ikke hatt det i år nei. Vi har hatt det tidligere, med å lage magasin for eksempel. På ST var det vel norsk og samfunnsfag som lagde magasin med forskjellige typer tekst. Og så underviser jeg på MK i norsk, og der har vi litt felles innleveringer i mediefag og norsk, prosjektavis for eksempel. Da leverer de samme produkt i begge fag og får en karakter i hvert fag. Eller intervju eller artikkel som sammensatt tekst. Og så er det jo litt knyttet til lesing av sammensatte tekster i flere fag. Naturfagseksjonen blant annet vet jeg jo har hatt en del fokus på det, at de som fagpersoner må på et vis lære elevene hvordan de skal lese sine lærebøker. De har vært på

kursing, hvor jeg også har vært med for å se litt hva de prater om, da. For elevene driver jo mye med lesing av sammensatte tekster, om det nå er lærebok, PowerPoint eller nettsider, så er det jo noe de holder på med hele tiden. Så det er jo litt viktig at de... For min egen del, som elev leste jeg jo aldri bildeteksten. Den så jeg på som irrelevant. Jeg kunne jo ikke lære noe av det likevel. Og bildet var der jo på et vis for at det ikke skulle bli så mye skrift på siden – bildet i seg selv hadde ikke noen spesiell betydning. Og jeg vet ikke, men jeg mistenker kanskje gamle lærebøker for at det var litt sånn også. Nå er det litt mer gjennomtenkt bruk av tabeller og bilder og ulike typer modaliteter.

- **Teoretikere har jo sammenlignet eldre lærebøker med nyere lærebøker og studert hvordan bildet tidligere illustrerte det man kunne lese i den skrevne teksten, i hovedsak, mens bilde og tekst nå i større grad har forskjellig meningsinnhold, og læreboka dermed må leses som en sammensatt tekst. Så det er jo veldig interessant det du sier nå.**

Ja, det er en måte jeg selv i hvert fall ikke er vant til å lese på, og forventer dermed kanskje ikke at elevene gjør det heller. Så det er jo viktig at man formidler til elevene den måten å lese på. Det kunne sikkert vært interessant å gjøre undersøkelser på det for å finne ut mer om det. For det er jo litt sånn, ikke sant, at når du for eksempel leser Per Thomas Andersens litteraturreksikon, så er det jo slik at bildene er der for at det ikke skal være så mye tekst på siden, ikke sant (ler), så da har de jo ikke noen betydning i seg selv egentlig. Man lærer jo akkurat like mye om man bare leser teksten. Og det... Jeg vet ikke hvordan elevene leser. Om de tenker at bildene også er viktig. Det krever en annen lesekompetanse, absolutt. Jeg så et eksempel med en side fra en naturfagsbok, og der var det egentlig, jeg tror det var seks ulike meningsbærende elementer på et vis, på en lærebokside. Fra bilder, til overskrifter, til tabeller, til grafer, til forklaringer – det var veldig mange forskjellige teksttyper, og de overlappet ikke hverandre. Så du måtte lese alt for å få det med deg. Det vet jeg egentlig ikke om elevene er klar over. Jeg hadde ikke kommet til å være klar over det, hvis ikke jeg hadde fått det forklart, for jeg er ikke vant til å lese sånn selv.

Vedlegg 6: Transkribert intervjusamtale med Arne

Bakgrunnsspørsmål

- **Hvor gammel er du?**

60 år.

- **Hvilken lærerutdanning har du bakgrunn fra?**

Universitetet i Bergen og NTNU.

- **Hvor mange år har du undervist i norsk?**

Alle.

- **Hvilke trinn og studieprogram har du erfaring fra?**

Alle trinn på de fleste studieprogram.

Hovedspørsmål

Innledende spørsmål

1. **Hvilke tanker har du om fagområdet sammensatte tekster?**

- **Hva synes du om dets rolle som et av fire hovedområder i læreplanen for norskfaget?**
- **Hvordan synes du det er å undervise i sammensatte tekster?**
- **Prioriterer du det i undervisningen?**

Det jeg synes er veldig interessant, det ble jo lansert et begrep relativt tidlig etter teknologirevolusjonen i skriveopplæringa som ble kalt for multimodale tekster. Det er et veldig presist begrep, fordi vi skriver jo – egentlig har jo menneskeheten alltid skrevet i mange modaliteter. Så når vi kom til forarbeidet til læreplanen i Kunnskapsløftet, så var jo multimodale tekster i forslaget fra læreplangruppa. Det var jeg veldig glad for, da de dro rundt og informerte om arbeidet sitt. Jeg slo meg veldig til ro med at dette her var en riktig utvikling. Mens andre i norskgruppa sier at «huff, dynges det enda mer inn». Men så er spørsmålet, om det jo må gå på timetallet. Norskfaget skal ikke være et gammelmodig fag, og det har jo vært veldig mange sterke oppfatninger i gruppa. Norskgruppa har vært sterkt faglig

orientert, og dermed så blir et sånt begrep som multimodal tekst, etter hvert også sammensatt tekst, for mange en utfordring og kanskje en provokasjon. Fordi vi har jo jobbet med det i alle år – med tegneserier, med film, med tekster i andre tekster, og etter hvert når hypertext kommer også, ikke sant. Så det er mange typer modaliteter som har vært inne i norskfaget tidlig, men Kunnskapsløftet er den første læreplanen hvor dette er en sentral ferdighet som skal oppøves. Jeg var positiv da det kom, og det er fordi jeg alltid har brukt det som en arbeidsform, både i samfunnsfagene og norskfaget. Det er fordi jeg i opplæringa har et forskningsutgangspunkt, der hvor tekst brukes for å avdekke en problemstilling, eller et kunnskapsområde, fokusområde, eller hva vi nå kaller det, som elevene da går inn i. Og da blir ofte bruk av andres tekster sentralt. De går inn i prosjektet hvor de skal finne ut av en problemstilling, ikke bare ved hjelp av egne tanker, men ved bruk av andres tekster – velge ut riktige tekster som kan belyse emneområdet sitt. Og da opplever jeg veldig sterkt at sammensatte tekster langt på vei kan hjelpe til med det, og det kan jeg komme tilbake til senere. Men sånn sett så har jeg alltid sett på skriving i mange modaliteter som det mest selvsagte. Og jeg vil gå så langt som at – og her vil sikkert mange forskere si seg uenige med meg, men jeg vil si at det ikke finnes noen tekster som ikke er sammensatte. I det øyeblikket vi skriver en tekst, har vi ofte tatt utgangspunkt i noen andres tekster, vi låner rått, og stjeler rått, en hver forfatter gjør det, ikke sant, så det er litt bemerkelsesverdig at det begrepet skulle skape så stor støy, ikke sant? Og at det også skulle bli sett på som et problem. Men jeg tror hovedpoenget til den gruppa som ikke var særlig glad for det, var at sammensatt tekst ble sett på som å komme i tillegg, i stedet for å kanskje omdefinere hele tekstbegrepet. Og så fikk vi et nytt problem i Kunnskapsløftet, ikke sant, for lyrikken, for det som ble påklistret der var jo musikkvideoen. Og selv om den består av en lyrisk tekst, er jo selve historien en episk fortelling. Så det var mye i norskplanen, som kom i 2006, som på en måte torpederte gamle forestillinger om hvor ting skulle høre til. Og da vet jeg at læreplangruppen var veldig skuffet, da de leverte sitt forslag og det kom tilbake etter klipp- og limsystemet i direktoratet, så var ikke læreplanen til å kjenne igjen. Og det er en veldig tvilsom måte å drive læreplanutvikling på, det å engasjere gode, dyktige norsklærere, rutinerne folk med et tekstsyn i hvert fall jeg langt på vei stiller meg bak, og lufta går nesten ut av dem når de får tilbake den redigerte versjonen fra direktoratet. For eksempel hadde de skrevet en god begrunnelse på sammensatte tekster, i innledningen til hele læreplanverket, og der virket det nesten som om annenhver setning var tatt ut, og da mister man jo all sammenheng i forklaringsteknikkene, da. Og jeg tror det her skyldes, veldig enkelt – og nå kommer en knallhard kritikk av direktoratet – de har ansatt mange folk som ikke har erfaring fra skolen, som ikke er vant til å tenke skole,

skoleutvikling og skoleterminologi, og så vet de ikke hva som er rytmen i et fags liv i skolen, og møtet med... For det er jo bare en ting som er interessant, hva skjer når en ting møter en mottaker – ikke sant, resepsjonestetikken, hvordan oppnår vi en læring, når det begynner å foregå noen ting i hodet til de her ungdommene. Og det tror jeg skyldes at direktoratet har blitt et klatreområde for unge lovende, men som egentlig ikke er interessert i skole, eller som kanskje ikke har fått det til i skolen. Kanskje de har jobbet som lærer et år eller to, og mislyktes, og så skal de inn å klatre i byråkratiet. Og så tenker jeg, så får vi det der at læreplanen skal bygges, det virker som den skal bygges på en slik internasjonal forståelse av hva en læreplan er. Og det blir en veldig lukket sjanger, vi forandret jo en veldig hjemmesnekret norsk læreplan, ikke sant, litterær kanon og alt det der, og så plutselig skulle vi forandre den til en internasjonal standard, fordi vi ønsket å få flere studenter ut og slike ting. Så da tror jeg at det skjedde mye på tampen av arbeidet, i forbindelse med dette, da mistet vi nok mye av det opprinnelige innholdet. Og da oppsto en veldig kritikk av sammensatte tekster, fordi folk ikke forsto det – det ble veldig påklistret, begrunnelsen fra læreplangruppa forsvant. Og da fungerer det dårlig, folk vil ha en god begrunnelse når nye ting kommer. Så det var på en måte mitt utgangspunkt, men jeg var hele tiden positiv, fordi jeg har sett på sammensatte tekster som en del av all skriveopplæring i hele min karriere. Vi kan jo gå helt tilbake til runene, ikke sant, og hulemaleriene. Fortellingene består jo av mange modaliteter, ikke minst også muntlig, når du begynner å gestikulere og slike ting.

- **Hvordan opplever du stemninga for sammensatte tekster blant norsklærerne nå da?**

Jeg tror, altså nå er læreplanen under revisjon, og den er virkelig redusert altså. De har, fordi det er et rykte blant politikere om at skolen er teoritung, norskfaget er vanskelig, og så scorer vi jo relativt lavt, det er jo slik at ca. 60% får 3, 2 eller 1 på eksamen i morsmålet sitt, og da tror jeg den her reduksjonstenkinga fører til at ting bare blir tatt ut, og sammensatte tekster er nå ikke til stede, i følge høringsutkastet. Så det tyder jo på at de har rett alle de kritikerne som sier at vi rir på motebølger. Så sånn som jeg ser det i min seksjon nå, så er sammensatt tekst nesten ikke gjenstand for debatt. Vi har gjenreist den på et område, og det er veldig interessant, det er på fagskrivingsområdet, altså sakprosa. Jeg har vært veldig nøye med å reise denne debatten, spørsmålet om vi har for bred genreopplæring i Norge. Svenskene og danskene er mye rære, de sier at vi skal lære resonnerende tekst. De sier det er veldig viktig at de som går ut fra gymnasiet behersker artikkel, klare å gjøre rede for et emne, og konkludere. Mens vi i Norge er veldig forsiktige med å si at det er det det egentlig handler

om, vi ser helst at elevene skal læres opp i hele spektret, selv om det jo nesten ikke finnes de som kan skrive essay i dag, eller gode kåsører. Så vi har mange egnede genrer, men også mange som ikke så mange har et forhold til. Så jeg tenker vi kan gjenreise dette spørsmålet, for eksempel igjennom et prosjekt vi gjør her på skolen, med fagskriving. Det betyr at vi kjører – og dette er noe som egentlig har bydd meg i mot, men jeg har sett nødvendigheten av det, siden prestasjonene er litt lave, nødvendigheten av å være mer instrumentell i skriveopplæringa – vi trener på faser, og slike fikserte størrelser, hva skaper en god tekst. Hva hvis vi går løs på tekstutviklingens faser. Da har vi kanskje sjanse til å få til noe, fordi ellers blir genre så vidt. Da går det på å kommentere deler av teksten og så videre. Så jeg tror faktisk at sammensatte tekster vil komme inn der også, i forbindelse med for eksempel å bruke kunnskap fra verkstedet til å lage en arbeidsbeskrivelse, og så videre. Men problemet er at sammensatte tekster ikke er til stede i høringsutkastet. Så vidt jeg kan se da.

- **De ønsker vel å bake det inn i de andre hovedområdene. Det har vel vært diskusjoner om det er et behov for å ha det som et eget hovedområde lenger, tror jeg.**

Og det skyldes jo også at det har vært kritikk innenfor norskfaget, for at det har vært noe påklistret, vi har ikke fått det til. Men det er ingen styrking av sammensatte tekster, det å tro at man kan bake det inn i andre emner. Det tror jeg ikke altså. Jeg tror vi bør se mer på det jeg nevnte i sted, det at sammensatte tekster faktisk er en metode for å lære. Jeg bruker det mye mer instrumentelt, også i samfunnsfag. Det jeg for eksempel gjør i historie, og også i norsk, jeg tenker «hvordan skal vi få på plass en fornuftig litteraturhistorie, språkhistorie eller historie?», og tenker som så at vi har et viktig utgangspunkt – hva har dette betydd for den eleven som sitter i klasserommet i 2013? Da har vi allerede sagt noe veldig viktig – historien, da- og nåperspektivet. Elevene er medaktører i å oppdage litterære tekster, språkhistoriske og historiske fenomener, som er identitetsskapende, ikke sant. Og da sier jeg til dem at hvis de er med på den reisen, så kanskje vi kommer ut i den andre enden med en større forståelse av oss selv. Hvis man klarer å lage en slik avtale med elever, så har man langt på vei lykket, tror jeg. Og en måte å gjøre det på, det er å være litt rå. Det vi holder på med er jo juksing, her får de faktisk lov til å bruke klipp- og limmetoden. Det er hele poenget. For eksempel bruker jeg It's learning og legger ut en rekke kilder til, si, tekster om språkhistorie eller norsk litteratur i en periode, representative kilder eller kilder om en litterær retning eller periode, og så får elevene lov til å bruke disse tekstene når de skal komme fram til sin problemstilling og retning. De får beskjed om at de også kan bruke andre kilder, men alle kilder skal dokumenteres. Alle kilder

skal stå i kursiv, og det skal ikke være mulig for meg å ikke finne igjen det de har brukt. Og så spør de, «men hva er skriveoppgaven vår da?» - jo, den er veldig enkel. De skal ha en selvskreivet innledning, der de gjør rede for fokusområdet eller problemstillingen, og den skal være en halv til en trekvart side. Veldig formelt. Og da vil jeg godkjenne den, før elevene setter i gang med arbeidet, og så har de den åpen, og skriver tilsvarende en konklusjon, etter å ha vurdert alle kildene de velger å bruke. De må også skrive mellomtekster som på en måte argumenterer for bruken av kildene. Da ser vi at vi nærmer oss det voksne livs bruk av kilder og tekster, og det er der jeg føler den sammensatte teksten har potensiale som et nyttig verktøy, da. Jeg har brukt sammensatte tekster i veldig mange år i skolen, fordi jeg opplever at det er en måte å oppøve kritisk sans på. Elevene dokumenterer og argumenterer for bruken av ulike tekster, og må bruke dem hensiktsmessig i forhold til sin problemstilling. De prøver også å sette dem i en logisk rekkefølge, noe som kan være en krevende oppgave. Og så skal de til slutt formulere sin egen konklusjon, ikke sant, og den skal selvfølgelig være i ren skrift. Så kan jeg være veldig rå på det når jeg vurderer dem da, at denne gangen skal jeg kun kommentere om elevene har lyktes i forhold til det som var målene med egen tekst, så blir det lett for dem å forstå vurderingen også. Har de brukt kildene fornuftig for å komme fram til en god konklusjon? Og da blir det veldig oversiktlig for mottakeren også, den rettinga blir ikke en sånn uoversiktlig grå masse. Det blir en meget konkret tilbakemelding. Så går vi videre på neste tekstarbeid. Slik at det er en god måte å bruke sammensatte tekster på, synes jeg, i fagskriving i norsk og andre fag.

- **Slik blir jo sammensatte tekster nyttig i forhold til de generelle ferdighetene, spesielt lesing og skriving?**

Ja, og så er det klart at det med norsk stil, for å ta en runde innom det også – det er jo ikke rart at elever stormer ut på trappa med hendene i været etter norsk stil, avbildet på forsida til *Adresseavisen* eller *Trønder-Avisa*. «Aldri mer norsk stil», ikke sant. De trenger jo aldri å skrive slike tekster igjen, det er jo en lukket skolegenre. Men hvis vi bruker sammensatt tekst, blir det jo faktisk en realistisk skrivemåte. Men nå er det jo ikke slik at alle norsklærere gjør det her, men den tenkemåten holder vi på å vekke litt til live. Men jeg kommer aldri til å diktere noen til å gjøre noe som helst, det vil jo til sist bli opp til den enkelte lærer hvilke genrer du velger å bruke i klasserommet, ikke sant. Men det jeg ser nå, den instrumentelle metoden, som vi så vidt har startet på med sammensatte tekster som metode, blir en viktig fase i fagskrivingsarbeidet, og tilfører ikke minst en tverrfaglig dimensjon, for eksempel mellom yrkesfaglæreren og faglæreren. Det blir et spennende prosjekt framover.

- **Det er interessant det du sier om sammensatte tekster som en sentral metode i faget. Ikke alle andre av mine informanter har trukket fram det perspektivet.**

Ja, det der kan jeg godt svare deg på. Jeg tror det er slik at den tradisjonelle norsklæreren er veldig glad i faget sitt, men ikke så veldig glad i endring. Nå ser jo jeg at jeg kanskje kan bli den som står litt på siden av de andre informantene dine da, men det er jo i grunnen bare bra. Det jeg tror er at norsklæreren... Eller for å ta en litt lengre inngang; når du går inn på en skole, vær du med en gang, tenker jeg i alle fall, «jaha, sånn har de det her» - det er ganske lett å favne hvordan skolen er. Og når det gjelder studiespesialisering, skal du ikke sitte lenge i et pauserom eller i et lærerfelleskap før du merker om det er mangel på samarbeid eller samarbeid, om det er aksept for høyttanking. Og så merker man fort om de er fokuserte på problemer, om de kommer fra klassen sin og er forvilet over elever, eller er de fokusert på det positive. Og der tror jeg vi har gjort et veldig godt arbeid her på skolen, ved å legge godt til rette for fagseksjonssamarbeid. Og det er klart at dyktige folk må settes til å lede dette arbeidet. Jeg har valgt ut faggruppetledere som også har møter med hverandre, og møter med meg, hvor vi driver med høyttanking knyttet til innholdet i disse møtene. Og da blir jo for eksempel det som har vært nytt i læreplanene, som sammensatte tekster – jeg tror grunnen til at de lærerne som ikke har tanker omkring det, for det første, så har de ikke tatt det punktet på alvor i læreplanen. Og nå trekker kanskje noen et lettelsens sukk fordi det er ute, men det er jo ikke ute. Og da tenker jeg på, hvor mange er det som har vært opptatt av det med mottakerforskning? Jeg er jo idrettsutdannet, blant annet, og på 70-tallet begynte jeg å lese fransk resepsjonsetetikk – hva skjer når tekster møter en leser? Fordi det som står på papiret er jo stein dødt, helt til noen begynner å lese det og bruke tankevirksomhet på det. Og da tenker jeg, kanskje vi skal jekke oss ned noen hakk i skolen – å tro det at faget vårt er best og alt det vi bringer inn i klasserommet er viktig – det er antakeligvis viktigere hvordan vi møter elevene og de som er der og skal lære. Og metodikken. Og da har jeg alltid valgt å sett på sammensatte tekster som en metode som kan få fram en forsker, eller en nysgjerrighet. Men jeg tror veldig mange norsklærere har nok med å oppfylle det de oppfatter som forpliktelsene i læreplanverket. Det ene er å gjennomgå litteratur- og språkhistorie, og det andre er å kvalifisere til eksamen. For meg blir det for snevert. Det er nesten slik at jeg vil si at det å være norsklærer krever en form for illojalitet, for du må på en måte dyrke mye mer enn andre lærere eleven – fordi det å skrive er det mest personlige vi gjør, og hvis du ikke er opptatt av det, og hvis du først og fremst er opptatt av å klassifisere de du møter i klasserommet, og ikke hvor utviklingspotensialet ligger... Det tror jeg veldig mange norsklærere strever med, for det

er en beintøff jobb. Og en måte å takle det på er å være litt utilgjengelig, også for de som pålegger deg ting. Så da velger du den overlevelsestrategien, og så sier du stort sett nei til alt. Et bilde på norsklæreren er... Som foredragsholder utfordret jeg lytterne på hvordan den moderne norsklæreren egentlig er, og jeg sa det at det heldigvis er en generasjon på vei ut, det er en norsklærer som har sett, lest og som kan alt, og som ikke synes noe er gøy. Det er litt på kanten selvfølgelig, og skapte masse latter, men litt av poenget er at gravalvoret har vært til stede i den tradisjonelle norsklæreren hele tiden, fordi du har forvaltet det viktigste av alt, du har forvaltet en del av norsk kulturarv. Og så kommer det da en ny læreplan, som kaster kanon og som innfører multimodale tekster, eller sammensatte tekster, som hovedområde på nytt vis, og som fylles opp med musikkvideo – det er klart at for de lærerne som da er 55-60 år, som har vært der under den alvorlige fasen av norskfaget, ikke sant, med sosialrealisme på 70-tallet og opprøret på venstresiden, som jeg selvfølgelig også har vært en del av, så er det kjempevanskelig å synes det er gøy med et fag som forandres så til de grader. Og da yter du motstand. Det kan jo også skyldes at sammensatte tekster har levd et litt vilkårlig liv da.

- **Du mener at sammensatte tekster egentlig ligger nært opp til noe vi har arbeidet mye med i årevis, men at det var måten det ble innført som hovedområde på som førte til protester?**

Ja, jeg tror det at det ble et eget kompetansemål ble litt provoserende. Det vanlige før Reform94 var jo at man kjørte forsøksordninger på 3-4 år, i et eller flere fylker kanskje, og så dro man en konklusjon og kom med forandringer etter tilpasninger. Men det som skjedde i 1994 var at det kom et helt nytt opplæringssyn, et helt nytt fagsyn, og det var mye rabalder, og så ble det bare fosset ut til alle, uten noen følere ute. Det samme skjedde med Kunnskapsløftet, det var basert på en stor reformtanke, det ble utført, det ble kastet ut til alle, og så var det ingen stolthet over det i den gruppa som skulle ta det med. Det det førte til var at det som egentlig skulle innebære hornmusikk og fanfare, som virkelig skulle betydd noe for de dyktige lærerne som underviser hver dag, men heller fikk noe lugubert over seg. Så fikk vi det her, som jeg er opprørt over, det at du kan gjøre lokale tolkninger. Jeg har et eksempel fra fylket, i forbindelse med muntlig eksamen blant annet i norsk, der fagenheten har tolket rundskrivnet fra Udir, fra departementet, strengere enn det som egentlig er nødvendig. Men der er skoleeier i sin fulle rett til å gjøre tolkninger på lokalt plan. Når det ikke en gang er en felles bestemmelse for hvordan lokalgitt muntlig eksamen skal være, når den er forskjellig fra skole til skole og fylke til fylke, da blir det noe stakkarslig over store skolereformer. Og det er vi litt inne i nå. Og det synes jeg er ille med det læreplanverket som er, at det praktiske ikke

styres i større grad. Fallerte rektorer og fallerte folk i skolen blir huket inn til departementet, og så sitter de og plager oss (ler). Det er en del av reformsystemet som har slått negativt ut, at vi har fått systemet med lokale tilpasninger. Men så har det slått positivt ut på andre områder – vi har fått noen fagnettverk etablert, som fungerer veldig godt, og som organiserer kursing, blant annet. Men igjen, noen skoler er arrogante eller for dårlige når det gjelder å delta på etterutdanning gjennom fagnettverket. Veldig sparsomt til stede når det gjelder å delta på kurs, med hederlig unntak av enkeltlærere. På sammensatte tekster har det vel kanskje ikke vært så mye heller da. Vi hadde en heldag i 2007, mer eller mindre vellykket. Vi hadde noen foredragsholdere, inkludert meg selv. Vi fikk jo ikke dekt alt, men det jeg i hvert fall gjorde da var å ta ut en tenkemåte, en tilnæringsmåte, og så var det noen andre som hadde noen andre eksempel. Men det kan hende den kursdagen kom for tidlig, for det var mange som kanskje var provosert over det læreplanforslaget.

- **Men hvordan vil du ellers beskrive de ressursene som ligger i fagnettverket da?**

Vi som er fagnettverksledere bør få mer økonomisk kompensasjon. Slik jeg vurderer, er det å drive fagutvikling gjennom fagnettverket på tvers av skoler, og det å ha tid til å møtes, det tror jeg er noe av det mest verdifulle. Og det som er fint for oss i norskfaget nå da, der har det vært en del etiske verdisynspunkter knyttet til faget, det har vært bra. Jeg tror ikke det er rom for å ta opp sammensatte tekster nå da, da må det eventuelt være i forbindelse med den nye læreplanen som kommer. Det er egentlig merkelig at det ikke har blitt tatt opp å skrive en kommentar til høringsutkastet. Men nå tror jeg ikke slike tilbakemeldinger har noen stor effekt heller jeg da. Jeg tror det er veldig symptomatisk for norsk skoleutvikling at det er relativt stor grad av kunnskapsløshet blant de som da sitter og lager sluttresultatet. Det er nok derfor vi får denne frustrasjonen blant læreplanmakerne også, når de oppdager at begrunnelsen for den læreplanen de har foreslått faktisk er helt ødelagt. Og det er klart, her får du et fagsyn som er litt kritisk, men samtidig opplever jeg jo i min hverdag det tvert motsatte – veldig optimisme, stor energi, og det er nok fordi jeg tror jeg klarer å balansere relativt bra mellom det å være passe lojal, og passe illojal. Jeg tenker praktisk, og tenker at min viktigste oppgave er å styre og få i gang en retning på egen skole når det gjelder sammensatte tekster da. I hvert fall bruken i sammenheng med fagskriving som vi nå skal til med. Men unngå at vi sitter og taper hverandre, altså. For det er ingenting som er så slitsomt i et kollegium som hvis vi gir oss over. Så mitt grunnleggende syn når det kommer slike krav om endret

virkelighet gjennom læreplanverket eller noe annet, er at jeg sier «ingen kommer og hjelper oss, vi må ordne opp selv».

2. Hvordan vil du beskrive din utdanning/kompetanse i sammensatte tekster?

- **Har det vært nok fokus på dette i utdanningen?**

Metode og materiale

3. Få høre mer om din undervisningshverdag da. Kan du fortelle om et vellykket prosjekt du har gjennomført i sammensatte tekster, for eksempel?

Ja, jeg kan jo si noe om... Det er jo veldig mye. Ja, da må jeg på en måte være veldig nøktern i beskrivelsen av en time, for eksempel da. Når jeg kommer inn i en klasse på høsten, så skisserer jeg en tre, fire veldig enkle regler. Og siden nevner jeg ikke et ord om hvordan vi skal ha det sammen. Jeg sier det at «hvis dere er med på min reise, og jeg må være sjefen i klasserommet, men det betyr ikke at dere bare skal sitte der og ta i mot...» Og så reiser jeg en tre, fire setninger: Den som kommer for sent er nødt til å banke på, og vente til jeg kommer og åpner, for jeg kan være midt i et opplegg, og da skal de som er der tidsnok få lov til å ha det uavbrutt. Det synes jeg er rimelig. Og da ser jeg på en måte at det skjer noe med dem. Og så har vi en regel til, og det er at når vi har innlevering eller arbeid, så skal det gjøres til rett tid. «Hvis noen av dere har problemer med å levere, så må dere ta kontakt på forhånd. Det som kommer på ettertid, får man ikke gjort noe med» – og så sier jeg at hvis de er med meg på en annen regel – når vi har pålagt arbeid er det veldig viktig at elevene er med og bestemmer hvordan de skal framføre det. Det er ikke sikkert at det skal framføres i klasserommet, «det er dere som må ta initiativ selv», og det bunner ut i at når vi nærmer oss halvparten av året, så kjører jeg variert vurderingspraksis. Elevene kan velge mellom innlevering, framføring og litt til. Sant? Da betyr det at de må tenke gjennom hva det er de er best på. Og så setter jeg et krav til, og det er kanskje litt dumt i forhold til resten av reglementet, men det er at når vi kommer inn i klasserommet, så er de nødt til å ta av seg yttertøyet. Her skal det foregå læring, det er et klasserom. Og så sier jeg ikke mer om dette, men jeg setter merknader når folk ikke gjør jobben sin. Men jeg sier heller aldri når jeg setter merknader. Så utgangspunktet mitt er en veldig enkel avklaring – jeg bruker bare fem minutter, og så er det aldri noe tema ellers, og jeg har aldri noen problemer med klasser eller noe sånt. Og jeg tror det skaper litt respekt – og så er det den andre tingen, som er selvsagt, og det er at har du kunnskap, så skaper det respekt i seg selv. Og er du tydelig, så skaper det respekt. For jeg tror det må være... Elevene er ikke i tvil om at det kommer en situasjon hvor jeg skal sette karakter, og de skal bli vurdert. Og målet mitt er å være så effektiv som mulig etter det. Og da tror jeg det som kjennetegner min

praksis er veldig strukturerte timer. Det er aldri noe tvil om hva vi skal holde på med. Jeg kan for eksempel ta en historie fra norskfaget, som er veldig interessant. Hvis vi skal se for oss folkeopplysningsmannen Aasmund Olavsson Vinje, som ingen sikkert underviser i lenger, så kan jo jeg presentere han som en fantastisk flott fyr – han er intellektuell, en opplyser, en rocker – altså, jeg kan introdusere han som virkelig den foregangspersonen han var, sant, som på en måte bare suger til seg oppmerksomhet, men i det øyeblikket vi presenterer tekstene hans, så detter jo alt det der til grunnen. Så hva må jeg gjøre da? Jo da må jeg, hvis jeg bruker Aasmund Olavsson Vinje, så ligger det litt i mitt monn at da blir det en meget kort tekst. Kanskje bare et utdrag, hvor jeg kan fortelle utgangspunktet, og bare kan fortelle slutten, for eksempel, det er ikke alltid det går an da. Men da ser vi på «hva er det han prøver å få fram her?», og da ser vi at de kan knytte den gode historien om Aasmund Olavsson Vinje til sitt eget liv. For hvis jeg da er nøye med utvalget eller tekstutdraget, selv om det er håpløst å lese, så kan vi skape en ny tekst i klasserommet, en felles tekst, som handler om oss selv, og i hvert fall om de som er 16-17 år. Og det er på en måte det som er kjernen. Og da er jeg tilbake til det som... Jeg har en pedagogisk målsetning, som er veldig enkel, og det er – i 1983 var jeg på Roskilde, rimelig nedstøvet kanskje (ler), men der var jeg innom en bokhandel i København, og der fant jeg en bok som heter *Ny ungdom og usedvanlige læreprosesser*. Av Herbert Stubenrauch og Thomas Ziehe. Stubenrauch ble fort glemt, men Thomas Ziehe har vært en venn hele livet. Og det han gjør, det er altså så spennende, og det har definert min væremåte som idrettsleder og trener, som lærer i klasserommet, og som leder nå i skolen. Det er et begrep der han bruker læring som en evig pendling mellom regresjon og progresjon. Og da sier han altså at regresjon skaper ulyst, progresjon skaper lyst. Men i alt læringsarbeid er det naturlig at noe er lett og noe er vanskelig, for å si det litt banalt. Når du er på den vanskelige siden og bruker krefter på det, så må du også oppleve at du lykkes. Og da er det hvordan vi kombinerer den hardt tilegnede kunnskapen, sant, og hvis de ikke forstår det, så må vi gå tilbake et steg. Og da kan vi tenke oss en slik trappetrinnsmodell, hvor det er snakk om å fylle opp parameter med kunnskap til du blir trygg, og så er det opp på neste trinn. Og så begynner man på neste møysommelige oppgave, og kanskje klarer du det ikke, og da må du ned igjen. Det tror jeg på en måte er noe av skolens iboende problem – at vi dundrer videre, i stedet for å være opptatt av at det vi holder på med skal vi faktisk lære av, og vi skal lære om oss selv i det. Og så introduserer altså Thomas Ziehe dette fantastiske begrepet, som er basert på det samme som resepsjonsetikken: «Vi skal skape subjektiv relevans i klasserommet». Det vi holder på med skal bety noe for den enkelte, det er en lærers fremste oppgave. Det er klart at det er en ganske tøff utfordring – ikke minst når man holder på med Olavsson Vinje,

ikke sant? Men hvis man har det som viktigste ledesnor, og det har jeg hatt, så er vi veldig på rett spor i klasserommet, synes jeg. Og når jeg har studenter er det det jeg snakker om med dem. Vi har jo praksisstudenter hvert halvår. Det er ikke at de må bli like, de må finne sin egen vei, men de må aldri glemme det utgangspunktet at faget må på mange vis bare være et redskap for å få til den subjektive relevansen. For hvis faget kommer først, så kan det ofte være bare regresjonsskapende. Og så sier Thomas Ziehe noe jeg har tenkt veldig mye på, som er egentlig veldig fantastisk, det at «livet dreier seg om lyst og ulyst, men det er ikke alltid nemmest å bare være på lystsiden – det betyr at vi står stille». Det er klart at hvis vi bare tuller, og den såkalte læreren som bare skal ha bekreftelse og være kulere enn alle, det er klart at han blir jo ikke kul i det hele tatt, fordi det skjer ingenting. Det er poenget med at vi må være der det er vondt også. Og det er derfor, når elever kommer til meg og sier det er mye eller det er vanskelig, at jeg sier «ja, men nå er du i en fase». Sånn som i historie er første semester kjempevanskelig, for da bygger jeg den grunnmuren for dem, men jeg sier «du må stole på meg, etter jul så går alt veldig mye lettere». Så får de bekreftelser på at det er riktig, det er også viktig, ikke sant. Altså, det som er sagt er sant. Da får du også den bekreftelsen på at det faktisk er viktig det du holder på med. Så alt det jeg holder på med er på en måte sentrert rundt det begrepet «subjektiv relevans». Og så har jeg en annen sånn... Det er jo flere som har sagt det. Når det er snakk om vitenskapelige metoder, men det å se godt er faktisk den beste metoden. Det å være en god observatør, og det at du har kontroll på klasserommet. Jeg er veldig heldig, fordi jeg har vært fotballtrener i mange år, og da blir seks-sju mål, som en flate i vind og sol og skygge, veldig stort og et klasserom du kommer inn i på 70 kvadrat blir relativt lite og lett å holde oversikt over. Så det er nok også en bakgrunn som har hjulpet meg mye da. Og så er det også det med energi. Det er hvordan man skal unngå å tappes, og hvordan skal du fylle på deg selv. Og det jeg ser og sier ofte, det er at hvis vi har ubehag underveis, så gjør vi feil. For det skal være den største glede, det å være i klasserommet. Og da gjelder det å finne metoder, og det synes jeg ofte er... Jeg har senest hatt to samtaler med lærere i dag, som har vært litt frustrerte, og det er helt naturlig. Men hvis de da klarer å gå et steg videre, så blir den frustrasjonen, altså den regresjonsopplevelsen, erstattet av at de lener seg litt mer tilbake, er litt mer avslappet til hva de skal få til i timen, og så begynner de å se på hva elevene er opptatt av i det de holder på med, og da går de ut og er styrket i stedet for å være slitne. Og så er det en siste ting du må gjøre med elevene, som jeg mener da altså, at utgangspunktet må være at den avtalen man gjør med elevene må gjelde fra det øyeblikket du går inn i et klasserom, så må du være helt bevisst som lærer og elev på at 45 minutter etterpå,

når du går ut, så kan du adskillig mer enn da du gikk inn. Det betyr at det ikke er rom for tull i mine timer. Det er altså læring. Og så blir det ikke kjedelig.

- **Det høres ut som du tenker at læreren er veldig avgjørende for hvordan læring skjer?**

Ja, helt avgjørende. Det er derfor jeg setter inn vikarer i alle timer også. Jeg vil ikke, selv om det så er å sitte på en arbeidsoppgave, så skal vi ha voksne til stede. Og vi klarer det i 99% av tilfellene. Jeg synes det er helt avgjørende. Fordi hvis elevene sitter alene er de over alle hauger med alt mulig annet, og da mener jeg at hvis de gjør det gang etter gang, så torpederes jo forestillingen om at det skal være en skole med læringstrykk. Det er veldig interessant, men nå er vi jo langt utenfor sammensatte tekster da. Men jeg synes jo det er litt interessant å kan si det til deg også altså, at det er en tenkemåte.

- **Litt tilbake til sammensatte tekster da, kan du trekke fram prosjekter som konkret går på det?**

Ja, jeg kan ta et veldig interessant prosjekt. I norsk hadde jeg et ukesopplegg om krigslyrikken, og den skapte veldig begeistring den her relativt enkle, oppildnede formen, og så slengte jeg utav meg etterpå – for det var veldig gøy – hva i alle dager var det, jeg tror Jens Bjørneboe slengte ut av seg en setning, det var i «Norge mitt Norge», «aldri var vi så frie under krigen». Jeg sa: «Kan vi ikke ta en høyttanking omkring det, pluss det heftet vi nå har lagd sammen om krigslyrikk», og så tok vi en diskusjon, og så sa jeg at det her hadde jeg veldig lyst til å gå videre med, for jeg så at det hadde skjedd noe med dem, så jeg foreslo at vi gikk sammen tre og tre, og så lagde elevene en pamflett, som skulle bestå av dikt, bilder og avisoppslag, gjerne hypertekst, gjerne lyd, gjerne film, og så lagde de en slags pamflett som vi tenkte oss skulle utgis i en annen tid, eller hvis Norge var okkupert i dag, og så skulle vi utgi den her illegalt og klare å etablere et slags nett. Og det som skjedde med elevene var at de altså ble så nysgjerrige og så energiske, og det var et veldig vellykket sammensatt tekstarbeid. Og så tenkte jeg at det her var jo litt farlig, kanskje satt det noen hjemme hos ungdommene, som kanskje ikke likte at vi gikk så tett på en vanskelig... For det var jo en del som skrev ganske kraftfulle saker, så da snakket jeg litt med ungdommene om det, og lagde et kort lite notat som jeg ba alle sammen om å ta med hjem, fordi jeg var litt redd for at de gikk langt nok, og hvis de viste det til andre... Det er klart at de fikk frem veldig mange følelser. Og de klarte faktisk en del å sette seg inn i situasjonen med å være okkupert. Og det sinnet som oppsto hos en del, det var en rasende skriving en del av dem klarte å gå inn i. Så det viser jo

faktisk at du kan bruke klasserommet, men ingen av de foreldrene da de fikk notatet reagerte... Det var bare godord å få. Men det er klart jeg kunne ha vært uheldig, hvis det hadde vært et foreldrepar her som ikke hadde likt djervheten i prosjektet. For det var en del tekster her som vi måtte gå inn å diskutere, men jeg valgte å ikke sensurere dem. Så vi lagde faktisk en nettside da. Men dessverre la vi det på Fronter, så nå er det borte da, i og med at vi har gått over på It's learning. Jeg prøvde å få tak i det til Fronter noen ganger, men det var slettet, fordi det var knyttet opp mot elevene, ikke sant. Det var dumt, for det var veldig bra. Og ellers har jeg brukt veldig mye sammensatt tekst i historie og samfunnsfag, og like ens i litteraturhistorie, ut i fra det prinsippet jeg snakket om. Tegneserier har vi lagd. Allerede i 1986 lagde vi en bok om hekser, i en tegneklasse jeg hadde. Det var en fantastisk klasse, hvor noen også hadde universitetsutdanning. Og da sto jeg der og tenkte «hva skal jeg begynne å få dem til å...», den gangen var det jo en læreplan som het «norsk med samfunnskunnskap», totimersfag, og da var det jo mange som drev og fylte ut kvitteringer og bankremisser og slike ting, for det var et rent praktisk redskapsfag. Og jeg tenkte at jeg ikke kunne holde på med det med disse folkene her, det hadde jo bare blitt å drepe seg, så da ble vi faktisk enige om at vi skulle sette oss inn i rettsaken om Lisbeth Nypan. Den finnes i *Leinstrand Bygdebok*, og vi oversatte den til moderne norsk. Og det var en typisk privat rettskriving, så da fikk vi snakket veldig mye om språkhistorie – til og med navnet «Lisbeth Nypan» er skrevet på sju forskjellige måter. Så de hadde ikke noe statlig norm, ikke sant, alt var privatisert. Men den er ganske nøye beskrevet selve rettsaken, og det er jo et justismord – siste levende brente heks, ikke sant. Og ut av det, så kom det da altså et ønske fra elevene, om at nå skulle vi gå inn i barndommens hekser – eventyrheksen fra Madam Mim til hekse i «Hans og Grete», det var fantastisk gøy. Og så er det de aktuelle hekseforfølgelsene, kjetteren, og de moderne eventyrheksene, ikke sant, det var jo «Dynastiet» den gangen, og Joan Collins, og det var veldig fantastisk. Så den boka har jeg jo enda. Og da lagde de tegneserier og la inn, de var jo tegnere, så de illustrerte alle tekster, noe av det beste ble helt utrolig bra. Og så var det jo noe ujevnt, selvfølgelig. Men du kan si at sammensatte tekster har vært en av de mest sentrale arbeidsmetodene helt siden jeg begynte som lærer, og jeg tror en av årsakene til det er at jeg tror ikke noe på å isolere ferdigheter i alt for stor grad. Og derfor er det litt sånn nytt det vi gjør nå, med fagskriving. Fordi det innebærer noe av det jeg har hatt veldig liten tro på, og det er at instrumentalismen, ikke minst i norskfaget, i det øyeblikket du introduserer det, så blir det noe mekanisk over opplæringen. Og da nærmer vi oss realfagenes mekanisme eller mekanikk da, der du gjør oppgaver, regner og setter to streker under svaret, ikke sant. Mens i norskfaget, har mer opplevelsen... Men det ser vi i dag da, at opplevelsen er nesten tatt vekk i

den nye læreplanen. Norskfaget som en slags estetisk størrelse som skal berike livet, det er borte. Og det er klart at jeg kan reagere på, ja. Det har blitt et fag til nytte for det norske samfunn, og det synes jeg er synd. Det har kommet inn noe økonomisk over det. Så det... Ja. Og så kan man ta det du sier om at sammensatte tekster på en måte er en del av hele skriveopplæringen. Det er besnærende, men resultatet vil være at det ikke er bevisstgjort. Og det er mange som vil drive på med sammensatte tekster, men vi vil ikke kunne sette ord på hva det er vi holder på med.

- **Tror du det er viktig at det er bevisstgjort?**

Ja, i hvert fall hvis man skal kunne bruke det i senere utdanning og jobb. Så er det viktig. Og så synes jeg at det er viktig at man er i stand til å... For å ta Mathias Faldbakken som skriver om å bruke bilder og tekstutdrag i romanene sine – altså, han er jo helt bevisst på den stjelingen han gjør, men hvis ikke leseren er det, er det jo katastrofe, ikke sant. Hvis leseren tror at han sitter og leser Mathias Faldbakken helt og holdent, så er det jo lureri. Og da må jo målet være å øke tekstforståelsen, og ikke gå inn i et bevisstløst forhold til tekst og tekstoppfatning. Det er vel kanskje der jeg er da. Og i fagseksjonene har du jo mulighet til å virkelig sette fokus på hva vi skal gjøre for å få i gang bevissthet om hva vi gjør med tekster, og om egne tekster. Du kan jo si det sånn at den sammensatte teksten er jo veldig sentral i elevenes hverdag i alt mulig, og så kommer de til skolen, og så er den sammensatte teksten liksom ikke snakket om. Det er derfor jeg kunne tenke meg at vi heller hadde det multimodale begrepet – jeg kunne tenke meg å ha inn det i den nye læreplanen – for det er elevenes virkelighet. Men de tenker aldri sånn, det bare er der. Jeg så et innslag hvor det var en ungdomsskolelærer som tok for seg dataspill, og hevdet at nå måtte skolen skjønne at vi ikke kan drive opplæring på gammelmodig vis, fordi det er så kjedelig. Og det er jo en sånn kortslutning at det er nesten ikke til å tro. Det er jo en lærer som kan være kjedelig, det er jo ikke... Altså, muligheten du har i et fag åpner jo for det helt motsatte, ikke sant?

- **Det er jo stor metodefrihet i læreplanen slik den er nå, jeg tenker kanskje at da finnes veldig mye muligheter for den enkelte lærer, og for så vidt også arbeidsplassen. Hva tenker du om det?**

Ja, det er som jeg sier. Det handler om standarden den enkelte seksjon og skole har som fokus i opplæringen. Det er veldig interessant for meg å se de unge lærerne da, de er mye mer villig til å gå i flokk og utarbeide ting sammen, og så går de til klasserommet og tar det ut på forskjellig vis, slik at sprengkraften er der fortsatt, men de er tryggere, fordi det på en måte

har vært en høyttanking i forkant. Og jeg ser også... Vi har jo hatt en ansettelsespolitikk som ble avtalt med rektor for noen år siden, om at nå ansetter vi mange unge nyutdannede, både gutter og jenter, men spesielt gutter en periode, og jeg ser at de eldre lar seg også vitalisere, av at vi får en jevn kjønnsblanding for eksempel, det har jo vært overvekt av kvinner en stund, og dermed får vi også en større aldersspredning, og jo flere unge som nå kommer inn, jo sterkere er behovet for... Jeg skal ikke kalle det kollokvier, men for å drive fagseksjonsarbeid, fordi det er en mye mer vanlig... Min norsklærergenerasjon var en lærer som kom på skolen, fikk timeplanen, gjorde jobben sin. Det er klart at det skjer fortsatt, men har du fagseksjonsarbeid, så unngår du den ensomheten, ikke sant, du har trygghet, og kanskje du får stokket til deg noen opplegg og slikt. Så vi har satt av hver onsdag morgen, to timer, hvor elevene ikke er her. Da møtes vi en gang i måneden med rektor, en gang i måneden med avdelingene, og to ganger i måneden så har vi delt opp mellom tre og tre yrkesfagavdelinger. Så da møter fellesfaglærerne, norsklæreren blant annet, programfaglærerne på yrkesfag. Og da er det om å gjøre å utvikle samarbeidsprosjekter. Og så har vi satt av to timer i uka hvor alle norsklærere har fri, alle samfunnsfaglærere har fri, to timer i uka hvor alle realfagslærerne har fri og to timer i uka hvor alle språklærerne har fri. Og det er klart at da har vi samarbeidsteam, og dette er en fenomenal satsning på lærersamarbeid og fagsamarbeid altså.

- **Så med andre ord er det godt tilrettelagt for den enkelte lærer til å få mye ut av lærersamarbeidet?**

Ja, vi har virkelig systematisert det. Og så må vi hele tiden vurdere hva gevinsten er. Om vi klarer å ha fokus på fortolkning av læreplanen, om vi klarer å utvikle endret praksis. Og praksisfeltet er jo veldig sent å ta utgangspunkt i og forandre... Det blir litt andre ting enn bare sammensatte tekster her, men sånn er det når du møter en skolemann, det blir litt mer overordnede ting. Det er jo en sånn helhetstenking som ofte mangler. Jeg tror årsaken til skepsisen mot sammensatte tekster, ved siden av det at det kom kastet på og ble en provokasjon, er at når kanon forsvant, og musikkvideoer og sammensatte tekster kom inn, følte veldig mange norsklærere at faget ble forarmet. Og det kan jeg for så vidt være enig i, husk det var trygt, det sto jo også at en elevtekst var like mye verdt som en forfattertekst. Vanskelig å holde Ibsen opp i mot en elevbesvarelse da. Men jeg skjønner tanken. Du oppkonstruerer det som skapes der og da til å være like viktig, så det ligger en positiv kraft i den læreplaninnretningen da. Men det er ikke der på samme vis lenger da. Det blir spennende å se hvordan den nye læreplanen vil se ut. Det første som slo meg, jeg lo nesten litt da jeg las gjennom høringsutkastet og skulle presentere det, det var at det her er dørgende kjedelig. Og

det er jo forferdelig, det skaper ikke begeistring. Og det er dumt, for når det gjøres endringer, så må det jo skapes begeistring, hvis ikke kan man bare la det være. Husk det, bare for å ta det, når kritikken kom for noen år siden mot teori på yrkesfag, så ble det satt et utvalg som satte sammen ut og inn og kom fram til 96 punkter om utvikling av norsk skole for å bedre yrkesopplæringen, og bedre fellesfagenes rolle på yrkesfag for å hindre frafall. En ting av de 96 punktene ble diskutert, om det skulle være yrkesretting eller ikke. Det var norsk skoledebatt. Så det...

- **Føler du at man har klart å realisere visjonen bak LK06, med det her utvidete tekstbegrepet, for eksempel?**

Ja og nei. Jeg tror, som jeg var inne på litt tidligere, problemet er at en nasjonal reform ikke får stor nok oppmerksomhet på positive områder, da skaper den motstand. Når ting ikke er, eller når en læreplan ikke har tillit eller nedslagsfelt... Det som var det flotte med læreplanverket i *Kunnskapsløftet*, på norsksiden, var at veldig mange av oss hadde stor tillit til læreplangruppa. Ikke minst her i Midt-Norge, for de var ute og holdt kurs for oss, og veldig mange av oss var tidlig på, men det tragiske er jo det at når læreplanen kommer er den ikke til å kjenne igjen. Hadde den første læreplanen blitt godkjent, hadde det skapt en begeistring vi kanskje ikke har sett i norskfaget før, og da ville kanskje situasjonen vært annerledes. Da ville den kanskje vært såpass romslig at vi kanskje ikke hadde behøvd å justere den allerede nå. Den ble jo faktisk redusert sommeren for to år siden. Da ble det tatt ut en del ting, spesielt på grunn av yrkesfagelever, men så kommer jo den endringen nå, det blir spennende å se... Jeg tror at norsk skolepolitikk eller norske politikere tror de satser på skolen gjennom endring og økonomi, men de kjenner egentlig ikke norsk skole. Så for meg er det nesten en skrekkvisjon å få en sånn ropert som Skei Grande som kunnskapsminister, fordi hun snakker på ut- og innpust, uten at jeg opplever at hun treffer i hvert fall min hverdag i noe særlig grad. Vi er en stor skole, det går 1500 mennesker inn og ut her hver dag, og jeg har vært i skolen siden 1979, og minimum må jo være at du når du hører en politiker snakke om skole, at argumentasjonen i hvert fall er gjenkjennbar, men det er den ikke altså.

Vurdering

- 4. Hva tenker du om vurdering i sammensatte tekster? Det er noe flere lærere har pekt ut som en utfordring.**

Jeg synes ikke det er en utfordring. For det har noe med hvordan du styrer teksten. Hvis du går ut med en sammensatt tekst uten å definere hvilken type tekst du skal ha, som den jeg

fortalte om med egenskrevet innledning og avslutning pluss mellomtekster, da kan jeg med en gang definere hva det er som skal vurderes. Og så er det klart at hvis vi for eksempel arbeider med tegneserie, så blir det bildeutsnitt tekst og alt mulig. Lager vi en sammensatt tekst som består av lyd og bilde, så er det jo bare å se om eleven har lyktes med prosjektet sitt. Hvis vi er opptatt av genre, altså genren sammensatt tekst, som jeg mener kan være hvilken som helst genre, ikke sant, hvis vi er opptatt av det, så blir det helt feil. Vi må være opptatt av om eleven har lyktes med det han har sagt at han skal gjøre. Så eleven må gjøre rede for hvordan han vil at den sammensatte teksten skal være, hva hensikten er med den sammensatte teksten. Det må være førsteprioritet når man begynner å rette. Og så må man være opptatt av hva det er man skal vurdere. Jeg tror mange vil få problemer fordi de tror de skal vurdere alt. Det som er viktig, og det jeg tror veldig mange lærere i vurderingsarbeidet av sammensatte tekster, de er alt for lite bevisst på hva det er de skal vurdere. Og det må gjøres klart på forhånd. Fordi hvis eleven opplever at de vet hva du skal vurdere, du kan bare si at «denne gangen skal jeg bare vurdere innholdet ditt». Hvis du skal vurdere innhold, form og kvaliteten på utvalget... Du blir jo tullele av det. Det går ikke an. Det blir så mange baller i luften. Det blir litt det samme som det elevene ble utsatt for tidligere med språkbruksanalysen. Først så skulle du sitte med en norsk stil og analysere andres tekster ganske grundig. Så skulle du bygge opp din egen tekst og så skulle du på en måte sprette mellom de to tekstene. Det er klart at det er en kjempeavansert intellektuell øvelse. Du skulle bygge opp din egen tekst på bakgrunn av det på bare fem timer. Heldigvis ble den tatt vekk. Litt det samme blir det med sammensatte tekster også, hvis du tror det at det betyr det samme som at du skal vurdere likt hver gang, at du skal vurdere alt, da er du på ville veier. Jeg mener at i alt vurderingsarbeid må du ta ut elementer å vurdere. Det er først når vi nærmer oss slutten mot tredje klasse at jeg synes vi kan tenke litt mer på å vurdere helhet og det som på en måte blir det eksamensrelaterte. For jeg tror at skal du få vurdering underveis, og elevene skal lære av det, så må de være sikre på at du er presis, for det er ikke vits i å drive vurdering hvis kommentaren er vissvass eller vanskelig å forstå, ikke sant. «Bra jobba», liksom.

- **Hva med i forhold til genrer da, synes du det er like lett å vurdere en tegneserie som en artikkel, for eksempel?**

Ja, jeg synes ikke det er noe vanskelig, altså. Men det er jo fordi jeg er nysgjerrig da, jeg har jo fullt av voksen-tegneserier hjemme, som jeg har kjøpt i perioder av livet, og... Jeg har lest tegneserieteori, og... Jeg har vokst opp i dansk tradisjon, ikke sant, og der har det jo kommet haugevis med bøker om tegneserie som kunst, og som uttrykksform. Det er klart at man ikke

kan forvente at alle norsklærere er så allsidige, men i et kollegium, så vil det jo være folk som... Bare det å kunne rette sammen. Og en ting til, hvis du tenker på at «huff, dette er tungt», så blir det jo tungt, eller «det her får jeg ikke til», så blir det en umulig oppgave. Men hvis du tenker at «det her, for å komme godt i gang, så tar jeg ut en vilkårlig oppgave, leser den og går til en kollega for å diskutere sammen hva det er naturlig å veilede på en oppgave som dette her», så får du noen tips, så går bunken videre så lett. Og så blir folk fortvilet, ikke sant, over at elevene ikke har skrevet det selv. Men det ligger jo i sakens natur at en sammensatt tekst betyr å samle sammen andres tekster langt på vei også, dersom du definerer det som arbeidet. Men du kan også være streng på det og si at alt skal være selvskrivet, men at du skal illustrere teksten. Så det er jo bare din egen... Digitale fortellinger er jo populært i skolen nå, der kan du vurdere tekstutdraget, samsvar mellom tekst og bilde, bruk av musikk eller lyd... Du kan til og med gå inn å vurdere om du synes de har klart å bruke PowerPoint på en god måte for eksempel. Men det er viktig å avtale det med elevene på forhånd.

- **Så det er opp til læreren å på en måte, kanskje i samråd med klassen, sette noen krav til hvilket produkt du er ute etter?**

Ja, det tror jeg helt klart er avgjørende, fordi elever som legger ned mye arbeid, hvis læreren ikke er kompetent og trygg på hva som skal vurderes, så blir det jo en nedtur for alle parter. Det blir ulyst for læreren og det blir uforståelig for eleven som har jobbet steinhardt, men får en 2 eller en intetsigende 4 fordi læreren ikke vet hva han skal sette. For det er jo litt sånn. «Det ser bra ut, og jeg har ikke kompetanse til å gå inn og se hva du har gjort selv og ikke», ikke sant? Det blir litt sånn. Da blir det 4, men så er det kanskje en 6. Jeg har ikke noe særlig tro på den her sutringa til norsklærerne. Det her må vi bare stå sammen om, og det er vi som bestemmer hva som skal vurderes. Og er det en sammensatt tekst, må vi i likhet med all annen skriveopplæring kommentere deler av det og velge hva vi skal kommentere fra gang til gang. Det handler jo om opplæringa, hvis man skal lære, begynner man ikke med alt, men med deler.

- **Men hva med de begrepene man da bruker i forbindelse med alle de ulike modalitetene og hvordan de spiller sammen? Man har jo en rekke begreper man sikkert kan velge i når du både snakker om tekst og formidler tilbakemeldinger.**

Jeg tror ikke jeg har noe svar på det altså.

- **Blir det opp til den enkelte lærer å lese seg opp da, og opparbeide seg en slags base?**

Det blir jo strengt tatt det, men vi må jo... I fagseksjonen har vi jo, altså *Norsklæreren* har hatt det opp som begrep og vi kopierer og gir ut visse artikler, men jeg har ikke noen garanti for at det blir lest. Men det beste er jo å bruke samarbeidstiden til å diskutere både hva det er som er utfordringene med vurderingen og med å gi slike oppgaver. Det jeg på en måte er redd for nå er hvis sammensatte tekster tas vekk, eller legges inn i planen litt sånn skjult som en forutsetning for tekstarbeid, det er jo det at ingen kommer til å rette en sammensatt tekst som en sammensatt tekst, men som en helt vanlig tradisjonell tekst, ikke sant. Eller for eksempel selvskreven, kanskje du får høyt treff på plagiatkontrollen, stryker og får beskjed om å skrive den selv på nytt. Det er en vanskelig situasjon.

- **Det at sammensatte tekster kanskje står i fare for å miste litt fokus kan vel kanskje føre til at det samme kravet til å lese seg tilstrekkelig opp på det ikke umiddelbart er der heller?**

Nei, absolutt ikke. Jeg tror kanskje at man som ansvarlig som aktiv i fagseksjonen må ta ansvar for å rette fokus mot det med jevne mellomrom, slik at lærere får presentere sine tema. Nå er det lenge siden vi har hatt noe om sammensatt tekst, naturlig nok. Men nå har det jo kommet mange nye lærere, så da burde vi kanskje gjort det igjen. Men så er det klart at det er en forestilling om at de nyutdannede lærerne kan så mye om sammensatte tekster, men det er bare tull altså. De er ofte mer negative de, enn oss som er eldre, altså. Når det gjelder skriveopplæring. Det er ingen som kopierer så mye papir som elevene kaster som en ny lærer. Nå får du ting litt sånn i råversjon her, men jeg mener at i likhet med alle andre profesjoner skal vi jo ikke være vasne, men vi må stå for noe, ikke sant. Det som er litt viktig når du intervjuer folk nå, du vil jo sikkert møte lærere som problematiserer, og som hevder at ting er vanskelig. Men jeg har en sånn grunnleggende forestilling om at ingenting er vanskelig. Det er bare vanskelig hvis vi sier at det er vanskelig. Og alltid i de yrker hvor man møter folk i arbeidet sitt, så vil det nok kanskje ligge en grunnleggende bekymring der, *er jeg god nok?*, og den bekymringa dras ofte over til et litt nøkternt fagsyn. Da holder du deg heller taus. Det er jo en interessant problemstilling i forhold til det med sammensatte tekster. Da det kom, var det jo en ganske optimisme, men så ble den fort kvalt. Læreplanen kom tilbake i en litt harpet versjon, og det som var positivt, det var på en måte borte.

Vedlegg 7: Transkribert intervjusamtale med Ingrid

Bakgrunnsspørsmål

Hvor gammel er du?

32 år.

Hvilken lærerutdanning har du bakgrunn fra?

Lektor med tilleggsutdanning. NTNU/Bergen.

Hvor mange år har du undervist i norsk?

5 år.

Hvilke trinn og studieprogram har du erfaring fra?

Jeg har jobbet på alle trinnene på videregående. Mest på studiespesialisering, men også yrkesfag, nå blant annet på helse- og sosialfag.

Hovedspørsmål

Innledende spørsmål

1. Hvilke tanker har du om fagområdet sammensatte tekster?

- **Hva synes du om dets rolle som et av fire hovedområder i læreplanen for norskfaget?**
- **Hvordan synes du det er å undervise i sammensatte tekster?**
- **Prioriterer du det i undervisningen?**

Oi, det kan jeg snakke lenge om. Jeg skjønner spørsmålet ditt (hva er det lærere finner utfordrende med undervisningen i sammensatte tekster?), fordi jeg er relativt nyutdannet og vet at sammensatt tekst jo for så vidt er relativt nytt i læreplanene. Det jeg tenker om sammensatte tekster er at det er et forsøk på å fange opp et tekstbegrep som ikke bare handler om den vanlige romanteksten og så videre, men at man kombinerer tekst, lyd og bilder. Det handler om et utvidet tekstbegrep, som kanskje også ungdommer nå forholder seg til i større grad enn eldre voksne. Sammensatt betyr at teksten har flere modaliteter i det ene og samme uttrykket. Og så tenker jeg at mange kanskje ikke har en klar formening om hva dette er, så en del av arbeidet vi gjør tror jeg er basert på litt tilfeldigheter. Innenfor norskfaget er det jo et

eget område i læreplanene som sier noe om sammensatte tekster. Man lærer å både lese, lytte og se sammensatte tekster, og produsere noen selv. Jeg mistenker at dette er noe mange lærere finner utfordringer med. Kanskje nedprioriterer noen det, eller man bruker det helst i forbindelse med svakere elever, fordi de får andre måter å uttrykke seg på, og da kanskje bedre enn de ellers er i stand til gjennom rene skriftlige tekster. Dette er hovedtanken. Men så ser jeg jo også at hvis man går dypere inn i dette er det et veldig spennende område. Forrige uke leste jeg Kurt blir grusom med barne- og ungdomsklassen min. Den synes jeg egentlig er et fint eksempel, for den bruker jo bilder på en veldig klar måte når man leser fortellingen, og så gir bildene mer enn bare teksten. Det må være noe der, at det tilfører teksten noe mer med bildene. Men å få elevene til å tenke på det er jo en utfordring. Jeg tror egentlig at de ser en del ting, men når vi snakker om bilder, så sier vi gjerne for eksempel om bildet forankrer teksten – om de innsnevrer tolkningsmulighetene teksten har, eller om de åpner opp for flere tolkningsmuligheter. Som regel så innsnevrer det faktisk mer enn det åpner opp. Så kan det jo legge til nye sider ved historien. Så på Kurt blir grusom diskuterte vi det, om de her tegningene gjorde teksten mer eller mindre til en barnebok eller voksenbok. Mine elever syntes bildene bidro til å gi teksten mer mening også for voksne lesere. Dette var jo et artig prosjekt. Vi pleier også ofte på VG1-nivå å ha et prosjekt med digital historiefortelling med utgangspunkt i lyrikk. Elevene lager en digital presentasjon med bilder og lyd som skal gi noe til teksten i det diktet de har valgt. Dette blir en del av produksjonssiden ved sammensatte tekster. Det skal sies at det ikke blir jobbet så mye med lyd, det er mer tekst og bilde i fokus generelt.

- **Er det fordi tekst og bilde på et vis er mer tilgjengelig ofte?**

Ja, det er lettere gjennomførbart og det krever mindre kompetanse ut over den tradisjonelle tekstkompetansen, rett og slett. Hvis elevene for eksempel sammenligner nettstedet og slikt, så er ofte tekst og bilde i fokus.

2. Hvordan vil du beskrive din utdanning/kompetanse i sammensatte tekster?

- **Har det vært nok fokus på dette i utdanningen?**
- **Hvor har du hentet din kompetanse fra?**

Jeg tror det var ganske lite fokus på dette i utdanningen. Nå er det jo faktisk ni år siden jeg tok PPU. Jeg tror ikke det var mye snakk om det der. Og når jeg gikk på nordisk i 2003 var det heller ingenting eller veldig lite fokus på det. Men jeg har kunsthistorie som fag i tillegg, og det har nok hjulpet meg litt i forhold til det å forstå bilder og snakke om bilder. Ellers tror jeg

egentlig at man bruker allmenndannelsen sin i form av at man omgås denne typen tekster hele tiden. Men det er nok et område jeg kanskje føler meg mindre kompetent på enn veldig mange andre områder. Det er klart det krever at man føler seg litt mer fram. Jeg forstår det kanskje litt også at det er lite fokus på det i utdanningen, fordi det ligger nok litt mer intuitivt for en, og det er egentlig ikke veldig komplisert å lese seg opp litt på. Likevel tror jeg ikke dette heller blir prioritert i veldig stor grad. Dette kommer nok veldig an på lærerens interesser. Men jeg ser jo at en del norsklærere har andre fag som bidrar til å fylle ut kompetansen på området – mediefag eller kunsthistorie for eksempel. Og man trekker inn kunnskap fra disse. Et beslektet tema er jo dette med fra bok til film. Ganske mange elever vil arbeide med dette. Og der har vi jo heller ikke noe utpreget kompetanse. Men jeg vet det finnes et fag på universitetet på engelsk nå som tar for seg litteratur til film. Men det var det ikke noe snakk om da jeg gikk utdanningen, hvis ikke man studerte filmvitenskap. Jeg har egentlig ikke noe god basis i forbindelse med dette. Det er nok altså mye opp til læreren å innhente informasjon om slike temaer tror jeg.

- **Hvordan er det med kursing i regi av skolene for eksempel?**

Det foregår ikke noe systematisk nei. Det er litt tilfeldig hva lærerne velger å gå på. Jeg vil tro at mange lærere dermed ikke har noe som helst kursing. Det ble forresten holdt et kurs nylig som tok for seg det her med å tilegne seg bilder og lignende. Så vi får noen drypp. Men det er ikke satset veldig målrettet mot norsklærere for eksempel.

3. Hvor viktig synes du fagområdet sammensatte tekster er?

- **Hører det hjemme i norskfaget på den måten LK06 legger opp til?**
- **Har det kanskje blitt så etablert at det ikke lenger er behov for at det står spesifisert i læreplanen?**

Jo, det er nok et behov for at det er der. Jeg ser poenget med det i forhold til at når elevene skal ut i voksenlivet sitt må de jo forholde seg til denne type ting på tv, bilder og skjerm hele tiden. Men jeg har jo lurt på hvorfor det absolutt skal ligge i norskfaget av og til, og hvis det skal ligge i norskfaget, hva blir da skjøvet ut? Og hva krever det av læreren? For vi føler jo mange ganger at vi finner opp vårt eget fag på et vis. Jeg føler meg mye tryggere på ren tekst. Det har jo alltid vært der på et vis, og alle kolleger har kompetanse i det. Man har en større privat ressursbank av tekster vi har lest her. Men det er jo en fin måte å nå fram til de litt svakere elevene på også da. Og det er en fin måte for elever å uttrykke seg på. Det hender jeg gir dem oppgaver hvor de skal lese en tekst, for så å finne et bilde som illustrerer den teksten.

De må forklare hvorfor de valgte akkurat det bildet de valgte, og da har de på en måte fanget opp noe ved den teksten. Det tror jeg de liker. De opplever at de får si noe uten å være nødt til å skrive. Det har jo også blitt en veldig vanlig kommunikasjonsform. Men hvor bevisst elevene er på hva bildene forteller dem, det er jo et åpent spørsmål egentlig. Hvordan de reagerer på bilder og hva bildene forteller.

- **Hva opplever du med dine elever?**

Jeg opplever vel at de ofte ikke tenker over dette på en veldig klar måte. Men når de blir peilet inn på det så forstår de bildene ganske fort, fordi de er vant til å se på bilder. Men tilbake til det med lyd, det er jo også noe de hører og opplever mye av, men der har de større problemer med å beskrive det de hører. Hvis vi for eksempel har sett en film med musikk, og jeg spør hvilken musikk det egentlig var vi hørte, og hva musikken gjorde med historien, så har de ofte vanskeligheter med å svare. De er ikke oppmerksomme på at musikken i det hele tatt var der før vi eventuelt ser filmklippene om igjen eller de får se et bilde. Da sier de for eksempel: «Åja, det var klassisk musikk!» Men utover det mangler de kanskje noen begreper for å beskrive lyden. Så det handler vel om å finne begreper for alle disse tingene, både for å beskrive bilder, musikk eller lyd og alt det her. Og da er vi plutselig ute i et ganske stort felt.

- **Så det med begrepsbruk er en utfordring?**

Ja, absolutt. Og dette er ikke lærebøkene heller så peilet inn på. Igjen må man her bruke av sin private base, og veien blir på en måte til mens man går. Man henter kunnskap etter hvert, og det er klart at spesielt som nyutdannet har man nok ikke det umiddelbart med seg. Det er klart at man kan ha en personlig forståelse av et bilde for eksempel, men man mangler kanskje begrepene for å uttrykke seg om det. Det jeg ofte ser er at man bruker begreper man har som tolker av tekst og prøver å overføre dem på et eller annet vis.

4. Synes du det er krevende å undervise om sammensatte tekster? På hvilken måte?

Ja, det mest krevende er når man skal vurdere elevene sine arbeider. Hva det da er som er målene med arbeidet. Hvis de for eksempel har laget en digital presentasjon om noe og brukt tekst, bilde og lyd, hvordan skal jeg vurdere den? For noen år siden hadde vi jo et arbeid på norskseksjonen hvor vi tok for oss noen elevarbeid som vi vurderte sammen. Men jeg synes det er vanskelig å vite hva man skal gå etter. Man kan jo på en måte gjennom erfaring få noen ideer om for eksempel om bildene underbygger teksten, om det er kohesjon i dem, om de sier

noe om teksten, og så videre, men jeg føler jeg har adskillig mindre kompetanse her enn når jeg retter skriftlige tekster, for eksempel artikler og sånt, for her har man ofte flere føringer.

- **I kompetansemålene heter det seg at man skal oppøve elevene i å vurdere egne og andres tekster. Dette er kanskje vanskelig hvis man ikke selv føler man har struktur på og systematikk i hvordan dette gjøres?**

Ja, absolutt. Det er jo mange forskjellige typer tekster det er snakk om også. Og det med sjangerbevissthet er jo også ganske krevende. Det som ofte skjer med sånne digitale presentasjoner er jo at elevene selv blir med på å sette kriterier. Og hvis man har klasser med litt flinke elever så fungerer det ganske godt, fordi de kommer på ting når de ser dem. De legger merke til for eksempel om presentasjonen gikk for sakte eller om de ikke skjønnte hvorfor de og de bildene var med og sånt, det gjør de. Men er klart at det krever litt kompetanse av dem å se «hva var det som gjorde den her bedre enn den der». Men de har litt tanker om det, og det er jo og litt fordi at de har sett mange slike presentasjoner fra før for eksempel, så de har litt erfaringer med det.

- **Føler du at elevene har mer kompetanse på dette området enn på andre områder innenfor norskfaget? Har de mye å bidra med?**

Ja, eller nja, det er litt begge deler altså. Man skulle gjerne tro det, men jeg er ikke alltid så sikker. Det er klart at hvis man for eksempel er fremmedspråklig, så ville man ha lettere for å finne mening i bilder, fordi de slipper den språkbarrieren. Og det er ofte hvis de produserer ting selv at de synes det er mer spennende og artigere, men elever som ikke forstår teksten, eller forstår hensikten med genren eller har noen formening om hvordan ting skal bli, de klarer heller ikke å velge de gode bildene. De velger gjerne kjappe løsninger. Og de kan for eksempel ha en formening om at det skal være morsomt der det egentlig ikke skulle være morsomt. Så de gjør alltid noen valg som er unike og underlige for oss.

Metode og materiale

5. Kan du fortelle om et vellykket prosjekt du har gjennomført i sammensatte tekster, for eksempel det lyrikkprosjektet du snakket om, eller andre prosjekter?

Lyrikkprosjektet var et vellykket prosjekt som vi på en måte har gjort flere ganger, og vi opplever at elevene synes det er litt morsomt. Spesielt er det vellykket hvis jeg bestemmer hvilke dikt de skal ta for seg, fordi jeg kan peile dem inn på dikt som jeg mener er gode, og de faktisk får tid på seg til å jobbe med og virkelig forstå det diktet, så finner de bilder som på en

måte forsterker det. Så det synes jeg er et vellykket prosjekt. Men så hadde vi et prosjekt i høst hvor de skulle lage en presentasjon av et eventyr, og da tror jeg den genren eller målet med det var litt mer uklart. Der ble produktene mye mer ujevne. Sånn at jeg tror nok at vi lærer en god del av å gjøre prosjektene flere ganger vi også, og tilpasser dem i forhold til hvordan de skal utformes – hva elevene kan velge selv, hva vi skal velge for dem – og så er man nok avhengig av å ha noen eksempler å vise dem, slik at de får noen ideer om hvordan ting kan være. Lyrikkprosjektet er vel kanskje det vi har gjort mest av, i tillegg til det å finne bilder som passer til teksten og av og til se på illustrasjoner til tekster.

- **Så en grunn til at lyrikkprosjektet fungerer så bra er at dere har hatt en del gjennomføringer av det og har erfaring med det?**

Ja. Vi vet litt om hvilken programvare som passer til det og hvordan vi skal legge opp løpet.

6. Hvilke andre metoder bruker du i din undervisning om emnet?

- **Hvorfor synes du disse fungerer?**

Det blir ofte prosjekter altså. Jeg er nysgjerrig på hva som egentlig foregår på lærerutdanningen nå da, for jeg har jo hatt studenter selv, og da opplever jeg jo faktisk at de ikke er så særlig interesserte i å ta i bruk digitale hjelpemidler for eksempel, eller at de uttrykker noen spesifikk interesse for sammensatt tekst – at de har noen formening om det. De går veldig raskt inn på å jobbe med tekst og svare på spørsmål, gruppearbeid og diskusjon og slike ting vi kjenner fra før. Så om de lærer noen nye måter å gjøre det på er jo spennende, men jeg får ikke inntrykk av at dette er noe sånn «pang, her er det» fra lærerutdanninga, nei.

- **I hvert fall hvis det er mange lærere som synes dette er vanskelig, burde det kanskje vært satset mer på på lærerutdanninga kanskje?**

Ja, absolutt. Litt vanskelig for mange – ja, kanskje, men samtidig så tror jeg man er litt lunkne til det også, at man tenker at det er litt mindre viktig og sånn, at det ligger noe der.

- **Hvorfor tror du mange tenker at det er mindre viktig?**

Fordi man kanskje har en generell oppfatning av at dette forstår man mye av av seg selv. Og lærere har jo tilbragt mye av sin tid på universitetet på å lese bøker, og vil gjerne at andre skal lese bøker også. Så det er ikke så merkelig egentlig. Og så ser jeg også at dersom det får for frie tøylar, så blir det fort løst, og så vil vi jo heller ikke at norskfaget skal bli et rent mediefag. For da har man jo heller Medier og kommunikasjon, man kan gjøre slike ting, ikke

sant? Sånn at det å på en måte sette noen grenser og si at jo, det er viktig, men så stopper det her liksom, det er litt greit. Sånn som man også gjør mot samfunnsfag når man diskuterer etikk i tekster eller hva det nå er, man sier at «ja, okei, men her tar samfunnsfaget på en måte litt over». Vi kan liksom ikke drive på med alt. Og det er jo et puslespill når man skal sette hovedmål-, sidemål- og muntligkarakter. Ofte så glir dette med sammensatte tekster litt inn under muntligkarakteren. Man plasserer det liksom der, fordi man ikke har de store ambisjonene med det. Man sier «kan vi la et digitalt produkt med bilder og sånn telle på skriftligkarakteren? Nei, det vil vi ikke». Sånn at det er på en måte ikke veldig definert. Jeg lurer på om det kommer litt repetering av det i forslagene til revidert læreplan. Det skal bli spennende å se hvordan den blir. Det blir jo også spennende å se om den vil gi noen endringer i lærerutdanninga. Jeg tror nok sammensatte tekster fortsatt vil være aktuelt i åra som kommer.

7. Hvilke sammensatte tekster benytter du deg av i din undervisning?

- Hvorfor synes du disse fungerer?

Jeg har laget noen selv noen ganger, for eksempel en som var bare bilde og tekst, hvor teksten var «Regn i Hiroshima», ellers har jeg brukt 1900-tallslyrikk som utgangspunkt, og det forstår elevene ganske greit. Men så har vi også sett på sangtekster, hvor de får velge litt selv blant norske tekster og norsk musikk, og de får jobbe litt med det. Det lar seg jo kombinere i det uendelige hvis man for eksempel vil ha et nynorsk perspektiv når man jobber med ting og sånt.

- Tror du det er viktig at tekstene er tydelige for å være et godt utgangspunkt?

Jo, det er for så vidt viktig at de er så tydelige at elevene forstår dem, men det blir ofte mer spennende produkt hvis de ikke er for enkle. En gang hadde de for eksempel den «Sommernatt ved fjorden», og det er jo et veldig tydelig motiv, og da fant de bilder av sommernatt og forskjellig sånt, og da blir det litt banalt. Sånn at «Regn i Hiroshima», som i utgangspunktet er en ganske vanskelig tekst, har mer gnisninger og produktene blir ofte da mer spennende.

8. Er det mye digitalt arbeid med sammensatte tekster? I hvilke sammenhenger benytter klassen seg av digitale verktøy i arbeid med sammensatte tekster? Hvilken type programvare bruker dere da?

Ja, det er stort sett bare digitalt. Vi bruker mye PhotoStory og MovieMaker, det er vel hovedsakelig de.

Vurdering

Se spørsmål 4.

Læreboka

9. I hvor stor grad bruker du læreboka?

Nei, jeg bruker ikke læreboka mye. Jeg bruker den en del til det historiske og der det er greie kapitler for eksempel om hva språkmøter er og lignende. Men jeg føler ofte at det blir litt statisk med lærebok, sånn at jeg bruker læreplanen i mye større grad når jeg planlegger. Så ser jeg heller på hva boka har å tilby meg. Det ligger nok litt i sjangeren lærebok at det ikke kan bli så veldig sammensatt. Det finnes en del nettsted som har mer å bidra med. Her blir det fort at man tyr til samarbeidet med kollegene sine. Det er kanskje i forbindelse med sammensatte tekster at man har mindre bruk for lærebok.

10. Er du fornøyd med læreboka på dette området? Hvorfor/hvorfor ikke?

Det kunne vært greit at man hadde mer ressurser i forhold til det med begrepsbruk, men det er klart at noe står det. For eksempel står det noe om hvorvidt bilder forankrer teksten og sånt. Så det lar seg jo finne. Men det er klart at en bok har mindre av det ene og mer av det andre. Så man må lete litt.

- Hvilke bøker er det du bruker da?

Vi bruker *Grip teksten* på vg2 og vg3 og så har vi *Spenn* på vg1. Og så har jeg noen andre på yrkesfag som heter *Nettopp norsk* og der er det faktisk en del om bilde, og lyd også faktisk. Jeg synes nok de er litt vel enkle de andre da. Men i denne er det blant annet et kapittel om sangtekster og sånn og bruk av bilder og forskjellig. Så det går an å bruke dem.

Elevkompetanse

11. Hva tenker du om sammensatte teksters rolle/potensiale i oppnåelsen av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen?

- Digitale ferdigheter f.eks.?

Ja, det er jo nødvendigvis nyttig i forhold til det, men så kjenner jeg jo også at akkurat det med digital kompetanse er noe uavklart for oss, hva det egentlig betyr. Jeg holder på med et prosjekt på arbeidsplassen nå, i forhold til digitale rom, digitale tavler og forskjellig, hvor vi

ser på dette med digital kompetanse kontra digital bruk. Elevene er kompetente på sine områder, men vi har andre områder, som også er fagspesifikke, men akkurat hva de er, det har jeg ingen knakende gode svar på. Jeg har jo noen sammenligninger i forhold til kildekritikk og god kildebruk og slikt, og da er vi kanskje ikke så inne på det med sammensatt tekst nødvendigvis. Da er vi mer inn på nyheter og sosiale medier og sånt. Men det kan ligge noe der.

- **Hva med skriftlig og muntlig kompetanse? Du snakket for eksempel om at det kan være nyttig i forhold til å få svake elever litt i gang?**

Jo, det er nok en lavere terskel for mange å komme inn i det, i forhold til å respondere på bilder, lyd og den type ting, men igjen, hvis man ikke har begrepene for å snakke om det, så kommer man ikke så veldig mye lenger. Jeg hadde jo med meg en gruppe svakere elever på kunstutstilling som et prosjekt hvor vi skulle se på og snakke om bilder, og de har veldig lite å si, og dette henger sammen med at man også har lite å skrive om. Men kanskje gjør det det litt enklere for noen.

- **Så begrepsbruk er generelt noe av det mest utfordrende knyttet til dette for både elever og lærere?**

Ja, jeg tror egentlig det. For det er jo det det handler om når vi holder på med mange andre ting også, at man må ha et fagspråk og knagger for å henge ting på for å forstå ting. Det trenger vi egentlig mer av.

Begrepsapparatet

Se spørsmål 3, 16.

Tverrfaglighet o.l.

12. Integrerer du sammensatte tekster i din undervisning om andre emner?

Hvordan?

Ja, det dukker jo opp av og til, men relativt lite altså. Det blir fort sånn at man tenker «nå skal vi ta et skippertak på det her med sammensatt tekst». Så blir det gjennomført et kort prosjekt og så går man over på noe annet. Men det er klart at når vi blir mer digitale – vi er jo på It's learning, dette er nytt i år, der gjør vi oppgaver og forskjellig, da dukker det jo opp i andre former. Det med at man ser et filmklipp for eksempel og responderer på det, og på bilder. Det gjør man. Men det er ikke så veldig tydelig, nei. Jeg tror i den grad det foregår, så foregår det på VG1, for der er det flere mål, flere konkrete mål, og man jobber med digitale ting. Vi

prøver å utfordre oss selv på det. Det jeg personlig ønsker at norskseksjonen skal gjennomføre er å lære elevene å bruke Google Docs, Photo Story og en del sånne programmer. Men i hvor stor grad det faktisk gjøres er jeg usikker på. Men å la elevene få lov til å holde på litt selv, og lage forskjellige ting, det tror jeg de setter pris på. Det øker nok motivasjonen litt. Men det er som sagt stort sett på vg1 at det er plass til det, i større grad. Det hender jo for eksempel at det er noen slike sidespor. En gang hadde vi et bokbad som ble filmatisert, hvor vi hadde med bilder og forskjellig av forfattere i norsk litteratur, og det ble jo noen sammensatte produkter altså. Men det tror jeg bare ble gjort en gang, og dessuten så tror jeg at man tenkte «jaja, okei, hvor mye litteraturhistorie får de egentlig med seg av dette».

13. Har dere gjennomført tverrfaglige prosjekter i sammensatte tekster ved deres skole? Hvilke?

Nei, jeg kan ikke si vi har det altså. På barne- og ungdom så har vi jo hatt arbeid hvor de skal lage presentasjoner hvor de bruker plakater og bilder og forskjellig. Så det er klart at vi har jo vært innom det der i forbindelse med presentasjon. Og det er klart at i forskjellige fag skal de jo lære seg å ta i bruk ulike presentasjonsformer og presentasjonsverktøy. Sånn at det er nok litt til stede, men nei, vi er ikke knakende gode på tverrfaglighet på vår skole, nei. Vi har liksom ikke tid til sånne typer ting. Eller jo, hvis man kan kalle det det – i fjor hadde jeg et sånt avisprosjekt som var tverrfaglig, og da skrev elevene tekster i forskjellige fag, og der måtte de jo legge inn bilder og marger og ditt og datt når de skulle lage sin egen avis. Der var det jo noen krav til at det skulle være noen illustrasjonsfoto og bilder i forbindelse med artikler. Da vurderte vi avisene sammen faktisk, fire lærere i fellesfagene geografi, naturfag, samfunnsfag og norsk. Dette er vel den eneste gangen jeg har vært borti n