

Camilla Renbjør Valen

En komparativ analyse av tre lærebøker

med fokus på sammensatte tekster

Masteroppgave i nordisk litteraturvitenskap

Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap

Det humanistiske fakultet

Norges Teknisk - Naturvitenskaplige Universitet

NTNU

Våren 2013

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på lektorutdanningen ved NTNU. Den markerer også slutten på studietiden her i Trondheim. Seks år med studier er avsluttet og nå går ferden videre til hovedstaden og arbeidslivet.

Den første takken må rettes til min veileder John Brumo. Takk for god veiledning og grundig oppfølging. Du har bidratt til struktur i oppgaveskrivingen, noe som har gjort masterprosessen mer oversiktlig.

Videre vil jeg rette en stor takk til Anne Cecilie, Stine, Cesilie og Fredrikke for korrekturlesing, gode råd og støtte. En stor takk rettes også til jentene på nordisk for all teknisk hjelp.

Til slutt vil jeg også takke resten av vennegjengen for hyggelige lunsjer, middager, turer og festligheter som har gjort studietiden til en fantastisk reise. Den siste takken må rettes til all familie der hjemme, som har støttet meg gjennom hele studietiden.

Camilla Valen

Trondheim, 1. mai 2013

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Figurliste.....	VI
1 Innledning.....	1
1.1 Presentasjon av tema.....	1
1.2 Presentasjon av oppgavens mål og problemstilling.....	2
1.3 Avgrensning.....	3
1.4 Oppgavens struktur	3
2 Teori	4
2.1 Tidligere forskning	4
2.2 Godkjenning av lærebøker.....	7
2.3 Hva er en lærebok?	8
2.4 Hva er sammensatte tekster?.....	10
2.5 utfordringer knyttet til sammensatte tekster	11
2.6 Sosialesemiotikk.....	14
2.7 Kress analyserer lærebøker.....	16
2.8 Digitale læringsressurser og skjermttekster	17
2.9 Lærebokas posisjon i norsk skole	18
3 Metode.....	20
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode.....	20
3.2 Metodisk tilnærming.....	20
3.3 Subjektivitet.....	21
3.4 Taksonomi	22
3.5 Vurderingskategorier	23
3.6 Normativ vurdering.....	25
3.7 Reliabilitet og validitet.....	25
4 Analyse av lærebøkene.....	27
4.1 Fremstilling av sammensatte tekster i tre lærebøker	27
4.2 Tekstutvalg.....	27
4.3 Kort presentasjon av lærebøkene.....	28
4.4.1 Begrepet sammensatte tekster i <i>Tema</i>	30
4.4.2 Begrepet sammensatte tekster i <i>Grip teksten</i>	32

4.4.3 Begrepet sammensatte tekster i <i>Panorama</i>	34
4.4.4 Oppsummering av begrepsavklaring i lærebøkene.....	36
4.5.1 Disposisjon og organisering i <i>Tema</i>	37
4.5.2 Disposisjon og organisering i <i>Grip teksten</i>	39
4.5.3 Disposisjon og organisering i <i>Panorama</i>	40
4.5.4 Oppsummering av disposisjon og organisering – et representativt utvalg?.....	42
4.6.1 Bilder og illustrasjoner i <i>Tema</i>	43
4.6.2 Bilder og illustrasjoner i <i>Grip teksten</i>	45
4.6.3 Bilder og illustrasjoner i <i>Panorama</i>	47
4.6.4 Oppsummering av bilder og illustrasjoner.....	48
4.7.1 Oppgaver i <i>Tema</i>	49
4.7.2 Oppgaver i <i>Grip teksten</i>	51
4.7.3 Oppgaver i <i>Panorama</i>	53
4.7.4 Oppsummering av oppgaver i lærebøkene.....	54
5 Avslutning.....	56
5.1 Oppsummering av de tre lærebøkene.....	56
5.1.1 <i>Tema</i>	56
5.1.2 <i>Grip teksten</i>	57
5.1.3 <i>Panorama</i>	57
5.2 Oppsummering.....	58
5.3 Avsluttende kommentarer.....	59
5.4 Videre forskning.....	60
Litteraturliste.....	62
Sammendrag.....	66

Figurliste

Figur 1: Forsiden til Samlagets «Tema»

Figur 2: Forsiden til Aschehougs «Grip teksten»

Figur 3: Forsiden til Gyldendals «Panorama»

1 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

I 2006 ble Kunnskapsløftet innført som ny gjeldende læreplan. Denne læreplanreformen skulle være mindre detaljstyrende og omfattende enn tidligere læreplaner. I tillegg skulle denne læreplanen være tydeligere i sin utforming, og bidra til større frihet i valg av undervisningsmetoder og læringsressurser. Kunnskapsløftets nye læreplaner i norsk utstyrte norskfaget med et nytt hovedområde som ble kalt *sammensatte tekster*. Læreplanen utstyrte også norskfaget med et ”utvidet tekstbegrep”, slik at de verbalspråklige tekstene som hadde dominert faget frem til nå fikk følge av tekster som kombinerte mange ulike tegnsystemer (Mykland, 2009). I løpet av de siste tiårene har det blitt vanlig å omtale ikke bare skriftlige, men også blant annet muntlige ytringer, sang, film og dataspill, som tekst. Slike og lignende bruksmåter av ordet tekst betyr derfor at begrepet tekst er utvidet.

Sammensatte tekster er i læreplanen likestilt med de tre andre hovedområdene *muntlige tekster*, *skriftlige tekster* og *språk og kultur*. I hovedområdet defineres sammensatte tekster som en type tekst som viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster. Å kunne lese en sammensatt tekst dreier seg om å finne mening i helheten av ulike uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Sammensatte tekster har på samme måte som de andre hovedområdene en progresjon fra 1. årstrinn til og med Vg3 studieforbereende utdanningsprogram. Kompetansemålene elevene skal oppnå på Vg1 er å:

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner
- beskrive samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål
- beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde
- bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Som man kan se er kompetansemålene lite detaljerte, men de skal likevel være styrende for det arbeidet elevene skal utføre og hva de skal lære. Å lese sammensatte tekster blir

konkretisert med verbene å kombinere, beskrive, drøfte og bruke. Gjennom målene i læreplanen skal man i sammensatte tekster gå fra å oppleve sammensatte tekster til å være i stand til å kritisk reflektere over en sammensatt tekst. Læreplanen bruker ikke verbet ”skrive” om sammensatte tekster, men benytter seg heller av verbet ”bruke”. Grunnen til dette er at skriving bare er en av flere meningsskapende aktiviteter i sammensatte tekster.

Rogne (2009) mener styresmaktene viste vilje til å endre norskfaget gjennom å introdusere sammensatte tekster i læreplanene. Denne typen tekst er ikke nytt i seg selv, men det er nytt som begrep og nytt som fokusområde i skolen. Gjennom hovedområdet sammensatte tekster presenterer den nye læreplanen et bredt og utvidet syn på tekst, som er i tråd med tiden vi lever i. Fokuset på sammensatte tekster har sammenheng med den voksende teknologibruken, og endringer i vår måte å kommunisere på. Formålet med sammensatte tekster er å skape effektive og meningsfulle uttrykk som tjener kommunikasjonssituasjonen. Elevene skal gjennom sammensatte tekster oppøve kompetanse i visuelle tekster. For elevene skal jobbing med sammensatte tekster være med på å utvikle en bredere tekstkompetanse.

I dagens samfunn må mennesket være i stand til å håndtere, tolke, bearbeide og anvende store mengder tekst både i jobb og privatliv. Vi kommuniserer på langt flere måter i dag, enn det vi gjorde bare for få år siden. Skal dagens elever være rustet til morgendagens samfunn må de blant annet beherske bildeuttrykk, lyd og verbal fremføring, i tillegg til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. I forhold til selve norskfaget skal emnet sammensatte tekster være med på å utvikle elevenes kompetanse i det å forstå, tolke og vurdere et bredt spekter av tekster og mestre et vidt register av ulike språklige roller og sjangrer.

1.2 Presentasjon av oppgavens mål og problemstilling

Med dette som utgangspunkt vil jeg se nærmere på lærebøker, og deres fremstilling av det nye hovedområdet sammensatte tekster. Fagdidaktikk har vært et sentralt emne gjennom hele mitt studieløp på lektorutdanningen i nordisk, og derfor har jeg valgt å skrive en fagdidaktisk masteroppgave. Formålet med å undersøke dette emnet vil være å skape større forståelse for begrepet sammensatte tekster og lære mer om analyse av lærebøker. Som blivende lærer ser jeg nytten av å ha kompetanse innenfor vurdering av lærebøker. Jeg håper dette kan gjøre meg mer bevisst i min tilnærming til lærebøker.

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan fremstilles sammensatte tekster i lærebøkene, og samsvarer de med målene i læreplanen?

Problemstillingen er forholdsvis vid, men jeg vil senere i oppgaven presentere vurderingskriterier og analyse spørsmål. Når jeg utarbeider disse vil jeg ta utgangspunkt i kompetansemålene fra læreplanen.

1.3 Avgrensning

For å kunne holde seg innenfor de rammene denne masteroppgave er gitt må man gjøre en avgrensning av oppgaven. For å få et bredt nok utvalg for en komparativ analyse har jeg valgt ut tre lærebøker som er utgitt i tråd med Kunnskapsløftet fra 2006. De tre læreverkene jeg skal ta for meg er *Panorama* fra Gyldendal, *Tema* fra Fagbokforlaget og *Grip teksten* fra Aschehoug. Jeg har valgt å fokusere på bøkene som er rettet mot Vg1. Videre har jeg avgrenset oppgaven ved å analysere den delen av lærebøkene som dekker hovedområdet sammensatte tekster. Begrunnelsen for denne avgrensingen er at det vil bli for omfattende å se på den totale mengden stoff i lærebøkene. Det finnes mange flere lærebøker, men analysen vil likevel kunne vise tendenser for lærebøkernes fremstilling av sammensatte tekster. De tilhørende nettstedene til lærebøkene kunne vært en kilde til mer informasjon om dette emnet. Nettstedene kan i tillegg ha en annen måte å fremstille sammensatte tekster på, men det hadde vært for omfattende å gå nærmere inn på disse i denne oppgaven.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem kapitler. Disse er oppdelt i ulike underkapitler. I kapittel 2 vil jeg ta for meg tidligere forskning på lærebøker. Deretter vil jeg gå inn på teorien knyttet til lærebøker og sammensatte tekster. I kapittel 3 vil jeg ta for meg metodene som er brukt, og vurderingskriteriene som er valgt. Kapittel 2 og 3 vil danne grunnlaget for analysen av lærebøkene i kapittel 4. Her presenteres og analyseres de tre lærebøkene. Til slutt vil jeg konkludere funnene i en avslutning. Her vil jeg også komme tanker og refleksjoner rundt videre forskning.

2 Teori

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere forskning knyttet til lærebøker og teorien om sammensatte tekster. Først skal jeg gi en oversikt over forskning på lærebøker, deretter finne ut hva som ligger i begrepet lærebok. Videre vil jeg snevre inn oppgaven, ved å ta for meg sammensatte tekster, hva det er og hva som ligger til grunn for læreplanens innføring av emnet. Forståelsen for forskning på lærebøker og begrepet sammensatte tekster vil danne grunnlaget for analysen av lærebøkene i kapittel 4.

2.1 Tidligere forskning

Lærebokforskning er et omfattende område. Det omfatter lærebøker i ulike fag, på ulike nivåer, og forskning innen ulike skolesystemer (Skrunes, 2010). Forskningsområdet er såpass stort at det kan være vanskelig å få oversikten over det enorme kildematerialet. Jeg skal ta for meg noe av den forskningen som har blitt skrevet gjennom de siste tiårene, med hovedfokus på norsk lærebokforskning. Mye av denne forskningen er i likhet med denne oppgaven, skrevet som hovedfag- eller masteroppgaver. I et historisk perspektiv har det vært sporadiske tilløp til forskning omkring lærebøker (Moesgaard, 2011). Grunnen til dette er at Norge har hatt en ordning for godkjenning av lærebøker. Etter at den offentlige godkjenningen ble avskaffet i 2000, er det slik at hvem som helst kan skrive og gi ut lærebøker. Derfor er det særlig viktig at det blir forsket på lærebøkene som er i bruk i skolen i dag.

Magne Angvik skrev i 1982 en oversikt over lærebokforskning i Vest-Europa. Han tar for seg metodologiske og analytiske problemer med lærebokanalyse i artikkelen ”Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning” (Moesgaard, 2011). I artikkelen skriver han at lærebøkene er et fundament for undervisning og læring i skolen. Derfor er det i følge Angvik viktig at lærerne har kjennskap til lærebokanalyse, fordi det kan føre til en bevisstgjøring av bruken av læreboka (Angvik, 1982).

Egil Børre Johnsen har skrevet flere ledende verk om lærebokforskning. I boken *Textbooks in the Kaleidoscope - A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts* (1993) presenterer han internasjonal og skandinavisk lærebokforskning. Han viser samtidig hvordan lærebokforskning har utviklet seg gjennom tidene. Han deler lærebokforskning inn i fire områder: 1) historiske undersøkelser med vekt på eldre lærebøker, 2) den ideologiske forskningstradisjonen hvor det politiske i lærebøkene står i sentrum, 3) anvendelse av lærebøker, 4) utvikling av nye lærebøker (Moesgaard, 2011). I boka *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk* (1999) redegjør Johnsen mfl. for det særegne

ved læreboka. Her gir han, sammen med ni bidragsforfattere, en innføring i lærebokkunnskap som skal gi lærere holdepunkter for vurdering av egne lærebøker. Han konkluderer med at det ikke finnes en perfekt lærebok. Det viktigste er at lærerne er klar over styrkene og svakhetene i de lærebøkene de bruker.

I 2001 ble *Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser* etablert ved Høgskolen i Vestfold. Senteret har laget en omfattende forskningsdatabase med oversikt over forskning på lærebøker. Forskningsdatabasen kan man finne på hjemmesidene til Høgskolen. I følge Skrunes (2010) har de inntatt en ledende posisjon innen lærebokforskning i Norge. I 1999 startet høgskolen prosjektet "Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler". Målet med prosjektet var økt kunnskap rundt vurdering, bruk og kvalitetsutvikling av lærebøker. I 2003 skrev Dagrun Skjelbred sluttrapporten for "Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler" og i den kommer hun frem til at forskningen omkring lærebøker i dag mangler klare kriterier og formaliteter. Det mangler også bevissthet rundt valg av læremidler. Skjelbred konkluderer også med at et sterkere fokus på vurdering av lærebøker er viktig for å sikre en bevisst, systematisk og formalisert valgprosess. Dette er nødvendig nå som ansvaret om å vurdere lærebøker er lagt til skoler, kommuner og fylkeskommuner. Etter dette prosjektet har Høgskolen fulgt opp med andre forskningsprosjekter med flere innfallsvinkler til læreboka. Materialet de har funnet er ikke alltid representativt, men de kan dokumentere at læreboka har en sentral stilling i den norske skole (Skrunes, 2010).

Et viktig tilskudd til lærebokforskningen er Njål Skrunes sin bok *Lærebokforskning - En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL, og Religion og etikk* (2010). Skrunes er professor i religionspedagogikk ved Norsk Lærerakademi. Selv om han i boken har særlig fokus på kristendoms- og religionsfaget er den interessant, fordi han gir en oversikt over forskning på lærebøker i Skandinavia. Han skriver også om analytiske og metodiske innfallsvinkler til forskning av lærebøker.

Hovedområdet sammensatte tekster er fortsatt nytt i den norske skole. I de siste årene har også denne typen tekster blitt mer vanlig å forske på. I 2009 skrev Magne Rogne artikkelen "Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norskbøkene i møte med et nytt hovudområde". I artikkelen går Rogne nærmere inn på fire sentrale læreverk i norskfaget, for å se i hvor stor grad de samsvarer med hovedområdet sammensatte tekster i læreplanen. Han kommer fram til at det er store forskjeller mellom lærebøkene, men felles for de alle er at de er særlig svake på feltet digitale tekster. Rogne reflekterer også rundt læreboka

sin avgrensede mediale ramme, og spør seg om de sammensatte tekstene ikke kan fremstilles bedre i andre medium, som for eksempel på nett.

Hilde Mykland (2009) har valgt å se på nettressursene tilknyttet de samme bøkene som Rogne har sett på. Målet med forskningen er å se hvordan dagens nettressurser er utformet, og se hvordan læreverkene utnytter multimodale presentasjonsformer i sin formidling av lærestoffet som er tilgjengelig via nettet (Mykland, 2009). Distribusjon av lærestoff via nettet gjør det mulig å utnytte andre modaliteter enn det læreboka tradisjonelt har benyttet seg av. Det blir derfor mer og mer vanlig at lærebøkene og nettstedene tar for seg ulike emner, og i følge Mykland (2009) kan sammensatte tekster være et emne som er mest hensiktsmessig å legge til nettstedene.

I 2010 utførte Pia Helene Ødegård Vikdal en casestudie som beskriver seks muntlige presentasjoner av typen sammensatte tekster i norskfaget. De sammensatte tekstene som undersøkes er muntlige fremføringer laget av elever på Vg2 og Vg3. Formålet med forskningen var å se nærmere på hvordan elever uttrykker en forståelse av sammensatte tekster gjennom muntlige fremføringer. Vikdal konkluderer i studien med at elevene trenger en bred kompetanse, både digital og tekstlig, for å manøvrere seg gjennom denne typen arbeid. Hun kommer også fram til at de fleste elevene uttrykker en ufullstendig forståelse av sammensatte tekster.

Hjørdis Hjukse (2007) har skrevet om vurdering av sammensatte tekster. Hun knytter området tett opp til den femte grunnleggende ferdigheten i læreplanen, å bruke digitale verktøy. Målet med forskningen var å finne ut hva som blir beskrevet som kvalitet i et utvalg multimodale elevtekster. Med dette vil Hjukse bidra til en didaktisk debatt om vurdering av sammensatte tekster. Hjukse tar utgangspunkt i et utvalg skjermttekster laget av elever, sett ut i fra mål fra læreplanen. Hun kom frem til at mange lærere var usikre på hvordan de skal vurdere denne typen tekst. Erfaringen hennes var at elevene fikk gjennomgående lite veiledning og læringsstøttende tilbakemelding på de ikke-verbale sidene i sammensatte tekster (Hjukse, 2007). Ett av hovedfunnene i Anne Løvland sin avhandling *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstsaking* (2006) er også at det er de skriftspråklige delene av de multimodale tekstene som får sterkest oppmerksomhet gjennom veiledning og vurdering. Noe av det som forbauset Hjukse var at det var liten forskjell på hva lærere og elever vektla. Lærerne hadde et mer presist språk og flere nyanser i sine beskrivelser, men både lærere og elever trakk stort sett frem de samme kriteriene. Forskningen var ment som et ledd i vurdering og kriterieutvikling innenfor emnet sammensatte tekster.

Det er i følge Bueie (2002) bemerkelsesverdig at lærebøker ikke er gjenstand for mer fokus enn de er, spesielt siden godkjenningsordningen for nye lærebøker ble tatt bort i 2000. Grunnen til at forskning på lærebøker i Norge ikke er så utbredt setter jeg i sammenheng med den tidligere godkjenningsordningen. Det finnes i følge Johnsen mfl. (1999) ingen standardisert eller etablert metode for vurdering av lærebøker, og tekstvitenskaplig virksomhet generelt er i dag mer preget av eksperimenteringer og forsøk enn av rette linjer og korrekthetsdirektiver. Det er også relativt få publiserte akademiske analyser av lærebøker, og de er i høy grad preget av å være for omfattende eller for spesifikke for at lærere kan bruke dem som mal for egen lærebokvurdering (Ibid).

2.2 Godkjenning av lærebøker

Norge har vært i en særstilling i europeisk og nordisk sammenheng fordi lærebøkene måtte godkjennes av sentrale myndigheter helt frem til 30. juni 2000. Fram til dette måtte lærebøkene godkjennes offentlig, gjennom et kontroll-, styrings- og kvalitetssikringssystem utviklet av sentrale myndigheter. Godkjenningen var en måte å regulere skolens innhold på, samt å sikre at lærebøkene fulgte den gjeldende læreplanen. ”Selve godkjenningssystemet skulle sikre kvalitet slik kvalitet ble forstått på et gitt tidspunkt i det offentlige forvaltningssystemet” (Skrunes, 2010: 17). Dette var også en måte å sikre at alle barn i Norge fikk samme undervisning. I senere tider har mange ment at ordningen har blitt et unødvendig kontrollorgan, og ble derfor avskaffet. Et av argumentene for avskaffelsen var at godkjenning og anerkjennelse av bøkene fra voksne, var ingen sikkerhet for at elevene synes det samme (Johnsen mfl, 1999).

Avskaffelsen var i følge Skrunes (2010) ikke et uttrykk for at staten gav fra seg styringen av skolen. Det skulle heller være et ledd i å gjøre utvalget av lærebøker mer mangfoldig. En av ideene bak Kunnskapsløftet var at det skulle gis større avgjørelsesmyndighet til skoleeierne og til lærerne (Ibid). Med dette havner derfor valg av lærebøker under lærernes kompetanseområde. Nå skal det være skolens og lærerens ansvar å legge opp undervisningen slik at målene i læreplanen blir nådd. Tanken er at dette skal oppmuntre til bruk av flere lærestoffkilder, samt stimulere til aktiv lærebokkritikk av eksisterende lærebøker. Dette fører også til at hvem som helst kan skrive og gi ut en lærebok. Nå har derfor ”forlagene et eget ansvar for å ivareta de sentrale bestemmelsene om skolen om skolen” (Ibid: 53).

2.3 Hva er en lærebok?

Frem til innføringen av Opplæringslova i 1998 hadde verken læreplaner eller lovverk operert med klare definisjoner på lærebok eller læremidler. I 1998 endret man begrepsbruken fra lærebok til læremiddel, og skulle med dette åpne opp for andre typer læremidler. Læremidler har dermed blitt en fellesbenevnelse for alle typer trykte hjelpemidler som dekker mål og innhold i faget.

Læreboka har lang tradisjon både når det gjelder form og innhold. Den skiller seg fra andre tekster på flere områder. Læreboka skal omforme faktainformasjon til kunnskap, innsikt og forståelse (Koritzinsky, 2012). Den skal altså ikke presentere ny kunnskap, men reprodusere kunnskap som allerede eksisterer. I denne reproduksjonen er det en rekke ulike hensyn som må tas. Selander (1988) peker på viktigheten av at avsnittene blir relativt kortfattede, noe som innebærer at det kompliserte må bli enkelt, og det usikre noenlunde sikkert. Videre skal læreboken ideelt sett være tilpasset elevenes forkunnskaper og alder. Læreboka er det største og kanskje det viktigste læremiddelet i elevenes møte med et fag.

Lærebøker representerer i følge Skrunes (2010) en type pedagogisk tekst som blir utformet ut fra mange hensyn. Det tas både hensyn til stoffets basisfaglige forankring, til elevenes pedagogiske og sosiale forutsetninger, og til språklige krav. En lærebok kan også ganske enkelt forstås som en praktisk måte å samle og organisere fagets innhold på. Det kan være vanskelig å definere fenomenet lærebok, fordi denne formen for litteratur er meget mangfoldig. I følge Johnsen mfl. (1999) kan en lærebok defineres som pedagogisk litteratur som er skrevet direkte med tanke på systematisk undervisning for bestemte undervisningstrinn.

Pedagogiske tekster har som hovedmål å informere og motivere for å få leseren til å forstå og akseptere innholdet. I følge Grepperud og Skrøvset (2012) er læreboka en bok som skal brukes pedagogisk i innlæring og opplæring av elever. De vektlegger også at læreboka er en bok som tar utgangspunkt i skolens læreplan. Lærebøkene er i de fleste tilfeller svar på og tolkninger av en læreplan som allerede eksisterer før lærebøkene skrives. "Læreboka i et fag blir i praksis en videreføring av de funksjoner læreplanen har. Den skal således både velge ut, strukturere og presentere fagstoffet i samsvar med de retningslinjer som er gitt" (Bjørndal, 1967: 27).

I et historisk perspektiv er det lett å se at lærebøkene har endret seg i både innhold, i design, i bruk av ulike virkemidler, i språk, i bruk av supplerende hjelpemidler (Skrunes, 2010). Også måten lærebøkene blir til på har endret seg, særlig de siste årene. Dagens lærebøker konstrueres, mer enn de skrives. Lærebøkene har gjerne mer enn en forfatter og de

aller fleste lærebøkene konstrueres ut i fra en læreplan. Endringene man kan se avhenger av både politiske, økonomiske og teknologiske forhold. Pedagogisk nytenkning har også hatt mye å si for utviklingen av lærebøker gjennom tidene.

Den teknologiske utviklingen har også hatt mye å si for utformingen av lærebøker. Med de teknologiske rammene vi har i dag, åpner dette opp for bruk av flere virkemidler. Både oppbygging og utforming av læreboktekstene har endret seg på grunn av dette. I dag har man tilgang på enorme mengder bilder, lyd og tekstmateriale og dette preger dagens lærebøker. Alle lærebøker speiler den tiden de har blitt til i (Skrunes, 2010).

Lærebøkene er for mange ensbetydende med den tradisjonelle læreboka. På dette feltet har det imidlertid skjedd forandringer i løpet av de siste årene. En tendens i dag er at læreboka i større grad enn tidligere bærer preg av å være et blant flere typer læremidler og kunnskapsbaser. Forlagene har egne nettsteder med artikler, film og bilder, arbeidsoppgaver og kilder. Lydbøker av lærebøkene er det også mulig å få (Moesgaard, 2011). Arbeidshefter, kildesamlinger, elevbøker, lærerveiledninger og ressurspermer til lærer kommer i tillegg til nettstedene.

Lærebøkene i dagens skole skal fylle flere funksjoner enn å være den sentrale faglige informasjonskilden. Den skal i sin helhet være et kommunikasjonsmiddel som skal hjelpe elevene til å akkumulere kunnskap. Samtidig skal den gi veiledning til både lærere og elever. Læreboka skal også være kilde til inspirasjon for videre lesning og inngå som en vesentlig del av undervisningen over tid. I følge Skrunes (2010) skal læreboka, til forskjell fra andre læremidler og hjelpemidler, ha en slik tyngde at den går igjen i undervisningen. Den skal også være en måte for lærerne å strukturere året etter. For elevene kan det være nyttig å ha noe fast og konkret å forholde seg til. Hva elevene har å forholde seg til endrer seg fra læreplan til læreplan. Læreboka skal være en operasjonalisering av læreplanen.

I følge Falck-Ytter (i Johnsen mfl, 1999) er læreboka det viktigste hjelpemidlet både for lærere og elever. Dette tatt i betraktning, undrer hun seg over mangelen på omtale av lærebøkene. Det finnes mange lærere som ikke reflekterer særlig over valg av lærebøker. I følge Berg (i Johnsen mfl, 1999) er ikke dette så uvanlig, og det har mest sannsynlig sammenheng med at lærebokkunnskap har vært bortimot fraværende som fagområde i lærerutdanninga. Videre forklarer Berg at fraværet av kriterier for vurdering av lærebøker ikke gjør dette noe lettere.

2.4 Hva er sammensatte tekster?

I dette underkapitlet vil jeg gå nærmere inn på begrepet sammensatte tekster. Begrepet *tekst* er ikke lenger forbeholdt skriftlige, verbalspråklige aktiviteter, men omfatter flere uttrykksformer, som for eksempel bilder, lyd, grafiske framstillinger, gester og bevegelser (Sjøhelle, 2009). Når man til vanlig benytter ordet ”tekst”, tenker man som regel på en vanlig skriftlig tekst, for eksempel en tekst man kan lese i en lærebok. De trykte bokstavene som sammen danner ord, setninger og hele bøker omfatter det tradisjonelle tekstbegrepet. Tidligere var tekst synonymt med skrift. Tekstbegrepet i norsk har tradisjonelt vært snevrere enn i andre fag. Utvidelsen av begrepet tekst fører med seg at skriften og språket i teknologien innebærer noe mer enn skriften i rent bokformat. Denne endringen i begrepet blir enda mer synlig med læreplanens innføring av det nye begrepet sammensatte tekster. Sammensatte tekster er en del av det utvidede tekstbegrepet som tar opp i seg samtidens kulturelle ytringsformer, og som vil endre seg med kulturelle praksiser (Foyn & Foyn, 2006).

Sammensatte tekster defineres som tekster som er satt sammen av skrift, lyd og bilder, som bildebøker, tegneserier, nettsteder, film og musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Selve begrepet indikerer at dette handler om kombinasjoner av teksttyper. Sammensatte tekster er i følge Liestøl, Fagerjord og Hannemyr (2009) ment som en lese måte der man skaper mening i samspillet mellom ord og bilde. Eksempler på dette kan være tekster som kombinerer skrift og bilde, tale og film eller musikk og grafikk. Det er altså ikke lenger bare den rene teksten, eller den alfabetiske skriften vi finner skrevet i boka, som kan regnes som tekst. I følge Løvland (2007) er sammensatte tekster de tekstene som kombinerer ulike elementer som på hver sin måte skaper en betydning. I en tekst kan for eksempel ordene, fotografiene og tegningene skape en mening hver for seg, men det er kombinasjonen mellom uttrykkene som gjør helheten til en sammensatt tekst. Man kan altså si at sammensatte tekster er tekster hvor den tekstlige strukturen omfatter både i verbalspråket, billedspråket og typografien, og det er måten de er satt sammen på som gjør det til en helhet.

I tekst- og kommunikasjonsforskning er det vanlig å kalle tekstene som er satt sammen av flere uttrykksformer eller modaliteter for multimodale tekster. I fagspråket blir gjerne begrepet multimodale tekster brukt om tekster som er satt sammen av flere uttrykksformer, eller modaliteter som de også kalles (Sjøhelle, 2009). Med multimedialitet eller multimediale tekster mener man tekster hvor flere semiotiske systemer virker sammen (Schwebs og Otnes, 2006). I mange sammenhenger er det ikke snakk om flere medier, men flere tegnsystemer som opptrer samtidig eller sammen. I kjernen av multimodalitetsbegrepet finner vi det engelske ordet *mode* som betyr måte. Dette ordet er også sentralt i den definisjonen Løvland

tar utgangspunkt i. En enkel definisjon av multimodalitet kan i følge henne være slik: ”Multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte” (Løvland, 2007: 20). En multimodal tekst er det samme som en sammensatt tekst, men multimodalitet er et trekk ved teksten som oppstår på grunn av samspillet mellom ulike uttrykksmåter eller modaliteter. Det å bruke flere semiotiske modi i designet av et semiotisk produkt blir av Kress og van Leeuwen (2001) definert som multimodalitet. Løvland (2010) forklarer dette som at man kombinerer flere slike uttrykksmåter i en multimodal tekst, er det som å legge flere transparente meningslag over hverandre. Ingen lag blir forstått isolert, men spiller sammen.

I følge Liestøl mfl. (2009) fordrer multimodale tekster at leseren må bruke ulike sanser for å forstå helheten i teksten. Videre hevdes det at det norske ordet sammensatte tekster er like godt, og at det kan være enklere å forstå for de aller fleste. Ettersom man ikke kan snakke om en ”sammensatthet” på norsk, bruker Løvland (2007) heller ordet multimodalitet. I skolesammenheng er begrepet såpass nytt, slik at begrepene fortsatt brukes litt om hverandre. Jeg velger å bruke ordet sammensatt tekst, fordi jeg jobber ut i fra læringsmålene i læreplanen, der de bruker begrepet sammensatt tekst.

Mange velger å knytte begrepet sammensatte tekster til digital kompetanse, men Liestøl mfl. (2009) minner om at sammensatte tekster fantes før den digitale teknologien oppstod. Det som er forskjellen på før og nå er den enorme økningen i tilgangen på teknologi, som har endret måten man kan lage og bruke sammensatte tekster på. Tilgjengeligheten er enorm i forhold til hvordan det var før den trådløse kommunikasjonen entret arenaen. Med digitaliseringen av tekst skapes det nye vilkår for kombinasjon og integrasjon av teksttyper. Den digitale teknologien har færre begrensninger enn den analoge og teksttypene fristilles på sett og vis i de digitalt sammensatte tekstene. (Liestøl mfl, 2009).

Sjøhelle (2009) mener også at begrepene skrive og fortelling må få nye implikasjoner, som følge av det utvidede tekstsynet. Forståelsen av disse begrepene er viktig, fordi dette i sin tur er med på å endre tekstene norsklærerne, og andre lærere for øvrig, må forholde seg til i fremtiden. Videre er det viktig at forståelsen for hver enkelt teksttype er god, fordi dette er avgjørende for hvordan man bruker teknologien til å skape sammensatte tekster i fremtiden.

2.5 utfordringer knyttet til sammensatte tekster

Det er kun norskfaget som har blitt utstyrt med det utvidede tekstbegrepet og hovedområdet sammensatte tekster. Norskplanen opererer derfor med et eget, utvidet tekstbegrep som ikke

brukes i de andre fagene. Elevene jobber med andre kommunikasjonsformer enn skreven tekst i andre fag også, som kunne gått under definisjonen sammensatte tekster. Konsekvensen av dette kan være at både lærere og elever sliter med å få tak på begrepet.

Vurdering av sammensatte tekster kan derfor være en stor utfordring. Ettersom emnet ikke har vært i fokus før, har ikke lærerne opparbeidet seg vurderingskriterier. I følge Foyn og Foyn (2006) opplever sensorene i deres forskningsprosjekt usikkerhet i forhold til å gjøre en pålitelig vurdering av de multimodale tekstene. Når det innføres nye elementer i et fag, er det naturlig at det oppstår uenighet og usikkerhet om hvordan man skal vurdere. Slik er det også innenfor hovedemnet sammensatte tekster i norsk. Når tekstene blir sammensatte og tar i bruk ressurser som for eksempel bilder og lyd, er det ikke overraskende at norsklæreren opplever usikkerhet i forhold til det å sette krav eller formulere kriterier (Hjukse, 2007). Foyn og Foyn (2006) viser at sensorenes tradisjonelle tekstkompetanse er utilstrekkelig når det gjelder å vurdere multimodale tekstuttrykk. I studien ser man altså at erfarne norsksensorer fra videregående skole har store problemer med å vurdere de multimodale elevtekstene.

Det vil ta lang tid å utvikle et tolkningsfelleskap for de sammensatte tekstene. I følge Foyn og Foyn (2006) bærer situasjonen preg av stor didaktisk usikkerhet, og det er et stort behov for forskning som viser noe om læringsutbytte ved bruk og produksjon av sammensatte tekster i undervisningen. Liestøl mfl. (2009) trekker fram at elever og lærere må forhandle om vurderingskriterier i dette nye landskapet av sjangrer og uttrykksformer. Hvordan skal lærerne kunne veilede og hjelpe elevene hvis de verken har kompetanse eller vurderingskriterier? Når til og med erfarne sensorer ikke føler seg trygge på sine vurderinger, hvordan skal man da vurdere sammensatte tekster selv?

En annen utfordring i forhold til bruk og produksjon av sammensatte tekster kan være tilgangen på datamaskiner og annet materiale som behøves. I tillegg til standard maskinvare og programvare kan det hende at skolen må gå til anskaffelse av spesiell programvare og maskinvare til dette formålet. I tillegg må skolene ha tilgang til tilleggskomponenter som for eksempel skanner, video, adekvate visningsrom med prosjektør og gode høytalere (Foyn og Foyn, 2006). Datamaskinen har gjort det enkelt å sammenstille alle teksttypene, og i møtet med de sammensatte tekstene står vi overfor nye utfordringer. Den økende betydningen av visuell kommunikasjon har ikke bare effekt på den sosiale statusen til skriving som blir mindre sentral i mange sammenhenger, men også på de formelle aspektene ved skriving (Kress, 2003). Den endrede statusen til skriving fra et sentralt medium for informasjon til et medium som kommenterer det visuelle, produserer vidtrekkende endringer i skrivesjangrene (Foyn og Foyn, 2006). Digitale verktøy åpner for radikalt andre uttrykksformer enn det den

tradisjonelle skriftlige teksten har gjort. Dette får konsekvenser for hva vi definerer som lese- og skrivekompetanse i dag, og vår vurdering av elevens tekstkompetanse.

Sammensatte tekster fordrer ny didaktisk kompetanse hos både elever og lærere. Det multimodale krever en kombinatorisk lesekompetanse, som forlanger at leseren kan tolke de ulike tegnsystemene og kombinere dem (Liestøl, 1994). Tekstene forutsetter nye lesestrategier, noe som utfordrer oss både som konsumenter og produsenter av denne typen tekster. Elektronisk skriving redefinerer det vi til nå har kalt ”tekst” og selve det å lese. For å lese en multimodal tekst må leseren være en aktiv deltaker. Dette fører til at forholdet mellom forfatter, leser, teksten og den verden den representerer, blir mer komplisert. En elektronisk tekst er en tekst som kan være i konstant bevegelse. Flere teoretikere er opptatt av at vi lever i en visuell virkelighet og at bildet vil ta over for det skrevne ordet. Lesere av elektroniske tekster lærer å lese på en måte som kombinerer verbal- og bildelesing (Foyn og Foyn, 2006). Hvilke konsekvenser vil dette få for teksten slik vi ser den i dag? Hvordan skal vi bygge opp lesestrategier som også tar for seg det visuelle? Hvilke konsekvenser får disse nye tekstuttrykkene for de sjangrene vi møter i skolen i dag? Vil teksten som vi kjenner den i dag forsvinne? Er skolen åpen for å la elevene utnytte andre semiotiske ressurser enn skrift? Eller er det den verbale uttrykksformen som likevel blir mest verdsatt?

Vi har i dag en situasjon der det kunnskapsmessige forholdet mellom den tradisjonelle lærerrollen og eleven er i utvikling. Elevene vokser inn og opp i en digital kultur de intuitivt og umiddelbart synes å beherske. På en rekke områder, som for eksempel dataspill, er elevene lærerne overlegne når det gjelder digitale ferdigheter. Når det kommer til sammensatte tekster er det ofte vanskelig å vite hvem som har mest erfaring med slik type tekst, lærer eller elev? Barn og ungdom representerer grupper som er særlig sentrale som mottakere av nye teksttyper i alle slags medier. Den tekstferingen elevene har, er med på å utfordre det tekstlige repertoaret vi har i skolen i dag. Den tekstkompetansen elevene utvikler og tar i bruk i skoleaktiviteter, grunner ofte i tekstferinger de får i andre sammenhenger enn i skolen. Fritidskulturen med alle sine varianter av sammensatte tekster påvirker i stor grad hvordan de utformer sammensatte tekster, og hvordan de utnytter det multimodale samspillet i skolesammenheng. Dette er med på å gjøre det vanskelig å se hvilken av aktørene i klasserommet som forvalter den største tekstkompetansen. Er det læreren som kan tolke Ibsen eller eleven som kan chatte og blogge? (Løvland, 2007).

Sjøhelle (2009) mener vi i fremtiden vil trenge en mye mer omfattende og integrerende opplæring av multimodal skrivekompetanse. Denne kompetansen vil være utgangspunktet for elevenes utbytte av å jobbe med slike tekster. Videre mener Sjøhelle at den

kompetansen man opparbeider seg i norskfaget av sammensatte tekster kan overføres til alle fag. Dette vil føre til en annen måte å jobbe på, og vil kreve en annen tilnæringsmåte enn det mange av lærerne er vant til i dag. Samtidig vil Sjøhelle fremme digital tekstforming fordi dette er en kunnskapsfremmende og bevisstgjørende måte for elevene å arbeide på. Hun mener også at digitale ferdigheter, samt lese- og skrivekyndighet er et godt grunnlag å bygge på når tekster skal utformes på skjerm. Etter digitaliseringen i skolen de siste årene har man fått nye verktøy for støtte og supplering av fremføringer som foredrag, forelesninger, og andre muntlige presentasjoner. Problemet med de digitale sammensatte tekstene er at det ikke finnes etablerte stabile digitale genrer. Med tiden vil i følge Liestøl mfl. (2009) denne aktiviteten feste seg i mer stabile mønstre og genresystem vil oppstå med større tydelighet enn i dag, men det er ingen liten oppgave og det vil ta lang tid.

2.6 Sosialemiotikk

Innen sosialemiotisk teori har man etablert en egen multimodalitetsteori som tilbyr begreper for å analysere og forstå samspillet mellom kultur, situasjon og multimodale uttrykk. Kommunikasjonsforsker Gunther Kress og Theo van Leeuwen er blant de mest sentrale forskerne innenfor dette emnet, som fokuserer på multimodalitet som fenomen, og det visuelle språket. Kress og van Leeuwen definerer multimodalitet som bruken av flere semiotiske modi i designet av et semiotisk produkt eller en hending (Kress, 2003, Kress og van Leeuwen, 2006 og van Leeuwen, 2005). Sammen ønsker de å lage en teori om sosialemiotikk som passer til samtidens semiotiske praksiser (Foyne og Foyne, 2006). Sosialemiotikken er en teoretisk retning som fokuserer på hvordan mennesker tilpasser bruken av semiotiske ressurser til sosiale kontekster. Det vil si at de har fokus på hvordan mening skapes i samspill med den man kommuniserer med, og situasjonen man kommuniserer i. I følge Løvland (2007) er sosialemiotikken opptatt av meningsdanning som en sosial prosess. Sosialemiotikken kan sies å ha meningssskaping som studieobjekt, og studerer hva som skjer når mennesket produserer, gjenskaper og oppfatter mening i ulike former for kommunikasjon (Ibid).

Semiotiske ressurser er et begrep som brukes i sosialemiotikken, og betyr enkelt forklart alle typer tegn som uttrykker det en avsender vil si. Dette kan for eksempel være verbalspråk, bilder, noter eller tabeller. Både Kress og van Leeuwen velger å bruke ordet multimodalitet, heller enn sammensatt tekst, som kan sies å være en fornyelse av ordet. Begrepet modalitet stammer fra ordet *mode*, og Kress definerer det slik: "Mode is the name for

a culturally and socially fashioned resource for representation and communication” (Kress, 2003:35). Modalitet betyr altså en ressurs vi bruker for å kommunisere. Hva vi velger å kommunisere med avgjøres av den sosiale konteksten og de materialene man har til rådighet å uttrykke seg med.

Kress og van Leeuwen (2006) mener vi må opparbeide en mer helhetlig forståelse av språklige kommunikasjonsprosesser. De er begge opptatt av at man skal kommunisere på en mest mulig produktiv måte. Komposisjonen av det man vil kommunisere blir dermed viktig, fordi det vil være dette som binder den sammensatte, eller multimodale teksten, sammen. Det er gjennom komposisjonen at avsenderen skal gi informasjon til leseren om hva som er sentralt og mindre sentralt. En god sammensatt tekst må ha en tenkt mottaker og den må fange publikums interesse. Når teksttypene settes sammen vil det alltid være en teksttype som dominerer. Om teksttypene passer sammen kalles det harmoni, kolliderer de kalles det dissonans, og om en av typene brukes til pynt kalles det akkompagnement. Til sammen kalles bruken av disse teksttypene design (Kress, 2003).

I følge Kress og Van Leeuwen (2001) trenger man tekstskapere som kan designe multimodale tekster. Kress skildrer design som en plan for hvordan man skal realisere den kunnskapen man har i en gitt kommunikasjonsituasjon (Løvland, 2007). Videre mener Kress at det er viktig at man vurderer kommunikasjonsituasjonen før man velger mellom de mange semiotiske ressursene man har til rådighet. I følge Løvland (2007) blir multimodal design broen mellom aktørenes interesser, de semiotiske ressursene og kommunikasjonsituasjonen. Multimodal design er altså noe annet og mer fleksibelt enn bare kompetanse til å lage sammensatte tekster. Løvland (2007) mener også at man må operere med begrepet designkompetanse når man snakker om sammensatte tekster. Dette mener hun vil være med på å utvikle en generell kompetanse og forståelse for bruk av og kombinerings av semiotiske ressurser. For at elevene skal kunne skape ”effektive tekster” i ulike situasjoner må man lære dem opp i bruk av ulike kommunikasjonsituasjoner.

Lærerne må sørge for at elevene får en godt utviklet kompetanse innenfor sammensatte tekster, som gjør at de lett kan velge de ulike semiotiske ressursene som uttrykker det de ønsker, slik at de når fram i den aktuelle sosiale konteksten (Løvland, 2007). Elevene må lære seg brukskompetanse innenfor feltet sammensatte tekster. Utfordringen blir å gi elevene tilstrekkelig erfaring med de ulike semiotiske ressursene, slik at de ser hvilke former for multimodale samspill de kan skape. Ved å gi dem opplæring i dette, vil de kunne finne nye og spennende bruksområder og flere kombinasjonsmuligheter. Løvland (2007) fremmer derfor et systematisk arbeid for å utvikle kunnskap om det å skape sammensatte

tekster. Man må gi elevene den samme grunnleggende forståelsen for å skape slike tekster, som man allerede gjør ved ”vanlige” tekster gjennom for eksempel rettskriving og sjangerlære. I følge Kress og Jewitt (2003) må ungdommen som vokser opp i dag, utvikle en ferdighet de velger å kalle multimodal designkompetanse.

2.7 Kress analyserer lærebøker

Kress har foretatt en sammenligning av lærebøker i naturfag fra 1936 og 1988, og har sett nærmere på det visuelle i bøkene. Han mener at man kan se store forandringer i hvordan det visuelle blir brukt i den nyeste læreboka. Læreboka fra 1936 består for det meste av skrift. Hvis et bilde har blitt brukt er dette kun for å gjenta eller repetere det man allerede har sagt i skrift. De visuelle modalitetene brukes kun som illustrasjoner. I motsetning inneholder læreboka fra 1988 langt flere bilder og illustrasjoner. Bare en tredjedel av plassen er gitt til skrift. Man kan altså se skiftet i bruk av bilder i lærebøkene.

Dette kan i følge Kress (1998) være en indikasjon på at noen av opplysningene i læreboka best fremstilles gjennom skrift, mens resten best formidles gjennom bilder. Sammenligningen Kress har utført kan vitne om at både skrift og bilde har spesialiserte funksjoner. Han bruker begrepet *funksjonell spesialisering* som handler om å fordele ulik informasjon på ulike modaliteter, slik at de kommuniserer på best mulig måte. Noen ganger kan et bilde egne seg til å si mer enn hva teksten kan si. Andre ganger kan bruk av musikk si mer enn et bilde. Når man skal lage en lærebok handler det om å finne den modaliteten som passer best til å kommunisere med leseren. Funksjonell spesialisering kan altså være en slags oppgavefordeling mellom de ulike semiotiske ressursene tekst og bilde. Kress (1998) peker altså på en overgang fra ”telling” til ”showing” i moderne lærebøker. Med dette mener han at det har skjedd en fragmentering av skriften i kombinasjon med illustrasjoner og visuelle virkemidler. Skriften står ikke lenger i hovedfokus. Dagens lærebøker utformes på en annen måte enn man gjorde tidligere da skriften var den eneste meningsbæreren. Lærebøker bygges nå opp etter et komplekst samarbeid mellom skrift og bilde, og elevene skal gjerne bruke boken aktivt i motsetning til å lese den fra kapittel til kapittel (Kress, 1998). I tillegg til lærebøkene må elever og lærere ta i bruk de ulike læringsressursene som foreligger.

Med akselererende kommunikasjonsteknologiske endringer opplever vi skriften i stadig nye sammenhenger. I dag leser man skrift like mye på skjerm som på papir. Skriften på skjermen er oftest delt opp i fragmenter og fungerer i tett samspill med bilder og visuell utforming. De digitale mediene skaper andre leserforventninger og forutsetter andre

lesestrategier enn tradisjonelle papirbaserte tekster (Tønnesen, 2012). Dette er en utvikling som bunner i nettbaserte tekster, som også forskyver all annen lesing i retning av at bilder og visuell utforming kommer mer i forgrunnen som meningsbærende semiotiske ressurser, samtidig som skriften er blitt mindre enerådende, selv i skjønnlitteraturen.

2.8 Digitale læringsressurser og skjermttekster

Læreboken er kun en av mange læremidler læreren forholder seg til når han eller hun legger opp undervisningen. Eksempler på andre læremidler kan være lærerveiledninger, arbeidsbøker, ekstramateriell eller nettsider knyttet til læreverkene. Alle de tre lærebøkene i norsk som jeg tar for meg i denne oppgaven, har tilhørende nettsteder som er direkte relatert til læreboka. Det er derfor viktig å inkludere nettstedene når man skal gjennomføre en vurdering av et læreverk, slik at man får et mer helhetlig bilde. Imidlertid har jeg på grunn av oppgavens omfang, valgt å se bort i fra nettstedene denne gangen.

I løpet av de siste årene har det skjedd mye innenfor IKT og undervisning. Skolene har bredbåndstilknytning og flertallet av dagens elever i den videregående skole har egne, bærbare datamaskiner de disponerer gjennom skolen. I tillegg har de fleste skoler prosjektører eller SmartBoard i mange klasserom. Dette varierer selvsagt skolene imellom, men det er liten tvil om at det har skjedd svært mye innenfor IKT-feltet i løpet av de siste årene. De sammensatte tekstene er en del av dette.

Sammensatte tekster er et emne som er med på å utfordre den boklige framstillingen av norskfaget, fordi sammensatte tekster synliggjør læreboka sin avgrensede mediale ramme. Når det kommer til komplekse multimodale tekster, kan det hende at boka som medium i seg selv kommer til kort, og man kan stille seg spørsmålet om man må gå vegen om andre medium (Rogne, 2009). Utviklingen av teknologien har ført til at vi har mange ulike medier å forholde oss til, og gjennom disse mediene brukes skriftspråket på en annen måte enn før. Nå er det ikke lenger bare læreboka elevene trenger å forholde seg til, de må i tillegg være kompetente skjermlesere.

Begrepet *skjermttekst* bygger på Schwebs og Otnes' definisjon. De beskriver skjermttekster som "tekster som produseres, distribueres og lagres som tallkoder, og som blir fullt meningsbærende bare når de avleses på dataskjerm" (2006: 17). Nettekster, enten i form av nettavis eller for eksempel lærebøker på nett, åpner for en mer konkret og handlingsrettet kontakt med leserne. For at disse tekstene skal fungere, må leseren trykke på knapper og aktivere ulike linker mellom de forskjellige tekstdelene. I disse sammensatte tekstene er det

ofte bruken av grafikk og farge som regulerer kontakten med leserne (Løvland, 2007). Derfor skaper dette en ny måte å forholde seg til, og lese tekst på.

Distribusjonen av lærestoff via nettet gjør det mulig å utnytte andre modaliteter enn det læreboka tradisjonelt har benyttet. Samtidig gir distribusjon via nett mulighet for rask oppdatering av lærestoffet. Nettsteder som er godt utførte vil derfor være et fint supplement til lærebøkene. Men kan de erstatte bøkene? I dag har papiret og boken fortsatt store fordeler. I følge Liestøl mfl. (2009) er de digitale lærebøkene noe som vil utvikle seg i årene som kommer, men det vil ta tid før de er særlig forskjellige fra bøker på papir. I løpet av noen år vil man mest sannsynlig være veldig vant til å lese fagstoff på nettet, som en digitalt sammensatt tekst.

2.9 Lærebokas posisjon i norsk skole

Både eldre og nyere undersøkelser fastslår at et flertall av lærere bruker lærebøkene i en dominerende del av undervisningstiden, og at de langt på vei følger bøkens undervisningsopplegg samvittighetsfullt (Johnsen mfl, 1997).

“I en undersøkelse fra 2004 svarte 87 prosent av de lærerne som ble spurt, at elevenes lærebøker brukes ofte i planlegging og undervisning. Rundt 60 prosent av lærerne brukte like ofte lærerveiledningene som er skrevet til lærebøkene. Ikke sjelden vurderes læreboka vel så viktig som læreplanen. Lærebokas betydning henger sammen med at den systematiserer og strukturerer undervisningshverdagen for både lærerne og elevene.” (Grepperud og Skrøvset 2012: 226).

Ettersom 87 % av lærerne svarer at de bruker boka i store deler av undervisningen, er det ingen grunn til å tro at de gjør noe annet når de underviser om sammensatte tekster.

Læreboka har til alle tider vært ”omgitt av et normativt rammeverk i lover, forskrifter, læreplaner og fagplaner bestemt av norsk skolepolitikk og skolefaglige tradisjoner” (Skrunes, 2010: 16). Dette kan være en av grunnene til at læreboka har en så sterk posisjon i den norske skolen. Den har til alle tider vært det dominerende læremiddelet i de fleste fag og klasserom (Moesgaard, 2011). Hvordan stiller læreboka i dag? Selv om de siste tiårs IKT-utvikling har gitt viktige og supplerende tilleggsmaterial til læreboka, står fortsatt læreboka sentralt i skolen. Hva er det som gjør at den står så sterkt? Og kommer den til å ha samme posisjon om noen år? Ut i fra mine erfaringer, tror jeg at læreboka vil fortsette å være lærerens følgesvenn i mange år til, kanskje bare i annen form enn tidligere.

Jeg tror den læreboka vi kjenner i dag, vil forandre seg betraktelig de neste årene. Den enorme utviklingen av nye medier vil føre til at norskfaget må forandre seg. Jeg tror at det utvidede tekstbegrepet bare er starten. På grunn av utviklingen, og innvirkningen nye medier har på både språket og samfunnet, er det viktig at norskfaget utvikler seg. Da er det også viktig at lærebøkene utvikler seg i takt med endringene som skjer. For at lærebøkene skal utvikle seg, må man forske på de eksisterende lærebøkene. Hvis det skal produseres gode lærebøker i fremtiden, må vilkårene legges til rette for at noen utfører dette arbeidet. Man må også jobbe med de nettbaserte, digitale læreverkene, som kan bli framholdt som et alternativ til den trykte læreboka. Argumentene for det digitale formatet motsier derfor ikke prinsippet om læreverkets sentrale plass i undervisningen. For at elevene skal få størst mulig nytte av lærebøkene er det mest gunstig at de foreligger både på papir og på skjerm.

3 Metode

Det er forskningens hensikt og mål som avgjør hvilken strategi som skal tas i bruk for å innhente tilstrekkelig informasjon for å oppnå forståelse. Deretter avgjør problemstillingen hvilken metode som er mest hensiktsmessig å benytte. Min forskningsprosess beror på forskningens problemstilling som er: hvordan fremstilles sammensatte tekster i lærebøkene, og samsvarer disse med målene i læreplanen? I denne oppgaven krever problemstillingen en tilnærming av både kvalitativ og kvantitativ art. Jeg vil i dette kapittelet ta for meg teorien rundt de metodene som har blitt brukt, og begrunne de valgene jeg har tatt. Til slutt vil jeg ta for meg oppgavens reliabilitet og validitet.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

I metodisk tilnærming skiller man vanligvis mellom kvalitativ og kvantitativ metode. I denne oppgaven vil jeg i hovedsak benytte meg av kvalitativ metode. Kvalitativ metode brukes først og fremst når man skal gå i dybden på et tema. Det handler om å forstå og fortolke framfor å måle eller årsaksforklare. Det handler også om å få innsikt i hvordan noe framtrer for noen. Opplevelse og vurdering er en subjektiv aktivitet, og vi kan ikke snakke om ”objektive sanne svar” i denne sammenheng. Kvalitativ metode er en metode der man kan få mye informasjon om få enheter, og dette skal jeg gjøre bruk av i min analyse av lærebøkene.

I et av analysepunktene har jeg derimot valgt å benytte meg av kvantitativ metode, fordi dette er mest hensiktsmessig. Kvantitativ metode er en metode som brukes når man skal fokusere på utbredelse og antall. De to forskningsmetodene gir altså ulik type data og informasjon om det man forsker på. Derfor er det ikke uvanlig at man bruker begge metodene i et forskningsprosjekt, slik at man får et større bilde og mer oversikt. Etter at jeg har gått i dybden i lærebøkene ved å bruke kvalitativ og kvantitativ metode vil jeg gjøre en komparativ analyse for å sammenligne lærebøkene. Den komparative metoden innebærer sammenligning og analyser av likheter og forskjeller mellom observerte fenomener, innenfor et definert analyseområde. Bakgrunnen for valg av flere metoder er at de ulike metodene har forskjellige styrker og svakheter, og kan utfylle hverandre slik at totalbildet blir mer pålitelig.

3.2 Metodisk tilnærming

Wolfgang Marienfeld gav i 1976 ut en oversikt over forskningsmetoder i lærebokforskningen hvor han opererte med tre ulike metodiske tilnærminger (Marienfeld, 1976, også gjengitt i

Angvik, 1982, Skrunes, 2010 og Moesgaard, 2011). Den første metoden kaller Marienfeld *deskriptivanalytisk metode*. Dette er den tradisjonelle og mest benyttede metoden i lærebokforskningen. I en deskriptivanalytisk forskning fortolker man tekstens innhold og skaper mening av dette. Jeg skal gå i dybden på tre lærebøker, og nærlesningen av dem vil føre til at nyansene bøkene imellom kommer til syne. Kritikken som rettes mot denne metoden er at den har stor grad av subjektivitet. Forskeren kan velge å fremheve det som støtter forskningens mål. Resultatene kan derfor være vanskelig å etterprøve (Angvik, 1982). Den andre metoden kaller Marienfeld *kvantitativ innholdsanalyse*. Metoden er empirisk og innebærer at forskeren ser på emnets plass i læreboken. En måte å gjøre dette på er for eksempel å se hvor mange sider som settes av til sammensatte tekster. Fordelen med denne metoden er at resultatene blir mer eksakte og dermed lettere etterprøvbare. Svakheter ved denne tilnærmingen er at den kan være reduksjonistisk i min analyse av lærebøkene. Kvaliteten på fremstillingen av sammensatte tekster kan ikke reduseres til et spørsmål om omfang og hyppighet gitt det utvalgte emnet. Den tredje metoden er *kvalitativ innholdsanalyse*, og plasseres av Marienfeld mellom de to andre. I en innholdsanalyse må man utforme detaljerte kategorisystemer som tar for seg innholdet i lærebøkene. I denne delen av analysen vil jeg dermed formulere noen analysepunkter, som kan være med på å belyse problemstillingen. Også i denne delen av analysen støter man på problemet med subjektivitet, fordi det er jeg som bestemmer hvilke kategorier som er utgangspunktet for analysen. For å få et større bilde av lærebøkene mente Marienfeld at lærebokforskningen måtte balansere bruken av disse tre metodene. Det beste man kunne gjøre var å balansere bruken av alle tre metodene, samtidig som man var klar over deres begrensninger.

3.3 Subjektivitet

Det jeg ser etter i min analyse er hvordan lærebøkene fremstiller sammensatte tekster. Ut i fra analysepunkter ønsker jeg finne ut hvordan lærebøkene fremstiller sammensatte tekster og om fremstillingen er i tråd med læreplanen. Det er imidlertid vanskelig å si noe om brukervennligheten på bøkene, fordi andre faktorer spiller inn, som for eksempel lærerens kjennskap til læreboka og elevgruppen. Man kan derfor bare gjette seg til hvordan læreboka vil kunne fungere i en undervisningssammenheng. Brukervennligheten kan jeg altså ikke si noe om, fordi det er en subjektiv oppfattelse. Men jeg vil kunne si noe om hvordan lærebøkene kan fungere, ut i fra mine vurderingskriterier.

Å analysere en lærebok handler i stor grad om å fortolke den. Tolkningen kan være

forskjellig fra leser til leser. Opplevelse og vurdering av en lærebok er en subjektiv aktivitet, derfor kan det være vanskelig å snakke om objektivt sanne svar i en lærebokanalyse. Spørsmål om subjektivitet vil derfor være en metodisk utfordring i all forskning om lærebøker. Det er min subjektive opplevelse som står i fokus for forskningen, men for å møte metodens kritikk til subjektivitet vil jeg sitere og vise til lærebøkene. På den måten kan resultatene bli lettere etterprøvbare. Jeg må også være bevisst på å ikke søke etter utsagn som støtter egen forforståelse.

3.4 Taksonomi

Gjennom både formålet med norskfaget og kompetansemålene som knyttes til, kommer det fram at læreplanen krever utfordringer på ulike taksonomiske nivå. Taksonomi er i følge ”Store Norske Leksikon” (2013) navnet på systematiske enheter. I 1956 systematiserte Benjamin Bloom ulike kognitive prosesser. Siden har dette blitt overført til systematisk klassifisering av kunnskap. Blooms taksonomi ble tatt i bruk i dagens læreplaner for å tydeliggjøre progresjonen gjennom skoleløpet (Mikkelsen, 2009). Man kan forklare taksonomien som forskjellige vanskelighetsgrader i forhold til tilegnet kunnskap. De seks vanskelighetsgradene er:

1. *Kunnskap*: eleven skal beskrive, gjøre rede for, identifisere, nevne, gjengi og gjenkjenne.
2. *Forståelse*: Eleven er i stand til å forklare, formulere, fortolke, illustrere, beregne, beskrive med egne ord.
3. *Anvendelse*: Eleven kan anvende, løse, prøve ut, belyse, velge og behandle.
4. *Analyse*: Eleven kan skille mellom, sammenligne, oppsummere, finne, sammenholde, velge ut, analysere og oppdage.
5. *Syntese*: Eleven kan samle, kombinere, produsere, skape, designe, endre og planlegge.
6. *Vurdering*: Eleven kan konkludere, kontrollere, bedømme, kritisere, diskutere, overveie og forsvare (Øzerk, 2011).

Disse kategoriene kan ses på som kvalitativt likeverdige, men hierarkisk ordnete kognitive prosesser. De mest avanserte kognitive prosessene er å analysere, syntetisere og vurdere, mens kunnskap, forståelse og anvendelse ligger på et lavere taksonomisk nivå. Kategoriene glir over i hverandre, men fungerer likevel slik at hvert trinn i taksonomien omfatter alle de

underordnede trinnene. Man må derfor kunne beherske de tre laveste nivåene for å kunne bevege seg opp på de tre høyeste nivåene. I arbeidet med Kunnskapsløftet 2006 har en forenklet utgave av Blooms taksonomi blitt valgt, hvor man kun opererer med tre nivåer; reproduksjon, anvendelse og vurdering (Bøgle, 2012). I lærebøkene finner man igjen de ulike vanskelighetsgradene i oppgavene. Det blir altså et krav til lærebøkene at oppgavene skal speile læreplanens fokus på reproduksjon, anvendelse og vurdering. Ideelt sett bør derfor en lærebok som brukes i den videregående skole inneholde oppgavetyper som ligger på ulike taksonomiske nivå, slik at man kan imøtekomme både sterke og svake elever.

3.5 Vurderingskategorier

Det er utfordrende å analysere lærebøker fordi læreverkene rommer så mye. De skal representere en form for sammensmelting av både politiske verdier, fagkunnskap og didaktisk tilrettelegging. Lærebøkene er i følge Skrunes (2010) bærere av kunnskaper og verdier som er valgt ut fra et større kunnskaps- og verdifelt. Derfor kan det være vanskelig å gjøre en lærebokanalyse. Men det skal i følge Johnsen mfl. (1997) være mulig å vurdere lærebøker, dersom man definerer vurderingsgrunnlag, mål og målgruppe.

De fleste forskningsprosjekt tvinges inn mot en avgrensning i problemstilling og teoretiske plattformer. Skal forskningsprosjektet bli håndterlig innen en gitt tidsramme, er man nødt til å rette forskningen mot et emne (Johnsen mfl, 1997). Jeg har gjort en avgrensning av lærebøker, nivå og innhold. Jeg vil undersøke hvordan sammensatte tekster fremstilles i tre lærebøker for å se om disse gjenspeiler læreplanen slik de hevder. I utvalget av lærebøker er det en avgrensning rettet mot den videregående skole, nærmere bestemt Vg1. For å kunne gi en grundig analyse av den enkelte lærebok har det vært nødvendig å begrense seg, med tanke på oppgavens omfang, og jeg har valgt å fokusere på sammensatte tekster.

Bjarne Bjørndal utviklet i 1967 et sett med kriterier for vurdering av lærebøker. Kriteriene ble utarbeidet fordi han mente vi trengte mer eksakt kunnskap om lærebøkens utforming og funksjon. Kriteriene han utviklet består av tolv analysepunkter. Jeg har i denne oppgaven sett nærmere på noen av disse. Det første han spør seg, er om læreboka samsvarer med læreplanen. Punkt fire kaller han faglig innhold, her er han opptatt av at læreboka skal være eksakt og gi riktig informasjon. Punkt nummer fem kaller han abstraksjonsnivå. Her spør han: "Hvordan blir nye ord og begreper innført og forklart i teksten? Brukes det faglige begreper på en passende abstrakt måte? Bygger generaliseringene på «forståelige» og «holdbare» premisser?" (Skrunes, 2010). Punkt åtte tar for seg oppgaver og prøver, der

Bjørndal vil vite om oppgavene er allsidige og varierte, slik at de representerer en spredning i vanskelighetsgrad. Det siste punktet jeg har sett på er bruk av illustrasjoner. Dette analysepunktet tar for seg sammenhengen mellom illustrasjonene og den verbale fremstillingen av lærestoffet.

Analysepunktene jeg har utarbeidet er:

- Definisjonen av begreper og særlig begrepet sammensatte tekster. Siden sammensatte tekster er et relativt nytt begrep vil det være spennende å se hvordan lærebøkene velger å forklare og avgrense begrepet. Deretter vil jeg se om lærebøkene er i tråd med læreplanen, og det utvidede tekstbegrepet.
- Disposisjon og organisering. Ettersom sammensatte tekster har blitt et hovedområde i læreplanen vil det være spennende å se på om sammensatte tekster vektlegges i like stor grad i lærebøkene. Reflekterer læreboka fagplanens fokus på emnet? Jeg vil gi en kvantitativ beskrivelse av omfanget.
- Bilder og illustrasjoner. I kapitlene som knyttes til sammensatte tekster vil jeg tro at læreboka har en bevisst bruk av tekst, bilder og illustrasjoner som fremstiller emnet på en lærerik måte. Bruker læreboka bilder og illustrasjoner på en meningsfull måte i forhold til teksten?
- Oppgavene. Gjennom både formålet med faget og kompetansemålene kommer det tydelig frem at læreplanen stiller krav på ulike taksonomiske nivå. Representerer oppgavene i lærebøkene en spredning i vanskelighetsgrad? Er oppgavene i tråd med læreplanens mål om å:
 - kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner
 - beskrive samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål
 - beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde
 - bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2006).

3.6 Normativ vurdering

En normativ vurdering dreier seg om å gå systematisk gjennom lærebøkene og vurdere om læreplanens mål og hovedmomenter er behandlet i bøkene. Det vil også dekke spørsmålet om hvorvidt læreboka reflekterer fagplanens innhold. Jeg vil fokusere på de kapitlene som kan knyttes til sammensatte tekster. Jeg vil gjennomføre en normativ vurdering fordi man gjennom en slik vurdering kan avdekke eventuelle mangler og ulike prioriteringer hos lærebokforfatterne. Jünge (2005) mener en fornuftig lærebokvurdering med fordel kan være tredelt; normativ vurdering, vurdering av faglig innhold, og bruksvurdering. En lærebokvurdering trenger ikke å ta utgangspunkt i alle innfallsvinklener, men det er en fordel å vite om dem. På grunn av oppgavens omfang vil jeg i denne oppgaven ha fokus på en normativ vurdering.

I analysen velger jeg å se på det som i lærebøker kalles for *brødteksten*. Johnsen mfl. (1999:19) forklarer brødteksten som ”den løpende hovedtekst i form av forklaring, resonnement, beskrivelse og fortelling”. I vurderingen av oppgavene vil jeg også kun kommentere utvalget i kapitlene som knyttes til sammensatte tekster. Videre er det viktig å understreke at jeg i denne oppgaven har tatt for meg ett hovedområde, og til tider deler av dette i lærebøkene. Resultatene vil derfor ikke gjøre seg gjeldende for læreverkene som en helhet, men kun innenfor hovedområdet *sammensatte tekster*. Det vil fortsatt kunne forekomme innslag av subjektivitet, men det presiseres at jeg har bestrebet meg på å møte materialet med åpent sinn.

3.7 Reliabilitet og validitet

Den kvalitative forskeren kan på ulike måter sikre at studien bærer preg av kvalitet. Reliabilitet og validitet benyttes ofte som mål på kvalitet i en slik sammenheng. Reliabiliteten knyttes ofte til spørsmålet om forskningen er utført på en pålitelig eller troverdig måte. Den er også et mål på hvor nøyaktig forskeren har behandlet dataene i en studie. Validitet dreier seg om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer fram til (Thagaard, 2009). For å oppnå reliabilitet i en kvalitativ analysestudie, må forskningsprosessen gjøres gjennomsiktig ved å beskrive analysemetodene på en detaljert måte som gjør at man i størst mulig grad kan følge forskerens tankegang (Ibid).

I en analysestudie må den kvalitative forskeren argumentere for reliabilitet ved å ha en kritisk og reflekterende holdning til sin egen rolle (Dowling, 2010). Dette fører oss inn på subjektivitet, som dreier seg om hvordan forskerens personlige meninger og oppfatninger

trekkes inn i forskningen. Dowling (2010) hevder at den mest egnede måten å håndtere subjektivitet på, er gjennom kritisk refleksivitet. Det vil med andre ord si at forskeren bør vedkjenne i stedet for å nekte for hvordan vedkommendes personlige meninger og oppfatninger trekkes inn i forskningen og kan påvirke resultatene. ”Spenningen mellom subjektivitet og objektivitet eller mellom vurdering og beskrivelse i forskningen løses ikke ved at en ser bort fra det subjektive og det vurderende elementet i forskningen, men at det får sin rette plassering og avgrensing” (Skrunes, 2010: 109). Man må med andre ord som forsker være bevisst sin egen rolle.

Validitet handler om dataens relevans for oppgavens problemstilling. I hvilken grad er utvalget av analysepunkter og fortolkninger representativt og relevant for problemstillingen? Jeg har ingen tidligere erfaring med noen av lærebøkene i undervisningssammenheng og jeg har dermed gått inn i vurderingen av lærebøkene uten forutinntatte inntrykk og meninger. Samtidig skal det nevnes at jeg i min vurdering har hatt et kritisk blikk på lærebøkene. Når intensjonen er å avdekke forskjeller og eventuelle mangler, vil man som forsker ofte finne dette. Det er derfor viktig å ta med i betraktningen at disse forskjellene kan vurderes som de er av større betydning enn det som kanskje er realiteten. Av den grunn kan man også risikere å overfortolke et fragment i en lærebok. Forskere kan være noe uenig om hvordan de skal bestemme lærebokas innflytelse. Den vil variere med en rekke faktorer som bestemmer undervisningssituasjonen (Johnsen, 1993). Lærebokevaluering kan finne sted i flere sammenhenger og på ulike nivå. Det medfører at vurderingskriteriene kan være forskjellige, og kravet til objektivitet og nøyaktighet kan variere (Ibid).

Vurderingskriteriene jeg har valgt vil ikke være de eneste riktige, men de er systematisk valgt ut og de vil være åpent begrunnet. Et slikt utgangspunkt har sin styrke i at vurderingskriteriene er kjente, at de kan etterprøves og motargumenteres. Selv om noen ikke er direkte enige i min analyse av lærebøkene, vil den kunne være med på å bevisstgjøre andres utgangspunkt for valg av læremidler (Lande, 2007). Når man snakker om validitet handler det også om representativitet. I denne forskningen kan man ikke snakke om representativitet for lærebøkene i sin helhet, men kun for området sammensatte tekster. Jeg kunne også oppnådd større representativitet innenfor det utvalgte emnet ved bruk av flere kvantitative forskningsmetoder. Men på grunn av oppgavens rammer, har jeg ikke benyttet meg av disse.

4 Analyse av lærebøkene

4.1 Fremstilling av sammensatte tekster i tre lærebøker

I dette kapitlet skal jeg presentere lærebøkene. Deretter vil jeg analysere lærebøkene ut i fra fire vurderingskriterier, som er: definisjoner av begreper, disposisjon og organisering, bilder og illustrasjoner, og oppgaver. Etter hvert analysepunkt vil jeg foreta en oppsummering av de tre lærebøkene. Til slutt vil jeg kommentere funnene mine i en avslutning.

4.2 Tekstutvalg

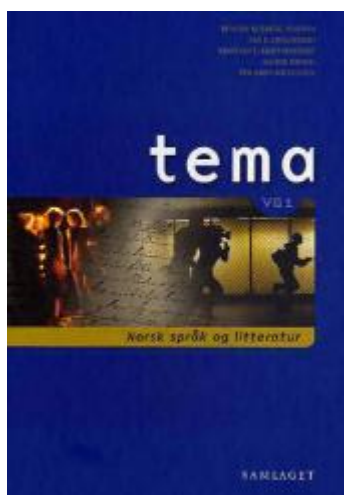
Det foreligger ingen oversikt over hvilke bøker som benyttes i skolen. Et alternativ hadde vært å undersøke salgstall for lærebøkene. Jeg har kontaktet flere forlag, men dette er informasjon de ikke vil oppgi. Salgstallene kunne vært en pekepinn, men man må i følge Johnsen mfl. (1997) huske at det ikke er en automatisk sammenheng mellom stort salg og kvalitet. Derfor har jeg forhørt meg rundt på skoler i mitt nærområde, og mitt inntrykk er at *Tema*, *Grip teksten* og *Panorama* er noen av de lærebøkene som er markedsledende. Annen forskning som også kan være med på å støtte dette inntrykket er ”Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norskbøkene i møte med et nytt hovudområde” (Rogne, 2009) og ”For sakens skyld, En vurdering av sakprosa i fire sentrale læreverk for videregående skole” (Bjerke, 2012).

Da jeg sannsynligvis skal jobbe med disse lærebøkene selv, har det vært mest hensiktsmessig for meg å se nærmere på nettopp disse. Bøkene jeg har valgt å analysere er *Tema* utgitt av Samlaget, *Grip teksten* av Aschehoug og *Panorama* av Gyldendal. Jeg vil i likhet med Rogne (2009) og Bjerke (2012) ta for meg lærebøkene for studieforberedende utdanningsprogram, Vg1. Med dette utvalget får jeg tatt for meg lærebøker utgitt av tre av de største forlagene i Norge.

Alle de nevnte lærebøkene er et forlagsprodukt skapt av flere forfattere, erfarne norsklærere og andre fagfolk med spesialkompetanse på enkelte felt innen norskfaget. Ingen av lærebøkene vil derfor bære preg av subjektivitet, da de er utformet i et større samarbeid. Grunnen til at lærebøkene kalles et forlagsprodukt, er at de utformes gjennom et samarbeid av forlag og fagfolk.

4.3 Kort presentasjon av lærebøkene

Tema



Figur 1: Bilde av forsiden til Samlagets «Tema»

Tema – norsk språk og litteratur er utgitt av det norske Samlaget. Læreboka er skrevet som et samarbeid av Bente Kolberg Jansson, Jan. K. Hognestad, Kristian. E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. Den tidligste utgivelsen av *Tema* ble skrevet i tråd med Reform 94. Nåværende utgave bygger på LK06, og er en videreføring av læreverket (2001-2005). I tillegg til læreboka finnes det en CD med tekster og undervisningsmateriale, og en gratis nettressurs for elevene. Lærebøkene i Tema-serien er fellesspråklige. Dette er i følge Jansson mfl. (2009) med på å speile den norske språksituasjonen, samtidig som det støtter opp under målene i læreplanen om at elevene skal lese og skrive både

nynorsk og bokmål.

Tittelen *Tema* gir meg et inntrykk av at elevene skal gjennom mange emner i løpet av skoleåret. Ordet tema forklares i bokmålsordboka med ”noe som en snakker om” eller ”emne om framstilling” (språkrådet, 2013a). Undertittelen, som er *Norsk språk og litteratur*, er et signal om et tradisjonelt norskfag. Rogne (2009) mener den tradisjonelle tittelen som kommer fra den forrige, og mer tradisjonelle utgaven burde tilpasses det moderne norskfaget. En eventuell ny tittel burde favne mer av det nye norskfaget, som retter seg mot blant annet ”både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen” (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I forordet til *Tema* hevdes det at læreboka er skrevet på grunnlag av læreplanen i norsk, og at det er tatt hensyn til både utvikling og nyvinninger i norskfaget. Forordet til en lærebok er i følge Johnsen mfl. (1997) spesielt interessant å se på, fordi det ofte indikerer motivet for skriveingen. Det kan også være en veiviser til forfatterens filosofi og syn på undervisning. Imidlertid ser jeg ingen klar forfatterintensjon i dette forordet, annet enn det å følge læreplanen og målene i den. Jeg sier ikke at forfatterne ikke har en klar intensjon med læreboka, men de skriver ingenting om den, verken på baksiden eller i forordet i læreboka.

Tema er en lærebok på 494 sider. Læreboka er delt inn i to hoveddeler, en studiedel og en tekstsamling. I starten av hvert kapittel har de tatt for seg hvilke mål i læreplanen som skal oppnås. Læreboka har ikke satt av et eget kapittel til sammensatte tekster, men man kan finne

forklaring på hva det er, og emner knyttet opp mot slike tekster i flere av kapitlene. Sammensatte tekster kan særlig knyttes til kapitlene ”Ord og bilete” og ”Film”.

Grip teksten



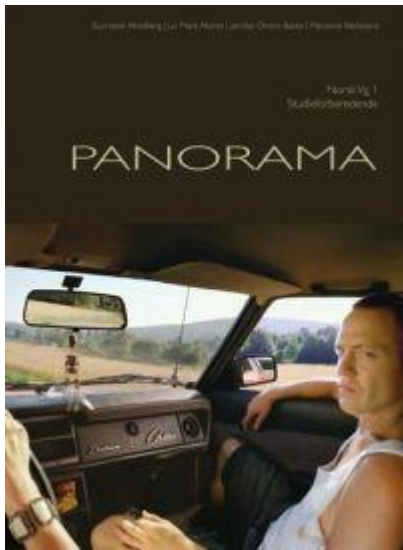
Figur 2: Bilde av forsiden til Aschehougs «Grip teksten»

Læreboka *Grip teksten* er utgitt av Aschehoug forlag. Læreboka er skrevet som et samarbeid av Arne Engelstad, Ingelin Engelstad, Ellen Beate Halvorsen, Ivar Jemterud, Berit Helene Dahl, Arne Torp og Cahrine Zandjani. *Grip teksten* er tilpasset den nåværende læreplanen, som bygger på Kunnskapsløftet. Læreboka for Vg1 ble revidert i 2009, for å skape en helhetlig layout for alle de tre årstrinnene (Dahl mfl, 2009). I tillegg til lærebøkene finnes det en tekstsamling som kalles ”Tekstbanken”. Aschehoug har også utviklet en ressursbok for lærerne, et arbeidshefte og et nettsted for både lærere og elever.

Tittelen *Grip teksten* legger i følge Bjerke (2012) opp til den røde tråden man finner i boka, gjennom overskrifter, kapitler og innhold. I forordet forklarer forfatterne valg av tittel med at vi lever i en tid hvor man er omgitt av uendelig mange tekster. Vi må ”gripe dei tekstane vi møter, for å forstå dei, leve med dei og bruke dei sjølve” (Dahl mfl, 2009: 3). Å gripe noe forklares i bokmålsordboka med å ”ta tak i”, ”fange” eller ”gjøre sterkt inntrykk på” (Språkrådet, 2013b). Med denne tittelen tror jeg forfatterne vil skape en større oppmerksomhet for det enorme tekstmfanget vi finner rundt oss i hverdagen. I følge Bjerke (2012) er tittelen med på å signalisere at læreboka vil øke tekstkunnskapen til elevene. I dagens samfunn må man være i stand til å benytte seg av de ulike teksttradisjonene, noe jeg mener bokas tittel avspeiler.

Grip teksten er på 441 sider. I starten av hvert kapittel er det satt av en egen rubrikk til hva elevene skal lære i det kommende kapitlet. Det man skal lære knyttes deretter til læreplanen. *Grip teksten* har ikke et eget kapittel om sammensatte tekster, men læreboka er organisert på en slik måte at man finner nedslag av sammensatte tekster gjennom hele læreboka. Kapitlet som i størst grad kan knyttes til sammensatte tekster er kapittel 1, *Omgitt av tekster*.

Panorama



Figur 3: Bilde av forsiden til Gyldendals «Panorama»

Læreboka *Panorama* er utgitt av Gyldendal og er skrevet som et samarbeid av Marianne Røskeland, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes og Gunnstein Akselberg. ”Dette er første bok i et nytt norskverk, med én bok for hvert årstrinn” (Røskeland mfl, 2006:3). Også for læreboka *Panorama* finnes det et gratis nettsted for både lærere og elever. I tillegg er det utviklet en omfattende ressursperm for lærere, med kopieringsoriginaler og undervisningsopplegg. *Panorama* er en tittel jeg forbinder med et bilde som har et overblikk over det man ser på. Synonymet til et overblikk er ordet panorama. Det er også et slikt bilde som brukes som forside på læreboka. Forfatterne uttaler i bokas forord at med valg av denne tittelen vil ”signalisere et norskfag som favner det språklige mangfoldet som finnes omkring oss” (Røskeland mfl, 2006: 3). Med tittelen viser de også til det utvidede tekstbegrepet som man finner i læreplanen.

Panorama Vg1 har et sideantall på 525 sider og er med dette den største læreboka. Læreboka er også den eneste som har valgt å ha et eget kapittel om sammensatte tekster. Kapitlet er på 28 sider. Å samle kunnskapen om sammensatte tekster kan være hensiktsmessig, slik at elevene får innarbeidet hva denne typen tekster er, og hvordan de skal både leses og brukes. Man kan også finne kunnskap som kan knyttes til sammensatte tekster i andre kapitler, blant annet i kapitlene som heter ”Kommunikasjon og språkfunksjoner” og ”Bildekunnskap”.

4.4.1 Begrepet sammensatte tekster i Tema

Tema åpner læreboka med et kapittel med tittelen ”Hva er litteratur?”. I kapitlet diskuteres det hva litteratur er, og hvorfor vi leser det. I følge læreboka har dagens mediesituasjon ført til at man trenger en videre definisjon av ordet litteratur. Man kan ikke lenger definere litteratur ut fra sjangrene epikk, lyrikk og dramatikk. Begrepet må også fange opp de tekstene som ”ikke er oppdiktete (sakprosa), ikke er skrevne (muntlige tekster) og tekster som kombinerer for eksempel skrift, lyd og bilde (sammensatte tekster)” (Jansson mfl, 2009: 10). Videre konkluderer *Tema* med at litteratur er språkbruk som ”1) skapes av en bevisst aktør, 2) legges

åpent fram for fortolkning og 3) som virker estetisk og/eller intellektuelt på mottakeren” (Ibid: 11). Selv om *Tema* vil være i tråd med læreplanen, er denne definisjonen av litteratur noe snever. Definisjonen gir ikke rom for noe annet enn språkbruk. Hva med blant annet kroppsspråk? Definisjonen ligger derfor for nærme det verbalspråklige tekstbegrepet. *Tema* prøver å skape et norskfag som samsvarer med den nye læreplanen, men læreboka er ikke helt i tråd med læreplanens utvidede tekstbegrep.

Begrepet sammensatte tekster blir i *Tema* forklart som ”tekster som ikke bare består av bokstaver, men som kombinerer skrift, lyd og bilder (men ikke nødvendigvis alle tre). Derfor er både film og drama sammensatte tekster” (Jansson mfl, 2009: 15). Det kan se ut som forfatterne har tenkt at sammensatte tekster er en type tekster som allerede har sin plass i lærebøkene, men at de ikke har blitt kalt sammensatte før nå. Dette kan være en av grunnene til at læreboka ikke har et eget kapittel for sammensatte tekster. Læreboka sier også at ”sjangeren består av en uensartet gruppe tekster, som ikke nødvendigvis har andre felles kjennetegn enn at de kombinerer skrift, lyd og bilder” (Ibid: 15). Videre sies det at denne sjangeren også kan bestå av reklame, tegneserier, skjermttekster, blogg og PowerPoint-presentasjoner. Derfor går sjangeren verken under fiksjon eller sakprosa, fordi sammensatte tekster kan være en blanding. Det kan se ut som om *Tema* synes det er vanskelig å plassere de sammensatte tekstene. Et alternativ hadde vært å samle de uensartede tekstene i et kapittel. Dette kunne ført til en mer sammenhengende fremstilling av sammensatte tekster.

Det første som møter elevene i kapitlet ”Ord og bilete” er målene fra læreplanen. Læreboka forklarer nærmere hva disse målene innebærer og hva elevene skal ha kunnskap om etter å ha arbeidet med kapitlet. Elevene skal kunne presentere ulike typer bilder og vise hvilket formål de har. De skal også lære å tolke bilder gjennom å få et innblikk i samspillet mellom bilde, tekst og lyd. I tillegg skal de lære hvordan sammensatte tekster formidler sitt innhold gjennom bruk av språk, lyd og bilder.

Tema skiller mellom kunstbilder og bruksbilder. Formålet med dette er å lære elevene at det er forskjell på å se et bilde og forstå det. Videre viser læreboka hvordan et bilde kan tolkes gjennom kunnskap om både motiv, komposisjon, tittel, farge og lys. Her presenterer læreboka et kunstbilde som deretter knyttes direkte til en mulig tolkning av det. Dette fremstilles på en ryddig og enkel måte. I underkapitlet ”Ord og bilete i samspel” viser læreboka hvordan malerier og reklame kan brukes som sammensatte tekster. Jeg skulle gjerne sett mer eksempler som kan gjøre det lettere for elevene å se hvordan de sammensatte tekstene fungerer. Læreboka kunne gjerne illustrert hvordan et bilde eller et motiv kan være forskjellig med og uten bruk av tekst, eller andre estetiske virkemidler.

Et annet begrep læreboka innfører er *ikonotekst* (s. 113). Boka forklarer hvordan man i noen sjangrer må lese tekst og bilder sammen for å skape en betydning. Eksempler på dette er tegneserier, reklameannonser og fremsider av løssalgsaviser. Her hadde det vært hensiktsmessig å vise hvordan tekst og bilder henger sammen. Selv sier læreboka at illustrasjoner ”skaper innsikt i det emnet teksten dreier seg om” (Jansson mfl, 2009: 113). Spørsmålet er da hvorfor illustrerer ikke læreboka hvordan en ikonotekst fungerer?

Reportasjen som man kan finne i løssalgsaviser finner man fremstilt i kapittel 5, ”Sakprosa”. Reportasjen er den første sjangeren som nevnes av de typene tekster som kan være sammensatte. Avisreportasjen eller reportasjene man ser på fjernsyn kombinerer ofte skrift, lyd og bilder for å skape en større helhet i det som reporteres. Læreboka nevner at reportasjen kan være en blandingssjanger. Siden læreboka illustrerer reportasjen med en bildeserie av angrepet på World Trade Center i New York, kunne de gjerne nevnt noe om at sjangeren kan være en sammensatt tekst. Dette kunne vært med på å vise at nyheter eller aviser som elevene møter hver dag, går inn under sjangeren sammensatte tekster.

Til slutt i kapitlet ”Ord og bilete” tar de for seg tekster og bilder på internett. Læreboka definerer internett som et medium der både ord, lyd og bilde står i et samspill. *Tema* presenterer noen eksempler på nettsider som elevene allerede kjenner til, som www.vilbli.no. Dette er en nettside for informasjon om videregående opplæring, og er derfor en side elevene sannsynligvis kjenner til. Det andre eksemplet de bruker er nettsidene til avisen *Dagbladet*. I sammenheng med disse nettsidene innføres nye begreper som *tverrmedialt*, *hypertekst* og *Webdesign*. Når læreboka bruker nettsider som elevene allerede kjenner til, er det lettere for elevene å forstå begrepene, fordi de allerede har klikket seg frem til det som forklares.

4.4.2 Begrepet sammensatte tekster i *Grip teksten*

Læreboka innleder det første kapitlet med en definisjon av ordet tekst. Læreboka spør hvorfor man skal drøfte nettopp dette begrepet, siden tekst er et så tilsynelatende entydig ord? (Dahl mfl, 2009). Drøftingen begrunnes med at begrepet tekst stadig oftere brukes i en utvidet betydning. Det er særlig i norskfaget at man støter på begrepet tekst som et samlebegrep, og dette omfatter alle uttrykksformer en meddelelse kan ha (Ibid). Grunnen til utvidelsen av begrepet mener de henger sammen med den eksplosive utviklingen av nye medier i de siste årene. Det har også i de siste årene blitt mer vanlig å fortelle i bilder, ofte i kombinasjon med både skrift og lyd.

I *Grip teksten* defineres sammensatte tekster som tekster der to eller flere tegnsystemer virker sammen. spørsmålet er om det er grunn til å tro at elevene forstår en slik definisjon, og om de vet hva et tegnsystem innebærer? For å gjøre det lettere for elevene gir læreboka noen eksempler på hva dette kan være. Eksempelene er aviser, magasiner, plakater, nettsider og film, noe som alle elever kjenner til. Dahl mfl. (2009) mener at de sammensatte tekstene henvender seg til flere sanser på en gang, og at de derfor de har så sterk påvirkningskraft. Her kunne de gitt noen eksempler som viste denne påvirkningskraften, enten en reklameplakat eller en blogg, gjerne noe som elevene kan relatere seg til.

Rogne (2009) mener tekstdefinisjonen i *Grip teksten* er i tråd med læreplanen, og utfordrer med dette den tradisjonelle tilnærmingen til tekst. Men det å være i tråd med læreplanen definisjonsmessig trenger ikke nødvendigvis å være et godt tegn, i alle fall ikke for elevens del. Selv om tekstdefinisjonen er i tråd med læreplanen, vil ikke forklaringen av dette bety større innsikt for elevene.

I det første kapitlet "Omgitt av tekster" gir læreboka en innføring i det utvidede tekstbegrepet og i sammensatte tekster. Disse emnene blir deretter videreført inn i de andre delene av læreboka. "Det vil seie at det utvida tekstomgrepet og kunnskapen om samansette tekstar blir nytta både i sjangerlæra og litteraturkunnskapen" (Dahl mfl, 2009: 3). I flere av de andre kapitlene innarbeides sammensatte tekster sammen med de andre sjangrene. Dermed er de sammensatte tekstene plassert på lik linje med de verbalspråklige tekstene. I følge Rogne (2009) er fordelene med en slik inndeling, er at de sammensatte tekstene lettere inkluderes i det daglige tekstarbeidet.

De eksemplene *Grip teksten* bruker fungerer godt. Det første eksemplet på en sammensatt tekst er en reklameplakat for bruk av bilbelte. Jeg antar at reklameplakaten er kjent for de fleste elever. Her forklarer læreboka bruken av bildet og viser hvordan bilde og tekst skaper en annen helhet, enn om de hadde stått hver for seg. Denne fremstillingen av en sammensatt tekst er enkel og forståelig. Sammen med begrepet sammensatt tekst, introduserer læreboka begrepene brukstekster, forsterkning og utvidelse, uten at læreboka gir noen nærmere forklaring på hva som faller inn under disse begrepene. Det legges således opp til at læreren må inneha den nødvendige kunnskapen om begrepene. Begrepet sammensatt tekst fremstilles ved hjelp av både skrift, bilder og illustrasjoner. Disse fungerer godt, da bruken av bilde og tekst henger sammen. Bruken av begrepet er i følge Rogne (2009) gjennomarbeidet og konsekvent. Dette, sammen med god bruk av eksempler, er med på å gjøre forståelsen av begrepet lettere.

4.4.3 Begrepet sammensatte tekster i *Panorama*

Læreboka *Panorama* vil med tittelen signalisere et norskfag som favner det språklige mangfoldet, og vise til det utvidede tekstbegrepet man finner i læreplanen. *Panorama* har valgt å ha et eget kapittel om sammensatte tekster, dette for å gi elevene ”kunnskap om samspillet mellom ulike uttrykksformer, som bilde, tekst lyd og layout” (Røskeland mfl, 2006: 3). Ordet uttrykksformer kan være lettere for elevene å forstå, i motsetning til *Grip teksten* sitt valg av begrepet tegnsystemer. Jeg tror at elevene er mer kjent med begrepet å uttrykke seg, derfor tror jeg også at de lettere vil forstå ordet uttrykksformer. Kapitlet om sammensatte tekster åpner med å fortelle at når vi ser på TV bruker vi ikke bare synet. Vi hører lyder, musikk og tale. I tillegg kan man ofte lese undertekster. Læreboka bruker noe som elevene kjenner til, og viser elevene hvordan de opplever sammensatte tekster daglig. Derfor er dette et godt eksempel.

I motsetning til læreplanen velger *Panorama* å gi en innføring av det internasjonale begrepet ”multimodale tekster”. Læreboka forklarer oppbyggingen av ordet og definerer det som en tekst som inneholder minst to ulike uttrykksformer som virker sammen. I forklaringen av begrepet kan det virke som om multimodale tekster og sammensatte tekster er to forskjellige ting. For å gjøre det enklere for elevene, kunne *Panorama* nevnt at begrepet sammensatte tekster er den norske oversettelsen av multimodale tekster. Dette tror jeg hadde gjort det mer ryddig for elevene. Jeg synes imidlertid at det er bra at elevene får muligheten til å lære begge begrepene. Samtidig som de bruker begrepet multimodal noen steder, legger boka seg i følge Rogne (2009) nært opp til definisjonsbruken i læreplanen.

I *Panorama* skal elevene først lære hvordan ord og bilder påvirker hverandre, og hvordan disse uttrykksformene sammen kan skape en helhet. I tilknytning til dette innføres begrepene forankring og avløsning. Disse er enkelt forklart og illustreres ved hjelp av et bilde og en tegneserie. Deretter går læreboka nærmere inn på skjermttekster, film og reklame. Under skjermttekster konsentrerer læreboka seg om to aspekter ved sammensatte tekster, de kan organiseres som hypertekster og de er sammensatte. Det som er mest påfallende med skjermttekster er at man kan knytte mange tekstelementer til hverandre, slik at man kan forflytte seg fram og tilbake, eller forflytte seg gjennom ulike tekster. Også her innføres en del nye begreper i forhold til tekster på nett. Begrepene er hypertekst, pekere, lenker og noder. Disse illustreres ved bruk av bilder av deres egen nettside, Gyldendal Norsk Forlag. Her knyttes begrepene altså til skjermbilder, som viser hva de forskjellige begrepene er, og hvordan de brukes. I tillegg forklares dette i den løpende teksten. Innføringen av skjermttekster fremstilles veldig oversiktlig og forståelig for elevene.

Skjermtekstene er ikke bare en del av en ny tekstsjanger, de er også en annen måte å lese på (Røskeland mfl, 2006). *Panorama* velger derfor å ha et eget underkapittel som heter ”Å lese skjermtekster” (s. 124). Her forklarer læreboka hvordan lesingen på nett handler mye om å velge hva man skal lese. Elevene har større frihet til å velge hva de vil lese. I motsetning til å lese en lærebok eller skjønnlitteratur, er lesing på nettet mer fragmentert. ”[L]esestrategien likner skanning” (Røskeland mfl, 2006: 124). Å skanne en tekst vil si å overflatelese teksten før man går inn i den. Her henviser de til et tidligere kapittel. ”Både avislesing og lesing på Internett består vanligvis av mye skanning [...]. Å starte med overflatelesing fungerer også bra når du skal lese læreboktekster eller andre fagtekster” (Ibid: 38). Her forklarer læreboka hva denne nye lese måten er, hvordan den fungerer, når man bruker den og hvordan den kan overføres til andre typer tekster. Å lese skjermtekster er altså noe annet enn å lese en vanlig bok. Dette synes jeg forklares på en ryddig måte i den løpende teksten. Når denne typen lesing i tillegg illustreres ved bilder av nettsted, styrkes forståelsen ytterligere. Informasjonen om skanning og overflatelesing finner man både i kapittel 2 og kapittel 7. I kapittel 7 viser læreboka tilbake til kapittel 2. Å vise tilbake på denne måten kan være bra for elevene, fordi de går tilbake til noe de har lest om tidligere og dermed kan de knytte denne informasjonen sammen med det de allerede kan.

I kapitlet om sammensatte tekster skal elevene lære om oppbyggingen av film. Her hadde jeg ventet meg at underkapitlet ”Lyd; tale, kontentum og musikk” (s. 133) ble knyttet til sammensatte tekster, men det nevnes ingenting om samspillet mellom bilde, tekst, lyd og musikk. I kapittel 8 skal elevene lære om nyhetsartikler. Læreboka forklarer at denne typen artikkel består av hovedtittel, ingress og brødtekst ”og ofte bilder og bildetekst” (Røskeland mfl, 2006: 218). Heller ikke her forklarer læreboka hvordan dette kan være en sammensatt tekst. Begrepet sammensatte tekster brukes ikke konsekvent. Ifølge Rogne (2009) kan det noen ganger se ut til at læreboka benytter seg av et tradisjonelt tekstsyn, mens det andre steder brukes et utvidet tekstsyn. På side 31 viser læreboka hvordan hverdagslivet er gjennomsyret av tekst. De fleste tekstene som nevnes kan være sammensatte tekster, men dette sier ikke læreboka noe om. Det nevnes at det finnes mange tekster på internett, og ”[f]or å ikke snakke om all teksten vi leser på tv og film” (Røskeland mfl, 2006: 31). Spørsmålet er hvilke typer tekster refererer læreboka til her? Grunnen til rot i begrepsbruken kan være er at emnet er såpass nytt, og fortsatt i endring. Samtidig som man må ha forståelse for at det derfor kan oppstå litt rot i begrepsbruken, må det sies at dette ikke er til det beste for elevene.

4.4.4 Oppsummering av begrepsavklaring i lærebøkene

Både *Tema*, *Grip teksten* og *Panorama* bygger på den nåværende læreplanen og det utvidede tekstbegrepet. Å skulle gi en enkel avgrensning av begrepet sammensatte tekster er en vanskelig oppgave. En tydelig avgrensning er likevel nødvendig for at elevene skal få en konkret forståelse av hva sammensatte tekster er.

Ettersom sammensatte tekster er et nytt fokusområde i læreplanen er det spennende å se hvordan lærebøkene velger å forklare, fremstille og avgrense begrepet. I den videre drøftelsen har jeg valgt å se nærmere på om lærebøkene bruk av begrepet sammensatte tekster samsvarer med læreplanen. Både *Tema* og *Grip teksten* går nærmere inn på det utvidede tekstbegrepet og grunnen til dets innføring. Begge lærebøkene knytter utvidelsen av tekstbegrepet til den eksplosive utviklingen av nye medier i de siste årene. Denne klargjøringen mangler i *Panorama*. *Tema* prøver å forklare begrepet ut i fra en videre forståelse av begrepet litteratur, men ender likevel opp med å legge seg nærmere det verbalspråklige tekstbegrepet. Begrepet sammensatte tekster forklares ikke nærmere enn at det er en type tekst som formidler gjennom språk, lyd og bilde. *Grip teksten* forklarer sammensatte tekster gjennom en drøfting av samlebegrepet tekst, og kommer frem til at det er to eller flere tegnsystemer som virker sammen. *Panorama* velger i motsetning til de to andre lærebøkene å ha et eget kapittel om sammensatte tekster. Her defineres begrepet som ulike uttrykksformer som virker sammen.

Definisjonen av sammensatte tekster forklares altså ut i fra ulike sider ved norskfaget, for eksempel tekst og litteratur. Lærebøkene bruker også forskjellige begreper knyttet til det utvidede tekstbegrepet. *Tema* forklarer begrepet sammensatte tekster som ”tekster som ikke bare består av bokstaver, men som kombinerer skrift, lyd og bilder” (Jansson mfl, 2006: 15). Denne definisjonen av begrepet er kanskje den av de tre lærebøkene som er knappest i sin forklaring. *Grip teksten* velger å knytte sammensatte tekster til ulik bruk av tegnsystemer ”(for eksempel verbaltekst, bilde eller musikk)” (Dahl mfl, 2009: 16). *Grip teksten* kommenterer begrepet tegnsystem, men jeg synes likevel at dette er en vanskelig måte å forklare på. *Panorama* velger å bruke begrepet uttrykksformer, som kanskje er lettere å forstå enn tegnsystem. Uttrykksformene i *Panorama* forklares ikke nærmere enn at det kan være skrift og bilde.

Panorama er den eneste læreboka som knytter sammensatte tekster til det internasjonale begrepet multimodalitet. Ettersom læreboka først nevner det, kunne de sagt noe mer om hvor det kommer fra, og at sammensatte tekster er den norske oversettelsen. Verken *Grip teksten* eller *Tema* nevner multimodale tekster. Spørsmålet er hvorfor gjør ikke

lærebøkene det? En tanke er at det kan gjøre det enklere for elevene. Hvis de har et begrep å forholde seg til, kan det blir enklere å forstå. En annen mulighet til at begrepet multimodalitet ikke nevnes, kan være at lærebøkene vil legge seg nær begrepsbruken i læreplanen.

Alle de tre lærebøkene støtter seg på læreplanen i norsk. Lærebøkene er i følge Rogne (2009) noe rotete i begrepsbruken. Dette kan være fordi emnet er såpass nytt, og at man fortsatt ikke har full forståelse for hva sammensatte tekster er. Jeg tror lærebøkene trenger litt tid på å finne ut hvordan sammensatte tekster best kan forklares og fremstilles for elevene. Samlet sett følger lærebøkene langt på vei intensjonene i læreplanen når det kommer til sammensatte tekster og det utvidede tekstbegrepet.

4.5.1 Disposisjon og organisering i *Tema*

Tema består av en lærebok og et nettsted. Læreboka er delt inn i to hoveddeler, en studiedel og en tekstsamling. I kapittel 1-2 finner man fagstoff som knyttes til læreplanen. I kapittel 13-18 har læreboka fokus på ferdighetsdelen av faget. I *Tema* struktureres læreboka ut fra episk, lyrisk, dramatisk diktning og sakprosa. En slik inndeling samsvarer med den tradisjonelle oppbyggingen av lærebøker. I tillegg til den tradisjonelle oppbyggingen er det et kapittel om ”Ord og bilder” og et om ”Film”. Hele læreboka består av atten kapittel, og de to ovennevnte kan sies å havne under emnet sammensatte tekster. Man finner også det Rogne (2009) omtaler som nedslag av sammensatte tekster i andre kapitler, for eksempel fjernsynsteater under kapitlet ”Dramatikk” (s. 71) og litt om blogg under kapitlet ”Sakprosa” (s. 89).

Læreboka definerer blogg som en sakprosaetekst som er lagt ut på nettet. Læreboka betegner blogg som en type dagbok på nettet eller en hyppig oppdatert internettside. Det er en måte å fortelle om verden om det som skjer ”ved hjelp av korte, daterte tekster, og eventuelt også bilder og musikk” (Jansson mfl, 2009: 90). Her kunne de nevnt at blogg kan være en sammensatt tekst. Læreboka forteller ikke så mye om hvordan bloggen fungerer. Det kunne blitt nevnt at bloggen ofte står i et dynamisk forhold til leserne. Leserne har mulighet til å komme med kommentarer, som bloggeren kan velge å svare på. Det er ikke uvanlig at bloggeren legger ut bilder og andre typer linker sammen med sakprosaeteksten. Spørsmålet er hvorfor nevnes ikke begrepet sammensatt tekst i denne sammenhengen? Blogg er et kjent fenomen blant ungdom og dette er derfor et emne som mange elever interesserer seg for. Ved å knytte sammensatte tekster til interessene til elevene, kan de bli mer motiverte til å jobbe med emnet.

Kapitlet ”Ord og bilete” er det som direkte knyttes til sammensatte tekster og målene i læreplanen. I starten av hvert kapittel presenteres læreplanens mål. I målene står det at elevene skal:

- beskrive samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål
- beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde
- bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Spørsmålet er hvorfor heter kapitlet ”Ord og bilete”? Skal elevene bare lære om ord og bilder? Hva med lyd, musikk og de andre estetiske virkemidlene? Siden kapitlet knyttes opp mot målene i læreplanen kunne det vært hensiktsmessig av læreboka å gi kapitlet navnet sammensatte tekster. Grunnen til at læreboka velger en annen tittel, kan være fordi man også kan finne informasjon om sammensatte tekster i andre kapitler. Et eksempel på at man kan finne informasjon om en type tekst som kan tilknyttes sammensatte tekster, er reportasjen.

Man kan finne stoff om reportasjen både i kapittel 5, ”Sakprosa” og i kapittel 7, ”Ord og bilete”. Over avsnittet om reportasjer i kapittel 5, finner man en serie med bilder fra angrepet på World Trade Center i New York, 11. september 2001. Under bildeserien bekrefter læreboka at i ”mange reportasjer spiller bilder en viktig rolle” (Jansson m. fl., 2009: 79). Deretter forklares det at en reportasje handler om noe som skjer i virkeligheten, og at man kan finne dem i aviser, bøker, radio og på fjernsyn. Videre forklarer læreboka at reportasjen er en blandingssjanger, og at den kan minne om både litteratur og historieforskning. Som emne mener jeg at læreboka kunne nevnt at dette kan være en måte å lage en sammensatt tekst på. Senere knyttes også reportasjen til kapitlet ”Ord og bilete” (s. 107). Der hevder læreboka at bruken av bilder har en dokumentasjonsfunksjon. ”Eit godt reportasjebilete kan fange essensen i ei hending og formidla stemninga og situasjonen på ein direkte måte” (Jansson mfl, 2009: 114). I dette kapitlet fokuserer læreboka mer på hvordan reportasjebildene fungerer. Organiseringen av læreboka fører til at man finner kunnskap om et emne i flere av kapitlene. På en måte kan det føre til at elevene blir forvirrede, men på en annen måte kan denne organiseringen føre til at kunnskapen elevene tilegner seg i kapittel 7 knyttes til det de allerede kan fra kapittel 5.

Kapitlet som også kan knyttes til sammensatte tekster er ”Film”. Første side av dette kapitlet knyttes til læreplanen, og et av målene elevene skal oppnå er å ”gjere greie for mangfaldet av munnlege, skriftlege og samansette sjanrar” (Jansson mfl, 2009:125).

Læreboka definerer sammensatte tekster som en kombinasjon av skrift, lyd og bilde. Filmen kombinerer alle disse, men begrepet sammensatte tekster nevnes ikke i løpet av de elleve sidene. Kapitlet handler i all hovedsak om filmatiske virkemidler. Film er noe alle elever har et forhold til, og læreboka kunne derfor utnyttet dette ved å knytte kunnskap om sammensatte tekster til filmen. *Tema* kunne også tatt for seg mer om samspillet mellom de ulike teksttypene man finner i filmen.

I tillegg til de to kapitlene som knyttes til sammensatte tekster gjennom læreplanmålene, er det noen nedslag av emnet i resten av læreboka. Alt i alt kan ca. 38 sider av *Tema* knyttes til sammensatte tekster. Hele læreboka er på 494 sider. Prosentvis utgjør sammensatte tekster 7.69 % av læreboka. I følge Rogne (2009) viser dette at feltet ikke blir høyt nok prioritert. Tallet er noe lavere enn hva man kunne forventet av læreboka, som hevder at den er skrevet på grunnlag av læreplanen i norsk.

4.5.2 Disposisjon og organisering i *Grip teksten*

Grip teksten består av en lærebok, et nettsted for elevene og et nettsted for lærerne. Læreboka er delt inn i ni kapitler. Kapitlene deles inn i sjangrene muntlige og skriftlige ferdigheter, språk og samfunn, og litteraturen i nåtid og fortid. Lærebokas siste kapittel består av en tekstsamling. *Grip teksten* organiserer disse sjangrene inn i et hovedskille mellom fiksjonstekster og saktekster. Fiksjonstekster defineres som ”tekster som refererer til en tenkt eller oppdiktet virkelighet”, mens saktekster er ”tekster som beskriver virkeligheten – eller gir inntrykk av å beskrive den” (Dahl mfl, 2009: 26). Skillet mellom fiksjonstekster og saktekster forklares gjennom tekstenes forhold til virkeligheten.

Ved å organisere læreboken i dette skillet finner man innslag av sammensatte tekster i flere av kapitlene. Et eksempel på dette er kapitlet ”Fiksjonstekster”. Her man finner blant annet dikt, musikkvideoer, folkedikting og film. I følge Rogne (2009) fører denne hovedinndelingen til at de sammensatte tekstene plasseres i overordnede kategorier på linje med, og sammen med de verbalspråklige tekstene. Han mener at en slik organisering kan være en fordel, fordi de sammensatte tekstene lettere kan inkluderes i det daglige tekstarbeidet. Rogne mener også at dette kan gjøre det lettere for elevene, fordi særtrekkene ved sammensatte tekster settes opp mot særtrekkene ved andre typer tekster.

En slik inndeling kan imidlertid føre til at arbeidet med sammensatte tekster blir for fragmentert. Det er et komplekst begrep, og jeg er redd for at denne måten å jobbe med sammensatte tekster på, kan bli for usammenhengende for noen elever. For å kunne inkludere

de sammensatte tekstene inn i det daglige arbeidet, sammen med de ”vanlige” teksttypene, må man ha mye kunnskap om alle teksttypene. Inndelingen i *Grip teksten* krever altså en lærer med mye kunnskap. Det jeg er redd for er at de lærerne som ikke er vant til å arbeide med sammensatte tekster, vil droppe dette til fordel for det de er vant til å undervise i. Sett på en annen måte kan også denne organiseringen være en måte å ”lure” disse lærerne til å arbeide med sammensatte tekster, fordi de står sammen med de andre teksttypene.

De ulike typene tekst gis en innføring i de tre første kapitlene. Her tar læreboka også for seg det utvidede tekstbegrepet. Læreboka mener tekstbegrepet må forklares nærmere fordi, ”i de senere årene er det blitt vanlige med teksttyper som befinner seg i en slags «gråsoner» mellom virkelighet og diktning” (Dahl mfl, 2009: 22). Videre presenterer læreboka en tabell, som viser forskjellen mellom fiksjonstekster og saktekster. Deretter deler de inn fiksjonstekster og saktekster inn i skriftlige, muntlige og sammensatte tekster. Under fiksjonstekster finner man sammensatte tekster som tegneserie, spillefilm, tv-såpeserier, teater og rollespill. Under saktekster finner man sammensatte tekster som dokumentarfilm, tv-nyheter, reklamevideo og PowerPoint-presentasjon. Denne fremstillingen forklares både med tekst og tabell, og den er enkel og forståelig. Den kan gjøre organiseringen av læreboka mye lettere å forstå. Hvis elevene lurer på forskjellene mellom tekstene, kan de bare gå tilbake til tabellen.

Organiseringen av læreboka kan gjøre det vanskelig å gi et eksakt tall på hvor mange sider som settes av til sammensatte tekster. Jeg har kun tatt for meg de kapitlene som knyttes til sammensatte tekster gjennom læreplanmålene fra dette emnet. I og med at de sammensatte tekstene plasseres på lik linje med resten av tekstene, vil jeg tro at tallet vil være i samsvar med læreplanens fokus. Antall sider ligger på ca. 45 av 441. Da skal det sies at ikke alle sidene knyttes direkte til sammensatte tekster. Mange av sidene i for eksempel underkapitlet ”Dramatiske tekster” handler om filmens kameravinkling eller dramaturgien i et drama. Prosentvis utgjør likevel disse sidene 10,20 %, noe som vitner om at læreboka samsvarer med læreplanen.

4.5.3 Disposisjon og organisering i *Panorama*

I *Panorama* bygges kapitlene i stor grad opp etter læreplanen. I motsetning til de to andre lærebøkene, har *Panorama* valgt å samle de verbalspråklige sjangrene som episk diktning, dramatisk diktning og sakprosa i et kapittel kalt ”Sjangrer”. De velger også å ha et eget kapittel med overskriften ”Sammensatte tekster”. I tillegg har *Panorama* to kapitler som kan knyttes til

sammensatte tekster gjennom læreplanmål. Disse to heter ”Bildekunnskap” og ”Virkemidler i skrift og tale”. Konsekvensen av dette kan i følge Rogne (2009) være at man finner informasjonen om sammensatte tekster i flere kapitler, og at informasjonen derfor blir litt spredd. Dette kan være med på å vanskeliggjøre forståelsen for elevene. Videre mener Rogne at det er en fare for gjentakelse på grunn av inndelingen. Et eksempel på dette er reportasjesjangeren, som nevnes flere steder (s. 120 og 232).

Panorama velger å samle alle typer tekster, og gjennomgå de språklige virkemidlene i et kapittel som heter ”Virkemidler i skrift og tale”. Grunnen til denne organiseringen er å poengtere ”at alle tekster, både saktekster og skjønnlitteratur, muntlige og skriftlige tekster, gjør bruk av mange av de samme virkemidlene” (Røskeland mfl, 2006: 3). Ved å samle virkemidlene i et kapittel kan det være lettere for elevene å se likhetene mellom de ulike tekstene. Dermed kan det også bli lettere for elevene å overføre det de vet om en type tekst til en annen.

Kapitlet om ”Sammensatte tekster” skal i følge læreboka gi elevene ”kunnskap om samspillet mellom ulike uttrykksformer, som bilde, tekst lyd og layout” (Røskeland mfl, 2006: 3). Kapitlet er delt inn i tre hovedemner, bilde og tekst, skjermttekster, film og reklame. Under bilde og tekst vil læreboka vise hvordan ord og bilder påvirker hverandre. Læreboka hevder at bilder kommuniserer raskere enn tekst, og at disse ofte har ulike oppgaver. Videre går de inn på fotojournalistikk og reportasjebilder. Her vil læreboka vise hvordan offentlige bilder i journalistikken brukes til å ”fortelle noe, røre ved følelsene våre og engasjere oss” (Ibid: 120). I underkapitlet som handler om skjermttekster velger læreboka å fokusere på ”to spesielle aspekter ved skjermttekster: for det første at de kan organiseres som *hypertekst*, og for det andre at de er *sammensatte*” (Ibid: 123). Her illustrerer læreboka hva en hypertekst er og hvordan en nettside er bygd opp. I underkapitlet om film tar *Panorama* for seg de ulike aspektene ved en film.

Det siste underkapitlet er viet reklamen. Her gis det eksempler på hvordan reklamespråket fungerer, og hvordan de bruker bilder og skrift for å oppnå mest mulig oppmerksomhet. Hovedfokuset i underkapitlet er verbalteksten (s. 138). Læreboka velger et fokus, mens de samtidig viser tilbake til de andre kapitlene, for kunnskap om for eksempel bildekunnskap. Mye av kunnskapen elevene lærer om film kan overføres til reklamen, for eksempel kameravinkling. En slik organisering kan altså være plassbesparende. Ved å vise tilbake til tidligere kapitler og emner, slipper *Panorama* å bruke unødvendig plass på å forklare det samme prinsippet to ganger. Å be elevene gå tilbake til kapitlet om bildekunnskap, kan være med på vise elevene omfanget av sammensatte tekster.

I sin helhet er Panorama på 525 sider. Kapitlet ”Sammensatte tekster” er på 27 sider. Selve begrepet blir i hovedkapitlet nevnt ni ganger. Som tidligere nevnt, fører organiseringen av lærestoffet til at man kan finne informasjon knyttet til sammensatte tekster i andre kapitler. Både kapitlet som heter ”Bildekunnskap” og ”Virkemidler i skrift og tale” inneholder emner som elevene kan ha nytte av i arbeidet med sammensatte tekster. Likevel kan ikke alle sidene direkte knyttes til sammensatte tekster, derfor blir sideantallet på ca. 50. Prosentvis utgjør dette 9.52 %. I følge Rogne (2009) samsvarer prioriteringen med læreplanen.

4.5.4 Oppsummering av disposisjon og organisering – et representativt utvalg?

Grunnen til at jeg vil se nærmere på disposisjon og organisering av sammensatte tekster i lærebøkene, er fordi det kan si noe om synet på sammensatte tekster. Jeg har valgt å gjøre en kvantitativ innholdsanalyse av omfanget for å se om lærebøkene samsvarer med læreplanens fokus på sammensatte tekster. Mengden og sideantallet tilegnet sammensatte tekster kan ha noe å si for representasjonen av emnet.

Tema struktureres ut i fra en tradisjonell oppbygging. Læreboka velger å organisere kapitlene inn i episk, lyrisk og dramatisk diktning og sakprosa. I tillegg til dette har læreboka to kapitler som knyttes til sammensatte tekster, ”Ord og bilete” og ”Film”. *Grip teksten* organiserer sin lærebok inn i et skille mellom fiksjonstekster og fagtekster. Denne organiseringen fungerer godt, fordi de sammensatte tekstene blir på denne måten plassert på lik linje med de verbalspråklige tekstene. De sammensatte tekstene er derfor mer gjennomarbeidet i *Grip teksten* enn hva de er i *Tema*. *Panorama* velger til motsetning fra *Tema* og *Grip teksten* å ha et eget kapittel som heter sammensatte tekster, og kan derfor se ut til å være den læreboka som ligger nærmest læreplanen både når det gjelder fokus og omfang. *Panorama* velger å plassere alle sjangrene i et kapittel. Videre plasserer de alle typer tekster inn i et kapittel som heter ”Virkemidler i skrift og tale”. Denne organiseringen skal føre til at elevene ser at alle typer tekster gjør bruk av de samme virkemidlene. Samtidig skal dette også gjøre det enklere for elevene å se likheter mellom de ulike tekstene.

Alle lærebøkene er utformet slik at man kan finne informasjon om teksttyper som kan knyttes til sammensatte tekster i flere av kapitlene. Grunnen til dette er at noen typer tekster kan være både en ren sjanger eller en sammensatt tekst. Derfor kan det være vanskelig å avgjøre hva som skal medregnes i den kvantitative innholdsanalysen. Organiseringen av *Tema* og *Grip teksten* gjør den kvantitative innholdsanalysen noe vanskeligere enn hva den er i *Panorama*. I *Tema* er det vanskelig å avgjøre om kapitlet ”Film” skal medregnes eller ikke,

fordi læreboka ikke nevner noe om sammensatte tekster i kapitlet. Jeg tar det likevel med i beregningen fordi læreboka knytter et læreplanmål fra sammensatte tekster til kapitlet. Dermed kan man si at 7.69 % av læreboka rettes mot sammensatte tekster. Den kvantitative innholdsanalysen er også vanskelig i *Grip teksten*, på grunn av lærebokas organisering. Likevel har jeg regnet meg frem til at 10.20 % av læreboka kan knyttes til sammensatte tekster. Selv om prosentandelen ikke er særlig større enn hva den er i *Tema*, synes jeg at de sammensatte tekstene er mer gjennomarbeidet i *Grip teksten*. *Panorama* velger å plassere både bilder, film, reklame og skjermttekster i et kapittel om sammensatte tekster. Dermed kan det se ut som om det er lettere å avgjøre hva som skal medregnes i den kvantitative innholdsanalysen. Men dette er ikke tilfellet, fordi mye av informasjonen man finner i ”Sjangrer” og ”Virkemidler i skrift og tale” kan knyttes til sammensatte tekster. Også her har jeg da tatt utgangspunkt i de kapitlene som knyttes til læreplanmålene fra sammensatte tekster, og prosentandelen ligger på 9.52 %.

Grip teksten og *Panorama* har derfor størst fokus på sammensatte tekster. Lærebøkene samsvarer med læreplanens fokus på sammensatte tekster. Temaet er tillagt tilstrekkelig fokus, både med tanke på kapitteinndeling og sideantall. *Tema* er på den andre siden den læreboka som har minst prosentandel av sammensatte tekster, og samsvarer derfor i mindre grad med læreplanen. Grunnen til dette kan være den tradisjonelle oppbyggingen av læreboka. Organisasjonsmessig plasserer *Grip teksten* de sammensatte tekstene på lik linje med resten av teksttypene, og samsvarer derfor i størst grad med læreplanens fokus på sammensatte tekster.

4.6.1 Bilder og illustrasjoner i *Tema*

Forsiden til *Tema* er preget av en blå bakgrunn. Skriften er i hvitt og gult. Forsidebildet er satt sammen av en rekke med bilder, der det ene bildet går over i det andre. Det første bildet er av en steintavle med runer og går over i et bilde av et lyssatt drama. Neste bilde ser ut til å forestille et gammelt dokument. Dette går så over i siste bilde, der en filmminnspilling er avbildet. Sammen skaper bildene en større helhet. Forsiden er en sammensatt tekst, som forteller en historie om hvordan skriften og visuelle virkemidler har kommunisert, og utviklet seg gjennom tidene. Bildet sier noe om hva elevene skal gjennom av temaer, og legger med dette føringer for hva norskfaget skal innebære. På baksiden finner man informasjon om hva som følger med *Tema*, som CD og nettsted. Etter min mening passer forsiden sammen med valg av tittel. Jeg synes også det første møtet med *Tema* ser lovende ut.

I kapitlet "Ord og bilete" er det totalt 15 bilder og illustrasjoner av sammensatte tekster. Læreboka tar i bruk reklame, nettsider, kunstbilder og reportasjebilder. Disse knyttes i de fleste tilfeller til den løpende teksten. Bilder og illustrasjoner er en form for språk som skal skape forestillinger, innsikt og opplevelse satt inn i en skolefaglig kunnskapssammenheng (Skrunes, 2010). For noen elever kan bruken av bilder og illustrasjoner hjelpe dem å fange opp kunnskapen på en annen måte enn hva de gjør gjennom tekst.

Det første møtet eleven får med sammensatte tekster er et bilde av en kvinne med en hennamalt hånd som tar seg til munnen. På hånden til kvinnen er det både skrift og tegn som ser ut til å være arabisk. Bildet er i svart/hvitt. Hvis jeg skulle tolket bildet ville jeg sagt at hånden som holdes til munnen kan bety at kvinnen vil uttrykke noe. Hennamaling er en annen uttrykksform, som kan være en måte å vise hvordan tegn kan være med på å uttrykke noe annet enn skrift. Bruken av bildet kan vise hvordan et bilde kombineres med skrift og tegn, og at helheten skaper noe annet. Bruken av hennamaling er vanlig i både Afrika, Midt-Østen og Asia (Gjersvik, 2011). Dermed kan man også knytte bildet til en annen del av verden. Det eksotiske ved det er med på å skape assosiasjoner til en fremmed kultur. Det følger ingen bildetekst med bildet. Under bildet finner man målene fra læreplanen.

Etter åpningsbildet vil forfatterne vise forskjellen på kunstbilder og bruksbilder. Videre vil de at eleven skal forstå at noen bilder er ment for å leses. "Ein må også forstå og kunne reflektere over det innhaldet som biletet formidlar" (Jansson mfl, 2009: 107). Dette illustreres ved bruk av et bilde malt av René Magritte, som heter "Ceci n'est pas une pipe". Her viser de bildet, for så å forklare bruken av det og hvilken mening maleren legger i det. Plasseringen er noe uheldig, fordi læreboka plasserer to bilder før forklaringen av det første bildet, noe som skaper et brudd mellom bildet og forklaringen av det. Videre bruker de et kunstbilde malt av Kjell Nupen. Bildet heter "Stille natt, hellige natt". Her knyttes bildet direkte til teksten, der elevene skal lære elevene om motiv, komposisjon, bruk av farger, lys og tittel. Læreboka prøver å vise at alle disse elementene skaper en større sammenheng i bildet. I dette tilfellet fungerer tekst og bilde veldig godt sammen. Elevene kan lese om elementene i et bilde, samtidig som de kan se på det. Dette er kunnskap som er grundig gjennomgått, og som jeg tror elevene kan ta med seg videre i sin utforskning av sammensatte tekster.

De fire følgende bildene nevnes ikke i den løpende teksten. Dette er noe ironisk, fordi de plasseres i underkapitlet som heter "Ord og bilete i samspel". Her sier læreboka at "[v]i kan oppfatte ein bilettittel eller ein bilettekst som ein kommentar til eit bilete, som ein assosiasjon knytt til biletet eller som ei forklaring" (Jansson mfl, 2009: 111). Tre av bildene er

kunsthilder, og det fjerde er et bilde av en reklame. Alle de fire bildene har bildetekst, men verken tittel eller bilde nevnes i den løpende teksten. Læreboka forklarer også hvordan illustrasjoner er med på å fremme innsikt i et emne, men de bruker ikke denne effekten selv. Samtidig prøver læreboka å fremstille hvordan tekst og bilde skaper helhet, og da burde de gjøre et eksempel ut av dette ved å knytte bildene til fagteksten. Forutsetningen for at bilder og illustrasjoner skal være effektive er at bildene relateres til teksten (Bøgle, 2012). Disse fire bildene har ingen tilknytning til teksten, og derfor fungerer de ikke som noe annet enn ”pynt”. Dermed vil de heller ikke fremme læring.

Det andre kapitlet som omhandler sammensatte tekster er ”Film”. I dette kapitlet er det totalt 11 bilder og illustrasjoner. Her åpner forfatterne med et bilde fra *Matrix Reloaded*, en kjent film fra 2003. Bildet er hentet fra en film som var svært populær da den ble gitt ut, derfor er det trolig at en del elever kjenner til den. Men det skal likevel sies at en film fra 2003 ikke nødvendigvis trenger å være kjent for elevene. Filmbransjen utvikler seg i enorm fart, og en film som er 10 år gammel kan allerede være foreldet. Bildet som er brukt viser at filmeffekter utgjør store deler av filmen.

Film defineres som et massemedium som forteller ved å vise levende bilder. I dette kapitlet brukes bildene sammen med de ulike filmatiske virkemidlene. Alle bildene er hentet fra kjente storfilmer. Hvert bilde viser et spesifikt virkemiddel, som deretter forklares i teksten. Et eksempel på dette er et bilde fra ”Veiviseren”, der en mann kjemper mot en bjørn (s. 131). Under bildet står det at bruk av undervinklet, lavt kamera understreker hvor sterk bjørnen er. I teksten knyttes bildet opp mot kameravinkler, og froskeperspektivet, som er et annet navn på denne bruken av kameravinkel. Læreboka bruker både tekst til selve bildet, som forklarer situasjonen i filmen, samtidig som det etterpå gis mer informasjon om selve virkemiddelet. Levin og Mayer (1993) hevder at illustrasjoner som er inkorporert i teksten på en god måte bidrar til å øke elevenes læringsutbytte. Her bruker derfor *Tema* bildene på en effektiv og god måte, som jeg tror elevene vil lære mye av.

4.6.2 Bilder og illustrasjoner i *Grip teksten*

Forsiden til *Grip teksten* er delt i to, der øvre del av forsiden består av et bilde, mens nedre del av forsiden er rød. På baksiden er den øvre delen av bakgrunnen brun, med bilder av de andre to lærebøkene i serien. Den nedre delen av baksiden er rød, og inneholder informasjon om lærebøkene og det tilknyttede nettstedet. *Grip teksten* bruker et uklart bilde som forsidebilde. Dermed unngår forsiden å definere hva norskfaget innebærer, samtidig som det ikke legges

bånd på læringsinnholdet. Et bilde ute av fokus kan dermed føre til at elevene får definere innhold og viktige fokusområder i norskfaget på sin måte. Jeg tror forsiden er en synliggjøring av at norskfaget er diffust og omfattende. Den uklare forsiden tolker jeg dit hen at etter hvert som elevene jobber seg gjennom læreboka vil de få klarhet i hva det innebærer å gripe en tekst.

Videre inn i læreboka skal jeg se på bruken av både bilder og illustrasjoner i fremstillingen av sammensatte tekster. Til sammen er det ca. 15 bilder og illustrasjoner. De første bildene som fremstilles for elevene er Leonardo da Vincis maleri "Mona Lisa" og Edvard Munchs "Skrik" (s. 13 og 14). Ved bildene følger bildetekst, samtidig som bildene knyttes til den løpende teksten. I den løpende teksten forklarer læreboka bruken av bildene. Forklaringen går ut på at elevene må forholde seg til, og ha kjennskap til tekster og bilder fra tidsperioder *før* oss, for å kunne orientere seg i tekster og bilder i vår samtid. Læreboka viser både hvordan et gammelt maleri kan brukes på en annen måte i nåtiden, samtidig som de viser at det sammen med skrift kan være en sammensatt tekst. Jeg synes dette er en god bruk av bildene.

Bjørndal (1982) har utviklet en liste over krav til bruk av illustrasjoner i lærebøker. Noen av disse kravene er at bildet må passe til undervisningsformålet, bildene skal også utdype det som er skrevet og tillegge ny informasjon. I starten av kapittel 2 gjør *Grip teksten* nettopp dette. I kapitlet som heter "Fiksjonstekster" forklarer læreboka hva en fiksjonstekst er. For å definere dette, tar læreboka utgangspunkt i filmen "Mors Elling" (2003). Læreboka eksemplifiserer hvordan en film kan være oppdiktet, men at vi samtidig kan kjenne oss igjen i både personer og situasjoner. Sammen med verbalteksten om fiksjonstekster, bruker læreboka et bilde hentet fra samme film. Bildet er av Elling og hans mor på stranden. Her relateres teksten direkte til bildet ved at filmen brukes som eksempel på en fiksjonstekst. Dette er en god bruk av et bilde, som kan gjøre det lettere for elevene å forstå hva en fiksjonstekst virkelig er. På side 90 bruker læreboka det samme bildet for å vise forskjellen på bildeutsnitt i film. Ved å bruke det samme bildet flere ganger kan dette trigge kunnskap som elevene allerede har lært. Dette kan også være med på å gjøre sammensatte tekster mer gjenkjennelig.

For å få mest ut av bruken av bilder mener Bjørndal (1982) at man må være oppmerksom på de emosjonelle kvalitetene et bilde besitter. På bildet står Elling og hans mor midt på stranden, med havet i bakgrunnen, og de ser lykkelige ut. Kanskje har noen av elevene sett filmen, og vet at moren til Elling dør på denne turen. Alle elever kan ane hvordan det vil være å miste en man er glad i. Derfor kan de emosjonelle kvalitetene i dette bildet, føre til at elevene knytter seg til fagstoffet.

4.6.3 Bilder og illustrasjoner i *Panorama*

Forsiden av *Panorama* er i likhet med *Grip teksten* delt i to. Den øvre delen har en brun bakgrunn, der all skrift og informasjon om læreboka befinner seg. Den nedre delen av forsiden er et bilde av to mennesker som er på biltur. Bildet er sammenhengende mellom bakside og forside. Størsteparten av bildet består av bilen, men gjennom vinduene kan man se et naturlandskap med åkrer, skog og fjell. I bilens speil kan man se hva menneskene nettopp har kjørt forbi. Bildet satt sammen med tittelen *Panorama*, gir en større betydning. Når jeg ser på forsiden som en sammensatt tekst, tolker jeg forsiden dit hen at det er snakk om et overblikk over norskfaget. Lærebokas forsidebilde og tittel fungerer veldig godt som en helhet.

Ord og bilder påvirker hverandre når de står sammen. Dette illustrerer læreboka med et bilde av en gutt som gjemmer seg bak en mur, og bak muren vises mennesker som kriger (s. 115). I den løpende teksten forklares det at dette bildet kunne stått alene, og ingen hadde hatt vanskeligheter med å forstå hva bildet illustrer eller vil fortelle. Videre forklarer læreboka hvordan bildeteksten fester bildet til tid og sted, og at denne teksten kan være med på å skape en annen historie enn om bildet hadde stått alene. Mikk (2000: 280-288) understreker at illustrasjonene og den verbale teksten må henge sammen og at fargede illustrasjoner ofte er mer læringsfremmende. Her kan elevene se hvordan bildet er med på å skape en historie, mens bildet sammen med teksten skaper en annen. Dette er en enkel og forståelig måte å forklare hvordan en sammensatt tekst fungerer.

Som regel engasjerer forlagene bilderedaktører som styrer det helhetlige bildeutvalget. Deretter velges en norm for hvor mange illustrasjoner man skal ha per side. Bruken av bilder og illustrasjoner er det man kaller design. ”Design har med funksjon, estetikk, farger, materialer, produksjon, markedsføring og økonomi å gjøre” (Paasche-Aasen i Johnsen mfl, 1999: 61). Den synlige formen en lærebok har kalles grafisk design. En god grafisk design av lærebøker betyr å skape en form som inngår i en enhet med innholdet, der visuelle elementer utnyttes effektivt for å gjøre bokens innhold lettest mulig tilgjengelig for leseren (Ibid).

Et visuelt virkemiddel *Panorama* bruker er en runding med en hånd inni. Dette skal signalisere at elevene skal stoppe opp i teksten, og gjøre små oppgaver. Et eksempel på dette kan man se på side 129, der læreboka spør: ”Hva forbinder du med de fire filmsjangrene som er nevnt her? Kjenner du flere filmsjangrer?”. Denne bruken av små oppgaver som viser tilbake til teksten, er en god måte å få elevene til å tenke seg om, og finne ut hva de har lært. Et annet visuelt virkemiddel *Panorama* også bruker, er et bilde av en ugle. Dette er også et signal til elevene. Ofte betyr bildet av uglen at elevene skal skrive stikkord, eller lage

spørsmål og er et virkemiddel for å få elevene til å summere opp det de har lest. Et eksempel på bruk av uglen er: ”Tenk over: hva bruker du PC-en til? Gi tre eksempler” (s. 123). Tegnene er en del av det grafiske designet, og det er utnyttet på en god måte. Det er en enkel måte å vise elevene hva de skal ha kunnskap om, uten å fortelle dem det. Det kan også føles lettere for elevene å gjøre de små oppgavene ”uglen” eller ”hånden” ber dem om, fordi de ikke virker like omfattende som oppgavene på slutten av et kapittel.

Grafisk design skal ikke være målet i seg selv, men et middel for å formidle kunnskap til elevene på en best mulig måte. I *Panorama* synes jeg den grafiske designen fungerer godt. Sidene er behagelige å lese på, og bildene er brukt på en god måte. Samtidig har sidene en ryddig struktur, og et gjennomarbeidet oppsett. Alt dette har å gjøre med lesbarhet og pedagogisk hensiktsmessighet. I følge Paasche-Aasen (i Johnsen mfl, 1999) gjør god grafisk design en god bok bedre. Samtidig mener han at det finnes for lite forskning på dette området i lærebøker. Den forskningen som finnes er vanskelig tilgjengelig for designere av lærebøker. Grunnen til dette er at forskningsmiljøene ikke er flinke nok til å formidle den informasjonen de sitter på. Derfor blir den grafiske designen ofte utformet ut fra designerens egne erfaringer, og sjelden bygget på undersøkelser som støtter valgene de tar (Paasche-Aasen, i Johnsen mfl, 1999).

4.6.4 Oppsummering av bilder og illustrasjoner

Den grafiske utformingen og designen utgjør en viktig del av læreboka. Utformingen og designen kan ha stor betydning for lærebokas brukervennlighet. Hovedfokuset for min del er å se om bildene og illustrasjonene er benyttet på en meningsfull måte i forhold til teksten. Jeg vil tro at kapitlene som kan knyttes til sammensatte tekster har en bevisst bruk av tekst, bilder og layout, som fremstiller sammensatte tekster på en lærerik måte.

Bilder og illustrasjoner fanger oppmerksomheten til elevene, og kan derfor være en viktig formidler av sammensatte tekster. Dette er fordi bilder og illustrasjoner skaper reaksjoner og engasjement hos elevene. Ofte blir bilder og illustrasjoner brukt i kombinasjon med tekst for å fremheve budskapet (Erichsen, 2009). Bruk av bilder og illustrasjoner i lærebøker og nettsider kan derfor øke læringseffekten hvis illustrasjonene benyttes riktig i forhold til tekst og læringsforløp (Bøgle, 2012).

I et historisk perspektiv er det i følge Skrunes (2010) lett å se at bruken av bilder og illustrasjoner har endret seg. Både erfaring og forskning viser at både elever og lærere foretrekker lærebøker som bruker bilder og illustrasjoner i farger, på en hensiktsmessig måte

(Mikk, 2000). Som tidligere nevnt har Kress (1998) forsket på lærebøker, og deres skifte i bruk av skrift og bilder. Han viser hvordan den skriftlige fremstillingsmåten gradvis har gått over i fremstilling av kunnskap gjennom bilder. Dette er et pedagogisk prinsipp som kalles leksivisualisering. Prinsippet går ut på at tekst, foto og illustrasjoner utgjør en informativ helhet. Dette brukes i dagens lærebøker fordi bilder kan si noe som ikke kan beskrives med ord.

Tema bruker til sammen 15 bilder og illustrasjoner. Forsiden av læreboka skaper sammen med tittelen en større helhet, og jeg synes derfor det er en god forside. Videre inn i læreboka blir bildene og illustrasjonene knyttet til den løpende teksten i ulik grad. I kapitlet om film gjør *Tema* en strålende jobb med å kombinere bilder og illustrasjoner med teksten, slik at læringseffekten blir større. Forsiden til *Grip teksten* er et bilde som man instinktivt vil prøve å tolke. Bildet sier ingenting om norskfaget, slik at elevene kan legge føringer for norskfaget på egen hånd. Jeg synes bildene og illustrasjonene i *Grip teksten* benyttes på en meningsfull måte, fordi de i stor grad knyttes til den løpende teksten. *Panorama* har en forside der bildet og tittelen skaper en helhet, og som samtidig sier noe om ”det nye” norskfaget. Læreboka formidler sammensatte tekster gjennom bilder og illustrasjoner som deretter kombineres med teksten på en læringsfremmende måte.

4.7.1 Oppgaver i *Tema*

Tema er delt inn i to deler. Kapittel 1-12 handler om kunnskapsmål, mens kapittel 13-18 handler om ferdighetsmål. Oppgavene i læreboka deles inn i to kategorier, oppsummeringsoppgaver og fordypningsoppgaver. Oppsummeringsoppgavene knyttes direkte til den løpende teksten og elevene finner svarene på disse oppgavene i studiedelen av boka. Utformingen av spørsmålene går ofte ut på at elevene skal gjøre greie for et emne, forklare begreper eller gjengi informasjon som er nevnt. Disse oppgavene ligger derfor lavt på Blooms taksonomiske skala. Fordypningsoppgavene gis det ingen fasitsvar på, og dette er oppgaver som elevene må jobbe mer med, og ha høyere grad av forståelse for å få til. Disse plasseres derfor høyere opp på Blooms taksonomiske skala. I fordypningsoppgavene er det ofte mer rom for elevenes kreativitet.

I kapitlet ”Ord og bilete” er det til sammen 19 oppsummeringsoppgaver, og 11 fordypningsoppgaver. Fire av de 11 fordypningsoppgavene handler om reklame. To av dem handler om aviser. Det er også to oppgaver der elevene skal bruke internett. De fleste oppgavene handler om at elevene skal analysere, tolke eller studere en form for sammensatt

tekst. Den siste oppgaven i kapitlet handler om å tolke en musikkvideo. Når jeg så oppgaven tenkte jeg at endelig skal elevene få gjøre noe annet enn å analysere, men den gang ei, også denne oppgaven handler om å studere samspillet i den sammensatte teksten. Fordypningsoppgavene er preget av større arbeid, der elevene må sette seg inn i stoffet for å svare på oppgavene.

Jeg synes *Tema* er god på å gi rettleiding i oppgavene. Læreboka lister ofte opp hva elevene må se nærmere på, som i oppgave 5 og 7 (s. 121). I oppgave 5 får elevene beskjed om å beskrive, analysere og vurdere en reklamefilm. Boka ber elevene se nærmere sju punkter ved reklamefilmen, noe som kan gjøre oppgavene lettere og mer forståelige. Læreboka kan også stille små spørsmål inne i selve oppgavene, som i oppgave 9 og 11 (s. 122). I oppgave 11 skal elevene analysere en musikkvideo. Læreboka spør elevene ”Trur du at du ville ha oppfatta musikken annleis dersom du ikkje hadde sett videoen?”. Slik får elevene tenkt seg litt om mens de utfører oppgavene.

I oppgave 2 (s. 120) blir elevene bedt om å studere, og vurdere samspillet mellom tekst og bilde i en hvilken som helst lærebok. Dette er en stor oppgave, som krever mye av elevene. For å få til denne oppgaven må elevene ha høy grad av forståelse for samspillet mellom tekst og bilde, noe jeg mener *Tema* burde skrevet mer om, før de ber elevene utføre oppgaven. I arbeidet med denne oppgaven må elevene også ha mye kunnskap om bildebruk generelt, og dette er grundig gjennomgått i læreboka. I denne oppgaven åpner læreboka opp for at elevene kan jobbe med andre fag samtidig. Hvis elevene velger å bruke en annen bok enn læreboka i norsk, kan de samtidig se at kunnskapen om sammensatte tekster også kan brukes andre steder. Det neste leddet i oppgaven er å finne eksempler på et godt samspill mellom trykt tekst og bilde. Å finne gode eksempler krever høy grad av forståelse for sammensatte tekster. Oppgaven er krevende, men med bruk av underkapitlet ”Å lese bilete”, og noe hjelp fra læreren, kan dette være en oppgave elevene lærer mye av.

Jeg hadde forhåpninger om at elevene skulle få muligheten til å utfolde seg mer i kapitlet ”Film”. Men også her består de seks avsluttende oppgavene av tolkning og analyse, mens bare to oppgaver handler om å produsere egen reportasjefilm eller presentere en regissør ved hjelp av et filmklipp (s. 137, 138). Siden de aller fleste oppgavene handler om å analysere, tolke eller vurdere tekstene, og i liten grad av egenprodusering av sammensatte tekster, kan oppgavene oppleves som kjedelige. Jeg tror elevene ville blitt mer motiverte av å skape egne sammensatte tekster.

Man kan også finne oppgaver om sammensatte tekster i andre kapitler. Noen av oppgavene er å lage avis og reportasje (s. 92), presentasjoner med bruk av lysark og Power-

Point (s. 102) og bruk av elektronisk presentasjonsprogram (s. 192). Rogne (2009) mener at oppgavene om presentasjon står i samsvar med læreplanen, mens digital publisering kommer noe i bakgrunnen. Jeg synes oppgavene i de to kapitlene som knyttes til sammensatte tekster instruerer elevene godt, men de kunne med fordel vært mer spennende. Ved å oppfordre elevene til å lage egne sammensatte tekster, kunne man fått mer engasjement rundt emnet. Oppgavene i *Tema* er i aller høyeste grad i tråd med læreplanen når det gjelder målet om å tolke, vurdere, drøfte og beskrive sammensatte tekster, men læreboka er ikke i tråd med læreplanen når det kommer til målene om å bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av sammensatte tekster.

4.7.2 Oppgaver i *Grip teksten*

Etter hvert hovedkapittel finner man det som kalles ”Arbeidsstoff”. Her kan man skille mellom to typer oppgaver. Den første delen består av oppsummerings spørsmål, som direkte knyttes til innholdet. Den andre typen oppgaver er en blanding av større og mindre oppgaver. Ofte er noen av disse oppgavene knyttet til tekstene i tekstsamlinga. Et eksempel på denne typen oppgave er: ”Les kommentarartikkelen *Sakte oppvåkning* på side 407. Pek på trekk som er typiske for artikkelsjangeren, og trekk som avviker fra den. Bruk lista over kjennetegn for artikkelen på side 112” (Dahl mfl, 2006: 139). For å løse denne typen oppgaver må elevene bruke kunnskap de tidligere har tilegnet seg. Oppgaven fører også til at elevene må bruke tekstsamlingen aktivt.

I tillegg til arbeidsstoffet bruker *Grip teksten* det som kalles tenkepauser underveis. Tenkepausene er ment som små stopp i teksten for å få elevene til å reflektere og diskutere rundt ulike emner. Tenkepausene signaliseres ved bruk av en rød ramme, med rød skrift. Rammene bryter opp sidene, slik at de er lett å legge merke til. Jeg liker at de bruker tenkepauser i tillegg til de avsluttende oppgavene, fordi det kan være med på å bevisstgjøre elevene hva de leser, og hva de skal lære av det de leser. Å få elevene til å oppsummere underveis kan være med på å skape større forståelse for et emne. Å gjøre rede for et emne og beskrive det ligger på et lavt taksonomisk nivå.

Den første tenkepausen som kan knyttes til sammensatte tekster er: ”Ta for deg en vanlig hverdag i livet ditt, og konsentrer deg om tidsrommet fra du våkner om morgenen til det ringer inn til første time på skolen. Bruk det utvidede tekstbegrepet og tenk igjennom: Hvilke tekster er du omgitt av?” (s. 13). Den første tenkepausen kommer allerede etter litt over en side med tekst og knyttes direkte til det som står i teksten. Det utvidede tekstbegrepet

er et vanskelig begrep, derfor kan det være smart å bruke tenkepausen for å oppsummere hva det er. Selv om det kan være vanskelig å forstå begrepet, er det likevel en oppgave alle elevene kan svare på fordi de kan knytte tekstbegrepet til sin egen hverdag. Her må elevene anvende sin egen hverdag, noe ligger midt på Blooms taksonomiske skala for læring. Å koble stoffet opp til hverdagen kan være et nyttig hjelpemiddel i presentasjonen av nytt stoff (Bjerke, 2012).

I kapittel 3, som handler om saktekster, blir elevene bedt om å skrive en reportasje i fortellende form. ”Dersom du har tilgang på Internett, kan du også bruke bilder i framstillingen” (s. 139). En annen oppgave i samme kapittel er å lage et portrettintervju. Først forklarer læreboka hva elevene skal gjøre, for så å be elevene legge ved et bilde, og gjerne sette inn intervjuet på skolens interne nettside. Også i oppgave 16 (s. 141) der elevene skal lage en avis, står det at dersom det er mulig legges den ut på nettet. Læreboka tar altså ikke høyde for at alle elever har tilgang på Internett eller PC, noe som kan være tilfellet.

Oppgave 2 i det første kapitlet handler om samspill mellom bilde og verbaltekst. Elevene blir bedt om å ta utgangspunkt i et bilde, og skrive tre ulike bildetekster til dette. Deretter skal elevene gå sammen i grupper og presentere og diskutere resultatene. I kapittel 2 får elevene en oppgave der de skal presentere en fortellende, sammensatt tekst. Her får elevene velge en sammensatt tekst, enten film eller tegneserie. Videre skal de forklare uttrykksmidler og virkemidler. I kapittel 4 blir elevene bedt om å presentere et nettsted. Her skal elevene beskrive utformingen av nettsiden, og forklare hvordan de ulike elementene på nettsiden virker sammen. Alle disse tre oppgavene er ryddige og oversiktlige. Oppgavene får elevene til å gjennomgå det meste de har lært om sammensatte tekster. Det jeg imidlertid savner her, er at elevene får produsere noe eget. De må få muligheten til å skape noe selv, fordi dette kan øke både motivasjonen og kreativitet, og skape større forståelse for sammensatte tekster.

Den eneste oppgaven som stikker seg ut, er oppgave 1 i kapittel 8. Elevene skal arbeide med ulike typer tekster, og sammenligne disse. Under presentasjonsform får elevene beskjed om å lage en sammensatt tekst, i digital form. I oppgaven får de nøye instruksjoner om hva de må huske på å jobbe med. Dette er den eneste oppgaven der elevene får beskjed om å jobbe med en digital tekst. I oppgave 4, i samme kapittel får elevene selv velge presentasjonsform på en prosjektoppgave. Kravet er at de skal ”kombinere ulike uttrykksformer og ulike typer tekster” (s. 291).

Man kan altså finne oppgaver som kan knyttes til sammensatte tekster i flere av kapitlene. Dermed viser læreboka at organiseringen fører til at elevene får jobbe med

sammensatte tekster med jevne mellomrom. Oppgavene er forklart på en ryddig måte, slik at elevene ikke er i tvil om hva de skal gjøre. De fleste oppgavene er også i tråd med Blooms taksonomiske skala. Det jeg biter meg merke i er at de færreste av oppgavene ber elevene om å produsere egne sammensatte tekster. Derfor er ikke *Grip teksten* i tråd med læreplanen på akkurat dette målet. Oppgavene går ofte ut på å analysere, beskrive, forklare, diskutere eller vurdere som er en veldig tradisjonell måte å gi oppgaver på, og også noe kjedelig.

4.7.3 Oppgaver i *Panorama*

En lærebok vil alltid bli brukt i mange forskjellige klasser med ulike sammensetninger og ulike forutsetninger. Derfor er det vanskelig å lage en lærebok som møter alle disse variasjonene. En måte læreboka kan være med på å differensiere undervisningen på, er å gi ulike oppgaver. Oppgavene er viktige for å styrke elevenes ferdigheter i fagstoffet.

For å etablere hvor mye kunnskap elevene har med seg fra ungdomsskolen, åpner *Panorama* med et kapittel som heter ”Test deg selv”. Dette er en fin måte å få elevene til å friske opp hva de husker fra ungdomstrinnet. I forordet til *Panorama* står det at ”elevene lærer gjennom aktiviteter. Derfor er det lagt vekt på at elevene skal lese, tenke, snakke og skrive i tilknytning til lærestoffet” (Røskeland mfl, 2006: 3). *Panorama* legger også stor vekt på studieteknikk. Læreboka vil bevisstgjøre elevene på ulike lese- og lærestrategier. Derfor gis det gjennom hele læreboka forslag til arbeidsmåter og læringsstrategier. Et eksempel på dette finner man på side 120, der elevene blir bedt om å lage et begrepskart der de skal forklare ordet illustrasjon.

På slutten av alle kapitlene finner man oppgaver av ulik art. Oppgavene kan deles inn i fem kategorier. Den første kategorien heter ”Tøm teksten”. Dette er repetisjonsoppgaver, der elevene skal vise at de har lest og forstått teksten. Den andre kategorien av oppgaver har overskriften ”Tenk deg om” og består av refleksjonsoppgaver. I disse oppgavene må elevene legge inn mer innsats. Her knyttes ofte emnet det er snakk om opp til elevenes egne forutsetninger. Et eksempel på en slik type oppgave kan være: Tenk på en god film du har sett. Kan du huske noe om hvordan kamerabevegelsene er i filmen? Hva med klipperytme og bruk av utsnitt? (s. 135). Selv om elevene har ulike forutsetninger, kan alle elevene svare på oppgaven. Den neste oppgavetyper man møter kalles ”Ditt og datt” som er en samlebetegnelse for ulike typer oppgaver. Her er oppgavene gjerne noe større, og elevene må ofte ta i bruk flere kilder enn læreboka. Oppgavene kan bestå av både gruppearbeid og fremføringer der elevene skal prøve ut, eller vise frem kunnskapen de har lest seg til i kapitlet.

Et eksempel på en slik oppgave kan være: arbeid enkeltvis eller i gruppe. Lag en reklame som kan stå i et blad eller en avis (s. 142). Den siste oppgavetyper kalles ”Smart læring”. Dette er oppgaver som direkte kan knyttes til studieteknikk, der elevene får beskjed om å ta notater eller gjøre en oppsummering. I følge Bjerke (2012) fører det til at studieteknikk blir en viktig del av arbeidet. Slik er også *Panorama* med på å speile læreplanens mål om at ”skolen skal stimulere elevenes utvikling av læringsstrategier” (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det er ikke slik at man finner alle oppgavetyper i hvert kapittel. I noen kapitler finner man bare to av oppgavetyper, mens man i andre kapitler finner fire oppgavetyper. I tillegg til disse avsluttende oppgavene, finnes det også oppgaver i teksten. Disse kommer med jevne mellomrom, og skaper dermed en elevnær fremstilling. Oppgavene som skal være med på å gjøre elevene oppmerksomme på hvor mye kunnskap de har om emnet. Den totale oppgavemengden i læreboka er stor. I følge Bjerke (2012) fungerer inndelingen av oppgavene svært godt. Etter min mening gir oppgavene en bred fremstilling av den taksonomiske skalaen. Oppgavene er varierte, slik at enhver elev kan finne oppgaver som motiverer til videre arbeid med emnet.

Oppgavene knyttet til sammensatte tekster kan i følge Rogne (2009) sies å dekke læreplanmålene. Men det er imidlertid også mangel på instruksjoner av noen typer oppgaver, særlig på feltet digital publisering. Det gis nøye instruksjoner for hvordan man skal bygge opp en tolkning av et drama, eller hvordan man skal utvikle et resonnement, men ikke hvordan man skal verken lage eller publisere en sammensatt tekst. *Panorama* har det de kaller kurs for flere emner, blant annet kurs i dramatisk diktning (s. 213) og kurs for artikkelen (s. 222). Dermed kunne læreboka også fokusert mer på kurs i publisering av sammensatte tekster.

4.7.4 Oppsummering av oppgaver i lærebøkene

I analysen av oppgavene og tekstproduksjon ser jeg nærmere på om oppgavene i de tre lærebøkene er tilstrekkelig allsidige og varierte. Representerer oppgavene en spredning i vanskelighetsgrad? Her er hovedfokuset å se om oppgavene er i tråd med læreplanen.

I *Tema* deles læreboka i to, der den første delen knyttes til kunnskapsmål, mens andre del knyttes til ferdighetsmål. Læreboka velger også å dele oppgavene i to kategorier som er oppsummeringsoppgaver og fordypningsoppgaver. På denne måten får elevene oppgaver på alle nivå på den taksonomiske skalaen. Jeg synes *Tema* er god på rettleiding i oppgavene. Læreboka er stort sett i tråd med læreplanen, men ikke når det kommer til bruk av digitale

verktøy eller publisering av egne sammensatte tekster. Dette er felles for alle de tre lærebøkene.

Grip teksten har i slutten av hvert kapittel noe som kalles arbeidsstoff. Læreboka har to kategorier av oppgaver, den ene er oppsummeringsoppgaver og den andre er større og mindre oppgaver. Disse oppgavene knyttes ofte opp mot tekstsamlingen. Jeg liker at læreboka bevisst bruker denne. Alle oppgavene er i likhet med *Tema*, godt forklart. *Grip teksten* bruker i tillegg til oppgavene tenkepauser underveis. Tenkepausene gjør at elevene må stoppe opp i teksten og oppsummere for seg selv hva de har fått med seg av kunnskap. Dette er også et pedagogisk prinsipp som *Panorama* gjør bruk av.

Panorama åpner læreboka med et kapittel der elevene skal teste seg selv, for å finne ut hvor mye de husker fra ungdomsskolen. *Panorama* er opptatt av, og legger stor vekt på lese- og læringsstrategier. Studieteknikken fører de inn med oppgavetyper som heter ”Smart læring”. Læreboka har også fire andre typer oppgaver, som alle speiler læreplanens mål, og Blooms taksonomiske skala. Oppgavemengden i *Panorama* er stor, og den skaper en bred fremstilling og variert fremstilling av sammensatte tekster. I likhet med både *Tema* og *Grip teksten* mangler læreboka oppgaver knyttet til egenproduksjon av sammensatte tekster.

Hva er grunnen til at alle lærebøkene ikke speiler læreplanen på dette punktet? Både *Tema*, *Grip teksten* og *Panorama* har få oppgaver der elevene skal produsere noe selv. En av grunnene kan være at dette emnet er såpass nytt, slik at man ennå ikke vet hvordan man skal instruere elevene. En annen grunn kan være at det finnes lite om evaluering av denne typen elevtekst, og derfor kan det være vanskelig å be elevene publisere egne sammensatte tekster.

5 Avslutning

Jeg har i dette forskningsarbeidet presentert tidligere forskning knyttet til lærebøker og sammensatte tekster. Videre har jeg undersøkt hvordan tre lærebøker fremstiller hovedområdet sammensatte tekster, og sett om lærebøkene er i tråd med læreplanen. Det er gjennomført en komparativ analyse av lærebøkene. Analysen tar utgangspunkt i fire vurderingskriterier, som er: definisjoner av begreper, disposisjon og organisering, bilder og illustrasjoner, og oppgaver. Alle de tre læreverkene samsvarer i mer eller mindre grad med læreplanen. Likevel har det i løpet av dette forskningsarbeidet blitt avdekket noen ulikheter det er verdt å merke seg. Jeg vil videre kort oppsummere de viktigste funnene.

5.1 Oppsummering av de tre lærebøkene

5.1.1 Tema

Tema knytter definisjonen av tekst til litteraturbegrepet. Læreboka åpner for en diskusjon om hva som ligger i begrepet litteratur. De grunngir behovet for et utvidet litteraturbegrep til dagens mediesituasjon. *Tema* prøver å legge seg nært opp til læreplanen ved å gjøre dette, men litteraturbegrepet defineres likevel slik at det ligger nærmest verbalspråket. Læreboka samsvarer derfor ikke med læreplanen på dette området. Tema er også den læreboka som er knappest i forklaringen av sammensatte tekster, noe som kan henge sammen med organiseringen og omfanget.

Tema har en tradisjonell organisering, noe som kanskje gjør det vanskeligere å innarbeide sammensatte tekster sammen med de tradisjonelle teksttypene. Omfanget av sammensatte tekster kan regnes til 7.69 %, og er dermed den læreboka med lavest fremstilling av sammensatte tekster. Prosentandelen er akseptabel, men kunne gjerne vært noe høyere.

Bildene og illustrasjonene som er brukt i *Tema* knyttes stort sett til teksten, slik at de er med på å skape innsikt og opplevelse. Noen steder er imidlertid bildene eller illustrasjonene uheldig plassert, noe som skaper brudd mellom illustrasjonene og teksten. Hadde Tema inkorporert disse i teksten, kunne det bidratt til å øke elevenes læringsutbyttet.

Oppgavene i læreboka deles inn i to kategorier, oppsummeringsoppgaver og fordypningsoppgaver, noe som gjør at man kan finne oppgaver på alle nivå i Blooms taksonomiske skala. Etter min mening er det tilstrekkelig mange oppgaver. *Tema* er også veldig god på å gi instruksjoner og rettleiding i oppgavene. Det mest slående ved oppgavene er mangelen på egenproduksjon av sammensatte tekster. På dette punktet samsvarer ikke

læreboka med læreplanens mål om å ”bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2006).

5.1.2 *Grip teksten*

Grip teksten innleder første kapittel med å definerer begrepet tekst. Læreboka mener at tekst er et samlebegrep som omfatter alle uttrykksformer en meddelelse kan ha. Videre hevder læreboka at tekstbegrepet er utvidet på grunn av den eksplosive utvikling av nye medier. Når læreboka skal definere sammensatte tekster bruker de begrepet tegnsystemer. Etter min mening er dette et komplisert begrep, som kan gjøre forståelsen av sammensatte tekster vanskeligere, men læreboka gir en grundig innføring i dette. *Grip teksten* er imidlertid den læreboka som er mest konsekvent i sin bruk av begrepet, og samsvarer med læreplanen på dette analysepunktet.

Grip teksten organiserer sjangrene i boka inn i et hovedskille mellom fiksjonstekster og saktekster. Dette er en logisk organisering av stoffet, som gjør at sammensatte tekster likestilles med de andre teksttypene. Dette fører også til at sammensatte tekster lettere inkluderes i det daglige arbeidet med tekst. Sammensatte tekster disponerer 10.20 % av lærestoffet i *Grip teksten*, og samsvarer med læreplanen når det kommer til omfang.

Bildene og illustrasjonene som er brukt i læreboka knyttes i stor grad til den løpende teksten. Bildene illustrerer det teksten forklarer, slik at de sammensatte tekstene fremstilles på en læringsfremmende måte. Etter min mening passer bildene og illustrasjonene til undervisningsformålet.

Oppgavene i *Grip teksten* er delt inn i oppsummeringsspørsmål og en blanding av større og mindre oppgaver. Læreboka knytter mange av oppgavene direkte til tekstsamlingen i boka, slik at elevene må bruke denne aktivt. I tillegg bruker læreboka tenkepauser inne i kapitlene, som fører til at elevene oppsummerer underveis. Oppgavene varierer i vanskelighetsgrad og kan dermed knyttes til alle punktene i Blooms taksonomiske skala. Men også i denne læreboka samsvarer ikke oppgavene med læreplanens mål om produksjon av sammensatte tekster.

5.1.3 *Panorama*

Panorama er den læreboka som definisjonsmessig ligger nærmest læreplanen. De velger i tillegg å trekke inn det internasjonale begrepet multimodale tekster. Etter min mening kunne læreboka vært grundigere i gjennomgangen av dette begrepet. *Panorama* kunne også vært

mer konsekvent i bruken av begrepet sammensatte tekster, men den samsvarer likevel godt med læreplanen.

Panorama er organisert slik at sammensatte tekster har fått et eget kapittel. Læreboka har også informasjon i andre kapitler som kan knyttes til dette emnet. Omfanget av sammensatte tekster ligger på 9.52 % og samsvarer med læreplanens fokus på emnet.

Læreboka illustrerer hvordan ord og bilder påvirker hverandre. Deretter forklares bildene og illustrasjonene i den løpende teksten. Det helhetlige bildeutvalget fremstiller sammensatte tekster på en læringsfremmende måte. Etter min mening utgjør bildene, illustrasjonene og teksten i *Panorama* en informativ helhet.

Oppgavene i læreboka kan deles inn i fem kategorier, som er med på å speile Blooms taksonomiske skala. I oppgavene legger *Panorama* stor vekt på å bevisstgjøre elevene på ulike læringsstrategier. Studieteknikk blir derfor et synlig tema i læreboka. Det er mange oppgaver, og læreboka er god på instruksjoner. Det mangler imidlertid en del instruksjon til emnet sammensatte tekster. *Panorama* er i likhet med de andre lærebøkene, mangelfull på det siste læreplanmålet, som omhandler produksjon av sammensatte tekster. Derfor samsvarer ikke læreboka med læreplanen på dette punktet.

5.2 Oppsummering

Ingen av lærebøkene kan derfor sies å samsvare helt og fullt med læreplanen. Samsvaret med planen varierer fra bok til bok, men på et punkt er de alle mangelfulle. I læreplanen er et av målene at elevene skal produsere egne sammensatte tekster, og her samsvarer ingen av lærebøkene med læreplanen. På dette punktet blir ikke de sammensatte tekstene gjennomgått på samme systematiske måte som de tradisjonelle sjangrene. Grunnen til dette er en manglende fagtradisjon for emnet sammensatte tekster, men dette er noe som etter min mening vil komme med tiden. Funnene jeg har gjort i dette forskningsarbeidet viser at lærebøkene har et forbedringspotensial når det kommer til sammensatte tekster.

De tre lærebøkene jeg har valgt ut utgjør bare en liten del av de lærebøkene som har blitt utgitt etter at Kunnskapsløftet tredde i kraft i 2006. Men jeg tror funnene jeg har gjort kan peke på noen tendenser i lærebøkernes fremstilling av sammensatte tekster. Samtidig vil funnene være med på å gi noen indikasjoner på hvordan en lærebok kan legge til rette for å utvikle elevenes kompetanse i emnet sammensatte tekster. Forskningen viser at det kan være lurt å bruke flere lærebøker i undervisning av sammensatte tekster, for å skape en større helhet i emnet. Det kan også være nyttig å bruke andre læringsmidler, som for eksempel nettstedene.

Det som vil gagne elevene mest er en kombinasjon i bruken av lærebok, nettressurs og andre læringsmidler.

5.3 Avsluttende kommentarer

Sammensatte tekster kan sies å være vår tids kommunikasjonsform. Digitale verktøy åpner opp for andre uttrykksformer enn det den tradisjonelle skriftlige teksten har gjort. Dette gjenspeiles i lærerplanene ved å introdusere sammensatte tekster som et eget hovedområde. Innføringen av sammensatte tekster skaper et nytt tekstlandskap, som setter nye krav til oss som lesere, og utfordrer oss som tekstprodusenter.

Lærebøkene står fortsatt sterkt i den norske skole, og fremstillingen av sammensatte tekster i dem har derfor mye å si for hvordan elevene utvikler seg som lesere og tekstprodusenter. Før ble lærebøkene godkjent fra statlig hold, men fra år 2000 ble godkjenningssystemet avviklet. Det vil si at det nå er forlag, hver enkelt skole og hver enkelt lærer som avgjør hvilke lærebøker som blir tatt i bruk. Etersom læreboka fortsatt står sterkt i den norske skole må det også utvikles kompetanse om lærebokanalyse. Derfor vil jeg understreke at dette kompetansefeltet har for liten plass i dagens lærerutdanning. Å vurdere lærebøker er en kompetanse alle lærere burde utvikle.

Å lære hvordan man skal analysere lærebøker kan være et ledd i å forholde seg bevisst til ressursene man bruker i klasserommet. Et bevisst forhold til læreboka kan føre til bedre undervisning. Det viktigste for å utvikle en bevissthet om betydningen av verdier, normer og grunnleggende forutsetninger er imidlertid å peke på at de faktisk er der. Da kan man diskutere alternative framgangsmåter eller måter å framstille stoffet på. Når man skal velge lærebok er det viktig at man begrunner, avgrensner og definerer bruken av den. Hver lærer må være bevisst sin klasse og sin undervisningsstil, og velge lærebok ut fra dette. Det er viktig at forholdet mellom lærer og lærebok er bevisst. Det kan hjelpe læreren til å trekke ut det beste av læreboka med sikte på å realisere de mål som er satt for både faget.

I løpet av forskningsprosessen har jeg fått større forståelse for begrepet sammensatte tekster og lært mer om analyse av lærebøker. Jeg ser nytten av å ha denne kompetansen når jeg skal ut i jobben som lærer. I tillegg håper jeg at forskningen kan gjøre andre lærere mer bevisst i sin tilnærming til lærebøker. I siste instans håper jeg at forskningen kan være et ledd i utviklingen av nye lærebøker.

5.4 Videre forskning

Det er mange aspekter man kan undersøke når man skal analysere lærebøker. En mulig videreføring av dette forskningsarbeidet kunne vært en analyse av nettstedene. Det ville vært interessant å belyse i hvor stor grad lærebøkene blir brukt i forhold til nettstedene. Det kunne også vært interessant å se nærmere på bruksvurdering av lærebøkene. En analyse av en lærebok vil ikke kunne si noe om hva som faktisk blir formidlet til elevene. Læreren selv med sine faglige kunnskaper og kjennskap til kunnskapsnivået til klassen er med på å skape en egen undervisningssituasjon ut i fra det man jobber med i læreboka. Ved å gå inn i klasserommet kunne man sett hvordan emnet ble fremstilt for elevene i en undervisningssituasjon. Det hadde også vært spennende å finne ut hvorvidt elevenes oppfatninger av lærebøkene hadde samsvart med mine funn.

Litteraturliste

- Angvik, M. (1982). *Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning*. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 66, nr. 10: 367-379.
- Berg, T. (1999). ”Framstillingsformen i lærebøker – fagorientert eller elevorientert?”, i E. B. Johnsen mfl. (red.): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bjerke, R. (2012). *For sakens skyld. En vurdering av sakprosa i fire sentrale læreverker for videregående skole*. Trondheim: NTNU.
- Bjørndal, B. (1967). *Om lærebøker. Vurderingskriterier*. Forskningsoppgaver. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B. (1982). *Ett studium av lærebøkernes didaktikk*. Lærebøkene og skolens innhold. Rapport 1. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Bloom, B. S., Engelhart, M.D., Hill, W.H., Furst, E.J., og Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bueie, A. (2002). *Lærebokvalg - en formalisert og systematisk prosess? En studie av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen*. I prosjektet: Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler. Rapport 11/2002. Høgskolen i Vestfold.
- Bøgle, I. E. (2012). *Vurdering av læreverker i geografi. En studie av hvordan tre læreverker tar for seg hovedområdet Demografi og utvikling*. Trondheim: NTNU.
- Dahl, B. H., Engelstad, A., Engelstad, I., Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A. og Zandjani, C. (2009). *Grip teksten. Norsk Vg1*. Oslo: Aschehoug.
- Dowling, R. (2010). “Power, Subjectivity, and Ethics in Qualitative Research”, i I. Hay (red.): *Qualitative Research Methods in Human Geography*. (s. 26-39). Ontario: Oxford University Press.
- Erichsen, S. H. (2009). *Mediedesign 3.5. Bilete – tekst – lyd*. Oslo: Aschehoug
- Falck-Ytter, C. (1999). ”Læreboka – en lærer i samspill med den virkelige lærer”, i E. B. Johnsen (red.): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Foyn, W. og Foyn, S. A. (2006). *Multimodal skriving i et komparativt perspektiv. En sammenligning mellom multimodal og tradisjonell skriving i videregående skole*. Høgskolen i Stord/Haugesund.
- Gjersvik, P. (2011). ”Kontaktallergi mot hennatatovering”. *Tidsskrift for Den norske legeforening*; 131:581-2. Nr. 6 – 18. mars 2011. Hentet 19.03.2013 fra: <http://tidsskriftet.no/article/2086943>

Grepperud, G. og Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære - Eksempler, ideer og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hjukse, H. (2007). *Hva genererer kvalitet i multimodalitet? Kan vi enes om noen kriterier? Vurdering av sammensatte elevtekster*. Høgskolen i Stord/Haugesund.

Jansson, B. K., Hognestad, J. K., Kristoffersen, K. E., Krogh, J. og Michelsen, P. A. (2009). *Tema Vg1. Norsk språk og litteratur*. Oslo: Samlaget.

Jewitt, C., og Kress, G. (2003). *Multimodal literacy. New literacies and digital epistemologies vol. 4*. New York: Peter Lang.

Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press.

Johnsen, E. B, Lorentzen, S., Selander, S. og Skyum-Nielsen, S. (1997). *Kunnskapens tekster. Jakten på den gode lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johnsen, E. B., Michaelsen, E., Flack-Ytter, C., Paasche-Aasen, J., Turmo, A., Herbjørnsen, O., Berg, T., Sæbø, A. B., Takle, T. og Kolflaath, E. (1999). *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Jünge, Å. (2005). ”Lærebokvurdering”, i R. Mikkelsen og P. J. Sætre (red.): *Geografididaktikk for klasserommet. En innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere*. (s. 113-125). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kress, G. (1998). “Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text”, i I. Snyder (red.): *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. New York: Routledge.

Kress, G. (2003): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kress, G. og van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold

Kress, G. og van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge.

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet, Oslo.

Lande, Ø. M. (2007). *Hvordan vurdere og velge lærebøker? Utviklingen av en modell for lærerens valg av lærebøker i samfunnsfag*. Universitetet i Oslo. Hentet 15.02.2013 fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/123456789/32585/oysteinmindexver5.pdf?sequence=2>

Levin, J.R., og Mayer, R.E. (1993). "Understanding Illustrations in Text", i B.K. Britton, A. Woodward og M. Binkley (red.): *Learning From Textbooks. Theory and Practice*. (s.95-113). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Liestøl, G. (1994) "Wittgenstein, Genette, and the Readers Narrative in Hyper-text", I Landow, G. P. (red.): *Hyper Text Theory*. London: The Johns Hopkins University Press.

Liestøl, G., Fagerjord, A. og Hannemyr, G. (2009). *Sammensatte tekster – arbeid med digital kompetanse i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Løvland, A. (2006). Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskeping. Kristiansand: Høgskolen i Agder

Løvland, A. (2007). På mange måtar. Samansette tekstar i skolen. LNU's skriftserie nr. 168. Bergen: Fagbokforlaget.

Løvland, A. (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*. Hentet 20.04. 2013 fra: <http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Anne-Lovland.pdf>

Marienfeld, W. (1976). *Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: Zur Methodenproblematik. I: Internationales Jahrbuch für Geschichte- und Geographie-Unterricht. Band XVII. Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig: 47-58.*

Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing. Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Band 3*. Peter Lang, Frankfurt am Main.

Mikkelsen, R. (2009). *Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006 (K06)* i R. Mikkelsen og H. Fladmoe (red.): *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk pedagogisk utdanning*. (S. 71-87). Oslo: Universitetsforlaget.

Moesgaard, Henrik (2011). *Skolens fremstillinger av 1814 i norske lærebøker 1945-2010*. Universitetet i Oslo. Hentet 16.01.2013 fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/23329/Skolens_1814.pdf?sequence=4

Mykland, H. R. O. (2009). *Om multimodalitet, sjanger og læring i digitale opplæringsressurser*. Universitetet i Agder, Kristiansand

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 13.03.2013 fra: <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>

Paasche-Aasen, J. (1999). "Grafisk design gjør en god bok bedre", i E. B. Johnsen mfl. (red.): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Rogne, M. (2009). "Læreboka- ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bøkene i møte med eit nytt hovudområde". I *Acta Didactica Norge Vol. 3 Nr. 1 Art. 11*.

Røskeland, M., Ohrem J. B., Aksnes, L. M. og Akselberg, G. (2009). *Panorama*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Schwebs, T og Otnes, H. (2006). *Tekst.no. Strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historie 1841 – 1985*. Studentlitteratur. Lund.

Sjøhelle, D. (2009). *Digital tekstforming på ungdomstrinnet. Skrivning i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Sjøhelle, D. (2013) *Om gråræin, bebifugler og ufoer - Barn lager sammensatte tekster*. Hentet 23.03.2013 fra: http://skrivesenteret.no/files/pdf/bokserien/Sjohelle_Barn_sammensatte_tekster.pdf

Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Sluttrapport. Rapport 12/2003. Høgskolen i Vestfold.

Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning - en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Språkrådet (2013a). Bokmålsordboka. Hentet 03.03.2013 fra: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=tema&begge=+>

Språkrådet (2013b). Bokmålsordboka. Hentet 03.03.2013 fra: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=%E5+gripe&begge=+&ordbok=begge>

Store Norske Leksikon (2013). ”Taksonomi”. Hentet 14.04.2013 fra: <http://snl.no/taksonomi>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tønnesen, E. S. (2012). *Sammensatte tekster - børns tekstpraksis*. Århus: Klim Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i norsk*. Hentet 21. 01.2013 fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Kompetansemaal/Etter-Vg1-studieforberedende-og-Vg2-yrkesfaglige-utdanningsprogram/>

van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Great Britain: Routledge.

Vikdal, P. H. Ø. (2010). *Sammensatte tekster i norskfaget – en casestudie fra videregående skole*. Universitetet i Oslo.

Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styre elevenes læringsutbytte*. Oslo: Cappelen Damm

Sammendrag

Denne avhandlingen presenterer en komparativ analyse av tre lærebøker for den videregående skole. I 2006 ble Kunnskapsløftet innført som ny gjeldende læreplan. Dette førte til mange endringer i læreplanene, blant annet innføringen av sammensatte tekster. Sammensatte tekster er i læreplanen likestilt med de tre andre hovedområdene *muntlige tekster*, *skriftlige tekster* og *språk og kultur*. I hovedområdet defineres sammensatte tekster som en type tekst som viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk.

Hovedfokuset for denne oppgaven er å finne ut hvordan de tre lærebøkene fremstiller det nye hovedområdet sammensatte tekster, og om de er i tråd med det utvidede tekstbegrepet man finner i læreplanen. For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet fire analyse spørsmål. Jeg vil se nærmere på lærebøkernes definisjon av begrepet sammensatte tekster, disposisjon og organisering, bilder og illustrasjoner og oppgaver knyttet til sammensatte tekster. Deretter kan jeg gjøre en komparativ analyse av lærebøkene. Utvalget av lærebøker er ikke representativt, men det kan gi en pekepinn på om lærebøkene er i tråd med et av læreplanens hovedområde.

Den komparative analysen viser at det er en del variasjon i fremstillingen av sammensatte tekster i de tre lærebøkene. Ettersom hovedområdet fortsatt er ganske nytt i den norske læreplanen, vil det være naturlig at lærebøkene ikke er optimale på alle analysepunkter ennå. Jeg håper imidlertid at denne analysen kan være et ledd i videreutviklingen av dette emnet i lærebøkene.