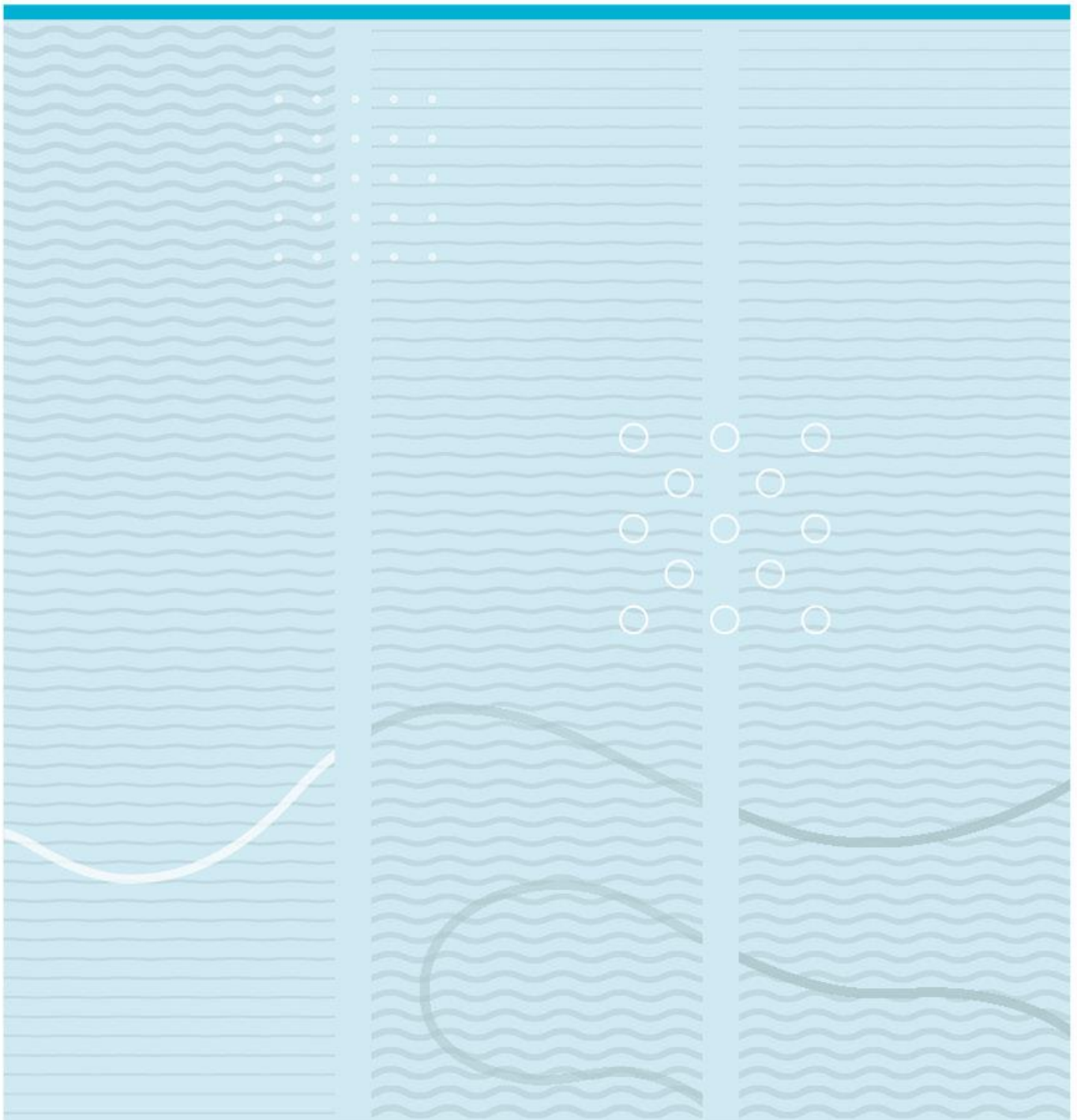


Aleksander Skotte

## Danning og literacy

Korleis blir desse omgrepa lagt fram for eleven i ein digital ressurs?



Universitetet i Sørøst-Noreg  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for språk og litteratur  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Aleksander Skotte

Denne avhandlinga utgjer 30 studiepoeng

# Samandrag

Ein ting ser ut til å vera sikkert. Literacy og det digitale har vorte ein naturleg og sjølvstøtt del av skulevardagen til alle elevar i grunnskulen i Noreg i 2022. I denne masteroppgåva skal eg forske på korleis det nye omgrepet literacy og det eldre omgrepet danning blir lagt fram for elevane i norskfaget gjennom ein digital læringsressurs.

Oppgåva si teoretiske forankring er omgrepa danning, literacy og i ei slik oppgåve høyrer det multimodale perspektivet og med. Teorien om dannelsesomgrepet er basert på tankane til dei greske filosofane frå antikken, Immanuel Kant, Wolfgang Klafki, Jon Hellsnes og Hans Skjervheim. Teorien om literacy er henta frå bøker av Marte Blikstad-Balas, Karianne Skovholt og Aslaug Veum, medan den multimodale teorien i hovudsak er basert på Magne Rogne sitt arbeid. Det er på bakgrunn av denne teorien den digitale ressursen Skolen, frå Cappelen Damm, er analysert, og deretter vil eg drøfte meg fram til eit svar på problemstillinga mi.

# Innhold

<b>Samandrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innleiing</b> .....	<b>6</b>
1.1 Problemstilling.....	7
1.2 Om resten av oppgåva.....	8
1.3 Utval og avgrensing .....	8
<b>2 Teori</b> .....	<b>10</b>
2.1 Paideia .....	10
2.2 Bildungsperspektivet .....	12
2.3 Skjervheim og Hellesnes.....	15
2.4 Wolfgang Klafki.....	20
2.5 Literacy.....	23
2.5.1 Kva er literacy? .....	23
2.5.2 Forskjellige syn på literacy.....	24
2.5.3 Literacy som tilgangskompetanse .....	26
2.5.4 Kritisk literacy .....	27
2.6 Danning og literacy.....	30
2.7 Multimodalitet.....	33
2.8 Avslutning.....	35
<b>3 Metode</b> .....	<b>37</b>
3.1 Kvalitativ metode.....	37
3.2 Hermeneutikk.....	38
3.3 Analyse materialet.....	42
3.4 Forskingskvalitet.....	42
3.4.1 Omgrepsvaliditet.....	43
3.4.2 Indre validitet .....	44
3.4.3 Ytre validitet .....	44
3.5 Meg sjølv som forskar .....	45
<b>4 Materialet</b> .....	<b>46</b>
4.1 Leserom.....	47

4.2	Min mening .....	47
4.2.1	Hva mener du? .....	48
4.2.2	Slagord.....	49
4.2.3	Ord som fenger .....	50
<b>5</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>52</b>
5.1	Leserom.....	52
5.2	Min mening .....	53
5.2.1	Hva mener du? .....	53
5.2.2	Slagord.....	54
5.2.3	Ord som fenger .....	55
5.3	Avsluttande drøfting.....	56
	<b>Referansar/litteraturliste.....</b>	<b>58</b>

# Forord

Denne masteroppgåva er krona på verket for ei lærarutdanning som har vara i åtte år. Det har vore ei reise, både bokstavleg talt med ei rekkje turar til Notodden, og i overført betydning gjennom digitale samlingar, praksis og ved sidan av jobben som lærar. Faktisk er det litt vemodig å levere inn oppgåva og. På den eine måten fordi eg har lært mykje undervegs i arbeidet med oppgåva, og hadde eg visst det eg veit no når eg starta på oppgåva, kunne eg gjort eit enda betre arbeid. På den andre måten er det vemodig fordi det er avslutninga på eit langt, lærerikt og på mange vis definerande kapittel i livet mitt. Takk for mange fine stunder, kaffekoppar, lunsjpausar, samtalar og diskusjonar til alle medstudentar og lærarar som har vore med på vegen, ingen nemnt men mange er med i minnet.

Ein spesiell takk til Sveinung, som har vore med som ein særdeles dyktig forelesar i norsk gjennom mange semester. Ringen vart på ein måte slutta for meg når du vart rettleiaren på masteroppgåva mi, og eg er glad for at det vart akkurat du som vart med på den siste delen av reisa. Du er eit av mine faglege førebilete.

Ein ekstra spesiell takk til mi kjæraste Solveig. Takk for at du har ordna opp i hus og heim, støtta og vore oppmuntrande gjennom heile prosessen.

Ida, Sanna, Agnes og Selma. Denne er til dykk.

Oppdal, 9. juni 2022.

Aleksander Skotte

# 1 Innleiing

I denne masteroppgåva skal eg undersøkje korleis det digitale læreverket Skolen, frå Cappelen Damm undervisning, legg opp til at elevane i grunnskulen skal arbeide med aktivitetar som kan verke dannande. Kjem desse aktivitetane saman med det som skal lære elevane ferdigheiter i norskfaget og auke kompetansen, slik at dei kan meistre måla norsklæreplanen krev at elevane skal kunne. Legg læreverket opp til at dette skal skje samtidig, eller er danninga og ferdigheitstreninga to adskilte delar av læreverket?

Eg har valt å ikkje gå inn i læreplanen for å finne ut kva dei ulike delane av denne seier om danning, både fordi denne oppgåva ikkje er ei læreplananalyse og fordi eg i kapittel 2 legg fram kva teori som er grunnlag for forståinga av omgrepa danning, literacy og multimodalitet, som eg brukar i oppgåva. Det same gjeld ferdigheitene som blir presenterte i norskplanen. Hovudårsaka til dette er at læreplan og andre styringsdokument ikkje gjev ei innføring i kva danning, ferdigheiter og multimodalitet er, men det er omgrep dei som har utvikla planane brukar og som dei dermed forutset at vi som arbeider i skulen skal forstå betydninga av. For å kunne analysere korleis eit læreverk brukar desse omgrepa er det derfor viktig at det er tydeleg kva forståing som ligg til grunn for omgrepa i denne oppgåva. Dette kjem klart fram i teoridelen, i kapittel 2. Vidare skal eg forske på korleis desse omgrepa kjem til syne i læringsressursen, gjennom ei analyse i kapittel 4 og ei drøfting i kapittel 5.

Eg meiner at oppgåva mi er interessant for meg sjølv i jobben min som norsklærer, og eg håpar at ho kan vera eit bidrag til å skape bevisstheit omkring både bruk og produksjon av digitale læremiddel i skulen i dag og i framtida. Mykje tyder på at utviklinga går i retning av at dei digitale læreverka tek over meir og meir av rolla dei tradisjonelle skulebøkene har hatt. Eg kjem inn på temaet når eg skriv om multimodalitet. Læreboka har vore dominerande så lengje vi har drive opplæring slik vi gjer i dag, men har no altså fått ein konkurrent i det digitale. Det er mange grunnar til det. Ein pressa økonomi til innkjøp av lærebøker på skulane, ei forventning om at digitale læreverk blir reviderte og oppdaterte og moglegheitene for stadig påfyll av nytt fagstoff er viktige årsaker. Det er enkelt å forstå at det er gode grunnar til å velje digitale læreverk framfor tradisjonelle bøker. Ein annan viktig faktor som eg trur mange lærarar kjenner seg att i er den ubehagelege kjensla av å undervise med eit læreverk som ikkje er oppdatert.

Denne debatten burde etter mitt syn engasjere alle, frå føresette til skuleeigarar og heilt opp til dei som har beslutningsmyndigheit over skulen i Noreg. Eg meiner at tilliten til både profesjonen og skulen som heilheit er stor. Samtidig så kan og skal ikkje skulen vera ein lukka

institusjon der ingen andre får innsyn i kva som skjer og kva slags avgjerder som blir gjort, om det så gjeld kva vi brukar dei økonomiske ressursane til eller kva vi vel å fokusere på.

## 1.1 Problemstilling

Som problemstilling for oppgåva mi har eg valt å stille spørsmålet:

Korleis involverer den digitale ressursen Skolen eleven? Skjer dette gjennom danningsskapande aktivitetar eller gjennom meir ferdigheitsretta opplegg? Eller begge delar? Legg ressursen vekt på at eleven skal forstå seg sjølv som ein del av verda/samfunnet eller legg ein mest vekt på at eleven skal meistre dei grunnleggande ferdigheitene? Eller begge delar?

Det har lenge vore klart at masteroppgåva mi skulle handle om norskfaget. Oppgåva låg lenge så langt fram i horisonten at det var vanskeleg å peila seg inn på ein meir konkret del av faget. Etter kvart som tida for oppgåva nærma seg vart det meir og meir klart at digitalisering og synet på dette er viktig både i skulen og for meg som lærar. Eg har gjennom diskusjonar med både kollegaar og andre lærarar prata mykje om skjermbruk og digitalisering av skulen. I bacheloroppgåva mi skreiv eg om korleis elevar brukar dei ulike ressursane i læreboka i matematikk for å forstå faget, og sjølv om skjermbruk ikkje var tema da, jobba eg likevel med det multimodale. Eg føler at eg har vore med på ei reise frå da eg sjølv var elev på barneskulen, og datarommet var ein spanande og nesten mytisk krok på skulen, til når eg i dag står i klasserommet som lærar og iPaden er framme kvar einaste dag, nesten kvar einaste time. Eg har tidlegare jobba på ein ungdomsskule der omvendt undervisning vart innført som praksis, og har sett både fordelar og ulemper med det. Alt som handlar om digitalisering og skjermbruk i skulen er eit kjempestort område, og for å skrive ei oppgåve som denne må mange avklaringar og begrensningar gjerast. Eg ser på det å leggje til rette for at elevane mine skal bli sjølvstendige, trygge og ansvarlege medborgarar når dei er vaksne som den mest grunnleggjande delen av lærargjeringa, og her kjem heilt klart danning inn som eit svært sentralt omgrep. Dermed er det å forske på om eg kan leggje til rette både for danning og ferdigheitsøving samstundes gjennom arbeidet med norskfaget og med bruk av ein digital ressurs noko det er både aktuelt og interessant å skrive ei masteroppgåve om.



## 1.2 Om resten av oppgåva

Eg vil vidare i oppgåva fyrst i teorikapittelet greie ut om korleis eg ser på danningssomgrepet. Denne forståinga av omgrepet legg grunnlaget for analysen min som kjem seinare i oppgåva, i kapittel 4. Som teorigrunnlag har eg brukt den omfattande antologien til Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson for å presentere synet på danning frå antikken og fram til i dag, via hovudsakeleg Immanuel Kant og Wolfgang Klafki. I antologien er det artiklane til Mariann Doseth, Kjetil Steinsholt og Hansjörg Hohr eg har henta teoristoff frå. Eg har og sett meg inn i kva dei norske filosofane Hans Skjervheim og Jon Hellesnes har skrivne om danningssomgrepet. For å setje meg inn i ferdigheitsomgrepet har eg brukt antologien til Midtsundstad og Wilberg, nærmare bestemt artiklane til Nils Rune Birkeland og Tobias Werler. Magne Rogne står for teorien eg har brukt for å ha med eit moderne syn på multimodalitet i læreverk inn i oppgåva. Desse titlane kjem eg nærmare attende til i teoridelen.

I metodekapittelet skriv eg om korleis eg har jobba med analysen min, om kvalitativ forskning, hermeneutikk, forskingskvalitet og om meg sjølv som forskar. Det kjem og ein nærare presentasjon av læreverket eg har analysert.

I samanheng med både val av læreverk og korleis eg ser på meg sjølv som forskar vil eg allereie her nemne at eg til dagleg jobbar som lærar på ein barneskule i Oppdal kommune, som brukar læreverket Skolen frå Cappelen Damm. Skulen eg jobbar ved brukar elevmedverknad aktivt i kvardagen, og eg brukar læreverket aktivt i undervisninga mi både i norsk og i andre fag. Eg er bevisst på å ikkje la det påverke analysa mi av læreverket. Eg meiner at det at eg har kjennskap til og erfaring med bruk av læreverket er ein fordel, slik at eg kjenner til ressursen før arbeidet med å undersøke den set i gang. Eg vil og nemne at forlaget er informert om at eg brukar læreverket deira i oppgåva mi, og dei har og vore hjelpsame med å gje rettleiaren min tilgang til læreverket.

Analysedelen, kapittel 4 i oppgåva, vil presentere dei funna eg gjer når eg granskar den digitale ressursen. Desse funna vil bli drøfta i kapittel 5 som og vil innehalde konklusjon og avslutning av oppgåva.

## 1.3 Utval og avgrensing

Heile ressursen Skolen er alt for stor og omfattande å analysere i ei oppgåve som denne. Innanfor norskfaget er det og alt for mykje materiale til at det er plass til det i ei oppgåve. Eg vurderte fleire måtar å angripe ressursen på, med tanke på kva eg skulle analysere og korleis eg skulle gjere det. Eg tenkte på å analysere berre det tekstlege innhaldet i norskdelen av ressursen eller om eg skulle leite

etter eit innhald som passa oppgåva best mogleg, det var mange moglegheiter og vurderingar. Eg har landa på å analysere to ulike delar av norskfaget for 5.trinn i ressursen. Delane er ikkje valt ut tilfeldig, men dei er valt ut fordi dei er ulike, slik at det skapar breidde i analysen. Dei er og valt ut fordi dei er to av hovudområda under norskfaget for femte trinn. Eg meiner at med dette valet får eg gjort ei analyse som er rettferdig, både forskningsetisk og overfor dei som står bak produksjon av ressursen. Avgrensinga hjelp med og på den måten at materialet i analysedelen ikkje blir for stort og breitt, og sørger på den måten for at eg kan gå djupt nok inn i materialet. Med desse prosessane gjennomført meiner eg at eg kan konkludere i oppgåva mi, svare på problemstillinga, og eg kjenner at eg kan stå rakrygga etterpå.

## 2 Teori

Som teorigrunnlag for oppgåva vil eg granske nærmare kvar omgrepet danning kjem i frå, kva betydning det har hatt og kva plass det har i norskfaget i dag. Eg vil og greie ut om meininga som ligg bak omgrepet, noko dei aller fleste har eit syn på og kan setje ord på. Når omgrepet skal brukast pedagogisk, er det likevel naudsynt med ei tydeleg innramming og avklaring. Ein gjennomgang av ulike forståingar av literacyomgrepet er og ein stor del av kapittelet. Eit så vidt omgrep som literacy treng ein meir spesifisert gjennomgang, akkurat som dannelsingsomgrepet.

Vidare vil eg koma inn på didaktikken, og dermed nærmar vi oss sjølve kjerna i det eg ønskjer å undersøke i oppgåva: Er det lagt opp til at elevane skal arbeide med danning og ferdigheiter samstundes i læreverket eg skal analysere, eller blir dei presentert som to ulike disiplinær? Er danning og literacy to sider av same sak, eller er det to vidt forskjellige disiplinær? Ei oppgåve som dette vil sjølvstundt ikkje kunne gje eit fullstendig svar på eit så stort spørsmål, men det er likevel det eg vil prøve å analysere meg fram til innanfor dei områda eg skal studere. Avgrensingane og kva delar av læreverket eg skal analysere kjem eg nærare inn på i seinare i oppgåva.

### 2.1 Paideia

Alle reiser byrjar ein stad, og alle omgrep har sitt opphav. Når eg skal drøfte meg fram til kvar omgrepet og tanken om danning kjem i frå, vil eg gå til Antikken.

*«Paideia lar seg ikke lett definere ved hjelp av begreper som florerer i dagens pedagogiske diskusjoner om utdanning og dannelse. Paideia er et gresk ord og dekker mange sider ved selve dannelsen; utdanning, læreplan, tradisjon, språk og kultur. Men ingen av disse ordene er alene dekkende for hva grekerne ville si med paideia. I det greske begrepet paideia ligger det en forståelse av dannelse som gjelder for hele mennesket, og det viser også til at mennesket har en potensiell evne til dannelse» (Doseth, 2011, s.13).*

Det å forklare eit omgrep med eit nytt gjer det nødvendigvis ikkje meir forståeleg, så eg vil leggje fram meir om kva omgrepet paideia inneheld og kva tankar som ligg bak. I Doseths artikkel er det Aristoteles' syn på paideia og danning som er lagt til grunn. Han meinte at menneska sin natur er utgangspunktet for danning, og at grunnlaget for både oppseding og paideia måtte vera i samsvar med det som er naturleg for menneska. Vidare var både oppseding og danning bestemmande for paideia. Vi ser at det teiknar seg ein omgrepssirkel her, med utgangspunkt i at paideia ligg i menneska som ein naturrett. Det dreiar seg om å forstå både det allmenne og det spesielle på ein ny og annleis måte. Etikken til Aristoteles blir da sentral, og eg vil snart koma attende til den. Det er

ikkje den konkrete forståinga av paideia som omgrep som er viktig for danninga, men kva for rolle teoretisk tenking og kunnskap spelar for moralske handlingar. Det handlar i stor grad om både fornuft og kunnskap, som både er forma av at vi er og som formar kven vi er (Doseth, 2011, s. 14).

Det er kjent at Aristoteles hadde Sokrates som førebilete. Sokrates' syn på kunnskap var at eit menneske ikkje kan læra noko nytt, men at vi kan læra å hugsa det vi allereie veit, gjennom å tenkje på riktig måte. Likeeins var det med danning, altså at danninga var noko alle hadde i seg, dei måtte berre finne den fram. For å visa at det ikkje berre var Sokrates og Aristoteles som tenkte på danning i antikken kan vi sjå til sofistane, som samanlikna dannelsesprosessen med det å rette ut ei grein som var krokete (Doseth, 2011, s. 23). Sjølv om sofistane for ettertida vart stilt i eit dårleg lys av både Sokrates og Platon (Svendsen & Fossheim, 2019), meiner eg at vi og kan finne likheitstrekk i måtane dei tenkte på om vi samanliknar kunnskapen Sokrates meiner alle har i seg med den krokete greina. Det at Sokrates meinte at vi har kunnskap i oss som vi må finne fram til gjennom erindring, kan vi sjå på som at materialet er det same i ei krokete grein vil vera det same når greina er retta ut.

Doseth skriv vidare at «Aristoteles var som kjent den første som la betydelig større vekt på handlingene og den praktiske kunnskapen i dannelsesprosessen», og at han kalla sitt dannelsesprosjekt for «tenkingen om det menneskelige livet» (Doseth, 2011, s. 27). Målet med prosjektet til Aristoteles var at menneska skulle reflektere over kva som var det gode i livet og streve etter dette. Han definerte deretter målet med livet som målet alle handlingar siktar mot, fordi alle handlingar siktar mot det gode.

Det var heller ikkje nok berre å ha kunnskap. Dersom det berre var teoretisk kunnskap som kunne brukast til å finne den eigentlege meininga med danning, var ikkje denne noko verdt. Kunnskap vi har fått som undervisning må kunne knyttast til bevisstheit og erfaring ut frå det vi sjølv kan forstå. Viare vart det forma eit bilete av korleis menneska skulle vera ut i frå sin sanne natur, og det innebar at sjela og tankane kunne formast på same måte som den fysiske kroppen. Aristoteles viareutvikla sitt syn på paideia, og tok inn både moralsk og intellektuell arete i synet på danning, ifølge Doseth. Arete betyr omtrent det same som dygd, den eigenskapen som gjer det mogleg å handle rett (Tjønneland, 2018). Doseth avsluttar med at Aristoteles var den fyrste til å leggje vekt på at både etikk og danning må lærast og erfarast hand i hand med handling og praktisk kunnskap (Doseth, 2011, s. 36).

Eg vil oppsummere dette med å seie at idéen bak paideia er at alle menneska har alle moglegheiter for å bli danna, og gjennom og på grunn av det gjere kloke val og gode handlingar

som medfører godt både for dei sjølve og for samfunnet dei er ein del av. Bilete av eit danna menneske i Antikken var ein person som både var god og gjorde gode handlingar, og vi skal etter kvart sjå at dette ikkje er ulikt det vi forbind med danning i vår tid.

## 2.2 Bildungsperspektivet

Det er ikkje slik at ingenting skjedde med danningstanken i dei over 2000 åra som gjekk mellom Antikken og Opplysningstida. Det er likevel naturleg å hoppe så langt fram når eg skal forme eit bilete av danninga si historie. Opplysningstida er eit heilt sentralt punkt for vår forståing av dannelsingsomgrepet, og den plassen danning har i pedagogikken i vår del av verda i dag. Det er viktig å presisere at Opplysningstida sett frå eit dannelsingsperspektiv konsentrerer seg hovudsakeleg om det som skjedde i Tyskland frå midten av 1700-talet og framover. Dette er ikkje heilt lausrivi frå, men samtidig ikkje så sterkt knytta til det som leda fram til den franske revolusjon i 1789, som dei fleste forbind med endepunktet for Opplysningstida i Europa. Det er mykje meir å seia om Opplysningstida som eg ikkje vil gå nærmare inn på i denne oppgåva, da det ikkje er relevant for det oppgåva handlar om.

Det er uunngåeleg å sjå til Tyskland og omgrepet Bildung når eg skal skape eit bilete av danning slik det har vorte forma og framstår i dag. Eg synest Kjetil Steinsholt si beskriving av dannelsingsomgrepet er treffande når han skriv:

*«Men som atmosfæren selv er forestillingen om dannelse så altgjennomtrengende at den ikke er så lett å få øye på. Fra midten av det 19. århundre ble denne forestillingen så grundig befestet innenfor den vestlige kulturs skjulte skattkammer at selve ordet på mange måter falt ut av det pedagogiske vokabular. Og da det av og til ble brukt, ble det stort sett tatt for gitt som noe helt selvsagt» (Steinsholt, 2011, s. 40).*

Eg trur mange kjenner seg at i denne beskrivinga av omgrepet. Det er på ein måte handfast, og dei fleste har klart for seg både kva det inneber å vera danna og det motsette, å vera udanna. Likevel er det samtidig vanskeleg å setje direkte ord på kva det er å vera danna.

Eg støttar meg i stor grad på Steinsholt sin artikkel for å prøve å klargjera dannelsingsomgrepet hjå dei tyske dannelsingsfilosofane frå midt på 1700-talet. Vi skal sjå at sjølv om omgrepet har vore filosofert over, forska på og skrivne mykje om sidan, er mykje av kjerna i omgrepet i dag prega av det som vart skrivne da. Steinsholt opnar med at danning ligg som eit solid fundament for den vestlege pedagogiske tenkinga, og at danninga faktisk har spelt ei avgjerande rolle i oppbygginga av det moderne samfunnet vi har. Han nemner fleire kjende og store filosofar som Goethe, Herder, Humboldt, Hegel, Kant og fleire kunne ha vore nemnt. Eg vil seinare gå nærare inn på Kant si rolle

og han sitt syn på danning, fordi han og er ein viktig representant for den europeiske opplysningstida, men fyst vil eg vera litt meir generell.

Danningsomgrepet er på ein måte tett knytt opp mot oppseding. Begge desse omgrepa går ut på det å forme noko, men forskjellen syner seg der oppseding berre viser til sjølve prosessen, medan danning visar både til prosessen og til målet med den. Ein annan skilnad er det at oppseding vanlegvis er ein prosess der ein person eller ei gruppe påverkar andre, som foreldre som oppdreg borna sine. Danning kan og vera noko som ein person eller ei gruppe ønskjer å påføre andre, men i pedagogisk samanheng hevdar Steinsholt at det er vanleg praksis å tenkja at danning skjer når eit individ dannar seg sjølv, og på resultatet av danninga (Steinsholt,2011, s. 40). Som lærar ser eg her ein parallell til det å formidle kunnskap. Om elevane mine ikkje tek imot kunnskapen eg prøvar å formidle, tek den med seg og gjer den til sin eigen, vil dei ikkje lære noko. På same måte vil ikkje ein elev som ikkje tek med seg eksempel, kunnskap og praksis om danning ende opp med å vera meir danna enn han var før. Her meiner eg det er ei viktig presisering inn mot oppgåva mi at eg ikkje skal forske på om den digitale ressursen gjer elevane meir danna, men om ressursen legg til rette for at dei skal kunne bli det.

Steinsholt seier at Immanuel Kant (1724 – 1804) er den som best har greidd og beskrive kva opplysningsprosjektet handlar om. Kant ville vise at danning er eit skritt i retning av friheit, og at danning heng saman med ein myndig og autonom måte å leva på. Han var oppteken av mennesket sin evne til å bestemme sjølv, og at i vår bevisstheit ligg alle forutsetningane for at vi skal kunne styre oss sjølv på ein danna måte. Kant krevde at mennesket må koma seg ut av umyndigheit, stå på egne føter og ikkje bli påverka av andre folk si meining (Steinsholt, 2011, s. 50).

For Kant heng opplysning og danning tett saman, og dei omgrepa inneheld grunnleggjande pedagogiske, demokratiske og frigjerande dimensjonar. Gjennom opplysning og danning kan menneska bli frigjort frå ei sjølvpålagt umyndigheit, som her betyr å ikkje greie å bruke sin eigen forstand, men la seg styre og påverka av kva andre seier og gjer. Han framhevar og kor enkelt det er å vera umyndig og bli teken vare på av ein autoritet. Derfor kan ein ikkje forvente at eit enkelt individ skal lausrive seg frå denne umodenheita og bli autonom, men folket kan gjera det saman. Det heile går attende til grunnfilosofien til Kant om å vera modig nok til å bruke sin eigen forstand. Pedagogikken vart ein viktig veg å gå for opplysninga, og med fornuft, noko som jo er tilgjengeleg for alle menneske, var målet til Kant at alle skulle bruke sin eigen fornuft til å bestemme over seg sjølv (Steinsholt, 2011, s. 50 – 51). Her ser eg ein parallell mellom Sokrates sine idear om at eit

menneske ikkje kan læra noko nytt, og Kant sitt mål om å danne menneska til å bruke fornuft, som alle jo har i seg.

Steinsholt hevdar at Kant var den fyrste til å peike i retning av demokratisk danning. For han var oppsedinga både det viktigaste og vanskelegaste eit menneske kunne forhalde seg til. Det heng saman med at oppseding er avhengig av innsikt, og motsett. Det gjer oppseding, gjennom å skapa aktivitetar som er dannande, til eit nært umogleg prosjekt, men like fullt til eit viktig prosjekt som må gjennomførast. Kant meinte at nøkkelen til å realisere den menneskelege naturen ligg i oppsedinga, og at nettopp oppsedinga er det som skapar alt som er godt i verda. Han meinte at borna måtte ikkje bli oppseda med tanke på dei problema som eksisterte i samfunnet her og no, men på ein slik måte at dei kunne løyse problem dei vil møte i framtida, med hensikt om å drive verda framover (Steinsholt, 2011, s 53). Den demokratiske tanken kjem her inn med det at det var folket sjølv som skulle oppsede sine eigne born, og dermed sørge for ei betre framtid. Tanken om å oppsede, eller opplære, elevar i dag slik at dei har kunnskap og evner til å løyse problem dei kjem til å stå overfor i framtida, vil eg seia er ein sentral del av den nye læreplanen, og ein tanke som burde vera grunnleggjande i all utdanning.

Immanuel Kant hadde, som Steinsholt framstiller det, ei sentral rolle i utforminga av teoriane omkring danning i Opplysningstida. Eg vil oppsummere det viktigaste Steinsholt seier om Kant, og som blir viktig for arbeidet mitt vidare i oppgåva, i nokre få punkt. Steinsholt skriv at:

*«Gjennom fornuften kan mennesket endelig bli voksent og myndig. Ingen skal lenger kunne fortelle det hva det skal tro eller gjøre. Mennesket skal være i stand til å argumentere autonomt, eller det skal – med Kants ord – være mer enn en maskin» (Steinsholt, 2011, s. 51).*

Ut i frå dette utsagnet vil det vera interessant å finne ut om skulen, gjennom ein digital ressurs, kan leggje til rette for at elevane skal bli frie og myndiggjorte, og at fornufta skal bli frigjort frå tvang. Sett på spissen kan spørsmålet formulerast slik: Kan ein digital ressurs bidra til å frigjere elevane frå instrumentalisme?

I ei fotnote på side 67 i same bok, skriv Steinsholt og om dannelsingsomgrepet si doble betydning, at det både har ei subjektiv og ei objektiv side. Den subjektive delen er prosessen som skjer når ein blir (meir) danna, og den objektive delen er den innhaldsmessige. Denne doble betydninga ser vi og i forståinga av paideia, som viser attende til den prosessen mennesket går gjennom for å forme identiteten sin og den oppsedinga eit menneske har fått (Steinsholt, 2011, s. 67).

Mi tolking, etter å ha lese Steinsholt, er at Kant sette uutslettelege spor etter seg i både samtida og for ettertida. Kant si latinske ytring *Sapere aude*, vart sett på som sjølv mottoet for opplysninga og oversett til norsk betyr det «våg å vær vis», eller «ha mot til å bruke din egen forstand». Steinsholt skriv og at det er vanskeleg for ettertida å sjå kor framande Kant sine idéar var for dei som levde i samtida, og at poenget til Kant ikkje var kva opplysninga skulle ende opp med, men faktisk heller kva den flykta frå (Steinsholt, 2011, s. 85 – 86).

## 2.3 Skjervheim og Hellesnes

Filosofane Hans Skjervheim (1926 – 1999) og Jon Hellesnes (fødd 1939) er sentrale i den norske tenkinga om pedagogikk og danning. Dei var begge einige i at pedagogikk ikkje kan reknast som ein rein psykologisk disiplin, der elevane er objekt og læringa skjer upåverka av menneskelege faktorar. Spesielt Skjervheim var oppteken av at problematikken omkring tolking og forståing er ein del av sosialvitenskapen. Uansett på kva måte ein samhandlar med andre menneske, blir ein sjølv involvert i og ein del av ei tosidig påverking på det ein studerer. Begge filosofane har røter i to tradisjonar, og difor er dei spesielt relevante å trekkje fram her. Dei har med seg mykje frå både paideia-tradisjonen og den tyske danningstradisjon der Kant var ein sentral aktør. Dei er og ein del av ein tradisjon i norsk folkedanning med lesande bønder og eit opplyst sjølvstyre (Storm Torjussen, 2011, s. 144 – 145).

Torjussen presiserar og ein sentral faktor kring omgrepet danning i det norske språket.

*«Dannelse er likevel et begrep som har hatt en litt rar klang i norske ører. Man har som regel forbundet det med overfladisk borgerlig etikette; om kunnskap som vedrører talemåter og fiskebestikk. Men verken i den tyske idealisme eller hos Skjervheim og Hellesnes er dette en riktig måte å forstå begrepet på. Dannelse (Bildung) betyr her en evne til å tilegne seg kunnskaper som forandrer både en selv og samfunnet rundt, en evne til å utvikle seg som autonom samfunnsborger, kort sagt en evne til myndig selvbestemmelse (Torjussen, 2011, s. 145).*

Dette rører ved det eg tidlegare skreiv om at den generelle forståinga av omgrepet danning, som mange har ei formeining om, ikkje er den same forståinga av omgrepet som det vi meiner innanfor pedagogisk tenking. Det tyske omgrepet *Bildung* var eigentleg eit teologisk omgrep frå middelalderen, og det stammar frå oversettinga av teologiske omgrep som *imitatio* og *imago*, som betyr avbilding eller bilete. Dette er ein del av forståinga om at menneske var skapt i Gud sitt bilete, *imago Dei*, og held fram med å danne seg etter dette idealet. Men på 1700-talet blir omgrepet mindre teologisk og meir sosialt og politisk. Frå da vart omgrepet uløyselig knytt opp mot Kant si



forståing av opplysning, og forståinga til Skjervheim og Hellesnes spring ut ifrå denne oppfatninga (Torjussen, 2011, s. 145).

Hellesnes tek spesielt opp omgrepet danning i fleire av verka sine, og hevdar at gjennom sosialisering kan menneska bli opplærte i to retningar, enten danna eller tilpassa. Ein person som blir tilpassa samfunnet vil for Hellesnes vera ein person som godtek dei rammene samfunnet set og som han arbeidar innanfor, utan å stille spørsmål. I motsetning vil ein danna person vera ein som reflekterer over desse rammene og forutsetningane, og brukar dømmekraft, fornuft og sin eigen autonomi. Alle menneske som blir sosialisert inn i eit samfunn er nøydd til å tilpasse seg og følgje både normar, lovar og regler, men med danninga som bakgrunn vil ein greie å sjå at desse reglane er menneskeskapte og at det er rom for diskusjon og forandring (Torjussen, 2011, s. 146 – 147). Dette samsvarar med Kant sine idéar om autonome menneske som brukar sin eigen fornuft, og ikkje berre godtek reglar utan vidare. Hjå både Kant og Hellesnes er opplysning og danning tett knytte til kvarandre, og opplysninga sin misjon er da å gjera folk til bevisste, autonome aktørar i sine eigne liv og dermed til danna menneske.

Hellesnes er og inspirert av Aristoteles og omgrepet paideia, i større grad enn Kant var. For Aristoteles var det å vera borgar i ein gresk polis, eller bystat, det same som å vera politikar, altså å delta aktivt i beslutningsprosessar. Å ikkje delta på denne arenaen var det same som å vera idiot. Omgrepet idioter betyr det same som å trekkje seg unna politikken, og ikkje ta ansvar for ein politisk situasjon i fellesskap med andre, som blir det same som å vera frivillig umyndig ifølgje Kant. Hellesnes trekkjer ein parallell frå det å ikkje vera politisk engasjert, etter aristotelisk oppfatning, som det å vera på linje med eit dyr. Det politiske og fornuftige går hand i hand og har som ei forutsetning at språket er fornuftig og den arenaen der menneske blir danna. Som menneske er vi alle forplikta til sannheit og fornuft, og sidan det ikkje kan endeleg bestemast kva som er sant og fornuftig, krev det politisering, som innebær dialog mellom dei involverte subjekta. Som eit samla omgrep kan dette kallast praksis, som for Aristoteles er det som inneheld moralske problem, det som handlar om medmenneskelegheit og om korleis ein stat skal styrast. I motsetning til den meininga vi legg i ordet i dag, krevde ikkje praksis at noko skulle bli skapt eller produsert. Omgrepet poesis omhandlar det å lage noko, og det gjeld alt frå å skrive dikt til å byggje båtar. Dette skiljet er ein viktig del av både Hellesnes og Skjervheim sine filosofiar. Torjussen trekkjer fram dette som noko av det viktigaste etter Skjervheim og Hellesnes, nemleg prinsippet om det instrumentalistiske mistak, som handlar om det som skjer om praksis blir redusert til poiesis. (Noko om hypotetisk imperativ og kategorisk imperativ her? S. 149)

Eit viktig prinsipp her er at det som fell inn under prinsippet om praksis ikkje blir forstått ut ifrå formålet, men ut ifrå seg sjølv. Innanfor poiesis er det lett å måle om prosessen har vore vellykka når ein ser på resultatet. Slik er det ikkje med praksis, der prosessen kan vera eit mål i seg sjølv, som det å skape danna menneske eller å delta som borgar i eit demokratisk samfunn. Skal vi ha ein målestokk for dette, må det nesten bli å vurdere sannheita og godheita i prosessen. For å unngå det instrumentalistiske mistaket er det og viktig at vi ser at for at vi skal kunne ha poiesis, så må praksis liggje til grunn (Torjussen, 2011, s.146 – 150). Her meiner eg det er mogleg å trekkje ei linje frå Aristoteles, via Kant og til dei to norske filosofane, der alle meiner at det er viktigare å vera ein deltakande, medviten, autonom og danna borgar enn ei deterministisk maskin som fungerer berre som ein produsent for ei autoritær makt. Dette tek eg med meg inn i analysedelen av oppgåva, fordi her er vi inne på sjølve kjerna av problemstillinga i oppgåva mi. Dette skal eg forsøke å finne ut i analysen min, og kome attende til i drøftinga av funna og resultatata i den siste delen av oppgåva.

Torjussen går i artikkelen sin vidare inn i å studere kva grunnmodell pedagogikken vår skal kvile på, sett gjennom tekstene til Skjervheim og Hellesnes. Det fyrste prinsippet, pedagogikk som påverking, blir kritisert for å vera for instrumentalistisk. Denne forma for pedagogikk blir for teknisk, og den som skal læra noko, til dømes ein elev som skal nå kunnskapsmål i ein læreplan, blir sett på meir som eit materiale enn eit individ. Dette ligg nært knytt opp mot behavioristiske prinsipp, der opplæringa liknar på dressur, med betinga stimuli og respons. Gudmund Hernes blir sitert på følgjande: «Utfordringene for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles» (Torjussen, 2011, s. 153). Her kan vi seie at det er poiesis som ligg til grunn, det målbare resultatet er det viktigaste, ifølgje Hernes. Skjervheim og Hellesnes er som vi kan skjønne ueinige i dette, og ser på pedagogikk som eit område som høyrer inn under praksis, men at det i skulen likevel er nødvendig med instrumentelle handlingar. Hovudproblemet med ein pedagogikk som er meint å påverka, er at denne er autoritær, og at den som påverkar har makt over den han skal påverka, noko som gjer utdanninga deterministisk og lukka, og dermed det motsette av dannande. Hellesnes har sjølv skrive at «Eit samfunn som er i ferd med å eliminere danninga, er eit samfunn som er i ferd med å verte totalitært» (Torjussen, 2011, s. 154). Vi har fleire eksempel opp gjennom historia på at slike samfunn ikkje har ført noko godt med seg. Pedagogikken må altså vera ein del av praksisen i samfunnet, for at vi skal oppnå det vi ønskjer.

Ser vi på det andre prinsippet, den rake motsetninga til pedagogikk som påverking, handlar det om ein pedagogikk der individa, eller eleven, skal få vekse fritt. Men dette er heller ikkje eit godt

grunnlag for pedagogikk. Denne forma for pedagogikk stammar frå Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), og oppsedingsromanen *Emile*, som handlar om ein gut som blir oppseda i naturlege omgjevnader der han får ta egne val og utfalde seg fritt. Eit viktig prinsipp her er at oppsedaren har meir ei rolle som rettleiar, og individet skal ikkje bli påverka av noko som er framandt for han, eller bestemt av andre. Eleven skal bli uavhengig, som jo er i tråd med Kant sitt formål med opplysninga, men ikkje heilt på same måte.

Som eg nemnte må læraren ta ei rolle meir i retning av rettleiar enn ei tradisjonell lærarrolle, og det er eleven sine erfaringar og interesser som er i sentrum. Læringsinnhaldet blir lausrivi frå læringsprosessen, og det å lære å lære, altså ein slags metabevisstheit omkring læring, blir viktig. I eit slikt tilfelle, der eleven bestemmer og læraren berre blir ein rettleiar, vil skulen gå frå å vera ein kunnskapsformidlar til å drive omsorg. Skjervheim meiner at problemet med denne pedagogikken er at den ikkje er mogleg å få til på ein reell måte. Det vil ikkje vera realistisk å få til eit jambyrdig forhold mellom lærar og elev. Det har og kome fram i kritikken mot Rousseau at dei naturlege situasjonane Emile kjem ut for ikkje er naturlege, fordi dei er planlagde og lagt til rette av ein vaksenperson. Dermed er det som skal vera eit balansert, jambyrdig forhold eigentleg eit forhold med skjult makt, der eleven er den svake part som trur han deltek i eit jambyrdig samarbeid utan at han eigentleg gjer det. Her kjem vi da, slik Kant ville sett det, ut for eit tilfelle der eleven ufrivillig og umedvitande er offer for ei autoritær og umyndiggjerande maktutøving, og vi kan ende opp med at resultatet blir udanna individ.

Hellesnes hevdar at dersom eleven blir møtt på dette, at eleven sine interesser og synspunkt er kjernen i undervisninga, vil ikkje danning kunne skje. Om fagkunnskap og pensum blir sett på som uviktig og gløymt, og blikket er vendt innover vil vi lære opp narsissistar og ikkje danna menneske. Vi vil få elevar som berre ser seg sjølv og ikkje verda rundt seg, og ikkje autonome og danna borgarar slik dei nemnte filosofane ønskjer seg. Hellesnes dreg inn ein annan tysk filosof, Hegel, som trekkjer fram at subjektivisme er eit kjenneteikn på ein udanna person. Hegel ser på oppseding på same måte som Aristoteles, nemleg som å bli frigjort frå det dyriske og subjektivismen, ved å lære å tenke og oppheve det spesielle i det almenne. Hellesnes trekkjer fram at det i orda oppseding og elev ligg betydningar om å dra opp og elevatio, at den som skal oppsedast skal hevast opp til eigen myndigheit. Pedagogikken med fri vokster som grunnlag vil ikkje føre til naturleg utfolding, men det motsette ifølge Skjervheim, nemleg ingen åndeleg framgang og eleven vil forbli på eit barnleg nivå. Torjussen konkluderar dei to prinsippa vi no har sett på med å si

at ingen av dei er haldbare, og at dei rett og slett ikkje let seg foreine med danning (Torjussen, 2011, s. 154 -159).

Heldigvis er det ei tredje moglegheit, som eg kort vil presentere som avslutning om Skjervheim og Hellesnes og deira syn på pedagogikken. Denne moglegheiten er dialektikk, som Skjervheim brukar omgrepet overttyding på. Her hevdar Skjervheim at i motsetning til pedagogikk som påverking eller fri vokster, ligg det ein ekte dialog gjennom eit eg/du-forhold til grunn. Her er det ein føresetnad at innsikta må vera den same for deltakarane i dialogen. For å få til ein slik ekte dialog må ein skilje mellom episteme og doxa, der deltakarane i dialogen er einige om sannheiten. Kjerna i den saksorienterte dialogpedagogikken ligg i å få til ei samtidig påverking utanfrå og ein vekst innanfrå, gjennom ein dialog med sannheit som grunnlag. Da må det vera slik at om den eine fremjar eit argument med ei truverdig grunngeving, må den andre godta det. Det blir framheva at danning, dialog og praksis er tett knytt til kvarandre. Det er og eit sentralt element at sjølv om dialogen skjer mellom to subjekt, som på ein måte er på lik linje, samstundes ikkje er det. Her kjem lærer-elev-relasjonen inn (Torjussen, 2011, s. 159 – 160).

*«Når det pedagogiske subjektet får elevsubjektet til å forstå noko det før ikkje forstod ved at dei i fellesskap konsentrerer seg om saka, om spørsmålet, så er dette praksis» (Hellesnes, sitert i Torjussen, 2011, s. 160).*

Idéen med å drive skule er jo at prinsippet er at eleven kjem dit for å lære av nokon, ein lærar, som veit meir. Poenget er at i lys av dette prinsippet stiller læraren og eleven på lik linje, som to subjekt i eit eg/du-forhold. Ein slik saksorientert dialogpedagogikk kan dermed både fremje danning og samtidig drive kunnskapsformidling. Her ligg det altså til grunn at eit riktig pedagogisk syn er det at læraren og eleven møtes i ein dialog på lik linje, med sannheit som grunnlag, og saman kan dei da koma ut av dialogen og vera nærmare danninga (Torjussen, 2011, s. 161).

*«Danning blir derfor tilegnelse av ny kunnskap som forandrer hele ens forståelseshorisont, slik at verden nå fremtrer i et nytt lys...Siden forståelseshorisonten ikke kan fikseres en gang for alle, blir danning til syvende og sist et uendelig prosjekt» (Torjussen, 2011, s. 161).*

Eg vil presisere at Torjussen sjølv i ei fotnote i starten av artikkelen problematiserar det å framstille Skjervheim og Hellesnes som ein person. Men han hevdar at filosofiane deira er så like at sjølv om dei kjem med individuelle bidrag ligg dei så tett opptil kvarandre at dei kan tolkast som formuleringar basert på dei same føresetnadane. Noko av det Torjussen trekkjer fram er kritikken av instrumentalismen, og synet på at alt som omhandlar arbeid i skulen ikkje kan gjennomførast

med naturvitenskapen som modell. Om det gjeld sjølve undervisninga, produksjon av læremiddel eller forskning kjem ein ikkje forbi at som menneske sjølv blir ein involvert i og vil påverke andre rundt seg (Torjussen, 2011, s. 144 – 145). Eg vil og kort trekke inn ei kopling mellom Kant og Skjervheim i sistnemnte sin kjende kronikk *Det instrumentalistiske mistaket*, som fyrst vart trykt i Dagbladet i 1972. I kronikken forklarar den norske filosofen det instrumentalistiske mistaket som den feilen ein gjer dersom ein kun tenkjer og handlar pragmatisk, det vil si behandlar folk som ting og følgjer ein naturvitskapleg modell i pedagogikken. Skiljet går mellom den praktiske og den pragmatiske tenkemåten, og sjølv om den pragmatiske måten kan brukast i nokon grad er det den praktiske måten som må vera den dominerande. Her stiller Skjervheim seg bak Kant sitt syn på skiljet mellom pragmatisk og praktisk tenkemåte. Det å handle etter det som Kant i si tid definerte som det kategoriske imperativ er den riktige måten (Skjervheim, 1996, s. 241 - 250).

Vi ser altså at Kant og Skjervheim er einige i at menneske ikkje kan bli behandla på same måte som døde ting. Dette er viktig for oppgåva mi med tanke på at eg må vera bevisst omkring mi rolle som forskar, som eg kjem attende til i metodekapittelet. At ein lærar heile tida må vera bevisst at han arbeider med levande individ er og viktig med omsyn til det dialogiske prinsippet, og det å sjå på elevane som subjekt. Dette siste må eg og ta med meg inn i analysen min for å undersøke om ressursen møter eleven med eit dialogisk prinsipp som grunnlag.

## 2.4 Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki (1927 – 2016) var professor i pedagogikk, og ein av dei viktigaste teoretikarane innanfor den tysk-kontinentale didaktikken i vår tid. Utgangspunktet til Klafki var at ein må bygge didaktikken på dannelsingsbegrepet, det er den einaste måten for å unngå at didaktikken fell frå kvarandre. Forankringa, eller utgangspunktet til Klafki, er den hermeneutiske, åndsvitskapelege tradisjonen. Denne forsøker han å fornye med impulsar frå empirisk pedagogisk forskning og kritisk teori. Desse tre, som kvar for seg er ulike utgangspunkt, samanfattar han i det han kallar ein kritisk-konstruktiv didaktikk (Hohr, 2011, s. 163).

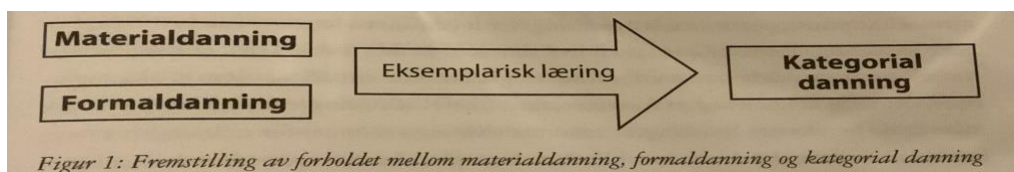
Klafki definerte, og tok utgangspunkt i, dei eksisterande danningsteoriane som enten materiale eller formale danningsteoriar. Dei materiale teoriane hadde som generelt prinsipp at danning gjekk ut på å ta opp innhald frå kulturen. Sjølv dannelsingsinnhaldet er ansett å vera det same som kulturfenomena, for eksempel moralske verdiar og vitenskapeleg anerkjente fakta. I denne oppfatninga var det ikkje noko endring i betydning når innhaldet gjekk frå si fysiske betydning og over til danning. Det ønskte resultatet med danninga var oppnådd når den som skulle

dannast sto på høgde med kulturen, ein kultur både pedagogen og eleven er ein del av. Oppgåva til pedagogen var å vera ein formidlar av dei kulturelle verdiane (Klafki, 2001, s. 172 – 173). Dei formale danningsteoriane hadde eleven, den som skal bli danna, i fokus.

*«Det vesentlige ved dannelse er ikke å oppta og tilegne seg innhold, men derimot forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter. Dannelse som verk er innbegrepet på det potensiale som finnes forenet i en person når det gjelder evne til å registrere, tenke og vurdere kritisk, ha estetiske følelser, foreta moralske vurderinger, evne til å ville noe og ta beslutninger og så videre (Klafki, 2001, s. 179).»*

Sjølv om ikkje verken Kant eller det å bruke sin eigen fornuft, som han var oppteken av, er nemnt her, meiner eg likevel at vi kan lesa ut av dette sitatet at dei har mykje til felles. Grovt sett kan vi seia at dei materiale danningsteoriane til Klafki formidlar kulturell verdi, det er innhaldet som skal danne eleven. Men i dei formale danningsteoriane var det eleven som var både sentrum og utgangspunkt. Samanliknar vi med det eg tidlegare har skrive om Skjervheim og Hellesnes, kan vi seia at den materiale danningsteorien liknar pedagogikk som påverking, medan formal danningsteori ligg nærmare fri vokster-pedagogikken. Dette vil eg begrunne med at det i den materiale teorien er det eit pragmatisk syn som dominerar. Vi kan samanlikne dei som skal bli opplærte, og danna, med tomme flaskar, som den som har kunnskapen skal fylle. Læringa blir instrumentalistisk og det er ikkje rom for å bruke si eiga fornuft og vera kritisk slik Kant oppmoda til. I dei formale danningsteoriane var synet på eleven svært likt slik det var hjå Rousseau, og dei har til felles at det er opplæringa som kretsar rundt eleven, og ikkje motsett. Som det blir framstilt i sitatet ovanfor, fokuserer ikkje dei formale teoriane på kva innhald den som skal bli danna er mottakar av. Denne teorien meiner at det er *kva* innhaldet kan lære mottakaren som er tellande. Å lære seg gode arbeidsvanar, å lære å skape noko eller kommunisere er viktigare enn sjølve innhaldet.

Klafki peikte på at det hadde våre for lite idéutveksling mellom dei som formulerte dei materiale og formale danningsteoriane, og at dei sto alt for langt frå kvarandre. Han presenterte derfor sin eigen teori, kategorial danning. Både material og formal danning skulle integrerast i fenomenet eksemplarisk undervisning og læring.



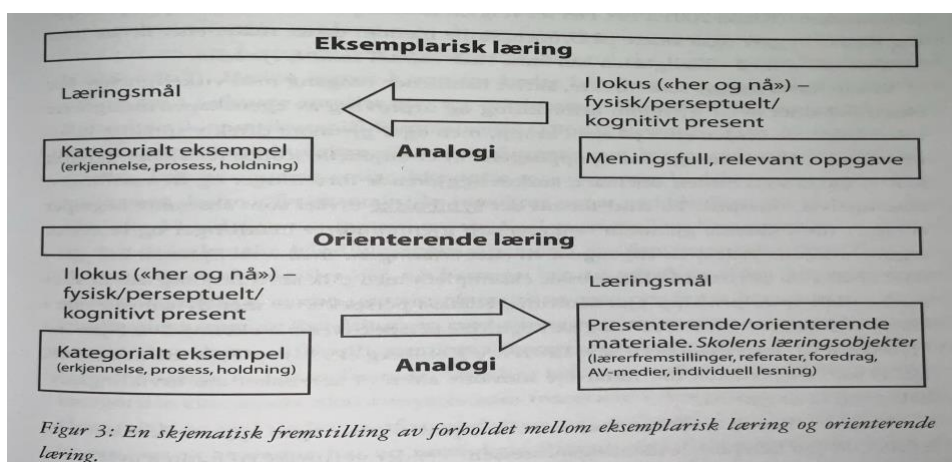
Figur 1: Fremstilling av forholdet mellom materialdanning, formaldanning og kategorial danning

Figur 1 illustrerar korleis material og formal-danning integrerast i eksemplarisk læring og blir til kategorial danning. Bilete er henta frå Birkeland, 2010, s. 65.

Birkeland skriv vidare:

*«Hos Klafki kan altså den kritisk-konstruktive didaktikken forstås som ramme for integrasjonsprosessen der materialdanning og formaldanning smelter sammen til kategorial danning. Dette er mulig fordi den kritisk-konstruktive tilnærmingen medfører en metodeintegrasjon mellom hermeneutikken eller tolkningslæren og det empiriske perspektivet i didaktikken.» (Birkeland, 2010, s. 65).*

I den kategoriale danninga foregår undervisning gjennom at analogi blir brukt som metode for transfer, eller overføring, av kunnskap. Overføringa, og dermed læringa, kan i dette prinsippet gå begge vegar, om vi tenkjer oss material og formal danning som metodane. Klafki definerer det som eksemplarisk læring når vi byrjar på den materiale sida, med ei konkret, relevant oppgåve og målet er å få innsikt i noko som høyrer til den formale sida, som til dømes ein prosess eller ei haldning. Motsett definerer han det som orienterende læring når utgangspunktet er formalt, og målet for læringa å ende opp med eit konkret produkt eller innhald (Birkeland, 2010, s. 71).



Figur 2 viser korleis analogien er «brua» mellom innhaldet i eleven sitt arbeid og målet for eleven si læring. Bilete er henta frå Birkeland, 2010, s. 71.

I den øverste delen av figuren viser analogipila samanhengen i eksemplarisk læring mellom ei elevoppgåve som blir ansett som relevant for eleven, og læringsmålet som Birkeland kallar eit kategorialt eksempel. I den orienterande læringa må dei kategoriale eksempla knyttast til faga sine læringsobjekt, på ein slik måte at læringsmåla blir tilgjengelege og oppnåelege for elevane. Dermed er begge desse metodane avhengige av kvarandre og dannar grunnlaget for eleven si læring og forståing (Birkeland, 2010, s. 71 – 73).

Birkeland avsluttar artikkelen sin om didaktikken til Klafki med å trekkje fram kor sentral analogien er som reiskap i Klafki sin didaktikk. Gjennom analogien blir elevane si

verkelegheterfering og læringsobjekta til skulen knytt saman. Han hevdar og at analogien er det som gjer at den kategoriale danninga kan bruke både material og formal danningsteori som arbeidsmåte (Birkeland, 2010, s. 74 – 75).

Eg meiner at dette gjev grunnlag for å hevde at den eksemplariske læringa legg mest til rette for danning, i form av at læringsmåla i denne metoden er forståing og haldning. Da vil, og skal, den orienterande læringa verka motsett, og det gjer den ved å ha skulen sine læringsobjekt som mål. Det er viktig å vera bevisst på at metodane er både avhengige av og støttande for kvarandre fordi dei legg til rette for læring for eleven. Det mest sentrale eg vil ta med meg vidare og inn i analysen av oppgåva frå dette er tanken om ein sirkulær bevegelse der læring med danning og ferdigheiter som mål er både avhengige og hjelpande for kvarandre.

## 2.5 Literacy

I det følgjande vil eg i fyrste omgang definere kva omgrepet literacy inneheld, seie noko om kvifor det er viktig i skulen i dag og kvifor eg treng å ta med det omgrepet inn i oppgåva mi. Så vil eg seinare setja omgrepa danning og literacy opp mot kvarandre, og prøve å undersøke om dei kan komplementere kvarandre i undervisninga i skulen eller om dei er motsetningar. Treng vi meir av det eine eller det andre, kva er det som er prioritert i føringane for skulen i nåtida og kva konsekvensar kan dette få i framtida? Det vil og koma til syne gjennom teksten kvifor eg har valt å fokusera på literacyomgrepet som ferdigheit, samtidig som eg i avslutninga av kapittelet vil begrunne eksplisitt kvifor eg har gjort det.

### 2.5.1 Kva er literacy?

Literacy er et engelsk omgrep, som ikkje har fått ein god, eller dekkjande nok, omsetjing til norsk, og derfor har det engelske ordet vorte teke i bruk i språket vårt. UNESCO, som er FN si organisasjon for mellom anna utdanning, definerer literacy slik:

*«Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society» (Sitert i Blikstad-Balas, 2016, s. 15).*

Marte Blikstad-Balas skriv i boka *Literacy i skolen* frå 2016, at dette er ein av dei internasjonalt mest brukte definisjonane av kva kompetanse literacyomgrepet dekkjer. Ho fortset med å greie ut om kva denne definisjonen eigentleg inneheld: Den gjev evne til å identifisere, forstå, oppnå mål og



utvide kunnskap og den er nødvendig for å kunne delta aktivt i samfunnet. Dette betyr og at literacy er ein føresetnad for å kunne delta i demokratiet og på grunn av det er det ein viktig kompetanse både for samfunnet og for det enkelte individ (Blikstad-Balas, 2016, s. 15 – 16). Her er det enkelt å trekkje koplingar til det eg tidlegare har skrive om synet på mennesket si viktigaste oppgåve både ifølgje paideiatradisjonen og ifølgje Kant sitt syn. Med det meiner eg kor opptekne Aristoteles og Kant var av at menneska skulle vera gode borgarar, som aktive deltakarar i samfunnet rundt seg for å bidra til det felles beste for alle. Eg ser ei klar kopling mellom UNESCO si literacydefinisjon og dei to filosofane sitt syn på menneske.

I innleiinga i boka skriv Blikstad-Balas at det å kunne forhalde seg til tekst er ein av dei viktigaste ferdigheitane ein treng for å ta del i tekstsamfunnet, og at det har vorte eit kjenneteikn på at ein er eit moderne menneske og ein deltakande medborgar (Blikstad-Balas, 2016, s. 9). Ho hevdar og at det er dette synet på literacy som er grunnlaget for ambisjonane for skulen i Noreg, og som vi finn att både i satsinga på grunnleggjande ferdigheiter i Kunnskapsløftet og i NOUen *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*, frå 2015 (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Begge desse offentlege dokumenta har vore med og lagt grunnlaget for den læreplan vi har i dag, og eg kjem meir inn på kva dette har å seia for perspektivet på undervisning i skulen seinare.

## 2.5.2 Forskjellige syn på literacy

Ulike forskingstradisjonar har fokus på ulike område innanfor literacy. Eg ser på literacy som ein kompetanse som inneheld både lesing og skriving, og alt det som ligg til grunn for å kunne finne meining i andre sine tekster og det å skape tekster sjølv. Utan at eg vil gå nærmare inn på det i oppgåva mi vil det altså dekkje alt frå den fyrste bokstavinnlæringa som gjerne skjer i barnehagen, all opplæring som blir gjennomført i skulen og all utvikling som skjer i all omgang med tekst, gjennom heile livet. Dermed blir utvikling av literacykompetanse ein prosess som går frå vogge til grav, nett som danninga er.

Innanfor psykologisk språkforskning er det dei kognitive evnene som mogleggjer språkbruk som er interessante, og det er primært ferdigheitene lesing og skriving som blir studerte. Det er mange delemne som blir forska på, mellom anna korleis psykologiske evner gjer at vi kan skape meining gjennom å bruke språk. Det blir og forska på korleis didaktikken kan leggje til rette for at undervisninga i lesing og skriving blir best mogleg. I tillegg har studiane fokusert på kva som kan vera til hinder for å lære grunnleggjande lese og skriveferdigheiter. Blikstad-Balas trekkjer og fram ulik bruk av lesestrategiar, metakognisjon og sjølvregulering som sentrale område (Blikstad-Balas,

2016, s. 17). Her vil eg hevde at det å vera bevisst si eiga læring krev at den som skal lære tek si eiga fornuft i bruk og gjer val på bakgrunn av erfaring og for best mogleg læring for seg sjølv. Dette vil sjølvstekt vera ein krevande øvelse for ein elev i grunnskulen, og aller mest for dei elevane som strevar i skulen. Her er det ein viktig del av lærarjobben å hjelpe dei som synest det er vanskeleg med å finne alternative metodar og strategiar for å lykkast, og ikkje minst byggje gode erfaringer for å fortsetja å lykkast i framtida.

Det sosiokulturelle synet på literacy er utbredt blant forskarar innanfor sosialantropologi, og dei er opptekne av å undersøke kva vi som menneske gjer med språk og tekst i ulike sosiale samanhengar. Her er det lagt til grunn at bruk av språk og tekst alltid skjer i ein sosial kontekst, og at det ikkje har meining å studere literacy utanfor denne konteksten. Literacy handlar da ikkje berre om individuell kompetanse eller forståing, men om samhandling i mange ulike språklege kontekster. Forsking på dette må og da skje i ein kontekst der det er naturleg, med bruk av språk i ei sosial ramme som premiss. Blikstad-Balas skriv at når ein forskar på denne måten er konteksten like interessant og viktig som sjølve teksten, mellom anna gjennom forskning på korleis ei gruppe brukar tekst i ein konkret situasjon. Her spenner forskinga frå å finne ut korleis elevar brukar tekster i ulike skulefag, kva som er vanleg språkbruk innanfor gaming eller kva slags tekstkompetanse born tileignar seg på fritida. Ho understrekar at sjølv om det tradisjonelt sett har vore vanleg å skilje mellom kognitive og sosiokulturelle perspektiv på literacy, treng eigentleg ikkje dette skiljet å vera så skarpt og begrensande (Blikstad-Balas, 2016, s. 17 – 19).

*«I en moderne forståelse av literacy bør det være rom for at tekstkompetanse i utvidet forstand forutsetter både sosiale og kulturelle kompetanser og kognitive og psykologiske prosesser (Blikstad-Balas, 2016, s. 19).*

I ein skulesamheng er det klart at både det psykologiske og det sosiokulturelle synet på literacy må vera til stades. Det psykologiske er grunnlag for didaktikken og at kvar enkelt elev skal beherske ferdigheitene lesing og skriving, og det som byggjer vidare på dei. Det sosiokulturelle er grunnlag for både å lesa, tolka, forstå og produsera tekst for og saman med andre. Til saman utgjer desse grobotn og springbrettet for at elevane kan ta steget ut i skriftverda sitt mangfald både på og gjennom skulen, og i samfunnet og livet ellers.

### 2.5.3 Literacy som tilgangskompetanse

Blikstad-Balas skriv at om vi ser attende til UNESCO, så går ein faktisk så langt som å hevde at literacy er ein grunnleggjande menneskerett, begrunna med at literacykompetanse er sjølv grunnlaget for moglegheita til utdanning. Den mykje brukte definisjonen UNESCO har på literacy er og viktig fordi den er avgjerande for korleis literacy blir tolka i skulepolitikken, både her i landet og internasjonalt. Den stemmer og godt med måten OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) har operasjonalisert literacy på i PISA (Programme for International Student Assessment)-undersøkingane. Ho fortset med å skrive at der vanlege lesetestar berre måler lesehastigheit eller evne til å oppfatte informasjon i ein tekst, forsøker PISA å måle fleire sentrale delar for korleis ein forhold seg til tekst. Deltakarlanda har samarbeida om utviklinga av testane, og dei skal sikre ei brei, samanlinkbar måling av literacy gjennom språkleg og kulturell breidde. Målet med lesedelen av PISA-undersøkinga er å gje elevane tekstar som er relevant for dei ulike faga i skulen, men og for resten av samfunnet, for å kartlegge literacykompetansen. Literacydefinisjonen som ligg til grunn for læreplanen Kunnskapsløftet, er den same som OECD har brukt. Dette er det viktig å vera klar over, da testane har vorte kritisert for å ikkje ta utgangspunkt i dei norske læreplanane. Blikstad-Balas lener seg på Roe som seier at denne definisjonen på lesekompetanse representerar dei endringane i kunnskapsomgrepet. Der kunnskap tidlegare vart sett på som noko stabilt og statisk, er det ikkje lenger slik. Kunnskapen er under utvikling. Informasjonstilgangen har og endra seg radikalt, og det er ikkje like viktig å memorere det ein har lese. Ho avsluttar med å utdjupe dei tre momenta PISA forsøker å måle: Evna til å finne relevant informasjon, tolke og forstå denne informasjonen og til å reflektere over form og innhald i tekst. Desse aspekta blir definert av OECD, saman med å evna å læra på tvers av ulike situasjonar og kontekstar og gjennom heile livet, som ein føresetnad for å vera aktivt deltakande i eit samfunn basert på kunnskap (Blikstad-Balas, 2016, s. 22 – 23). Dette stiller eg meg støttande til. Eg meiner dette ikkje er viktig berre for at elevane skal forstå diskursar dei er ein del av i skulekvardagen, men det er og ein viktig føresetnad å mestre i alt frå fritidsaktivitetar til dagleg omgang med medmenneska rundt seg. Å ikkje ha gode nok ferdigheiter her vil bety det same som å ikkje ha tilgang til ulike arenaar, som i verste fall vil bety utelukking frå både faglege og sosiale samanhengar. Både i skulen og i kvardagslivet ellers seier det seg sjølv at det vil vera svært uheldig for den enkelte.

## 2.5.4 Kritisk literacy

*«Literacy-forskaren Gunter Kress (2010) meiner at vilkåra for det å tileigne seg kunnskap har endra seg mykje i det seinmoderne samfunnet. Før den digitale revolusjonen var tilgangen til informasjon langt meir avgrensa enn i dag, og elevane blei i stor grad lærte opp til å stole på den informasjonen som blei formidla av autoritetar og ekspertar. I dag veks barn og unge opp i eit samfunn som krev at dei i større grad sjølve er aktive i søking etter og vurdering av kunnskap. I det moderne tekstsamfunnet er ikkje forskjellen mellom informasjon og reklame, nyheiter og meiningsytringar, fakta og fiksjon nødvendigvis opplagte og eintydige. Den som ikkje stiller kritiske spørsmål til kven som er avsendar, kva interesser avsenderen kan ha, og korleis budskapet er utforma, står i fare for å bli eit «tekstleg offer»»(Veum og Skovholt, 2020, s. 16).*

Veum og Skovholt presiserar og det som står i *Stortingsmelding 28 ,Fag – Fordypning – Forståelse.*

*En fornyelse av Kunnskapsløftet:*

*«Opplæringen skal sette elevane i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider (Veum og Skovholt, 2020, s. 11).*

Forfattarane skriv vidare at det kritiske perspektivet blir kopla opp mot grunnleggjande ferdigheiter, danning og medborgarskap. Dei viser og til at forskning, både nasjonal og internasjonal, har funne ut at elevar har urovekkande stor tillit til tekstar dei møter i sin eigen kvardag, både i lærebøker, på internett og i sosiale og trykte media. Analysar av resultatata frå den nasjonale prøva i lesing for åttande trinn i 2013 og eksamen for norsk hovudmål på vidaregåande frå 2018 har vorte gjennomført. Funna viser at mange elevar finn det vanskeleg å skilje mellom reklame og informasjon, og har heller ikkje god forståing for kva formålet med ein reklameannonse er. Det er behov for å styrke elevane si kritiske lesekompetanse, og denne kompetansa koplar dei til omgrepet kritisk literacy (Veum og Skovholt, 2020, s. 12).

Blikstad-Balas skriv at ei enkel forklaring på kva omgrepet kritisk literacy inneheld er at det gjeld å vera kritisk til dei vilkåra som blir presentert i ulike tekstar. Ei relevant problemstilling innanfor dette perspektivet er «kva er sannheit?», korleis blir sanninga presentert og kven er det som tener på denne vinklinga? Saka omkring Edward Snowden er eit eksempel frå vår tid. Han risikerer dødsstraff i USA for lekkasje av militære dokument, medan norske juristar meiner han burde få Nobels fredspris (Blikstad-Balas, 2016, s. 29 – 30). Saka er den same, meiningane rundt saka er vidt forskjellige.

Blikstad-Balas skriv om Paulo Freire sin pedagogikk, der tanken om at skulen skal fremje kritisk bevisstheit er viktig. Freire meinte at skulen brukte noko han kalla «banking model of education», som går ut på at elevane er tomme behaldarar som læraren skal fylle med kunnskap, ein tanke som eg har vore inne på tidlegare i oppgåva. Denne metoden krev svært lite kritisk tankegang. Blikstad-Balas skriv og at og i nyare tid har skulen vorte kritisert fordi den dyrkar reproduksjon av kunnskap og informasjon framfor kritisk tenking. Ho avsluttar med å seie at alle fag har eit ansvar for å utvikle og bruke kritisk literacy, fordi ingen av tekstane elevane møter i skulen kan gje eit heilt nøytralt bilete av verkelegheita, og dette er noko elevane må vera bevisst (Blikstad-Balas, 2016, s. 30 – 31).

Aslaug Veum og Karianne Skovholt skriv i boka *Kritisk literacy i klasserommet* mykje om kva kritisk literacy er. Det er trekt fram i den overordna delen av fagfornyinga, og i norskdelen av læreplanen er «kritisk tilnærming til tekst» eitt av seks kjerneelement. Sjølv om ansvaret ligg på heile skulen, er norskfaget naturleg nok sentralt. Dei hevdar at slik samfunnet utviklar seg og stadig blir meir digitalt, er kritisk literacy opp mot multimodale tekstar særdeles viktig. Det same meiner Sture Nome og Arne Johannes Aasen, som blir sitert frå boka *Det (nye) nye norskfaget*, frå 2019:

*«Å gjøre norskfaget til et literacy-fag innebærer blant annet å løfte samtidens kulturer inn i faget. Derfor forventet vi at de digitale og visuelle tekstene skulle få større plass i faget enn de kanskje har fått» (sitert i Veum og Skovholt, 2020, s. 26).*

Nome og Aasen skriv og, i kapittelet sitt i boka *Det (nye) nye norskfaget*, der Marte Blikstad-Balas og Kjersti Rognes Solbu er redaktørar, følgande:

*«I tillegg til at literacy rommer perspektiver på læring, viser literacy hvordan lesing, skrivning og muntlighet er innvend i kulturen vår. Tekster brukes i konkrete situasjoner og inngår i kulturelle sammenhenger med spesifikke meninger for deltakerne» (Nome og Aasen, 2019, s. 221).*

Vidare skriv dei at erfaringane elevane har frå lese- og skriveaktivitetar utanfor skulen må takast inn og brukast i skulen, og at norskfaget bør vera eit møtepunkt for dei tekstkulturane elevane er kjende i og dei som dei ikkje er kjende i. Dei fortset med å seie at dei har besøkt mange ulike klasserom, med ulike former for undervisning gjennom blant anna forskingsarbeidet sitt. Klasserom der innhaldet skal overførast til elevane frå læraren eller læreboka, og klasserom der eleven er i sentrum for læringsaktiviteten og læraren tek rolla som rettleiar slik at elevane sjølv er aktive i utvikling og utforsking. Dei konkluderar med at variasjonen er stor, og at literacy-tenkinga i læreplanen blir realisert på svært forskjellige måtar i skulen (Nome og Aasen, 2019, s. 221 – 222).

Dei to forfattarane er innom mange interessante punkt i kapittelet sitt, som heiter *Danning i historiske og samtidige tekstkulturer*. Desse punkta kretsar rundt viktigheita av å få samtida sine tekstkulturar inn i norskfaget. I 2006 vart samansette tekstar løfta fram som eit eige punkt i læreplanen i norskfaget, men det vart teke ut att i revisjonen i 2013. Nome og Aasen meiner det er grunnlag for å stille spørsmål om det er lærebøkene og dei historiske tekstane som dominerar tekstutvalet i norskfaget, på bekostning av tekst og tekstkultur frå samtida. Dei understrekar at digital tekstkultur er ein viktig ressurs i skuleelevane sitt liv i dag, og dermed er den viktig for norskfaget. Å ikkje benytte potensialet som ligg her svekkar moglegheitane for både læring og danning. Dei meiner det er nettopp dette som skjer, når elevar som til dagleg tek del i komplekse literacy-fellesskap både tidleg og seint på fritida blir passive lesarar av historiske tekstar i skulesamanheng. Det blir for stor avstand frå eleven sin daglege omgang med tekst til skulen og norskfaget (Nome og Aasen, 2019, s. 223 – 224). Sjølv om det er krevjande å få skulen til å inkludere ein literacykultur elevane kjenner seg heime i, visar forfattarane til den fyste setninga i formålskapitlet i opplæringslova, som seier:

*«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Sitert i Nome og Aasen, 2019, s. 224).*

Nome og Aasen avsluttar kapittelet sitt med ei oppsummering som ikkje overraskar nokon, og det som står att frå kapittelet deira er viktigheita av å opne skulen og primært norskfaget for den daglege literacy-kulturen elevane kjenner. Denne kan opne for nye måtar å forstå og aktualisera den tradisjonelle tekstkulturen i skulen på. Dei meiner og at ein revisjon av læreplanen ikkje er nok for å realisera dette, det må rett og slett setjast inn tiltak som endrar bevisstheita omkring korleis vi jobbar med tekstar og om tekstkulturen i samtida for å endre norskfaget (Nome og Aasen, 2019, s. 226).

Avslutningsvis vil eg seie at det ser altså ut til å vera politisk einigheit om at literacy er ein svært viktig del av utdanninga skulen i Noreg skal gje elevane. Dette meiner eg at eg kan seie basert på fokuset på literacy i gjeldande læreplan og at myndigheitane har vore med å utarbeide eit testregime skulen blir målt på gjennom OECD og PISA.

Eg meiner og at dette er eit heilt riktig syn. Satsinga på ulike typar literacykompetanse vil vera svært viktig for å utdanne menneske som i framtida skal vera dei som ber dei demokratiske verdiane vidare. Det er ein klar og tydeleg raud tråd frå Aristoteles og Kant sine syn på kva ein god borgar eller eit fornuftig menneske var, og den tråden går rett inn i eit moderne medmenneske

med gode literacyferdigheiter. Det kjem ein interessant tanke eg vil ta med meg vidare herifrå: Kanskje vegen inn i literacy vil lede oss i retning av danning?

## 2.6 Danning og literacy

*«Å holde skole i kjølvannet av danning vil lede eleven til å forstå verden. Å holde skole i kjølvannet av literacy vil lede eleven til å konkurrere med verden»  
(Werler, 2010, s. 91).*

Tobias Werler skriv i sin artikkel *Danning og/eller literacy? Et spørsmål om framtidens utvikling* at skulesamfunnet i Noreg har opplevd ei rekkje danningssjokk gjennom dei siste åra, i hovudsak utløyst av PISA-undersøkingane. Dette har ifølge Werler skapt ein konkurranse mellom skular om å prestere best mogleg på dei utdanningsstandardane som blir målt på PISA-testane og dei nasjonale prøvane. Dette har igjen ført til at skulegang ikkje kan koplast til omgrepet danning lengre, og at det heller ikkje er enkelt å svare på om skulegang kan koplast opp mot literacy. Han skriv at utviklinga i skulen støttar seg på literacyomgrepet, som han meiner er eit utilitaristisk omgrep, fordi det får skulen til å satse på brukbare kunnskar og kompetansar. Han fortset med å skrive at omgrepet er basert på OECD sine idear om korleis kompetansen i befolkninga kan utnyttast meir effektivt (Werler, 2010, s. 76 – 77). Eg tolkar det dit at Werler meiner det er eit for sterkt konkurransepreg på skulesystemet i Noreg, i fyrste omgang mellom forskjellige skular, men og som grunnlag for å måle land opp mot kvarandre og til slutt skape eit kunnskapsmessig konkurransefortrinn som får økonomiske fordelar for nasjonen. Werler fortset med å seie at skulen si oppgåve ikkje lenger er å danne befolkninga, men å skape den kompetansen som er forventa. Problemet her er det at læring i stor grad er subjektivt, resultatane er ikkje mogleg å spå og god undervisning er ikkje synkront med god læring. Ein kan spørja seg om omgrepa danning eller literacy løyser problemet. Etter at den nye læreplanen kom i 2006, fekk vi eit skifte som førde til at danning som omgrepet, som hadde våre det sentrale i skulen, vart tilsidesett av fokuset på literacy. Forfattaren meiner at danning og literacy skal bli sett på som to like gode alternativ innanfor didaktikken (Werler, 2010, s. 77 – 78).

Werler går gjennom det han meiner er danning som omgrepet oppdelt i følgjande fem delar, kronologisk sett opp på denne måten.

1) Det religiøse, der danning er eit prinsipp og eit mål i seg sjølv som opnar for den åndelege verda og står i kontrast til eit materielt syn på menneske.

- 2) Det organologiske, eit syn der det som er levande er sidestilt med kunstneriske uttrykk. Innanfor dette synet er danning den tilstand som påverkar individet, både fysisk og åndeleg, ein naturleg modningsprosess og eit prinsipp som fremjar formale evner som metabevisstheit.
- 3) Danning som viser til kunstarbeid og skaping. Ideen her stammar frå Platon og paideia, og danning blir her sett på som pedagogiske handlingar som kan samanliknast med kunstnerisk arbeid og som har det skjønne, sanne og gode som førebilete.
- 4) Eit pedagogisk-opplysande syn, der ideane frå opplysninga står sentralt. Her representerer danning formidling av kunnskapar, evner og ferdigheiter som skal førebu individet på samfunnet, beretning om innsikt, slik at individet kan gjera ansvarlege handlingar og kritisk bevisstheit slik at ein kan kritisere samtida sine sosiale forhold og evne å utvikle nye perspektiv.
- 5) Forståing av danning som sjølvrealisering av individet. Innhaldet var språket, litteraturen og kunsten i antikken, og det formale synet det avgjerande. Dette synet på danning byggjer på den formande krafta i dei klassiske, antikke verdiane og betydninga deira for den vestlege kulturen, at ei elite-forståing av danning er ekskluderande og at den teoretiske danninga står høgare enn den praktiske danninga (Werler, 2010, s. 79 – 83).

Werler oppsummerar med å skrive at danning har vore den heilage gral for utdanningssystemet. I europeisk skuletradisjon har danninga vorte realisert igjennom utdanningsreformer. Meir danning skulle gjera det betre for folk flest. Danninga bestemte ikkje berre innhaldet i læreplanen, det var den som ga læreplanen mening. Danning er ein symbolsk verdi, og det har ein symbolsk verdi å vera danna. Ein kan heller ikkje sjå si eiga danning, men den blir sett av andre og det fins ikkje ein metode for å bli danna, det er individet som dannar seg sjølv. Han skriv at danning kan bli brukt som symbol i skulen, fordi det er eit omgrep som er vagt, uklart og som ikkje kan målast, men berre har ein meningsgivande funksjon. Det er og nettopp dette som opnar for å bruke det kompetansefokuserte literacyomgrepet i skulen (Werler, 2010, s. 83 – 85).

Tobias Werler går gjennom det historiske grunnlaget for å klarleggje kvar literacyomgrepet kjem frå, kvifor det har vorte teke i bruk utdanningspolitisk og kva det har ført til. Eg trur mange, meg sjølv inkludert, har tenkt at literacy er eit relativt nytt og moderne omgrep. At det stammar frå tida etter den industrielle revolusjonen kom dermed som ei overrasking. To faktorar låg til grunn for det. Den eine var eit auka behov for menneske med lese og skrivekunnskap i samfunnet, den andre var at prisen på papir sank. På bakgrunn av dette vart det sett i gang ein storstilt alfabetiseringskampanje i Canada og USA omkring 1880. Det vart hevda at mangelen på skrive og lesekunnskap i befolkninga hindra både framgang og samhald, og det ville dei gjera noko med. Evne



til å lesa vart nøkkelen til deltaking i samfunnet i den unge nasjonen. Literacyopplæring av slavane i Amerika hadde enda tidlegare endt opp med at slaveriet vart avskaffa i 1865, sjølv om motivet for denne opplæringa var misjonering slik at slavane kunne lesa Bibelen (Werler, 2010, s. 87).

Literacy blir sett på som ei rekke individuelle kognitive ferdigheiter, tett knytt opp mot lesing og skriving. Det er klart definert og målbart, og det er ferdigheiter dei aller fleste av oss kan lære oss på ein enkel og sikker måte (Werler, 2010, s. 85). Det skal og seiast at i kor stor grad ein mestrar dei ulike kompetansane som høyrer til inn under literacyomgrepet vil variera ut frå evne, utdanning, interesse og andre faktorar. Literacy symboliserer noko menneskeskapt, og er eit håndfast omgrep (Werler, 2010, s.89). Eg kjem attende til at bakgrunnen for at literacy har kome inn som ei dominerande målsetjing i skulen er at den gjer kompetansen målbar. Ferdigheitene kan målast på individnivå, på skulenivå og heilt opp til nasjonalt nivå. Dermed kan ein samanlikne standarden på utdanninga i ulike land, og ein kan vurdere om potensialet for kompetanse og dermed framtidig økonomisk gevinst blir godt nok utnytta (Werler, 2010, s. 77).

Werler avsluttar artikkelen sin med å meine at literacystandardane som har vorte innført i skulen er eit forsøk på å klarleggje det ubestemte i danningssymbolikken. Standardane bestemmer at alle skal sikte mot det same målet, som ifølgje han er eit middelmåtig nivå, og det er eit hinder for å oppnå best mogleg resultat. I tillegg skriv han at når ein velg å gå for literacy og nasjonale standardar i utdanninga må ein samtidig godta at elevane ikkje kan førebuast på ei uklar og open framtid. Den industriprega utviklinga i skulen, med literacy som hovudmål, gjer at danningssymbolikken er i ferd med å gå i oppløysing. Læring blir beskrive som arbeid og kunnskap, medan læringsresultat kjem som følge av evner og ferdigheiter. Faren med dette er at når skulen blir ei førebuing på arbeidslivet kan det medføre risiko for at elevane sin moglegheit til å delta aktivt i samfunnet i famtida bli mindre (Werler, 2010, s. 93 – 94).

Werler er etter mitt syn litt dramatisk her, når han hevdar at danningssymbolikken er i ferd med å gå i oppløysing. At det har skjedd endringar er ein naturleg del av at samfunnet er i endring, noko det jo er kontinuerleg. At det er meir testing og eit sterkare konkurransepreg i skulen no enn kva det har vore tidlegare er openbart, og det må vera slik at når nye element kjem inn blir det mindre plass til dei elementa som var der frå før. Literacy er noko vi ikkje kjem utanom, og sjølv om den ikkje har vore snakka like mykje om, har delar av det vi definerer som literacy i dag vore ein del av fokusområde i skulen i lang, lang tid.

Det eg tek med meg viare i både oppgåva og lærargjeringa er det tydelege fokuset på ulike typar literacy. Dei byggjer på kvarandre, og nokre typer literacy er en del av grunnmuren i ein lese

og skrivekompetanse, medan andre høyrer til lengre opp i byggverket. Dei ulike typane krev ulik trening, ulikt fokus og ulike oppgåver. Det er opp til lærarane å hjelpe elevane til å meistre så mange som mogleg av dei ulike literacydisiplinane så godt som mogleg.

## 2.7 Multimodalitet

Tidlegare var det slik at når ein snakka om læremiddel, så snakka ein i praksis om lærebøker. Denne koplinga har vorte utfordra av digitaliseringa i samfunnet. I læreplanen frå 2006 vart samansette tekstar gjort til eit nytt hovudområde, og vektlegginga av digitale og multimodale tekstar vart mykje større enn tidligare. Rammene for kva den tradisjonelle læreboka kan tilby vart for begrensande. NDLA (Nasjonale Digitale LæringsArena) vart lansert i 2007, og sjølv om den var retta mot vidaregåande skule, var den ein faktor i utviklinga som skjedde i åra etter. Forlaga som tidligare hadde laga trykte bøker byrja å utvikle nettstader for lærebøkene og digitale læringsplattformer (Rogne, 2018, s. 119). Rogne skriv at dette ikkje vart nokon umiddelbar suksess. Omkring 2013 og revisjonen for norsklæreplanen satsa fleire store lærebokforlag på nye digitale konsept. Aschehoug og Cappelen Damm samarbeidde om å utvikle *Unibok*, medan Gyldendal utvikla *Smartbok*. Dette innebar digitale utgåver av papirbøkene, og nye digitale funksjonar. Satsinga omfatta både grunnskule og vidaregåande (Rogne, 2018, s. 119).

Skal vi snakke om multimodalitet må vi klargjera nokre omgrep fyrst.

*«Multimodale tekstar er etter Gunther Kress tekstar som kombinerer fleire ulike modalitetar. Ein modalitet forklarar Kress som ein kulturelt og sosialt skapt ressurs for representasjon og kommunikasjon. Modalitetane er prega av både materielle og kulturelle aspekt» (Kress, 2003, sitert i Rogne, 2018, s. 120).*

Lærebøker har gradvis vorte meir multimodale, der elevane tidlegare primært sett møtte skrift i lærebøkene er historia ei heilt anna i dag, skriv Rogne vidare, før han siterer Skjelbred med fleire som skriv at lærebokoppslag i dag liknar collager der tekst, fotografi, teikningar, tabellar, figurar, tekstboksar i margen og meir kjempar om oppmerksamheita frå elevane (Rogne, 2018, s. 120).

Utviklinga heng sjølvstekt saman med faktorar innanfor teknologi, økonomi, samfunns- og ungdomskultur. Utvikling i trykkeribransjen, bruk av visuelle verkemiddel og konkurranse frå andre medium med lyd og film gjorde at lærebokprodusentane ikkje hadde anna val en å prøve å hevde seg og utnytte potensialet mest mogleg (Rogne, 2018, s. 120).

Gunther Kress brukar omgrepet *affordansar* som er definert som dei materielle og kulturelle potensiala og avgrensingane til ein modalitet. I 2010 skreiv Hoem og Schwebs at dei nye media sine

eigenskapar utgjer eit stort semantisk potensial, og at interaktive og dynamiske element har vesentlege affordansar (Rogne, 2018, s. 121). Eit relevant spørsmål, i oppgåva mi og i anna forskning på digitale læremiddel er om dei utnyttar desse moglegheitane.

Rogne skriv at Elise Seip Tønnessen har argumentert for å vektleggje mediet i multimodal analyse, inspirert av den danske medieforskaren Klaus Bruhn Jensen, som har laga ein modell for å gradere ulike medium. Han definerar medium av fyrste grad som medium knytte til kroppsleg kommunikasjon som mottakaren kan sanse utan mellomledd. Medium av andre grad er medium av fyrste grad reproduisert med teknologi. Medium av tredje grad kallar han metamedium. Dei er digitale og består av fleire gamle medium inn på same plattform. Fyrste grad er typisk stemme og handskrift på papir, andre grad kan vera lydopptak eller trykt skrift medan tredje grad er kombinasjon av fleire (Rogne, 2018, s. 120 – 121).

Innanfor dette feltet kan vi skilje mellom didaktiske, semantiske og funksjonelle læremiddel. Dei didaktiske brukar læringsmål for eit bestemt fag og klassetrinn. Semantiske læremiddel dekkjer alt som kan brukast som undervisningsmatriell, men som eigentleg ikkje er laga for det. Funksjonelle læremiddel er definert som teknisk prega verktøy utan ferdig innhald, altså ein plass for å organisere til dømes lærestoff. Vidare har vi og det vi kallar lukka og opne læringsressursar. Dei ressursane som er lukka er komprimerte og autoritære fordi dei byggjer på læringsmål og kompetansekrav frå ein læreplan. Opne ressursar høyrer ikkje til ein fagdiskurs på same måte, og her må elevane ta større ansvar for utval av innhald. Dei opne ressursane kjem i større grad frå verda utanfor klasserommet. Lund og Rasmussen, som har skrive om dei opne og lukka ressursane understrekar at dette er ikkje strenge kategoriseringar, og måten ressursane blir brukt på kan gjera dei meir eller mindre opne eller lukka (Rogne, 2018, s. 122 – 123).

Rogne refererar til studien ««Det digitale» i lærebøker for norskfaget – faglig integrert eller utenpåklisset alibi?» frå 2011. Her har Ruth Grüter og Hildegunn Otnes analysert to læreverk for ungdomsskulen. Nokre sentrale funn her er at det er lite norskfagleg digitalt stoff i læreverka, og mangel på modelltekstar og rettleiing for elevane si eiga digitale produksjon (Rogne, 2018, s. 123).

Rogne avsluttar artikkelen sin med ei oppsummering der han seier at læremiddel, om dei er trykte eller digitale, fort kan bli sett på som gamle og utdaterte om dei ikkje legg opp til at elevane får arbeide med tekstproduksjon, tekstrefleksjon og tekstresepsjon av multimodale tekstar i ein integrert samanheng. Skal skulen og norskfaget ha legitimitet i samfunnet så må faget og skulen visa at det er ein del av verda, fordi internett og multimodalitet er ein del av denne verda allereie

for elevane, i større eller mindre grad i alle årstrinn. Han understrekar at lærarane har ei viktig rolle for utviklinga av elevane si digitale tekstkompetanse (Rogne, 2018, s. 136).

Det eg tek med meg vidare frå den multimodale teorien og inn i drøftinga i oppgåva er fyrst og fremst moglegheitane den digitale verda gjev oss. Det ligg alt i ordet multimodalitet, det høyrast ut som om sjølv ordet rommar alle moglegheiter i verda.

Som eg var innom i literacy-delen er det å ta literacy-kulturen elevane kjenner inn i skulen ein faktor som kan vera med å danne grunnlag for å vekke interesse og motivasjon. Greier læremidla å bruke modalitetar elevane er kjende med, eller nokon som liknar, trur eg at enda eit hinder kan vera rydda av vegen for å få elevane til å gjere norskfaget til et fag dei kan identifisera seg med. Kanskje det er slik at vegen inn i den multimodale norskverda er ein veg som fører til ei literacyverd.

## 2.8 Avslutning

Som eg skreiv innleiingsvis i kapitlet er danning noko dei fleste har eit svar på kva er om vi stiller dei spørsmålet. Nokon vil kanskje seie at det handlar om å takke for maten eller oppføre seg fint, andre vil kanskje seie at det har noko med korleis ein oppfører seg mot andre. Eg meiner at i eit slik tilfelle så vil begge to ha rett, men at det ikkje er det synet som er grunnlag for korleis vi ser på danning i samband med skule og utdanning. Literacy derimot er eit omgrep som har vorte etablert i skulen, spesielt innanfor norskfaget, men som ikkje har fått fotfeste i andre delar av samfunnet.

Avslutningsvis er det nødvendig å samle trådane frå teorikapitlet som har vore ei reise i tid gjennom 2500 år, og som endar opp med å peike inn i framtida.

Danningsomgrepet har røter omtrent like langt attende som vi har sivilisert historie, og sjølv om literacy er eit ord mange utanfor skulen ikkje har eit forhold til har det kome inn som eit sentralt omgrep og prega utviklinga av skulen i om lag to tiår. Eg bruker kanskje store ord, men eg vil hevde at danning er for skulen det luft er for eit menneske. Med det meiner eg at det er noko ein sjeldan tenkjer over, men likevel så altomgripande, viktig og rett og slett livsnødvendig.

Sjølv om literacyomgrepet ikkje har vore oppe i dagen like lenge som danninga, er det likevel umogleg å tenkje seg skule, slik vi kjenner omgrepet i dag, utan at literacy er ein del av det. Det er og noko som er så viktig og med oss i alt, at vi nesten gløymer at det er der. Literacy er alt, frå den fyrste bokstavinnlæringa og skrivetreninga for ein fyrsteklassing, til evna til å reflektere, vera kritisk og sjå ei sak frå ulike vinklar for ein ungdomsskuleelev.

Det vanskelege med å satse på å arbeide mot noko som ikkje er målbart, er at ein heller ikkje kan kartlegge om danninga forsvinn om den ikkje lenger er fokus i skulekvardagen eller samfunnet.

Det er heller ikkje enkelt å føreseia kva resultatet blir og korleis dette vil utvikle menneska og samfunnet framover. Å spå framtida er heller ikkje poenget med oppgåva, som tek for seg det som skjer her og no. Eg har likevel valt å avslutte dei to førre delkapitla med å stille eit reflekterande spørsmål omkring kvar literacyen og multimodaliteten leiar oss. Eg meiner, på bakgrunn av det eg har lært av å arbeide med teorien i oppgåva, at om vi ser det i eit omvendt perspektiv kan det følgande skje. Multimodaliteten kan opne for eit breitt og mangfoldig literacyperspektiv for elevane i norskfaget. Deretter kan dette breie perspektivet opne mange dører inn mot danningperspektivet, på ein slik måte at alt heng saman. Det er ikkje dermed sagt at det er enkelt, eller at vi kjem til å få det gratis, men eg trur at med planlagt og målretta arbeid vil dette perspektivet kunne gje norskfaget store moglegheiter.

## 3 Metode

Korleis er forskingsarbeidet mitt gjennomført? Kva for grunngevingar ligg bak ulike val?

Eg vil byrje med å gjere greie for sjølve metoden, som er kvalitativ og tekstanalyse. Eg vil gå gjennom hermeneutikk, som er grunnlaget for analysearbeidet, og det vitskaplege området oppgåva høyrer heime i. Eg vil og greie ut om skilnaden på humanistisk og naturvitenskapleg forskning. Eg vil presentere analysematerialet mitt, og forklare kvifor eg meiner det er interessant å forske på dette, og med denne metoden. Så vil eg skrive om kvaliteten i forskinga mi og korleis eg har jobba med den, før eg skriv kort om meg sjølv som forskar.

### 3.1 Kvalitativ metode

Sture Kvarv skriv at kvalitative metodar handlar om karakterisering. Sjølve ordet kvalitativ viser til eigenskapar ved fenomenen. Når ein bruker kvalitative forskingsmetodar er formålet å oppnå ei heilheitleg forståing av fenomenen, og korleis dei heng saman i og med samfunnet. Det materialet ein jobbar med i kvalitativ metode er tale, tekst og bilete, og alle desse modalitetane er aktuelle i mitt forskingsprosjekt. Analyse materialet dannar grunnlag for språkleg framstilling av funn.

Dei kvalitative metodane er mellom anna intervju, observasjon, dokument eller tekstanalyse. Når ein jobbar med kvalitativ forskning går ein i djupna på eitt eller nokre få objekt, og strategien blir beskrive som intensiv når fokuset er retta mot eit fåtal av forskingsobjekt. I mitt prosjekt vil det seie dokument eller tekstar, i andre kvalitative forskingsprosjekt kan det bety eit fåtal respondentar som blir observert eller intervjuet. Det betyr at forskingsobjektet må veljast ut, definerast, avklarast og kanskje avgrensast, og fokus er retta mot nokre få eller eit særskilt fenomen. Hovudformålet med forskinga er å forstå sjølve fenomenet, ikkje omfanget eller utbreiinga. Denne metoden å forske på gjev forskaren muligheit til å koma nær forskingsobjektet.

Korleis forskingsarbeidet går føre seg er særst avhengig av dei fordommane og førkunnskapane forskaren har. Fordommar er dei oppfatningane forskaren har om fenomenen, samanhengar og forskingsobjektet før undersøkingane startar, og dei kan vera basert på både sosiale og faglege faktorar. Desse fordommane kan både bli bekrefta eller avkrefta, og dei kan endre seg undervegs i arbeidet, og det seier oss at kvalitativt forskingsarbeid er ein læringsprosess for den som utfører arbeidet. Vidare seier det og at denne forma for forskning ikkje er ein lineær prosess frå a til b, men ein prosess som er i kontinuerleg endring frå start til slutt (Kvarv, 2014, s.137).

Min arbeidsmetode innanfor kvalitativ metode blir dokument eller tekstanalyse, nettopp fordi det eg skal forske på blir presentert hovudsakleg i skriftleg format. Filmar, animasjonar, lydklipp og anna multimodal presentasjon av stoffet er og ein naturleg del av eit digitalt og multimodalt læreverk.

## 3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læra om tolking av tekstar, og er ein metode som høyrer inn under den humanistiske vitskapen. Sett i kontrast til naturvitskap, der ein forskar på naturfenomen som skjer utan meining, ser ein i den humanistiske vitskapstradisjonen etter meiningsfulle fenomen og ei djupare forståing av menneskelege aktivitetar (Kvarv, 2014, s.73).

*«Hermeneutikk betegner den oppfattelsen av humanvitenskapene at kjernen i disse er tolkninger av noe som har mening. Sentralt i den hermeneutiske arbeidsprosessen er forsøkene på å forstå gjennom lesing, dvs. tekstlig fortolkning. Gjennom fortolkningsprosessen søker en mening. Ingen tolkningsprosess begynner uten forutsetninger. Med andre ord nærmer tolkeren seg sitt materiale med en viss forforståelse (Johansson 2003:96). Denne består av et visst antall ubeviste antakelser som vi kan sammenfatte til forståelseshorisont» (Kvarv, 2014, s. 73).*

Eg meiner kontrasten mellom naturvitskap og humanistisk vitskap får fram kva hermeneutikk handlar om på ein god og forståeleg måte. Resultata frå eit forskingsprosjekt som er gjennomført på korrekt vis innanfor naturvitskapen er sjeldan diskuterbare, dei er bastante. Innanfor hermeneutikken er all forskning basert på forskaren si tolking, og den er avhengig av forskaren sin forståingshorisont og dei fordommane han tek med seg i møte med nye forskingsobjekt. Vi kan ta forfattarskapen til Knut Hamsun som eksempel. Han har motteke Nobelsprisen i litteratur og bøkene han har skrive står att som bautaar i litteraturhistoria både innanfor og utanfor landegrensene. Utover på 1930-talet og ikkje minst under krigen kom det fram at han hadde nazistiske haldningar og havna på det vi kallar feil side i okkupasjonsåra. I ettertid har mange lese bøkene som står att etter Hamsun for å leite etter spor av nazistiske trekk, og prøvd å finne svar på spørsmålet om Hamsun var nazist gjennom heile livet og forfattarskapet. Her har vi etter mi meining eit godt eksempel på tekstar som blir møtt med tydelege fordommar. Vi ser på ein tekst for å finne spor etter konkrete haldningar, noko som i humanistisk vitskap er fullt ut legitim forskning, så lenge forskaren er open om kva «briller» han ser gjennom. Eit trekk ved denne forskinga blir og dermed at alle svar er diskutabile, og i den hermeneutiske tradisjon er det mange som tek utgangspunkt i andre forskarar sitt arbeid, men er ueinige i større eller mindre grad og går vidare i

ei ny retning med utgangspunkt i teoriar andre har kome fram til. Eit døme på dette er Wolfgang Klafki, som eg har skrivne om i teoridelen i oppgåva. Han tok utgangspunkt i allereie etablerte pedagogiske teoriar, som han vidareutvikla og danna sin eigen teori ut i frå.

Hensikta med hermeneutisk forskning er å forstå gjennom å tolke. Tekstar er alt nemnt som den sentrale kjelda, men kunstneriske verk som maleri og skulpturar er og kjelder for ein hermeneutikar (Kvarv, 2014, s. 75). Kvarv nemner Friedrich Schliermacher (1768 – 1834) som den fyrste moderne filosofiske hermeneutikaren. Han var ein viktig person fordi han bidrog til å utvide tolkingsgrunnlaget frå at berre tekstar skulle tolkast i den tidlege hermeneutikken til at all menneskeleg aktivitet som ligg til grunn for produksjon av både tekst og andre objekt kunne tolkast (Kvarv, 2014, s.76). Vi kan sjå dette som ei vending attende til omgrepet poesis frå antikken, som omhandlar produksjon av fysiske objekt. Vi kan seie at Schleiermacher bidrog til ei utviding av den hermeneutiske sirkelen, der teksten no vart betrakta som ein del av ein større heilheit. For tekstar sin del blir denne heilheita heile tekstskaparen sin produksjon og i tillegg alt livet utanfor tekstproduksjonen. Poenget med den hermeneutiske sirkelen er at dei enkelte delane og heilheiten må tolkast og bli forstått med utgangspunkt i kvarandre. Til dømes kan eit kapittel i ei bok tolkast som ein del av heile boka, medan boka tolkast som heilheit basert på delane dei ulike kapitla utgjer. Vidare kan både dei enkelte kapitla og heile boka tolkast som delar av eit forfattarskap, eit forfattarliv, som ein del av samfunnet og til slutt som ein del av historia (Kvarv, 2014, s. 76). Som i Hamsun sitt tilfelle der tekstane til forfattaren vart studerte på bakgrunn av dei haldningane personen viste seg å hevda. Ser ein stort på det, er det ei stor mengde små delar og hendingar som i sum driv menneskehistoria framover. Her kjem vi og attende til at for å gjera eit påliteleg forskingsarbeid er det viktig at forskaren er ærleg og tydeleg både overfor seg sjølv og alle andre på alt frå kva førdomar han tek med seg inn i arbeidet, til kva som ligg til grunn for tolkinga og i kva kontekst funna er gyldige i.

Hans Georg Gadamer (1900 – 2002) var ifølgje Kvarv den viktigaste filosofiske hermeneutikaren på 1900-talet. Han vidareutvikla den klassiske hermeneutikken, særleg påverka av Martin Heidegger. Gadamer kom fram til at forståing ikkje er ein metode eller prosedyre, men ei menneskeleg haldning. Gjennom denne haldninga kan ein få fram dei forutsetningane som må liggje til grunn for at ein skal kunne forstå. Dette betyr at forståing ikkje er ei isolert sak, men noko som inngår i livserfaringa vår. Han hevda at vi ikkje kan setje tradisjon og historisk kontekst til side, men at krafta frå desse er ein del av all forståing. Ein sentral del av Gadamer sitt filosofiske prosjekt kan oppsummerast i omgrepet førforståing, som er ein nødvendig føresetnad for all forståing. Det



er ikkje mogleg, og heller ikkje ønskeleg, å vera fri for si eiga førforståing. Vi kan ikkje møte verken tekst, hendingar eller andre menneske utan forventningar, kjensler eller haldningar til møtet. Det er akkurat når denne førforståinga blir konfrontert med det nye vi prøver å forstå at vi oppnår forståing, gjennom at det vi trudde på førehand blir avkrefta, nyansert eller bekrefta (Kvarv, 2014, s.79). Dette betyr at den førforståinga vi har, både som menneske og som forskarar, blir ein del av heilskapen i den hermeneutiske sirkelen. Kvarv fortset med å skrive at handlinga, som å skrive ein tekst, er gjort med hensikt, og når vi skal tolke teksten er det sjølve saka vi skal forstå. Meiniga oppstår når vi som les leiter etter det saklege innhaldet i teksten. Gadamer var radikal i måten han såg på førdomar. I opplysninga vart det å ha ein førdom sett negativt på, og det vart hevda at det er to typar førdomar. Fordommene skuldast autoritetar eller at ein sjølv var forhasta. Eg har tidlegare skreve om Kant, og han var oppteken av at menneska skulle bruke sin eigen fornuft, og for å gjera det måtte ein ha mot til å ta avstand frå sine eigne fordommar. Gadamer meinte at haldninga frå opplysninga var at vi skulle forstå fornuftig, riktig og utan førdomar. Han brukte og uttrykket produktiv fordom om førdom som ein ressurs. Det fanst ikkje noko kriterium for kva som var skilnaden på ein produktiv fordom og ein førdom som hindra forståing, noko som heng saman med Gadamer si meining om at hermeneutikk ikkje er ei metodelære (Kvarv, 2014, s.80 – 81).

Hjardemaal og Kleven skriv at Schleiermacher såg på hermeneutikken som ein metode der vi kunne rekonstruera det som hadde skjedd før, og sjølv oppleve det på nytt gjennom våre eigne auge. Vidare meinte Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) at målet til hermeneutikken var å gje oss ei djupare forståing av kva det vil seie å vera menneske. Dilthey hevda og at menneske og naturen er grunnleggande forskjellige, og Dilthey sitt skilje mellom menneske og natur var og årsak til eit skilje mellom naturvitskapeleg forskning og humanistisk forskning. Seinare kom Gadamer og bidrog vesentleg til å utvikle nyhermeneutikken, spesielt med sitt syn på førforståinga si betydning i tolkingsprosessen. Gadamer meinte det tidlegare synet, der hermeneutikarane hevda at vi kan legge til side og sjå bort frå dei negative fordommane våre i studium av eit objekt, var rein utopi. Han hevda at vi ikkje kunne skilje mellom ulike føresetnadar, og med det heller ikkje velja ut kva vi ville ta med oss i førforståinga vår inn i møte med noko nytt. Den førforståinga vi har kjem vi aldri til å kunne leggje frå oss, samtidig som vi utan førforståing ikkje kunne ha forstått noko som helst. Når vi tolkar ein tekst, går vi fram og attende mellom teksten og oss sjølv, og når vi da får avkrefta, nyansert eller bekrefta det vi trudde på førehand skjer det Gadamer kalla ei samansmelting av forståingshorisontar. Kleven og Hjardemaal skriv vidare at denne samansmeltinga krev at den som skal tolke er open for det som skal tolkast. Hvis ein møter ein tekst med sterke motforestillingar vil

ikkje utvekslinga med førforståinga skje, og det vil vera eit stort hinder for utvida forståing. Dette kallar dei blokkerande førforståing. Gadamer har vorte kritisert for å mangle skilje mellom dei ulike delane av førforståinga, noko som fører til at kva som er gyldige tolkingar blir relativt og med det blir moglegheita for å finne objektiv kunnskap svekka. Kritikarane meiner at det ikkje er eit klart nok skilje mellom meininga teksten i utgangspunktet hadde og kva teksten betyr for den som tolkar den. Gadamer sitt svar på kritikken var at dersom ein var bevisst korleis førforståinga påverkar tolkinga i ein gitt situasjon kunne ein skilje reflekterte tolkingar og tilfeldige tolkingar om budskapet i ein tekst. Dette impliserer og at det ikkje finst ei korrekt tolking, fordi tolking alltid skjer i ein historisk kontekst, altså med førforståing som påverkar resultatet. Det som står att er summen av dei tolkingane som er gjort av teksten gjennom historia.

Eg har tidlegare skrive at dei humanistiske og naturvitskaplege forskingstradisjonane står langt frå kvarandre i både kva ein forskar på og korleis ein forskar. Enkelte har derimot hevda at den hermeneutiske metoden ikkje er veldig forskjellig frå den hypotetisk deduktive metoden. Den norske filosofen Dagfinn Føllesdal hevdar, ifølge Kleven og Hjordemaal, at hermeneutisk forskning er det same som hypotetisk deduktiv metode, berre at forskingsobjektet er menneskeskapt meningsfullt materiale. Når vi tolkar slike fenomen antek vi kva vi vil møte før vi undersøker fenomenet, og konkluderer ut i frå det. Andre hevdar at vi gjennom å setje oss inn i og bruke empati kan nå fram til kjerna i ein tekst eller avsendaren sin intensjon. Skilnaden mellom vitskapstradisjonane er kanskje ikkje så stor som den kan sjå ut til. Dei hevdar at innleving og empati kan vera eit viktig hjelpemiddel slik at forskaren kan kome fram til teksten sitt sentrale punkt. Når vi da skal koma fram til ein påstand eller eit forskingsfunn, treng vi å validere slutningane våre gjennom å få fram både det som beviser og det som motbeviser påstanden (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 188 – 191).

Hermeneutikk er altså framgangsmåten vi bruker når vi undersøker menneskeskapte fenomen, i mitt tilfelle læreverket. Den hermeneutiske sirkelen er det eg vil kalle verktøyet mitt, når eg ser på delane og heilheiten og skal tolke objektet for å finne svar på problemstillinga mi. Det viktigaste eg tek med meg frå hermeneutikken og inn i arbeidet med masteroppgåva kan eg oppsummere i to punkt:

- 1) Tanken om den hermeneutiske sirkelen, der delane både påverkar og blir påverka av tolkinga av heilheiten. Eit norsklæreverk består av mange delar, og skapar ein heilheit i seg sjølv. Samtidig er læreverket berre ein liten del av ein sirkel som inkluderar skulen som institusjon, eleven som individ, læraren som profesjonsutøvar, klassemiljøet og

sosiale faktorar. Her kunne eg heldt fram og måla eit stort bilete, men det er ikkje naudsynt her, fordi forskinga er spissa inn mot læreverket i seg sjølv og korleis det legg opp til danning og ferdigheitsøving for eleven.

- 2) Det eg tek med meg inn i arbeidet med analysa mi, og korleis eg tolkar og forhold meg til det eg finn. Eg analyserar læreverket med utgangspunkt i det eg har skrive om i teoridelen av oppgåva, men har og med meg erfaringar frå mitt eige liv, arbeidet som lærar, kunnskap frå lærarstudiet og meir. Det er viktig å halde tunga beint i munnen, og vera bevisst både på kva eg leitar etter og kva eg finn, og kva eg konkluderar ut i frå dei funna eg gjer og korleis eg tolkar dei.

### 3.3 Analysematerialet

I følge tal frå Statistisk sentralbyrå er det meir enn 634 000 elevar i grunnskulen i Noreg i 2021 (Statistisk sentralbyrå, 2021). Eg har via epostkontakt med Kjetil Ødegårdstuen hjå Cappelen Damm den 15.februar 2022 fått opplyst at om lag 300 000 elevar brukar det digitale læreverket Skolen fra Cappelen Damm. Dette betyr da at nesten halvparten av alle elevar i grunnskulen har tilgang til dette digitale læreverket. Skolen er nyutvikla til fagfornyninga, og skriv på si eiga nettside at dei tilbyr ei alt-i-eitt-løysing, med ei teneste for alle fag og alle trinn i grunnskulen. Dei henvender seg til lesaren og seier at dei dekkjer alle fag og har verktøy for å gjennomføre undervising i tråd med fagfornyninga. Du finn årsplanar som er strukturerte og delt opp i tema basert på kompetansemåla. Det er læringsstiar med gode undervisningsopplegg og meir. Dei seier sjølv at dei møter elevane med populære profilar og det største digitale biblioteket på marknaden, og har eit inspirerande miljø. Dei hevdar og å alltid ha aktuelt innhald knytt til hendingar som val og høgtidar og at dei har aktuelle podkastar og filmseriar.

### 3.4 Forskingskvalitet

I innleiingskapitlet i boka til Kleven og Hjordemaal blir det understreka at forskingsresultat alltid er prega av ein større eller mindre grad av usikkerheit. Vidare presenterer dei tre kritiske spørsmål som vi bør vera bevisst når vi driv med forskning. Eg vil presentere spørsmåla, gå gjennom kva dei omfattar og ta dette i bruk for å forsikre meg om at mi forskning og mine resultat skal vera til å stole på. Spørsmåla er følgande:

1. Korleis er omgrepa operasjonaliserte?
2. Kva alternative forklaringar er moglege?

### 3. I kva kontekst er resultatane gyldige?

(Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 11 – 12).

#### 3.4.1 Omgrepsvaliditet

Omgrepsvaliditet handlar om korleis vi har målt variablane i forskinga vår. Omgrepet danning er ikkje direkte observerbart, noko som betyr at det må målast ved hjelp av andre omgrep eller indikatorar som er moglege å observere. Vi kan tenkje oss at dei omgrepa vi ønskjer å seie noko om befinn seg på eitt plan, medan dei målbare indikatorane befinn seg på eit anna plan. Mellom desse plana skjer det ei operasjonalisering av omgrepa, altså at vi koplar det ikkje-målbare til noko som er målbart. Har vi høg omgrepsvaliditet er det godt samsvar mellom omgrepet slik det er definert i teorien og omgrepet slik vi har operasjonalisert det. Vi kan forklare dette med at det er samsvar mellom det teoretiske omgrepet og det vi i praksis har målt. Når vi jobbar med validitet er det implisert at ein aldri kan få fullt samsvar mellom det teoretiske omgrepet og det ein har operasjonalisert, og at ein må gjera ei vurdering av kor godt dette samsvarar. Det er og viktig å vera klar over at dette ikkje handlar om eigenskapar ved målinga, men derimot med tolkinga av resultatane (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 95 – 97). Her skal eg altså analysere læreverket for å finne ut på kva måte det legg til rette for danning, deretter må eg tolke korleis dette er dannande for elevane. Det same gjeld sjølvstund for å finne ut om ressursen legg til rette for ferdigheitstreninga. Spørsmålet om validitet dreiar seg altså om grunnlaget for å tolke data som uttrykker noko om omgrepet som er operasjonalisert. I min studie antek eg på førehand at tilfeldige eller systematiske målingsfeil ikkje vil vera faktorar som påverkar funna mine. På bakgrunn av min antakelse om at tilfeldige målingsfeil ikkje blir ein faktor, kan eg seie at reliabiliteten i forskinga mi blir god, da desse heng saman i følge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 98 – 99). I fortsetjinga skriv dei at omgrepsvaliditet er rekna som den overordna forma for validitet ved måling. Omgrepsvaliditet blir målt etter i kor stor grad det er samsvar mellom omgrepet slik det er teoretisk definert og omgrepet slik vi har operasjonalisert det. Dette kan ikkje talfestast, så vi må bruke rasjonale vurderingar og empiriske data. Hovudsaka i empirisk vurdering av omgrepsvaliditet er å finne ut om det operasjonaliserte omgrepet opptrer slik som vi forventar ut i frå teorien. Vi brukar altså teorikunnskap til å vurdere validiteten i resultatane (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 108 – 110). Eg vil jobbe for å halde validiteten i arbeidet mitt høg gjennom å definere omgrepa danning, literacy og multimodalitet i teoridelen, og ta med meg desse omgrepa i analysen av læreverket. Ofte kan det vera slik at ein best kan svare på om ein finn det ein ser etter om ein observerer det motsette av det forventa resultatet. Danninga eller ferdigheitene

kan kanskje best observerast gjennom motsetningar. Eg vil og vera tydeleg på både kva eg leitar etter og finn i analysearbeidet, og på denne måten gjera arbeidet mitt så klart og gjennomsiktig som eg greier.

### 3.4.2 Indre validitet

Indre validitet handlar om relasjon mellom variablar, og god indre validitet betyr at tolkinga som er gjort om relasjon mellom variablane er til å stole på (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 115 – 116).

Dersom eg finn ut at læreverket eg analyserar får elevane til å lære ferdigheiter i norskfaget samtidig som dei blir danna, kan eg seie at variablane ferdigheiter og danning har ein relasjon. Eg må i så tilfelle og begrunne kvifor eg meiner at eg finn relasjon mellom variablane. Dersom eg finn ut at danning og ferdigheitslæring skjer separat, vil det seie at i dette tilfellet har ikkje variablane relasjon til kvarandre.

### 3.4.3 Ytre validitet

Spørsmålet som ligg til grunn for å svare på om den ytre validiteten er god eller ikkje handlar om i kva kontekst resultatata frå studien er gyldige i. Med det utgangspunktet kan spørsmålet delast i to, kven er resultatet gyldig for, og kva situasjonar er resultatet gyldig i? (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 133). Sidan forskinga dreiar seg om eitt læreverk kan eg ikkje seie at resultatata er gyldige for alle elevar i skulen i Noreg, men eg meiner resultatata vil vera gyldige for dei som brukar den delen av læreverket eg har analysert. Likevel er det viktig å understreke at effekten læreverket har på eleven vil vera individuell og avhengig av mange faktorar akkurat som skuleprestasjonar ellers. Men eg kan hevde at resultatata vil vera både relevante og interessante for norsklærarar som arbeider med danning, både dei som brukar læreverket eg skal analysere og andre. Studien kan og vera interessant for lærarar og skuleleiarar som vurderer innkjøp av nytt læreverk, dei som har laga læreverket og eventuelt andre som arbeider med produksjon av læreverk. Det eg finn ut kan til ein viss grad brukast som grunnlag for å uttale seg om korleis digitale læreverk gjev muligheitar for å arbeide med danning i skulen, spesielt sidan så mange av elevane i skulenoreg brukar dette læreverket som ressurs. I ytterste konsekvens kan resultatet frå mi undersøking vera med på å gje svar på korleis læreverk for norskfaget legg til rette for danning, dersom nokon gjer ein metaanalyse av mitt arbeid og liknande studiar av andre læreverk.

### 3.5 Meg sjølv som forskar

Det er viktig å hugse at danning er ein individuell prosess som har ein start men inga avslutning. Det vil vera individuelt for alle elevar kva som virkar dannande, korleis dei blir danna og kva resultatet blir. Akkurat som alle elevar lærer seg faglege ferdigheiter på ulik måte og i sitt eige tempo vil dei og ta inn over seg danning på same måte. Det er heller ikkje nokon samanheng i at den som er flinkast til å skrive eller rekne er den som er lengst framme når det gjeld danning. Dette har og sjølvsagt samanheng med at danning ikkje er ein ferdigheit som vi kan måle.

Når eg da skal undersøkje korleis læreverket eg har analysert legg til rette for danning vil eg gjera det i lys av det eg har skrive om i teoridelen av oppgåva mi. Eg har lært mykje så langt, og ser dermed på danning og koplinga opp mot det faglege med andre auge no enn da eg starta på oppgåva. Det er uansett for meg som forskar viktig å innrømme både for meg sjølv, men og vera open om det for dei som les oppgåva, at eg ikkje greier å vera heilt objektiv i arbeidet med verken analysa spesielt eller heile oppgåva generelt. Slik er det med all forskning, og for alle forskarar i følge Gadamer sitt prinsipp om førdomar. Det vi derimot kan gjera, som eg har forsøkt i denne oppgåva, er å vera open og tydeleg i alt frå det teoretiske grunnlaget, til utvalet for analysen, i arbeidet med sjølve analysen og heilt gjennom til konklusjonen. På denne måten forsikrar eg både meg sjølv og lesaren om at validiteten i oppgåva er så god som den kan vera.

Denne masteroppgåva, med problemstillinga og materialet som skal undersøkast, kjem nok ikkje til å ende opp med eit eintydig svar, kanskje det blir vanskeleg å finne svar på problemstillinga i det heile teke. Likevel meiner eg det er ei relevant problemstilling og noko det er viktig å forske på, slik skulen er i dag med krav til ferdigheiter, stadig mindre bruk av fysiske lærebøker og der mykje av den tida elevane er på skulen går med til å bruke iPad eller PC.

## 4 Materialet

I denne delen vil eg gå gjennom kva som møter læraren i ressursen i eit overordna perspektiv, og kva som møter elevane i dei delane av ressursen eg har valt å studere. Det er elevstoffet som er interessant for oppgåva å undersøkje nærmare, men eg tenkjer at ei enkel oversikt kan vera tenleg for dei som ikkje har kjennskap til ressursen. Kjelda i det følgjande arbeidet er sjølv ressursen, som ligg på nettsida skolen.cdu.no og om ikkje anna er spesifisert er det ressursen eg refererer til. Teknisk sett krev nettsida tilgang gjennom innlogging med Feide, og at den enkelte skule eller kommune har kjøpt lisens til nettressursen. Feide er ei nasjonal løysing for sikker innlogging og datadeling i forskning og utdanning, og ein teneste som samarbeider med Utdanningsdirektoratet (<https://www.feide.no/>).

Når ein loggar inn som lærar har ein tilgang til ei rekkje hjelpemiddel som ein fritt kan benytte i kvardagen. Det er støtteressursar som filmar som fortel om nettressursen generelt og om faga spesielt. Det fins redigerbare årsplanar for kvart enkelt fag og det er informasjon om både oppgåvetyper og kva kompetansemål dei enkelte oppgåvene er knytt opp mot. Læraren står fritt til å dele ut oppgåver som elevane får tilgang til gjennom ei eiga fane som heiter «Oppgaver fra lærer». Læraren har og tilgang til ei rekkje tverrfaglege opplegg som dekkjer kompetansemål i fleire fag samtidig, og som ligg utanfor dei ulike fagområda. Som elev har ein når ein loggar inn tilgang til innhaldet som er knytt opp mot faga på sitt trinn, og til eit omfattande bibliotek med hundrevis av bøker tilgjengeleg for å lesa, mange av dei er og tilgjengeleg som lydbøker.

Eg har valt ut å granske innhaldet for femte trinn. Det meste av innhaldet er spesielt laga for femte trinn, men det finst og tverrfaglege opplegg som spenner over heile mellomtrinnet, og det finst eit eige område som er kalla «Ressurser» som er felles for 5., 6., og 7. klasse. Dette inneheld dei tre områda Leserom, Grammatikk og Rettskriving.

Eg vil studere to utvalde delar av ressursen nærmare. Eg har valt ut to ulike delar, hensikta med det er å skape ei breidde som både kan danne eit rettferdig bilete av ressursen og som gjev meg moglegheiten til å analysere meir materiale slik at eg kan konkludere på eit meir solid grunnlag. I gjennomgangen av materialet vil eg ikkje tolke innhaldet, men sjå objektivt på det som møter elevane. I neste kapittel av oppgåva vil eg derimot tolke innhaldet i materialet på bakgrunn av teorigrunnlaget i kapittel 2. Eg vil nemne her at valet mitt om å sjå på heile delar av ressursen tek eg fordi eg meiner det gjev meg et betre grunnlag for å analysere og konkludere. Eg kunne til dømes ha sett berre på tekstene i ressursen, men det ville etter mi meining ha vorte kunstig, og eg meiner at i ei slik oppgåve som denne er det mykje meir naturleg å sjå på korleis heile delar av

ressursen møter eleven. Alt eg skal analysere ligg inn under norskfaget. Analysen stoppar der den gjer fordi ordbegrensinga på oppgåva er lagt til grunn i den vurderinga. Samtidig er det slik at eg meiner eg har analysert nok materiale til å danne eit riktig bilete av ressursen og gje eit godt svar på problemstillinga. Ressursen er analysert i juni 2022, med innhaldet slik det var tilgjengeleg da.

## 4.1 Leserom

Eg vil i fyrste del av analysen studere det som er tilgjengeleg for elevane i den delen av Skolen som heiter Leserom, eit felles område for 5., 6. og 7. trinn. I dette rommet er det det 28 korte tekstar på om lag 200 ord elevane skal lesa. Det er ikkje lydstøtte på tekstane, men alle tekstane inneheld bilete. Etter at dei har lese teksten er det nokre spørsmål frå teksten som elevane skal svara på gjennom å velje mellom ulike svaralternativ, før dei trykker seg vidare til neste spørsmål. Det gjev umiddelbar respons på om svaret er rett eller feil. Rett svar gjev grønt lys, medan om svaret er feil kjem det opp eit raudt felt og ein kort tekst som seier kva som var rett svar på spørsmålet, og nokre gonger kvar i teksten svaret på spørsmålet er å finne. Spørsmåla er enkelte tolkingsspørsmål som for eksempel «Hva vil forfatteren med teksten?», men mest er typisk kontrollspørsmål som «Hva betyr tallet 12 ifølge teksten?».

Variasjonsbreidda i tekstutvalet spenner frå tekstar om til dømes biblioteket i Vennesla, om figurane i Disneyfilmen *Toy story*, nokre tekstar legg opp til at elevane skal lesa tabellar med informasjon om planetane i solsystemet eller olympiske rekordar i friidrett og nokre tekstar har eit naturvitskapleg preg og inneheld informasjon om ekvator eller ulike typar dyr.

## 4.2 Min mening

Den andre delen av ressursen eg vil studere nærmare er ein del av norskfaget som tek mål av seg å lære elevane om kva det betyr å meine noko, og korleis ein kan frå fram og begrunne sine egne meinigar. Dette er ein av hovuddelane i ressursen under norsk for femte trinn, og den inneheld fleire læringsstiar. Kvar læringgsti består av ei rekkje mindre delar eg har valt å kalle element, slik at det både for meg og for lesaren skal bli greitt og orientere seg i innhaldet av analysen.

I beskrivinga som er tilgjengeleg for læraren ligg det ein informasjonstekst om alt denne delen, Min mening, inneheld. Teksta har ein generell del, denne seier noko om kva læringsstiane i ressursen består av og vi finn den att i innleiinga av fleire av delane i ressursen. Vidare er det ein spesifikk del som fortel kva denne læringsstien inneheld. Denne delen av ressursen skal som sagt lære elevane kva det vil seie å meine noko, korleis dei kan grunngje og få uttrykke meiningane sine.



Elevane skal lære om ulike måtar å uttrykke seg på, med slagord, samansette ord på plakatar og rim og rytme i songar. I to av læringsstiane skal elevane lære kvifor og korleis dei skal begrunne påstandar. I ein annan læringssti skal dei lære om ulike måtar å argumentere på, med fakta, erfaring og følelser. I læringsstien argumenterende tekst skal elevane lese om og arbeide med forskjellige slags argumenterande tekster, dei som blir trekt fram er plakattekster, appellar og debattinnlegg. Dei blir oppfordra til å reflektere over kva uttrykksformar som passar til ulike ytringar, og skal jobbe med tegnsetting og sentrale fagord. Det blir og lista opp ti kompetansemål elevane er innom. Ordet samansett tekst er ikkje nevnt ein einaste gong, verken i beskrivinga av ressursen eller i kompetansemåla.

#### 4.2.1 Hva mener du?

Sett frå elevperspektivet blir den fyrste læringsstien i delen innleia med ein kort filmsnutt med to karakterar, Minka og Simen, som dukkar opp i ulike samanhengar mange plassar i ressursen, både på bilete og i filmar. Filmen blir brukt som anslag i denne delen av ressursen, og gjer oss kjend med ei sak Minka og Simen vil protestere mot. I neste del av læringsstien er tekst det berande elementet, støtta av bilete av Minka og Simen. Teksten har lydstøtte, men bilettekstene og ordforklaringane som står på sida av hovuddteksten er det ikkje lydstøtte på. Teksta forklarar for elevane kva det vil seie å protestere mot noko, og at det kan uttrykkast gjennom teikning eller maling, skriftleg eller munnleg. Teksta kjem deretter med ei forklaring på kva det er å diskutere, og kva som skiljer diskusjon frå krangling. Her blir det trekt ein parallell til ei hending på ein fotballbane, og denne parallellen blir forsterka både med eit bilete av nokon som spelar fotball og eit tenkt sitat frå denne situasjonen. Det blir stilt nokre spørsmål til lesarane undervegs i teksta, eit spørsmål retta mot kva som skjer i handlinga i historia som blir fortalt for å formidle budskapet, og to retta direkte mot eleven der dei blir spurd om dei liker eller synest det er skummelt å seie frå om noko dei synest er urettferdig. Siste innslag i læringsstien legg opp til at eleven skal fremje si meining om ein valfri sak. Her er det ikkje lagt nokon føringar. Det er meininga at eleven skal leggje inn to valfrie bilete, og fylle to tekstboksar. Til den eine boksen stillast spørsmålet «Hva mener du?» og til den andre «Hvorfor mener du det?». Bileta og tekstene eleven skriv inn kan gjennom å trykke på ein knapp koma opp i ei ny visning som ein samansett tekst med bileta eleven har valt og tekstene eleven har skrive inn. Denne funksjonen kjem att mange stader i ressursen, og knappen har teksten «Se prosjekt».

## 4.2.2 Slagord

Den andre læringsstien i delen «Min mening» heiter «Slagord» og inneheld fire element. Den fyrste av desse delane liknar den andre delen av dei eg nett har beskrive. Den er samansett av tekst og bilete. Hovudteksten er delt opp i fleire avsnitt med eigne overskrifter, og alle desse delane har lyd støtte slik at elevane kan velja å lytte til teksten framfor å lesa sjølv. Mellom avsnitta er det oppdelt med bilete, ordforklaringar og eksempel på slagord knytt opp mot den same casen som danna anslaget i filmen som var det fyrste elevane fekk sjå i møte med denne delen. Føremålet med delen er å læra elevane kva eit slagord er. Slagord blir forklart som noko ein kan bruke i ein demonstrasjon, og at dei kan uttrykkast både munnleg og skriftleg. Teksta fortel at for å lage slagord kan vi bruke språklege verkemiddel. Elevane blir deretter introdusert for enderim og bokstavrim, og til slutt ordspel. Når vi kjem til delen om ordspel dreiar fokus vekk frå casen og over på miljøsaka, og eksempelslagordet handlar om oljeboring. Det kjem eit eksempel til som er miljøorientert, «Det finnes ingen planet B!», og eit bilete av ein plakat med dette slagordet. Den siste delen av teksten forklarar nøyre kva ordspel er, kva dei kan brukast til og kvifor desse eksempla er ordspel.

Neste element i læringsstien legg opp til elevaktivitet, og her skal elevane skrive sine eigne slagord. Elevane møter eit nytt eksempel, og tre tekstboksar der dei kan skrive inn sine eigne slagord, og dei kan leggje inn eit bilete til kvart slagord. Ved å trykke på ein knapp kan elevane få sjå slagordet sitt og biletet på ei ny side.

Det tredje elementet i stien heiter «Tre saker jeg bryr meg om». Her skal elevane velje ut tre saker som er viktige for dei, og begrunne meiningane sine. Det er mogleg å leggje inn bilete til kvar sak, så det liknar på den førre delen. Forskjellen er at det er to tekstboksar å fylle ut, ein for å skrive kva saka er og ein for å begrunne meininga si.

Det fjerde og siste elementet heiter «Sammensatte ord», og her møter elevane ein kort introtekst som fortel at det er mange som skriv slike ord feil, og at her skal dei øve på å skrive slike ord riktig. På fyrste side er det og ein illustrasjon av ein som sparkar til ein sykkel med ein tekst der det står «Sparke sykkel eller sparkesykkel?». Så blar elevane seg framover og dei neste sidene inneheld ytringar der dei skal svare ja eller nei på om det sammensatte ordet er skrive rett. Elevane får umiddelbar respons på om det svarar riktig, og når det samansette ordet er feil får dei i neste oppgåve velje mellom to alternativ, der eit inneheld eit oppdelt samansett ord og eit inneheld to ord som ikkje skal vera sett saman til eitt. Etter til saman sju slike oppgåver er delen ferdig.

### 4.2.3 Ord som fenger

Den tredje delen av «Min mening» heiter «Ord som fenger» og den inneheld fem element. Her legg ressursen opp til at elevane skal bruke musikk, rytme og rim for å få andre til å hugse meininga deira. Det fyrste elementet heiter «Sangen Min mening», og her er innhaldet ein song. Songen består av to vers og to refreng, alt i eit fast rimemønster med enderim etter strukturen ABAB. Instruksjonen til elevane er å lesa og lytte til sangen som handlar om å meine mykje og at vi ser og opplev ting ulikt. Elementet inneheld og eit bilete av ei jente og ein gut som høyrer på musikk. Bodskapet til songen er at alle må få lov til å ha si meining. Dei fleste verselinjene har bodskap som: «Jeg mener at godteri burde koste mindre penger. Jeg mener at venner er det viktigste man har». To verselinjer merkar seg ut med eit anna perspektiv: «Jeg mener det er viktig at vi passer på naturen. Jeg mener det er riktig at vi har demokrati».

Det andre elementet i denne delen heiter «Lag din egen sang». Her blir det lagt opp til at elevane skal skrive sin eigen tekst til songen dei fekk høyre i forrige element. Elevane kan spela av ein instrumentalversjon av songen, og det er fire tekstboksar der teksten «Jeg mener at» er lagt inn under overskrifta «Første vers», og så skal elevane fylle inn resten. Teksten i refrenget kjem etter dei fire tekstboksane, før det same gjentek seg i andre vers. Det er ein «Se prosjekt»-knapp, som elevane kan trykke på for å sjå sin eigen sang. Under teksten er det eit bilete av ei jente som spelar gitar.

Det tredje elementet heiter «Rimesangen». Introteksten på fyrste side fortel elevane at bruk av rim er ein fin metode for å få andre til å hugse eit bodskap, og at her kjem det ein rimesong, og deretter oppgåver. På side to kan elevane spela av ein ny song, med tittelen «Elgen». Teksta til songen står der og, slik at elevane kan lytta og lesa samtidig. Songen inneheld seks strofar med fire verselinjer kvar, alle strofane har enderim i mønster ABAB med unntak av ei. Teksta fortel ei historie om ein eg-person som dreg til Bergen for å danse med ein elg. Det er eit teikna bilete av ein elg ved sida av songteksta. På side tre og fire er det lagt opp til elevaktivitet. På kvar side står to strofar av teksten frå songen på førre side, og på kvar side er det siste ordet i fire av verselinjene fjerna frå teksten. Ved sida av teksta står det fem ord, fire av dei som er tekne ut av teksta og eit ord til. Oppgåva går ut på at elevane skal setje inn rett ord i teksten att. Når elevane trykkjer seg viare i oppgåva får dei respons på om dei har valt rett ord eller ikkje i form av eit raudt kryss eller ei grønn hake ved kvart enkelt ord.

Element nummer fire heiter «Skriv vers til rimesangen». På side nummer ein står det at elevane skal bruke melodien og skrive eit nytt vers til songen om elgen. Oppsettet liknar det frå førre del, og

på side to kan elevane høyre ein instrumentalversjon av «Rimesangen», den som i førre del hadde tittel «Elgen». Det same biletet av elgen er med her og, og nederst er det ein tekstboks med ei overskrift som seier at elevane skal skrive eit nytt vers. I tekstboksen er det lagt inn eit eksempel. Sida har ein «Se prosjekt»-knapp, slik at eleven kan sjå teksten sin på ei ny side. Dette er siste side i elementet.

Det femte elementet i delen heiter «Karaoke» og inneheld ei introside der det står at på dei neste sidane kjem karaokeversjonane av dei to songane som har vore brukt i denne delen. Side to står originalteksta til songen «Min mening» og det er moglegheit for å spela av songen utan vokal. På side tre er det kun mogleg å spela av karaokeversjonen av songen, og det er ikkje noko tekst. På side fire og fem gjentek det same seg med songen «Elgen».

## 5 Analyse

I analysedelen vil eg på nytt gå gjennom dei delane av ressursen eg har studert, men her vil eg vera subjektiv og sjå stoffet med mine auge. Eg vil seie kva eg meiner om materialet, sjølv sagt i lys av dei omgrepa eg har klarlagt i teoridelen av oppgåva mi. Dette vil danne grunnlaget for svaret på problemstillinga mi. Det meste av det eg skriv om kvar enkelt del kunne eg ha sagt om fleire delar. I drøftinga vil eg forsøke å ikkje gjenta meg sjølv, sjølv om det eg skriv ein plass vil vera gyldig i fleire samanhengar. Eit eksempel her er når eg skriv om læraren sin moglegheit til å vinkle synet på tekstene i leserommet slik at elevane ser på dei med eit kritisk blikk. Dette kunne læraren gjort med tekstene i andre delar av ressursen og, sjølv om eg ikkje kommenterar det eksplisitt.

### 5.1 Leserom

Leserommet består som nemnt av 28 relativt korte tekster. Det er eit bilete knytt til kvar tekst, men det har ikkje informasjon som ikkje kjem fram i det skriftlege, slik at det multimodale perspektivet spelar liten rolle her. Dei er utan lyd støtte, så det krev at elevane les tekstene sjølv. Det betyr at elevane får litt lesetrening. Mottakarane av tekstene blir og i enkelte tilfelle nøydd til å hente ut informasjon i form av både tal og tekst i tabellar for å svare på oppgåvene som følgjer tekstene. Elevane må bruke leseferdigheitene sine for å forstå og finne informasjon i tekstene, slik sett er det klart at literacykompetansen, i form av det å rett og slett kunne å lesa, er ein grunnleggjande faktor som eleven må beherske her. Det vil det sjølv sagt vera i arbeid med alt skriftleg materiale. Dei fleste spørsmåla er det vi kallar lukka kontrollspørsmål, som har som einaste funksjon å avdekke om eleven har oppfatta informasjonen i teksta riktig. Desse spørsmåla opnar i liten eller ingen grad opp for refleksjon omkring innhaldet i teksten, og eg anser dei for å vera enkle for dei fleste elevane på desse trinna.

Nokre av tekstene inneheld, i tillegg til dei enkle, lukka kontrollspørsmåla, eitt eller to spørsmål som er meir opne og krev noko anna enn det å berre bekrefte informasjon frå teksten direkte. Dette er og noko som høyrer til under literacyperspektivet, og krev at elevane tolkar teksten for å finne riktig svar på spørsmålet.

Det som er å finne når det gjeld spor av danning i denne delen av ressursen går på dei haldningane, perspektiva og vinklingane tekstane har. Som til dømes at det er meir miljøvennleg å lage bygningar som treng lite energi og som er laga av tre.

På bakgrunn av analysa mi av dette materialet kan eg seie at her er det leseferdigheitene og det å finne informasjon i ei tekst som er føremålet, og det er literacyaspektet som er hovudfokus.

Sjølv om eg interesserar meg for innhaldet slik ressursen legg det fram og dette er hovudfokus i oppgåva, vel eg og å kommentere litt utanfor dette. Det vil alltid vera ein lærar som administrerer ressursen, og står som eit ledd mellom materialet og dei som skal arbeide med materialet. Læraren har dermed stor kraft gjennom dei vala han tek. Jobbar elevane individuelt med tekstane i leserommet står dei kognitive literacyferdigheitene i fokus. Legg læraren opp til samarbeid, til dømes diskusjon med læringspartner eller samtale i klassa kjem og det sosiokulturelle synet på literacy inn som ein del av biletet. Har ein fyrst brukt tid på å lesa og setja seg inn i ei tekst er det naturleg å utnytte handlingsrommet som oppstår for å bruke teksten til noko meir. Læraren kan og få elevane til å sjå på tekstene med eit kritisk blikk, og legge opp til at det blir samtalar og diskusjonar omkring kva for ei sannheit som blir framstilt i teksten og kvifor det er slik. Eg vil seie at læraren og ressursen i samband har moglegheit til å fokusere oppgåvene nærmare inn på dei tema eller dei ferdigheitene læraren vil at sine elevar skal arbeide med. Som eg var innoom i teorien om multimodalitet og opne eller lukka læringsressursar, har vi her eit eksempel der ressursen er slik den er, og så er det opp til læraren å opne ressursen eller halde den lukka ut i frå korleis han støttar og rettleier elevane i arbeidet med tekstane.

## 5.2 Min mening

Denne delen av ressursen er meir innhaldsrik i omfang og den nyttegjer seg fleire modalitetar enn den førre delen eg analyserte.

### 5.2.1 Hva mener du?

Elevane blir fyrst møtt av ein animert filmsnutt på om lag eitt minutt som blandar tekst, teikningar og lyd, slik at fleire ulike modalitetar spelar på lag. Filmen fortel ei historie som set sjåarane inn i ein kontekst som skal setje igang tankane til elevane. Under filmen kjem ei forklarande tekst som klarlegg kva det vil seie å protestere, diskutere og krangle. Til slutt i den fyrste delen må elevane tenkje sjølv og finne ei sak dei ønskjer å fremje meininga si om. Her blir det ikkje lagt nokon føringar frå ressursen si side, og eleven står fritt til å ytre si meining om den saken han eller ho sjølv vel.

Dei to fyrste delane spelar på literacykompetanse, og elevane må oppfatte, tolke og forstå budskap og meining formidla gjennom ulike modalitetar. Mottakarane her er passive og får servert eit innhald dei berre skal ta imot, læringsressursen er lukka. I den siste delen blir elevane aktive, og dei må ta eigarskap til oppgåva gjennom å velja ut ei sak dei sjølv har lyst til å skrive noko og seie meininga si om, ressursen er meir open. Her må elevane bruke si eiga fornuft og finne ei sak frå

deira eige liv. Dei står fritt til å skrive om det dei ynskjer sjølv. Det kan vera noko som gjeld skulekvardagen, fritida eller kva som helst som engasjerar. Dei må og finne grunngjevingar for sitt syn i saka, noko som krev at dei må reflektere og argumentere for meininga si. Denne delen blandar literacykompetanse med ei meir dannande retning i faget. Den krev at elevane skriftleg legg fram si sak, og den krev tankevirksomheit for at eleven skal finne si sak og sine argument. Elevane blir ikkje direkte oppfordra til å bruke andre element enn tekst for å fremje si sak og sine argument, men det er nemnt i tekstdelen at ein kan uttrykkje seg både munnleg, skriftleg og for eksempel gjennom å måla.

### 5.2.2 Slagord

Den andre hovuddelen i «Min mening», som er kalla «Slagord» legg opp til at elevane skal lære kva eit slagord er. Ressursen legg opp til dette med relevante døme på slagord, og gjev elevane nokre konkrete verkemiddel dei kan ta i bruk for å få til det oppgåvane ber dei om. Det fyrste elementet inneheld ingen oppgåver elevane skal arbeide med, men den inneheld alt fagstoffet innanfor denne delen. Fagstoffet blir formidla i form av tekst med lydstøtte. Det er og illustrasjonar og eksempel som er knytt opp mot kvarandre mellom avsnitta. Eksempla er fagleg gode og viser tydeleg akkurat kva dei er eksempel på, til dømes enderim og bokstavrim. Dei ulike modalitetane spelar godt saman, støttar kvarandre og er utfyllande utan at det blir for mykje slik at det framstår rotete. Det multimodale potensialet blir brukt for å få fram budskapet her, i den forklarande delen av elementet.

Elevarbeidet som ressursen legg opp til her, og som bli presentert i dei to neste elementa, vil eg definere som instrumentalistisk. Det blir lagt fram og forklart teori som grunnlag, det kjem eksempel og deretter skal elevane produsere noko etter ein bestemt mal. Elevane skal velje den saka dei vil, men det er likevel klare, tydelege rammar og forventningar for resultatet, og det er i realiteten liten valfridom eller moglegheit for å påverke oppgåvesvaret. Sjølv om elevane fritt kan velje kva slagorda deira skal oppfordre til eller handle om, er det ei instruert og lukka oppgåve dei får. Det same vil eg seie om det siste elementet, som framstår som litt påklistra. Det er lurt å lære seg å skrive samansette ord rett, men det høyrer meir til i ein rein rettskrivingsdel tenkjer eg. Det er ei «les og trykk»-oppgåve som ikkje er vanskeleg eller legg opp til stor innsats frå elevane. Her vil eg leggje til at i denne typen oppgåver kunne det digitale potensialet vore betre utnytta, for eksempel ved å kople liknande fagstoff opp mot dette fagstoffet. Elevane kunne fått moglegheit til sjølv å gått

vidare inn i meir fagstoff om samansette ord. Døme på det kan vera korleis og når vi skal bruke bindestrek.

Så kan vi seie at det å stå opp for noko, ytre meininga si og fremje eit bodskap er noko som krev at elevane tenkjer sjølv og finn ei sak som dei kjenner er viktig for seg. Her blir det lagt opp til at elevane skal bruke fornufta si, det opnar for moglegheit til å reflektere omkring viktige omgrep som friheit, rettferdigheit og motstand mot autoritetar. Dette går rett inn i dannelsingsomgrepet, slik Immanuel Kant fremja det, og som eg har skrive om i teoridelen. Det vil naturlegvis vera stor variasjon her, og kva den enkelte elev vel å trekkje fram avheng av mange faktorar, men det som er viktig i min analyse av materialet er at slik stoffet er lagt fram er det moglegheiter for at elevarbeidet kan vera dannande. Dei som står bak ressursen har valt ut to døme på slagord som fremjer miljøvernssaka. Det eine går på nei til oljeboring i nord og det andre er eit meir generelt «stopp klimaødeleggingane»-opprop. Eg tolkar det slik at dei har valt ut desse fordi det er ei sak som mange unge er opptekne av. Dette kan lede mange til å tenkje i same retning når dei skal finne ut kva sak som er viktig for seg, men etter mi vurdering er det gode eksempel og dei er retta mot ei relevant sak både nasjonalt og globalt.

For å bruke omgrepa frå paideia her, er det klart at praksis må liggja til grunn for at poesis skal visa eit resultat med danningstanken som grunnlag. Det vil seie at om eleven ender opp med eit produkt, altså i denne samanhengen slagord, som viser at han har gode haldningar, kjempar for det som er rett og har brukt si eiga fornuft, vil vi med omgrepa frå antikken kunne seie at god praksis gjev eit produkt, poesis, som viser teikn til danning.

### 5.2.3 Ord som fenger

Den tredje hovuddelen av «Min mening» heiter «Ord som fenger». Denne delen legg opp til at elevane skal bruke rim, rytme og musikk som hjelpemiddel for å formidle meininga si. Ressursen fortel elevane at andre lettare hugsar bodskapet deira når det blir formidla med desse hjelpemidla. Det eg bit meg merke i når det gjeld innhaldet i den fyrste songen er verdien av vennskap og miljø og demokrati-perspektivet, som eg nemnte i gjennomgangen av materialet. Teksta fortel elevane at vennskap er viktig, at vi må passe på naturen og at demokrati er bra, for å seie det enkelt. Dette er allmenngyldige syn og verdiar det er lett å stille seg bak for alle. Delen kjem ikkje med nytt fagstoff elevane skal læra, men krev at dei tek i bruk det dei har lært i førre del. Spesielt blir det lagt opp til øving på å få til enderim. Eg meiner framleis oppgåvane er lukka, rammene klare og forventningane til elevsvara er smale. Spesielt oppgåva i del tre der elevane skal setje inn riktig ord i songen om



elgen peikar seg ut som særskilt lukka og instrumentalistisk, og krev svært lite av elevane. Steget til dei neste oppgåvene, der elevane skal skrive ei heil strofe til songen på eigenhand, blir etter mitt syn noko stort. Ein digresjon her; ressursen kallar det som på fagspråk heiter strofe for vers. Det gjer det enklare for elevane å forstå, men når vi trass alt held på med opplæring og formidling av kunnskap, meiner eg at ressursen kunne heldt seg til å bruke fagspråk og uttrykt seg korrekt.

Det er framleis klare rammar for kva og korleis svaret på oppgåva skal bli, men elevane må skapa noko sjølv og har mykje større påveringskraft på svaret på desse oppgåvene. Arbeidsmengda er større, handlingsrommet elevane kan opererera i er større og det opnar for at elevane får brukt meir av kompetansa si. Eg vil hevde at her og er det literacyferdigheiter elevane må ta i bruk for å få til å svare på oppgåva. Innhaldet kan seie noko om haldningane og danninga hjå elevane. Basert på dette kan eg seie at ressursen opnar for at elevane kan få utfalde seg i eit større område.

Læraren som bestemmer korleis han vil bruke ressursen står og friare med større og meir opne oppgåver. Ser vi på literacyen er det klart at dei kognitive evnane som står sentralt i den psykologiske språkforskinga må liggja i botn for arbeidet. Legg læraren opp til at elevane skal samarbeide og skape songtekster saman kjem det sosiokulturelle literacysynet inn i biletet. Da vil måten teksta blir skapt på, samhandlinga mellom forfattarane og korleis den vil påverke andre vera like interessant som sjølve teksta. Her må eg understreke at eg beskriv eit handlingsrom som ressursen opnar, men som det er opp til læraren å leggja til rette for å utnytte og til slutt er det opp til eleven å gjera seg nytte av moglegheten.

### 5.3 Avsluttande drøfting

Greier Skolen å utforme eit fagleg opplegg som er slik at elevane blir frie, myndige og at fornufta deira er frigjort frå all tvang? Hadde svaret på det spørsmålet vore eit eintydig «ja», ville saka vore grei. Så enkelt er det sjølvstykke ikkje. Men svaret på spørsmålet er heller ikkje bastant nei. Om vi endrar spørsmålet til å dreie seg om literacy eller multimodalitet, vil det og vera slik at svaret ikkje er verken eit klart ja eller eit tydeleg nei.

I oppgåva skal eg svare på problemstillinga: Korleis involverer den digitale ressursen Skolen eleven? Skjer dette gjennom danningsskapande aktivitetar eller gjennom meir ferdigheitsretta opplegg? Eller begge delar? Legg ressursen vekt på at eleven skal forstå seg sjølv som ein del av verda/samfunnet eller legg ein mest vekt på at eleven skal meistre dei grunnleggande ferdigheitene? Eller begge delar?

På bakgrunn av det eg har analysert blir svaret eit «Tja», på dei fleste delspørsmåla i problemstillinga. Den digitale ressursen involverer eleven både til å løyse enkle, lukka, instrumentalistiske oppgåver OG den gjev eleven moglegheit til å løyse oppgåver der eleven kan vise spor av haldningar, tankar og idear som peiker i retning av danning. På same måte legg oppgåvene til rette for at eleven skal øve seg i ferdigheiter som høyrer inn under literacyomgrepet, samtidig som det er eit rom der for å sjå saka i eit større perspektiv, der eleven har potensiale og krefter til å bruke fornufta si til å frigjera seg frå undertrykking og tvang. Funna eg har gjort peiker altså på at ressursen legg til rette for at elevane i enkelte oppgåver kan arbeide både med danning og literacy. Da kan eg, som eg var inne på i kapittelet om indre validitet seie at det er ein viss relasjon mellom omgrepa. Det er og plassar der det berre er eitt av omgrepa som er i fokus, og dermed blir det ikkje riktig å seie at variablane ikkje relaterar til kvarandre i alle oppgåvene eller delane av ressursen.

Til slutt vil eg hevde at det vil uansett, alltid, vera opp til eleven sjølv. Eleven må både vera villig til å leggja ned den innsatsen som krevst for å lære ferdigheiter for å oppnå brei og solid literacykompetanse, og det same for å bli ein danna medborgar. Viss eleven ikkje er interessert i å ta imot innhaldet, om det dreiar seg om literacy eller danning, hjelp det ikkje kor god formidlingsevne ein lærar har, eller kor godt tilrettelagt ein digital ressurs er. Prinsippet er det same når ein ønskjer seg best mogleg resultat på PISA-testane, eller best mogleg framtidig økonomisk utbytte. God undervisning er ikkje nokon garanti for gode læringsresultat som deretter skal sikre maksimal utnytting av dei menneskelege ressursane i eit samfunn for størst mogleg framtidig økonomisk gevinst.

## Referansar/litteraturliste

- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Birkeland, N. R. (2010). Analogi: Perspektiver på Klafkis didaktikk. I Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (Red.), *Didaktikk – Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 63 - 75). Cappelen akademisk forlag.
- Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13 – 37). Fagbokforlaget.
- Feide. (u.å.). *Om Feide*. Hentet 05. Juni 2022 fra <https://www.feide.no/om-feide>.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk – den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13 – 37). Fagbokforlaget.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning - Klassiske tekster* (s. 167 – 203). Gyldendal.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Nome, S. & Aasen, S. A. (2019) Danning i historiske og samtidige tekstkulturer. I Blikstad-Balas, M. & Rognes Solbu, K. (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 219 – 226). Fagbokforlaget.
- Svendsen, L. F. H. & Fossheim, H. (2019,31.10). Sofist. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/sofist>
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning: Et tilbakeskuende blick på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39 - 119). Fagbokforlaget.
- Tjønneland, E. (2018,20.02). Arete. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/arete>
- Torjussen, L. P. S. (2011).Danning, dialektikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 143 - 162). Fagbokforlaget.
- Rogne, M. (2018). Frå papirbok til Smartbok og Unibok – Læremiddelutvikling og multimodalitet i norskfaget. I Rogne, M. & Waage, L. R. (Red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar* (s. 119 – 138). Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.

Statistisk sentralbyrå. (2021, 16. desember). *Elevlar i grunnskolen*.

<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevlar-i-grunnskolen>

Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

Werler, T. (2010). Danning og/eller literacy? Et spørsmål om framtidens utvikling. I Midtsundstad, J.

H. & Willbergh, I. (Red.), *Didaktikk – Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 76 – 96). Cappelen akademisk forlag.