

MASTEROPPGAVE
M5GLU18H
Mai 2023

Lesing mellom linjene:

En undersøkelse av hvordan lærebøker i norskfaget legger til rette for
fiksjonsforståelse og tolkningskompetanse gjennom utforming av
oppgaver knyttet til novelletekster

Masteroppgave

30 stp.

Sarah Nicoline T. Gundersen og Solfrid Myrhaug



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg oppgavekulturen i norsklærebøker på ungdomsskolen fra tre ulike forlag. Formålet er å undersøke hvorvidt oppgaver knyttet til skjønnlitterære tekster kan bidra til å fremme fiksjonsforståelse og tolkningskompetanse gjennom problemstillingen: *I hvilken grad legger lærebøker i norskfaget til rette for å fremme fiksjonsforståelse og tolkningskompetanse gjennom utforming av oppgaver knyttet til fiksjonstekster?*

For å undersøke denne problemstilling har vi valgt å avgrense studien til å gjelde utelukkende novelletekster. For å utforske oppgavens problemstilling har vi i hovedsak tatt utgangspunkt i tekstoppgavene som tilhører de ulike novellene, men også inkludert andre meningsbærende elementer som læreverkens oppbygging, den visuelle presentasjonen av primærtekstene og utforming av oppgavestruktur som kan være av betydning for tekstoppgavens funksjon.

Bakgrunnen for denne oppgaven tufter på en sentral utfordring knyttet til manglende litterære erfaringer og ulikhet mellom elevenes forforståelse, lese måter og diskursive orientering i møte med norskfagets tekster. Basert på tidligere lærebokanalyser, har vi utformet egne kategorier for å analysere læreverkens tekstoppgaver med hensyn på fiktive lese måter og teksttolkning. For å besvare oppgavens problemstilling, har vi gjennomført vi en dokumentanalyse av lærebøker i norskfaget ved samtlige trinn på ungdomsskolen fra forlagene Cappelen Damm, Gyldendal og Aschehoug.

Et sentralt hovedfunn i denne studien er at læreverkene ser ut til å gi blandede signaler på hvordan tekstene skal leses og hva formålet med tekstarbeidet knyttet til novelletekstene er. Vi finner blant annet betydelige variasjoner i hvorvidt læreverkene inkluderer tekstoppgaver som fordrer tolkning av de ulike novellene, og i den sammenheng kan det se ut til at utforming av primærtekst og oppgavestruktur kan ha betydning for elevenes fiksjonsforståelse og teksttolkning.

Abstract

Title: Reading between the lines: A study of how textbooks in the Norwegian language subject facilitate fiction comprehension and interpretation skills through the design of tasks related to short story texts

This master's thesis focuses on the task culture in Norwegian textbooks for secondary schools from three different publishers. The purpose is to investigate whether tasks related to literary texts can contribute to promoting fiction understanding and interpretation competence through the following question: To what extent do Norwegian textbooks facilitate the promotion of fiction understanding and interpretation competence through the design of tasks related to fictional texts? To investigate this issue, we have chosen to limit the study to only apply to short stories. To explore the issue of the task, we have mainly based our study on the text tasks that belong to the different short stories, but also included other meaningful elements such as the structure of the textbooks, the visual presentation of primary texts, and the design of the task structure that may be important for the function of the text tasks.

The background for this thesis is based on a central challenge related to the lack of literary experiences and the differences in the students' pre-understanding, reading methods, and discursive orientation when encountering the texts in the Norwegian subject. Based on previous textbook analyses, we have developed our own categories to analyze the textbooks' text tasks in relation to fictional reading methods and text interpretation. To answer the research question, we have conducted a document analysis of Norwegian textbooks at all levels of secondary school from the publishers Cappelen Damm, Gyldendal, and Aschehoug.

A central finding in this study is that the textbooks appear to send mixed signals about how the texts should be read and what the purpose of the text work related to the short stories is. We find significant variations in whether the textbooks include text tasks that require interpretation of the different short stories, and in this context, the design of the primary text and task structure may be important for the students' fiction understanding and text interpretation.

Forord

Etter fem år som lektorstudenter ved OsloMet, er det endelig vår tur til å ta fatt på arbeidslivet og få muligheten til å ta med oss den kompetansen og erfaringene som vi har opparbeidet oss gjennom et meningsfylt og lærerikt studieløp.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en givende, og tidvis krevende, prosess hvor vi har håndtert flere uforutsette akademiske utfordringer på veien. I tillegg til å være en masteroppgave, har dette også vært et interesseprosjekt hvor vi har hatt et ønske om å bidra til å synliggjøre verdien av å inkludere fiksjontekster i norskfagets undervisning.

Først og fremst vil vi takke vår veileder, Dag Skarstein, for hans uvurderlige veiledning, engasjement og støtte gjennom hele prosessen. Han har konstant vært tilgjengelig på både e-post og campus, og svart i rekordfart på våre henvendelser – noe som har blitt verdsatt i en noe hektisk innspurt. En stor takk rettes også til forelesere og ansatte ved OsloMet, for deres bidrag til vår faglige utvikling og sosiale undervisningshverdag. Videre vil takke våre medstudenter for deres oppmuntring, faglige diskusjoner og støtte gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, men også gjennom studieløpet generelt.

Takk for oss OsloMet! Endelig er vi i mål!

Sarah Nicoline T. Gundersen og Solfrid Myrhaug

Oslo, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1	<i>Innledning</i>	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	1
1.2	Studiens avgrensninger	4
1.3	Lesekart	5
2	<i>Teori</i>	6
2.1	Tidligere lærebokforskning	6
2.1.1	Begrepsavklaring.....	6
2.1.2	Føringer for utforming av lærebøker.....	7
2.1.3	Lærebokas rolle i norskundervisningen	8
2.1.4	Fiksjonstekster og oppgavekultur i lærebøker.....	9
2.2	Fiksjonstekster i et literacy-perspektiv	12
2.2.1	Literacy som mestring av kontekstbevissthet og tolkning	12
2.2.2	Literacy som mestring av sekundærdiskurs	15
2.2.3	Literacy som evne til å mentalisere.....	17
2.3	Meningskonstruksjon ved lesning av fiksjonstekster	19
2.3.1	Sjangernivået – den avgjørende metaforståelsen og forforståelsen	19
2.3.2	Syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte	20
2.3.3	Leserens simuleringer.....	22
2.3.4	Ytre og indre handling.....	23
2.3.5	Folketeorier	24
2.4	Tolkning og forklaring: Norskfagets hermeneutiske tolkningsdiskurs	26
2.4.1	Tolkningsdiskurs	28
2.5	Oppsummering	29
3	<i>Metode</i>	30
3.1	Metodisk tilnærming	30
3.2	Datautvalg	31
3.2.1	Utvalg	31
3.2.2	Analyseenhet	33
3.3	Analytisk rammeverk	33
3.3.1	Utforming av kategorier	33
3.3.2	Kategori 1: Ingen tolkning	34
3.3.3	Kategori 2: Inn i tolkningsdiskurs	35
3.3.4	Kategori 3: Ut av tolkningsdiskurs.....	38
3.3.5	Kategori 4: Ustabile kategorier	39
3.3.6	Forenklet analyseverktøy med eksempelspørsmål	40
3.4	Gjennomføring av analyse og bearbeiding av resultater	43
3.5	Kvalitetsvurdering	44
3.5.1	Objektivitet og subjektivitet	44
3.5.2	Reliabilitet og validitet	45
4	<i>Resultater fra analyse</i>	47
4.1	<i>Norsk 8, 9 og 10</i>	47
4.1.1	Oppbygging av læreverk	47
4.1.2	Visuell utforming av novelle tekstene.....	48
4.1.3	Visuell utforming av oppgavestruktur.....	48
4.1.4	Resultater fra analyse av tekstoppgaver	50
4.2	<i>Kontekst 8-10, Tekster 5</i>	52

4.2.1	Oppbygging av læreverk	52
4.2.2	Visuell utforming av novelle tekstene	52
4.2.3	Visuell utforming av oppgavestruktur.....	53
4.2.4	Resultater fra analyse av tekstopp-gaver	53
4.3	<i>Fabel 8, 9 og 10</i>	55
4.3.1	Oppbygging av læreverk	55
4.3.2	Visuell utforming av novelle tekstene.....	55
4.3.3	Visuell utforming av oppgavestruktur.....	56
4.3.4	Resultater fra analyse	56
4.4	Oppsummering av resultater	58
4.4.1	Visuell og grafisk utforming av tekst og oppgavestruktur	58
4.4.2	Analyse av tekstopp-gaver	59
5	<i>Drøfting av resultater fra analyse</i>.....	62
5.1	Visuell utforming av tekst og oppgavestruktur.....	62
5.1.1	Sjangermarkering	62
5.1.2	Oppgavestruktur	63
5.1.3	Bruk av illustrasjoner	66
5.2	Tekstoppgaver	67
5.2.1	Tolkningsopp-gaver	67
5.2.2	Lesekontroll og kombinasjonsstrategier.....	72
5.2.3	Ustabile kategorier	74
6	<i>Hovedfunn og konklusjoner</i>	77
7	<i>Litteraturliste</i>	81
8	<i>Vedlegg</i>.....	84
	Vedlegg 1: <i>Kontekst 8-10, Tekster 5</i> - Analyse av tekstopp-gaver med oppgavenummerering.....	84
	85
	Vedlegg 2: <i>Norsk 8, 9 og 10</i> - Analyse av tekstopp-gaver med oppgavenummerering.....	86
	Vedlegg 3: <i>Fabel 8, 9 og 10</i> - Analyse av tekstopp-gaver med oppgavenummerering.....	89
	Vedlegg 4: Medforfattererklæring	91
	Tabell 1: Forenklet analyseverktøy, kategori 1: Ingen tolkning	41
	Tabell 2: Forenklet analyseverktøy, kategori 2: Inn i tolkningsdiskurs	42
	Tabell 3: Forenklet analyseverktøy, kategori 3: Ut av tolkningsdiskurs.....	42
	Tabell 4: Forenklet analyseverktøy, kategori 4: Ustabile kategorier	43
	Tabell 5: Resultater fra analyse av Norsk 8, 9 og 10	51
	Tabell 6: Resultater fra analyse av Kontekst 8-10, Tekster 5	54
	Tabell 7: Resultater fra analyse av Fabel 8, 9 og 10	57
	Tabell 8: Sammenligning av resultater mellom læreverkene.....	60

Antall ord (ekskl. forside, sammendrag, abstract, forord, litteraturliste og vedlegg): 27 659

1 Innledning

I denne masteroppgaven vil vi undersøke oppgavekulturen knyttet til skjønnlitterære tekster i norskfaglige læreverk rettet mot ungdomstrinnet. Mer spesifikt vil vi se på hvordan læreverkene legger til rette for å fremme tolkningskompetanse gjennom oppgaver knyttet til novelletekster. I dette kapittelet vil vi gjøre rede for bakgrunn for valg av tema, forskningsspørsmålet og formålet med undersøkelsen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I læreverk beregnet for ungdomstrinnet finner man både skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster, med et tilknyttet antall oppgaver som elevene skal arbeide med i norskundervisningen. En sentral forskjell mellom skjønnlitteratur og sakprosa er at skjønnlitteraturen fører leseren inn i en fiktiv kontekst, mens «sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 34). Til tross for at de to hovedkategoriene av tekster er likestilte i læreplanen, viser forskning fra nordiske klasserom at litteraturlesing og litteraturundervisning stadig må vike for andre sentrale mål i faget (Krogh et al., 2012; Penne, 2012a). Dette blir blant annet problematisert norskdidaktikeren Sylvi Penne (2006, 2010, 2013).

I artikkelen *Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv* viser Penne (2013) til flere svenske empiriske undersøkelser som går direkte inn på denne problematikken (Olin-Scheller, 2006; Schüllerquist 2008; Ulfgard, 2002; Årheim, 2007). Fellesnevneren i det empiriske materialet fra studiene som Penne viser til, er at flere elever har problemer med å skille fiksjon og fakta, og et gjennomgående funn er at det er de lite lesetrente elevene som har størst problemer med dette. Fremfor å konstruere fiktive simuleringer og meningsrom, og tolke teksten innenfor dens meningsgivende kontekst, søker elever med manglende litterære erfaringer gjerne «umiddelbar nærhet og gjenkjennelse gjennom assosiasjoner til egen «virkelighet» og private livsverden» (Penne, 2013, s. 47). Fiksjonstekstene blir dermed gitt mening gjennom elevens kontekst, basert på den virkelige verdenen, og ikke gjennom tekstens fiktive kontekst. Dette kan resultere i at elevene leser fiksjon som ulike former for fakta (Olin-Scheller, 2006; Årheim 2007 gjengitt i Penne, 2013; Steffensen, 2005). Dette står i kontrast til godt leseverdige elever, som i større grad vil være klar over at den fiktive

konteksten er adskilt fra deres egen virkelighet, og de vil dermed lese fiksjonstekstene med det Penne (2013, s. 44) beskriver som en kontekstuell metabevissthet. På denne måten vil de være bedre rustet til å skape mening og gjenkjennelse knyttet til en litterær diskurs, der den tekstinterne konteksten er en naturlig del av teksttolkningen.

I Dag Skarsteins doktorgradsavhandling fra 2013, tegner han leseportretter basert på elevintervjuer og finner et hovedskille mellom elever som har lite metaspråk, og elever som har mye metaspråk. Elever med lite metaspråk tenderer til å uttrykke sine tekstforståelser gjennom en primærdiskursiv orientering der bruk av verb som «synes» og «føler» er fremtredende, noe Skarstein (2013, s. 294) knytter til meningsdannelse der elevens eget ståsted blir den eneste kontekstuelle referanserammen som tekstene møtes. Elever som har mye metaspråk vil i større grad skape en emosjonell distanse til tekstene som leses og ha en bevissthet omkring tekstenes flertydighet, noe som kommer til uttrykk gjennom en usikkerhetsdiskurs ved bruk av formuleringer som «det kan bety» og «dette kan tolkes som». Skarstein fremholder at dette vitner om metaspråklig tekstkompetanse som han anser for å være en forutsetning læring.

Både Penne (2010; 2013) og Skarstein (2013, 2022) omtaler disse ulikhetene blant elever som et literacy-problem. Dette bygger på en forutsetning om at alle typer tekster må tolkes innenfor den tekstinterne konteksten de opptrer i, noe som henger tett sammen med både UNESCO (2004) og læreplanens forståelse av begrepet literacy (Utdanningsdirektoratet, 2021). I et slikt perspektiv vil den kontekstuelle metabevisstheten som mange elever har tilegnet seg gjennom litteraturlæsning, ha overføringsverdi for lesing og behandling av tekst i kontekst i møte med andre type sjangre og medier. For elever som har manglende litterære erfaringer hjemmefra, vil skolen ofte være den eneste arenaen for trening og utvikling av fiksjonsforståelse. Når utvikling av disse ferdighetene ikke blir viet tilstrekkelig oppmerksomhet, argumenterer Penne og Skarstein (2015) for at kontekstbevissthet blir den mest sentrale markøren mellom elever i skolen. Penne (2010, s. 19) argumenterer dermed for at fiksjonsforståelse er en forforståelse som støtter all lesing og at manglende litterære erfaringer kan ses i sammenheng med manglende tekstkompetanse generelt.

Den manglende fiksjonsforståelsen som Penne (ibid.) løfter frem i sin artikkel, kan komme til uttrykk gjennom ulikhet i elevenes forforståelse, lesemåter (Feldman & Kalmar, 1996; Steffensen, 2005) og diskursive orientering (Gee, 2015; Skarstein, 2022; Penne, 2010;2013) i

møte med norskfagets tekster. Disse ulikhetene kan belyses av tre kulturelle samtidsaspekter eller «trender» som ofte dukker opp i litteraturen og forskningen på dette fagfeltet.

Det første aspektet knytter seg til at stadig flere elever går gjennom skoleløpet med manglende litterære erfaringer, nettopp fordi arbeid med litteratur ikke prioriteres i undervisningen (Krogh et. al, 2012; Penne, 2012a) samtidig som fritidslesing blir utfordret av internett, sosiale medier, strømming av TV-serier og film og andre digitale plattformer. Dette resulterer i at stadig flere elever begynner på videregående uten å ha lest et helt skjønnlitterært verk (ibid.). Dermed går mange elever gjennom skoleløpet med en ulik forforståelse og kjennskap til skjønnlitterære tekster. Denne forforståelsen – eller manglende sådan, kan knyttes til elevenes tidligere leseerfaringer og for mange, til deres sosioøkonomiske bakgrunn (Heath, 1982; Penne, 2007). Noen elever begynner på skolen med leseerfaringer som gjør at de allerede er innkodet i bøkens verden, mens andre vil oppleve de skjønnlitterære tekstene som fremmede og ukjente. Når det i tillegg undervises lite i fiktive lese måter, (Penne, 2013, s.43) risikerer de lite lesevante elevene å bli overlatt til seg selv i meningskonstruksjonen av skjønnlitterære tekster, mens de godt litteraturvante leserne har utviklet lese måter som fremmer fiksjonsforståelse hjemmefra. Dersom ikke undervisningen legger til rette for å utjevne ulikheter i den litterære og metaspråklige kompetansen som tilegnes gjennom litteraturløsing, vil sosiale forskjeller kunne ha innvirkning på den forforståelsen og tekstkompetansen som er avgjørende i meningsskapingen av norskfagets tekster generelt. På denne måten risikerer man at sosiale forskjeller reproduseres (Penne, 2013).

Det andre aspektet knytter seg til det faktum at vi lever i en svært tekstliggjort verden som oppløser grensene mellom fiksjonen og «verden utenfor». Medienes blandingssjangre og semidokumentariske romaner bidrar til å skape en oppfatning om at tekster representerer virkeligheten, og-dermed øker behovet for fiksjonsforståelse-(Penne, 2006;2010;2013, Skarstein, 2013;2022).

Det tredje knytter seg til kulturen og samfunnets økende individorientering, noe som også gjenspeiler seg i skolens elevorienterte pedagogikk. Twenge (2006) og Ziehe (2004) og påpeker at skolens demokratisering har ført til en mer uformell tilnærming og tilpasning til kommunikasjon preget av leserens naturliggjorte verden. Dette innebærer omfattende toleranse for hverdagslig språk og adferd. Samtidig har primærdiskursen fått en dominerende rolle gjennom det språket som brukes på sosiale plattformer og andre digitale plattformer der

vi kommuniserer gjennom tekst. Dette gjør at primærdiskursens emosjonelle og rettferdiggjørende språk tas med inn i klasserommet og risikerer å bli tillagt like stor verdi som faglige og saklige argumenter i møte med skolens tekster (Breidlid, 2014).

Den brede bakgrunnen for denne masteroppgavens undersøkelse av lærebøkers oppgavekultur, bygger dermed på to motsigende tendenser. Det handler herunder både om det økende behovet for fiksjonsforståelse og tolkningskompetanse, samtidig som elevenes tilnærming til det primærdiskursive får større spillerom i skolen. Tidligere lærebokforskning indikerer at tekstopp-gaver er med på å styre hvordan elever leser og arbeider med tekster, og oppgavene signaliserer på en slik måte hva som anses som gyldige måter å forstå og håndtere ulike type tekster på (Penne, 2010, s. 113). Til tross for stor metodefrihet blant lærere, viser forskning at læreboka fremdeles har en sentral rolle i undervisningen (Blikstad-Balas & Klette, 2021) og at tekstutvalget i undervisningen er preget av nokså praktiske løsninger (Penne, 2010, s. 113). Det er derfor grunn til å anta at tekstutvalget og oppgavene i lærebøkene fremdeles utgjør en del av materialet elevene arbeider med i undervisningen. Med bakgrunn i problematikken omkring manglende litterære erfaringer og ulikhet mellom elevenes forforståelse og lese-måter, argumenterer Rosenblatt (1985) for at lærebøker og litteraturantologier kan være avgjørende for at lite lesetrente elever utvikler litterære lese-måter. Et sentralt spørsmål blir dermed hva slags type oppgaver tilknyttet de litterære tekstene elevene møter, og hvorvidt disse oppgavene bidrar til utvikling av fiktive lese-måter. Med utgangspunkt i dette har vi formulert følgende problemstilling:

I hvilken grad legger lærebøker i norskfaget til rette for å fremme fiksjonsforståelse og tolkningskompetanse gjennom utforming av oppgaver knyttet til fiksjonstekster?

1.2 Studiens avgrensninger

I denne oppgaven har vi valgt å avgrense «fiksjonstekster» til å gjelde utelukkende novelle-tekster. På grunn av sjangerens korte form blir novelle-tekstene ofte gjengitt i sin helhet i lærebøkene, og er dermed spesielt godt egnet til hermeneutisk tolkning der tekstens deler inngår i en meningshelhet. Novelle-tekstenes lengde gjør de også egnet til undervisning gjennom norsktimenes avgrensede 45, 60 eller 90 minutter. For å utforske oppgavens problemstilling vil vi i hovedsak ta utgangspunkt i tekstopp-gavene som tilhører de ulike novellene, men også inkludere andre meningsbærende elementer som lære-verkens

oppbygging, den visuelle presentasjonen av primærtetekstene og utforming av oppgavestruktur som kan være av betydning for tekstoppgavens funksjon.

1.3 Lesekart

Denne masteroppgaven er strukturert i seks kapitler. Kapittel to vil gjøre rede for det teoretiske grunnlaget som denne studien bygger på. Formålet med teorikapittelet er todelt. For det første vil kapittelet gi en teoretisk begrunnelse og målsetning for litteraturundervisningen, basert på det læringspotensialet som finnes i litterære tekster og elevenes behov for å utvikle fiktive lesemåter. For det andre vil vi bruke disse teoretiske og empiriske perspektivene for å kunne gi implikasjoner på hvordan oppgaver knyttet til fiksjonstekster bør utformes for å tjene formålene med litteraturopplæringen. I vår analyse av læreverkene har vi tolket tekstoppgavene med bakgrunn i litteraturteoretiske- og didaktiske innsikter, og disse innsiktene utgjør hoveddelen av dette kapittelet. Teorikapittelet danner dermed grunnlaget for de retningslinjene og kategoriene som vi har utarbeidet for å analysere tekstoppgavene i læreverkene.

I det tredje kapittelet vil vi gå gjennom den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for vår lærebokanalyse. Metodekapittelet gjør rede for fremgangsmåten for utforming av de ulike kategoriene som er benyttet for å analysere læreverkens tekstoppgaver, og i denne delen vil vi også gjøre rede for hvordan vi har definert innholdet i hver enkelt kategori.

I det fjerde kapittelet vil resultatene fra analysen bli presentert i fire delkapitler. De tre første delkapitlene presenterer analysen av datamaterialet basert på læreverkene fra tre ulike forlag, og det fjerde delkapittelet sammenligner resultatene på tvers av læreverkene. I det femte kapittelet vil disse resultatene bli drøftet med utgangspunkt i denne oppgavens teoretiske rammeverk. I det sjette kapittelet vil vi oppsummere hovedfunnene og peke på didaktiske implikasjoner, før vi konkluderer med bakgrunn i oppgavens problemstilling.

2 Teori

I dette kapitlet vil vi gi en helhetlig framstilling av det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne studien. Innledningsvis vil vi presentere tidligere forskning og sentral teori knyttet til skjønnlitterære tekster og oppgavekultur i læreverk. Videre vil vi utforske ulike forståelser av literacy-begrepet og gjøre rede for fiksjonstekster i lys av disse perspektivene. Deretter følger en presentasjon av sentral teori knyttet til utvikling av fiktive lese måter og meningskonstruksjon, før vi til slutt vil diskutere hva som kjennetegner norskfagets tolkningsdiskurs i arbeidet med denne type tekster.

2.1 Tidligere lærebokforskning

I dette kapitlet vil vi først gjøre rede for sentrale begreper og hvilke føringer som ligger til grunn for utforming av dagens læreverk. Deretter vil vi fremlegge tidligere studier som har hatt samme, eller liknende, formål som denne studiens formål. Disse studiene danner blant annet noe av grunnlaget for vår metodiske tilnærming og utforming analyseverktøy.

2.1.1 Begrepsavklaring

Begrepene «lærebok», «læremiddel», «læringsressurs» og «lærebokverk» blir brukt mye om hverandre og ser ut til å bli forstått på svært ulike måter av både lærere, forskningen og utdanningssektoren forøvrig. I boken «Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen» bruker Øystein Gilje (2017) begrepet læremiddel i forbindelse med materiale som er utviklet til bruk i opplæringen, mens læringsressurser brukes om materiale som er utarbeidet for formål utenfor skolen og som blir trukket inn i skolen og brukt til undervisningsformål. Denne definisjonen er i tråd med definisjonen av læremiddel som ligger til grunn for læreplanverket og som blant annet fremgår av forskriften til Opplæringsloven, §17-1:

Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Norsk Språkråd (1999) definerer «lærebokverk» på en liknende måte, det vektlegges at lærebokverkene inkluderer en eller flere lærebøker for et bestemt årskull, sammen med andre læremidler som er knyttet til en eller flere bestemte lærebøker. Slike læremidler kan omfatte oppgavesamlinger, forskjellige øvingsbøker og annet materiale som er nødvendig for å opprettholde differensiering i klasserommet. I denne oppgaven vil begrepene "læreverk" og "lærebok" bli brukt i samsvar med definisjonen av "læremiddel" gitt av Gilje (2017), Kunnskapsdepartementet (1998) og Norsk Språkråd (1999). Imidlertid vil eventuelle andre læremidler som «er knyttet til en eller flere bestemte lærebøker», ikke bli inkludert.

2.1.2 Føringer for utforming av lærebøker

Ettersom vi ønsker å undersøke læreverkenes oppgaver knyttet til fiksjonstekster, vil det først og fremst være interessant å se nærmere på hvorvidt det legges føringer for hvordan de ulike læreverkene skal utformes, utover at de skal være tilpasset læreplanverket og opplæringen slik Opplæringslovens paragraf §17-1 (1998) vektlegger.

På Utdanningsdirektoratet sine nettsider kan man blant annet finne artikkelen «Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk» (2021). Artikkelen har til hensikt å belyse sentrale kvalitetskriterier for læremidlene i norskfaget. I likhet med læreplanen i norsk sine beskrivelser, «Om faget», fremhever artikkelen at norskfaget er et dannelses- og identitetsfag, et tekst- og kommunikasjonsfag, og et fag med særlig opplæringsansvar for de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlige ferdigheter. Ettersom norskfaget er sammensatt og komplekst, påpeker Utdanningsdirektoratet at læremidlene må prioritere med utgangspunkt i «fagets relevans og sentrale verdier» fra læreplanen.

En sentral verdi det blir lagt vekt på er at elevene skal bli trygge språkbrukere som kjenner til sin kulturelle og språklige identitet. Dette arbeidet skal skje «innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs». På bakgrunn av dette presiserer Utdanningsdirektoratet at det er viktig for læremidler i norskfaget at forfattere og tekster med annen bakgrunn enn majoriteten blir løftet fram, noe som skal bidra til å synliggjøre andre kulturer, også i norskfaget. I henhold til den nye læreplanen som trådte i kraft i 2020, skal norskfaget også i større grad omhandle utforskende arbeidsmetoder. I den sammenheng presiserer Utdanningsdirektoratet viktigheten av at læremidlene har et tilstrekkelig utvalg av

tekster, at de inkluderer oppgaver som er åpne og som kan gi forslag til utforskende måter å arbeide på, som kan bidra til samarbeid, drøfting og refleksjon hos elevene.

Oppgaveutforming og utforskende arbeidsmetoder i ulike læremidler vil være svært relevant videre i denne masteroppgaven, da det nettopp er dette vi ønsker å undersøke nærmere.

2.1.3 Lærebokas rolle i norskundervisningen

Et vesentlig spørsmål i vår sammenheng blir videre hva slags rolle lærebøkene har i dagens skole. I artikkelen «Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn» av Marte Blikstad-Balas og Kirsti Klette (2021) oppsummerer forfatterne en systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster, basert på videodata av 178 norsktimer i åttendeklasse. Basert på disse empiriske undersøkelsene avdekkes det at læreboka er det mest benyttede læremidlet i norskundervisningen. Til tross for lærernes metodefrihet, ser det altså ut til at lærerne velger å benytte seg av tekstene i læreverkene. Blikstad-Balas og Klette peker på at en årsak til dette kan være at læreboka er skrevet med bakgrunn i læreplanen, og således skreddersydd for bruk i skolen. Et påfallende funn i den sammenheng er at lærerne ser ut til å være spesielt lojale mot lærebokas utvalg av skjønnlitteratur. Videre viser studien at digitale tekster i liten grad utfordrer de mer tradisjonelle tekstene og at lærernes bruk av digitale ressurser i hovedsak knytter seg til bruk av PowerPoint-presentasjoner.

Når det gjelder bruken av tekstene i undervisningen, avdekker Blikstad-Balas og Klette en betydelig utfordring knyttet til manglende utforskende samtaler og kritisk lesing av tekst. Her finner de at passiv gjengivelse av innhold og manglende kritisk lesing ser ut til å dominere i arbeidet med tekstene. Videre finner de en tendens til at tekstens virkemidler vektlegges sterkt, uavhengig av sjanger eller formål. Studiens konklusjon antyder at funnene kan være svært relevante for praksisfeltet. Utvalget av tekster som blir brukt i norskundervisningen, er altså ikke nødvendigvis problematisk. Problematikken knytter seg til måten tekstene blir brukt på. Når disse snevre tekstpraksisene dominerer, argumenterer Blikstad-Balas og Klette for at det er grunn til å sette spørsmålsteget ved hvorvidt disse tekstpraksisene bidrar til å ruste elevene til å håndtere mangfoldet av tekster de vil møte i skolen, privatlivet, arbeidslivet og videre studier.

Til tross for at Blikstad-Balas og Klette problematiserer bruken av tekstene i undervisningen, er det relevant å fremheve at denne kritikken i hovedsak knytter seg til samtalene om tekstene

i klassens fellesskap. Studien sier ingenting om selve oppgavene i læreverkene eller i hvilken grad tekstoppgavene benyttes i arbeidet med tekstene. På den annen side kan den passive gjengivelsen av tekstinnhold og mangelen på kritisk lesing som Blikstad-Balas og Klette avdekker, bidra til å understreke betydningen av hva slags type oppgaver elevene bør møte i arbeidet med læreverkenes tekstoppgaver.

2.1.4 Fiksjonstekster og oppgavekultur i lærebøker

I lys av studien til Blikstad-Balas og Klette (2021) kan det se ut til at de skjønlitterære tekstene i lærebøkene fremdeles utgjør en vesentlig del av det tekstmaterialet som elevene møter i norskundervisningen. I lærebøkene er det begrenset med plass, hvilket resulterer i at kortere sjangre ofte er representert i sin helhet, hvorpå de lengre sjangrene kun kommer til syne i form av utdrag.

Forskningen til Skaug og Blikstad Balas (2019) viser at lærere benytter seg av utdrag ved lengre tekster, men at de i utgangspunktet stiller seg mer positive til bruk av hele tekster ved kortere sjangre. En årsak som lærerne peker på i forbindelse med hele tekster i klasserommet, er potensialet det har for elevene mulighet til å se helhet og sammenheng. Utdrag blir i denne undersøkelsen sett på som problematisk av lærerne fordi det ikke gir den samme muligheten. Dette blir blant annet problematisert av Penne (2012b) som mener at lesing av utdrag gir mer overfladisk lesing som ikke har hensyn til det hermeneutiske perspektivet.

Med bakgrunn i studiene som er nevnt i de to foregående avsnittene, er det rimelig å anta at novelle tekstene i læreverkene vil være aktuelle for lærernes tekstutvalg i undervisningen. De er ofte oppført i læreboka som hele verk, hvilket informantene i Skaug og Blikstad-Balas sin studie fremhevet som positivt. Likevel sier ikke disse studiene noe om hvorvidt oppgavene tilknyttet tekstene blir benyttet i arbeidet.

Lærebøker inneholder som regel en eller annen form for oppgaver som elevene skal arbeide med til tekstene de leser. Det har blitt gjort flere undersøkelser for å kategorisere hva slags type oppgaver som er fremtredende i de ulike lærebøkene. Skjelbred og Aamotsbakken (2010) har blant annet undersøkt oppgavetyper i lærebøker fra fagene norsk, naturfag, matematikk og RLE ved tre grunnskoletrinn for å finne ut av hva slags lesekompetanse bøkene legger til rette for. De konkluderer med at majoriteten av oppgavene handler om at

elevene skal finne informasjonen direkte i teksten, fremfor at de åpner for tolkning og refleksjon. Andersson-Bakken og Bakken (2022) har derimot i nyere tid undersøkt oppgavetyper som er fremtredende i norsklærebøkene ved videregående skole. I sine undersøkelser identifiserer de at oppgavekulturen tilknyttet de skjønnlitterære antologiene er dominert av åpne oppgaver der elevene selv skal uttrykke sine tolkninger og opplevelser av det de har lest.

I en svensk lærebokanalyse av Sten-Olof Ullström (2009) blir oppgavekulturen i ni ulike læreverk i morsmålsfaget ved det svenske gymnasiet undersøkt. Studien undersøker hvordan læreverkene legger til rette for arbeid med skjønnlitteratur og litteraturhistorie, med fokus på hva slags type oppgaver som gis i de ulike lærebøkene. I dette arbeidet identifiserer Ullström tre oppgavetyper som er særlig fremtredende. Den første fremtredende oppgavekategorien, «Uppgifter som läskontroll», knytter seg til oppgaver som går ut på at elevene skal finne svar direkte i teksten (s. 126). Disse oppgavene vektlegger detaljer i teksten, fremfor forståelse av selve tekstinnholdet. Den andre kategorien, «Uppgifter som flykt från teksten», inneholder oppgaver som fører leseren bort fra teksten. Et kjennetegn ved disse oppgavene er at svarene finnes «utenfor» selve teksten, noe Ullström mener kan lede elevene bort fra tekstens meningsinnhold (s. 136). Den tredje kategorien, «Uppgifter för att dikta vidare», knytter seg til oppgaver som handler om at den litterære teksten blir brukt som utgangspunkt for at elevene skal dikte videre. Primært teksten blir benyttet som inspirasjon eller utgangspunkt for elevenes egen skriving, og elevene trenger i liten grad å forholde seg til selve verket, noe Ullström anser som problematisk dersom formålet med litteraturundervisningen er å tolke og reflektere over tekstene som leses. Med bakgrunn i de tendensene som Ullström identifiserer, konkluderer han med at oppgavene i svært liten grad er konsentrerte om den skjønnlitterære teksten og dens meningsinnhold, og at de i hovedsak bidrar til å lede elevene bort fra teksten fremfor å bidra til tolkning og refleksjon.

Oppgavekulturen som Ullström har identifisert bærer preg av det Schüllerqvist (2008) kaller «kombinasjonsstrategier». Kombinasjonsstrategier handler om at litteraturen blir benyttet for å oppnå eksterne mål utenfor selve litteraturundervisningen. Med andre ord bruker Schüllerqvist begrepet om strategier i undervisningen der litteraturen blir benyttet for å nå andre faglige målsettinger, uten at elevene lærer å lese tekstene som fiksjon. Litteraturen blir gjerne brukt som eksempler eller illustrasjoner for å forsterke andre deler av undervisningen som samfunnsutfordringer, etisk problematikk eller litteratur som belyser ulike

verdenskonflikter. Litteraturen benyttes dermed ofte for å trene elevenes skriftlige ferdigheter gjennom oppgaver der teksten eksempelvis benyttes som utgangspunkt for videre diktning, eller til avsnitt som skal endres på eller skrives om. Hun fremhever at kombinasjonsstrategier kan tjene bestemte formål på en god måte, men at det ikke er litteraturundervisning.

I likhet med Schüllerquist (2008) og Ullström (2009), anser Penne (2013) det som problematisk at kombinasjonsstrategier blir benyttet i arbeidet med litteratur i skolen. Hovedutfordringen med å bruke litteraturen som en kombinasjonsstrategi fremfor generell undervisning om hvordan man leser litteratur, mener Penne (2013) handler om at lite lesevante elever ikke får trening i å utvikle kontekstuell metabevissthet og litterære erfaringer som eleven kan ha nytte av i litteraturundervisningen. Alle elever vil ha ulikt utgangspunkt hjemmefra, og vil dermed møte tekster med ulik forforståelse. For de lite litteraturvante elevene er det dermed en forutsetning at den fiktive forforståelsen blir arbeidet med så eksplisitt som mulig i undervisningen, der læreren har et særskilt ansvar for å lede eleven inn i teksten og fiksjonens verden. Penne fremhever at utfordringen ligger i at elever med lite litterær erfaring har en tendens til å ikke lese litteraturen som noe fiktivt, men heller som ulike former for «fakta», der de søker gjenkjennelse til eget liv og livsverden. Det vil derfor ikke være nok å benytte seg av eksempelvis kombinasjonsstrategier i møte med litteratur, da det ikke bidrar til å gi elevene erfaring med fiktive lese måter. Sett i et literacy-perspektiv så handler ikke dette *kun* om en mangelfull fiksjonsforståelse, men om manglende tekstkompetanse i vid forstand (Penne, 2013).

2.2 Fiksjonstekster i et literacy-perspektiv

Et overordnet mål for arbeidet i norskundervisningen er å bidra til å fremme tekstkompetanse som skal forberede elevene på dagens tekstbaserte samfunn, noe som blant annet fremgår av *Fagets relevans og sentrale verdier* i læreplanen for norskfaget. Denne tekstkompetansen blir gjerne omtalt som *literacy*. I det følgende vil vi gjøre rede for fiksjonstekster i lys av tre ulike forståelser av literacy; Literacy som mestring av kontekstbevissthet og tolkning, literacy som mestring av sekundærdiskurs og literacy som evne til å mentalisere. Alle tre perspektiver hviler på Unesco (2004) sin forståelse av literacy, og i første del vil vi gå nærmere inn på denne.

2.2.1 Literacy som mestring av kontekstbevissthet og tolkning

Gjennom norskfaget skal elevene få «tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold» og bidra til at elevene «utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære», samtidig som de skal ha en «utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å få tilgang til tekstene i samfunnet, slik læreplanen vektlegger, fordrer mer enn det å kunne lese i teknisk forstand – det fordrer *forståelse* av tekst. Mens lesing er avkoding, krever forståelse tolkning av tekst i ulike kontekster. Et slikt perspektiv henger tett sammen med Unesco sin definisjon av literacy;

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using 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 society. (UNESCO, 2004).

Første del av definisjonen fremhever evne til å identifisere, forstå, tolke, kommunisere og å bruke trykket og skrevet materiale som sentrale kriterier for literacy-kompetanse. For å bli “literate” må eleven kunne identifisere «varying contexts» og tolke ut fra disse. Først da kan forståelse oppnås og muligheten til å “participate fully in the wider society” blir muliggjort. Et viktig mål for arbeidet i norskfaget skal «ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser» og «forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (LK20, *Fagets relevans og sentrale verdier*). Dersom elevene skal få den tilgangskompetansen som både læreplanen og UNESCO vektlegger, må

undervisningen legge til rette for at elevene utvikler kompetanse til å tolke og forstå tekster i lys av ulike diskursive rammer og kontekster. Med utgangspunkt i at alt som fremstilles i vår tekstliggjorte og multimediale verden fordrer tolkning av tekst i ulike sammenhenger, kan det dermed argumenteres for at tilgang til literacy fordrer at elevene for tilgang til kontekstbevissthet og tolkning.

På samme måte som literacy trenes gjennom tekstlesing, må kontekstbevissthet trenes gjennom en spesiell tilnærming til tekst. Et sentralt premiss for å trene denne kompetansen er at leseren løsriver seg fra egen kontekst, for å få tilgang til og gjøre bruk av eller mediere andre kontekster (Skarstein, 2013;2022). Med utgangspunkt i dette argumenterer Penne (2013) og Skarstein (2013; 2022) for at skjønnlitterære tekster kan trene kontekstbevissthet på en annen måte enn sakprosa. Ved lesing av sakprosa, vil leserens egen kontekst være relevant for å vurdere tekstens troverdighet, sannhet eller relasjon til virkeligheten. I de skjønnlitterære tekstene derimot, er den tekstinterne konteksten fiktiv og dermed mer tydelig som «en annen kontekst» (Skarstein, 2013;2022).

For å tolke de fiktive tekstene, fremhever Skarstein (2013; 2022) at leseren må ta i bruk den indre konteksten som er skrevet frem i teksten, fordi det er den som gir vilkårene og omstendighetene som karakterenes handlinger og valg gjøres ut fra. Fiksjonstekstene fordrer dermed lesing med en kontekstuell metabevisssthet (Penne, 2013, s. 44). Gjennom den kontekstuelle metabevissstheten evner leseren sette egne følelser og meninger på vent, til fordel for å erkjenne og forstå den andres intensjoner og eventuelle følelser. Penne argumenterer derfor for at kontekstuell metabevisssthet er en sentral del av literacy-kompetansen. For å trene denne bevisstheten fremhever Skarstein (2022) at opplevelseslesning alene ikke er nok og at aktiv tolkning løftes opp.

I boken *The Rise and Fall of English. Reconstructing English as a Discipline*, argumenterer den amerikanske litteraturteoretikeren Robert Scholes (1998) for at litteraturen må begrunnes på nye måter. Der litteraturlæren tidligere kunne regne med at det å dele troen på at litterære tekster var bærere av sannheter og verdier, var noe det var verdt å ha innsikt i med elever og studenter, mener Scholes at man ikke lenger kan regne med et slikt fellesskap, hvilket gjør det nødvendig at litteraturredidaktikken må tilnærme seg litteraturen på måter som ikke forutsetter at litteraturen har en spesiell egenverdi for elever og studenter. Med bakgrunn i utviklingen av den moderne tekstverden og litteraturens posisjon, skriver Scholes følgende:

«I expect you to agree with me that we – teachers as well as students – live in a society that is more fully and insistently textualized than anything people have experienced in the past (...). We are at present, like it or not, the most mediated human beings ever to exist on this earth (Scholes, 1998, s. 84).

I stedet for å lete etter teksters tilgang til dypere kulturelle sannheter, argumenterer Scholes for at litteraturundervisningen må trene retorisk holdning til tekst gjennom å øve på å analysere og tolke tekstene. Mange elever trenger hjelp til å utvikle en distanse til tekster, få kunnskap om tekster og utvikle et metaspråk om tekster for å håndtere det moderne tekstsamfunnet. I denne sammenheng hevder han at litterære tekster har et særskilt potensial for å trene kontekstbevissthet eller det han kaller «textual power», noe som minner om den begrunnelsen vi finner igjen literacy-perspektivet kommentert tidligere i delkapittelet. Gjennom utvikling av tolkningskompetanse på helheter og konteksten som helheten inngår i, argumenterer Scholes leseren kunne forstå teksten fra «innsiden» med en sympatisk innfallsvinkel, men også ha evnen til å se teksten «utenfra» med en kritisk innfallsvinkel.

Ved å gi elevene muligheter til å begrunne sine meninger, forklare dem for medelever og argumentere for dem med utgangspunkt i teksters kontekster, kan litteraturundervisningen bidra til å skape bevissthet om språk og konfrontere elevene med nye tenkemåter og syn på verden. På denne måten inkluderer «textual power» evnen til å tilpasse og bruke språk i ulike kontekster, noe som gjør det mulig å innta ulike roller i ulike sammenhenger. Med andre ord kan kontekstbevissthet fremme utvikling av en språklig og tekstlig kompetanse som gjør det mulig å tilpasse språk til kontekst. Denne bevisstheten om språk er avgjørende for utvikling av en diskursiv orientering som gir tilgang til de allerede eksisterende institusjonene i samfunnet. I et literacy-perspektiv blir dermed kontekstbevissthet eller «textual power» en forutsetning for å kunne oppnå egne mål, utvide kunnskap og for å aktivt ta del i samfunnet.

2.2.2 Literacy som mestring av sekundærdiskurs

Diskursanalytikeren James Paul Gee (2015) vektlegger den nære forbindelsen mellom språk og tenkemåter i sin forståelse av literacy. I denne sammenheng står diskursbegrepet sentralt. Diskurs kan defineres som en form for meningsfellesskap bestående av felles måter å tenke på og bruke språk på innenfor ulike kulturelle og sosiale kontekster. Å innlemme elever i skolens diskursive fellesskap handler i stor grad å innlemme dem i språklige praksiser som skiller seg fra det språket elevene har med seg hjemmefra. Gee (2015) kaller dette skillet for primære og sekundære diskurser.

Primærdiskursen er den første, innledende diskursen som tilegnes gjennom nære relasjoner i tidlig alder og som legger grunnlaget for hverdagspråket. Dette hverdagspråket har sitt utgangspunkt i den språklige sosialiseringen i hjemmet og utvikles gjennom språklige erfaringer, vaner, holdninger, følelser, verdier og forestillinger som gjerne er sosialt eller kulturelt betinget. I løpet av livet kan primærdiskursen forandres og utvikles gjennom påvirkning av andre diskurser og sosiale meningsfellesskap (Gee, 2015, s. 193). Gjennom måter å bruke språk på, tenke, føle, handle og samhandle på, støtter primærdiskursen opp under hverdagsidentiteten og det narrative eller sosiale selvet (Skarstein, 2013, s. 31). Skarstein (2022) påpeker i den sammenheng at primærdiskursen er en verdidiskurs «som knytter individet til verden gjennom emosjoner og innlemmer det i meningsnettverk som tilbyr tilhørighet – hvem er vi og hvem er vi ikke» (s.56). Videre fremhever han at primærdiskursen er grunnleggende kontekststøttet i form av at den vanligvis oppstår i «her og nå-kontekster», og den kjennetegnes ved å være preget av subjektive perspektiver som hva individet selv føler og tenker. I tillegg er den ofte rettferdiggjørende, emosjonell og knyttet til tilhørighet, smak, mening eller gruppemening (Skarstein, 2013, s. 31).

Sekundære diskurser er alle andre diskurser som tilegnes eller læres innenfor institusjoner som er en del av et større fellesskap. I skolesammenheng er skolens ulike fag eksempler på sekundære diskurser som fordrer et mer eksplisitt språk enn hverdagspråket, i tillegg til at de fordrer visse måter å tenke, vurdere og handle på som skiller seg fra det primærdiskursive (Gee, 2015). For noen elever vil avstanden mellom deres primærdiskurs og skolens sekundærdiskurs oppleves som liten fordi primærdiskursen deres harmonerer med den de møter i skolen. For andre vil diskursen i skolen virke fremmed og ukjent, noe som kan gjøre at skolens tekster og måter å bruke språk på kan bli utfordrende å tilegne seg og mestre. Gee (2015) anser primærdiskursen som et rammeverk for tilegning og læring av

sekundærdiskurser:

A person's primary Discourse serves as a 'framework' or 'base' for their acquisition and learning of other Discourses later in life. It also shapes, in part, the form this acquisition and learning will take and the final result. (Gee 2015, s. 193).

Som nevnt innledningsvis hevder både Twenge (2006) og Ziehe (2004) at skolens demokratisering har ført til en mer uformell tilnærming og tilpasning til kommunikasjon preget av leserens naturliggjorte verden. Dette innebærer omfattende toleranse for hverdagslig språk og adferd. Økt bruk av primærdiskurs i skolen problematiseres også av blant annet Halldis Breidlid (2014) som finner at elevers meninger og oppfatninger i klasseromsdiskusjoner ser ut til å bli tillagt like stor verdi som faglige, saklige argumenter. Hun påpeker at dersom elever ikke trenes i å identifisere og foreta «kodeskifter» for å håndtere nye diskurser, vil elevenes muligheter for økt metabevissthet og literacy reduseres. I den sammenheng skriver Breidlid: «Men å bidra til utvikling av dette er jo nettopp en av skolens primære ansvarsområder, spesielt ovenfor dem som ikke er kjent med skolens sekundærdiskurser hjemmefra» (2014, s.128).

Samtidig indikerer flere studier at for mange elever kan den primære hverdagsdiskursen stå i veien for læring innenfor skolen som system. Både Gee (2015), Heath (1982), Penne (2006; 2010; 2013) og Skarstein (2013) sine studier viser at sosial og kulturell bakgrunn er utslagsgivende for hvordan man tenker om språk, skole og læring, og i hvilken grad man identifiserer seg med elevrollen og skolens prosjekt. Mens Heath (1982) fremhever hvordan barn fra ulike miljøer møter skolen med ulike utgangspunkt, legger Breidlid (2014), Gee (2015), Penne (2006; 2010; 2013), og Skarstein (2013) sterkere vekt på at skolens rolle bør være å innlemme elevene i sekundærdiskursene.

I vårt teoretiske perspektiv er Gee (2015) sitt skille mellom «tilegning» og «læring» («acquistion» og «learning») særlig relevant. Den diskursen som mange elever har *tilegnet* seg før de begynner på skolen, må andre aktivt *lære*. Å *tilegne* seg en diskurs skjer i hovedsak gjennom språklig sosialisering, mens *læring* krever en aktiv prosess som fordrer metaspråklig bevissthet. Erfaring med ulike sekundærdiskurser vil fremme en bevissthet om diskursive forskjeller, men for at disse skal kunne læres må de gjøres så eksplisitte og tilgjengelige som mulig for elevene. I et slikt perspektiv kan det argumenteres for at oppgaver tilknyttet

skjønnlitterære tekster bør være utformet på en slik måte at «trigger» diskursen, heller enn å forklare den. Et sentralt spørsmål blir da hvorvidt tekstoppgavene i læreverkene trigger den «usikkerhetsdiskursen» som i stor grad utgjør det «tolkningspråket» som blir verdsatt i norskfagets diskurs. Dette vil vi komme tilbake til senere i teorikapittelet under 2.4.

2.2.3 Literacy som evne til å mentalisere

Litteraturens oppgave blir ofte ansett for å være noe annet enn literacy-trening, der nytte og danning gjennom litteraturens erkjennelsesmessige, emosjonelle og empatiske virkninger blir vektlagt. Et slikt perspektiv knyttes gjerne til kognitiv litteraturteori, som tar for seg hvordan og på hvilken måte litteraturen avspeiler, tydeliggjør og utvikler den måten mennesker tenker på (Stokke & Palm, 2017). I det følgende vil vi forsøke å vise hvordan de humanistiske og erkjennelsesmessige aspektene, som ofte benyttes for å begrunne litteraturundervisningen, kan ses i sammenheng med kontekstbevissthet og utvikling av literacy-kompetanse.

Med utgangspunkt i kognitiv litteraturteori, hevder litteraturforskeren Lisa Zunshine (2006) at en av litteraturens viktigste oppgaver er å bidra til utvikling av vår evne til å mentalisere, en mer avansert form for «Theory of mind». Mens Theory of Mind referer til evnen til å forstå at andre mennesker har egne tanker, følelser, motivasjoner, behov og reaksjoner som kan være forskjellig fra ens egne, er mentalisering en mer avansert form som inkluderer en selvrefleksiv komponent i tillegg. Denne selvrefleksive komponenten innebærer evne til å reflektere over ens egen mentale tilstand og hvordan denne kan påvirke ens forståelse av andres mentale tilstander (Skårderud, 2008). Satt på spissen kan man dermed si at *Theory of mind* omhandler evnen til å forstå hvordan andre og en selv tenker, mens mentalisering i større grad handler om å forstå seg selv i andre kontekster enn de som er tilgjengelige i det virkelige livet til leseren, samt hvordan dette påvirker forståelsen av andre.

Gjennom lesing av fiksjonstekster med utstrakt bruk av indre handling, anser Zunshine (2006) litteraturen som en viktig bidragsyter for å utfordre og utvikle vår evne til å mentalisere.

Utvikling av mentaliseringsevnen som Zunshine vektlegger, kan ses i sammenheng med både Nussbaum (2016) og Rosenblatt (1995), som begge betrakter den indre handlingen som avgjørende for litteraturens allmenndannende potensial, og at det her muligheter for utvikling av emosjonelle, empatiske og erkjennelsesmessige perspektiver kan oppstå og utvikles.

Samtidig argumenterer Zunshine for at lesing av slike tekster også kan ha en annen funksjon;

de kan utfordre og utvikle vår evne til å tenke metarepresenstasjonelt eller det hun beskriver som «metarepresentational ability». Dette er en kognitiv evne som handler om å kunne tenke på andres tanker om andres tanker. Ved litteraturlesingen aktiveres og utvikles denne evnen gjennom en forståelse av at karakterene i en fiksjonstekst kan ha en oppfatning av hva en annen karakter tenker eller føler, og at denne oppfatningen kan være feil. Dette er en ferdighet som også kan være nyttig i virkeligheten, da det kan hjelpe oss med å forstå andre menneskers perspektiver, motivasjoner og følelser. Med bakgrunn i dette mener Zunshine at humanistiske og erkjennelsemessige sider utvikles gjennom kontekstbevissthet, nettopp fordi de fiktive karakterenes følelser, handlinger og valg må forstås i den konteksten de opptrer i.

Et slikt perspektiv kan blant annet støttes av Skarsteins (2013) empiriske studie, der han viser at elevers manglende bevissthet om karakterenes kontekst kan føre til manglende empati med de fiktive karakterene. Dersom vilkårene og omstendighetene som karakterene handler ut ifra ikke blir inkludert i forståelsen av handlingen, viser Skarsteins studie at tekstmeningen i større grad vil generaliseres ut fra leserens følelser og livsverden. Som et resultat av dette, finner Skarstein at det primærdiskursive vil prege evalueringen av karakterenes handlinger og valg, og muligheten for de empatiske og erkjennelsemessige virkningene ved lesningen vil dermed begrenses. I likhet med Zunshine (2006), knytter også Skarstein (2013) utvikling av empati til aktiv bruk av kontekst med bakgrunn i hans empiriske undersøkelser. I forhold til hva slags type tekstoppgaver elever møter i arbeid med skjønnlitterære tekster, kan det derfor være rimelig å antyde at tolkningsoppgaver som fokuserer på den indre handlingen bør være utformet på at en slik måte at eleven må ta i bruk den tekstinterne konteksten for å fremme utvikling av empati og evne til å mentalisere.

2.3 Meningskonstruksjon ved lesning av fiksjonstekster

Til nå har vi oppholdt oss ved et literacy-perspektiv og forsøkt å vise fiksjonstekstenes relevans og potensielle betydning for utvikling av elevers literacy-kompetanse. For å kunne si noe om hvordan oppgaver til fiksjonstekster bør utformes og hva slags implikasjoner de kan ha, vil det være hensiktsmessig å se på ulike måter elever kan konstruere mening på ved lesning og arbeid med skjønnlitterære tekster. I det følgende vil gjøre rede for sentrale teorier knyttet til fiksjonstekster og meningskonstruksjon, som videre vil være med på å belyse de ulike kategoriene vi har utformet for å analysere læreverkens tekstoppgaver.

2.3.1 Sjangernivået – den avgjørende metaforståelsen og forforståelsen

I arbeidet med sakprosa og skjønnlitterære tekster tar man i bruk ulike analysemodeller og fortolkningsmetoder for å behandle de ulike tekstene forskjellig – noe som blant annet ligger i implisitt i sjangerbegrepet. Likevel kan leseren konstruere mening i fiksjonstekster svært ulikt avhengig av lesekompetansen og tekstkompetansen; tekstene kan leses som fiksjon eller som ulike former for «fakta». Ved å lese en tekst som fiksjon tolkes handlingene innenfor den simulerte konteksten, og leseren har dermed et metaperspektiv på teksten. Dersom teksten leses som ulike former for «fakta», tolkes handlingene mer eller mindre ut fra leserens egen livsverden og primærdiskurs. Den danske litteratur- og pedagogikkforskeren Bo Steffensen (2005) skiller mellom det han kaller fiktive og faktive lese måter, og forklarer årsaken til dette med bakgrunn i forskjellen mellom tekstegenskap og lese måte;

Det der findes i teksten i forvejen, er dens tekstegenskaber. Det læseren bringer med sig som overordnet indstilling til teksten under læsningen, er læseformer med de konsekvenser det indebærer. Og endelig er der en række helt personlige erfaringer som er vanskelige at generalisere. (Steffensen, 2005, s. 95).

Steffensen oppfatter de forskjellige måtene å lese på som *valg* fra leserens side, som på forhånd ikke er styrt av teksten og dens særegne sjangertrekk eller struktur, men av leserens forforståelse. For den litteraturvante leseren med en forståelse for fiksjon, vil konstruering av den hermeneutiske helheten under leseprosessen være erkjent fiktivt som en del av leserens forforståelse (Bruner, 1986). For de mindre litteraturvante leserne, kan valget av og innholdet i leseformen få en annen karakter enn det sjangeren impliserer. Penne (2013, s. 45) hevder

derfor at metabevissthet og refleksiv tolkningskompetanse er essensielt for å kunne forholde seg til litteratur som fiksjon.

En studie av Feldman og Kalmar (1996) illustrer hvor viktig sjangerbevissthet er for forståelsen av tekst. Studien undersøkte hva som skjer når litterære tekster blir feilkodet mot en sakprosa sjanger. Deltakerne var lesevante collestudenter som fikk opplest en litterær tekst. Halvparten fikk beskjed om at teksten var en biografi, mens den andre halvparten fikk beskjed om at den var fiktiv. Resultatene viste at de som hadde en forforståelse av teksten med utgangspunkt i at den var biografisk, leste hendelsene i fortellingen som «sanne» og de trakk inn det biografiske i tolkningen av handlingen. Gruppen som leste teksten fiksjon ga de samme hendelsene mening gjennom kontekstuell tolkning med utgangspunkt i fiksjonen, og de hadde en mer åpen og utforskende tilnærming i tolkningen. Disse resultatene indikerer viktigheten av forforståelsens betydning i møte med skjønnlitterære tekster. Rosenblatt (1985) anser avklaring av sjangergrenser for elevene som en nødvendighet for å fremme kontekstuell metabevissthet, først gjennom tydelig distinksjoner, og deretter gjennom eventuelle blandingssjangre. I forbindelse med utforming av læreverker og tekstoppgaver, kan dermed tenkes at de kan ha potensiale til å bidra til å synliggjøre eller til en viss grad forsøke å tydeliggjøre sjangergrenser for de ulike tekstene som inngår i læreverket.

2.3.2 Syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte

Den amerikanske psykologen og pedagogen Jerome Bruner (1996) knytter utvikling av metaspråklig kompetanse til to måter å tenke på – syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte. Syntagmatisk tenkning beskriver den grunnleggende måten vi skaper mening på gjennom narrative strukturer og våre subjektive perspektiver. Denne formen for tenkning er knyttet til lineær tid og danner grunnlaget for vår hverdagslige orientering i verden. Den inkluderer alltid et subjektivt perspektiv, den er «nær» og inkluderende, og ofte rettferdiggjørende. Bruner fremhever at denne tenkemåten er viktig for utvikling av empati og relasjoner. Den paradigmatisk tenkemåten beskriver den refleksive, abstrakte tenkningen som gjør oss i stand til å organisere og håndtere erfaringer og kunnskap i systemer og kategorier, uavhengig av tidsstrømmen. Gjennom denne formen for tenkning tilstreber vi et mest mulig objektivt og universelt perspektiv på verden basert på resonnerende, reflekterende, argumenterende, kategoriserende, metaforisk eller vitenskapelig tenkning. Bruner påpeker at de to tenkemåtene ofte eksisterer parallelt og den ene kan ikke ignoreres til fordel av den andre.

Bruners perspektiver kan ses i sammenheng med det kognitive grunnlaget som diskurser og språkpraksiser hviler på. Den syntagmatiske tenkemåten er nært knyttet til vår primærdiskursive orientering, mens bevissthet om sekundærdiskursene kan bidra til refleksjon på et paradigmatisk nivå. Bruner mener at narrative ferdigheter må læres og utvikles gjennom skolen, og at det er en feilaktig antakelse at disse tilegnes av seg selv. Ved å ta utgangspunkt i å reflektere over fortellinger, kan elevene få trening i å generalisere med bakgrunn i en fundamentert kontekst og bli mer bevisst på deres syntagmatiske meningsskapning. Gjennom en utfordrende og videreutviklende tilnærming til den syntagmatiske tenkemåten i skolen, argumenterer Bruner for at tenkningen gradvis kan få mer paradigmatisk karakter. Skarstein (2013) oppsummerer dette følgende måte;

Når man reflekterer over fortellinger, nærmer man seg paradigmatisk tenkemåte. Da går man ut av konkrete handlingsforløp, «stopper tiden» og generaliserer, finner strukturer og begreper som har mer eller mindre universell gyldighet og kan overføres til generell erfaring og kunnskap. En slik tenkning gir perspektiv på ens egen mulighet til å være kritisk og er en forutsetning for å innta andres perspektiver på verden, men bevisstgjør også om begrensningene ved egne verdier og valg. Hvis man ikke stiller spørsmål ved den, får (den alltid subjektive) fortellingen lett funksjon av rettferdiggjørelse istedenfor begrunnelse. (Skarstein., s. 35).

Ifølge Skarstein kan en lukket tenkning som er begrenset til diskursive meningsnettverk redusere individets innflytelse over eget liv, da det gir færre muligheter for å skape egne versjoner av en «verden» som kan forklares, argumenteres for eller står inne for. Med bakgrunn i Bruners (1996) perspektiver på utvikling av syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte, kan det dermed tenkes å være fordelaktig at læreverkene inkluderer tekstoppgaver i første omgang bidrar til å etablere en forståelse av novelletekstenes grunnleggende narrative struktur, før elevene arbeider videre med oppgaver som fordrer tenkning på et mer paradigmatisk nivå. I den sammenheng kan det tenkes at både oppgavetekstens innhold og rekkefølgen på disse vil være av betydning.

2.3.3 Leserens simuleringer

Med utgangspunkt i Bruners «Two modes of thought» argumenterer psykolog og forfatter, Keith Oatley (2002) for at objekter som blir uttrykt gjennom den narrative eller syntagmatiske tenkemåten er lettere å forstå, da de er enklere å relatere til og inngår i sammenhengende fortellinger. Objekter som derimot blir uttrykt gjennom den paradigmatisk tenkemåten, som i større grad baserer seg på abstrakte begreper og generelle strukturerer, møter mer motstand da de kan være mer komplekse og krevende å forholde seg til. Med utgangspunkt i dette beskriver Oatley de mentale prosessene som skjer under fiksjonslesing som *leserens simuleringer*.

Oatley skiller mellom tre nivåer av leserens simuleringer. Det første nivået innebærer å skape en visuell presentasjon av det narrative handlingsforløpet, altså den ytre handlingen. Dette kan skje gjennom en enkel beskrivelse av utseendet eller oppførselen til en karakter, eller en mental rekonstruksjon av en bestemt hendelse i boken. På dette nivået simulerer leseren på bakgrunn av den ytre handlingen. Det neste nivået knytter seg til simulering på bakgrunn av den indre handlingen. Leserens forsøker å forstå og tolke karakterenes følelser, tanker og intensjoner. På dette nivået forsøker leseren å sette seg inn i karakteren og forutsi hvordan de vil reagere på en gitt situasjon. Det tredje og høyeste nivået, innebærer at leseren tar i bruk egne erfaringer og kunnskaper for å generalisere metaforer, allegorier og andre symboler som brukes i teksten, og bruker dem til å utvikle nye perspektiver på temaene som uttrykkes i teksten. Dette kan hjelpe leseren med å undersøke tekstens intensjon og gi den en generalisert eller metaforisk mening. På denne måten kan leseren se teksten i en større sammenheng og forstå hvordan temaene og budskapene som uttrykkes i teksten kan ha relevans for leserens egne erfaringer og forståelse av verden.

I lys av Oatleys perspektiver, kan det dermed være rimelig å antyde at det vil være fordelaktig at utformingen av læreverkens tekstoppgraver legger til rette for å aktivere eller stimulere til disse tre nivåene som kan bidra til meningskonstruksjon av de ulike fiksjonstekstene.

2.3.4 Ytre og indre handling

Feldman, Bruner, Renderer og Spitzer (1990) peker på at et sentralt trekk ved vår tids skjønnlitterære tekster er at de inneholder to landskap som leseren må navigere i; et landskap der handlinger skjer, og et mentalt landskap der karakterenes tanker, følelser og indre liv utspiller seg i. Det indre landskapet er eksempelvis ikke å finne i før-moderne muntlige fortellinger, som i eventyr. De fleste moderne fortellinger har, i mer eller mindre grad, en slik dobbelstruktur: et plott basert på ytre handling, og et plott basert på indre handling, knyttet til karakterenes motiver, tanker og følelser. Den moderne leser må forholde seg til disse to landskapene parallelt og utforske forholdet mellom dem for å konstruere mening;

But most modern narrative uses both landscape of consciousness and a landscape of action and puts them into an ambiguous relation to each other. The modern reader, then, must interpret both sides of this dual landscape. (Feldman et. al., 1990, s. 2).

I fortellinger basert på ytre handling, som for eksempel eventyr, er det ikke relevant hvordan ting blir oppfattet, følt, ment eller forestilt – i handlingens landskap skjer ting eller så skjer det ikke. Språket er dominert av handlingsverb og beskrivelsene har få detaljer og tilleggsopplysninger. Leseren trenger i liten grad å tolke innholdet for å konstruere mening, fordi handlingene har en *kausal* forklaring – «fordi A møtte B, så skjedde C, som førte til D». I det mentale landskapet derimot, er fokuset rettet mot hvordan verden oppfattes, oppleves eller føles av de ulike fiktive karakterene. Språket er gjerne preget av tung bruk av mentale verb som å «tenke», «anta», «føle» og «tro». I tillegg er metaforer hyppigere brukt i skildringer av mentale landskap.

Studiene til Feldman et. al (1990) illustrerer hvordan fortellinger med *kun* ytre eller indre og ytre handling trigger ulike tenkemåter. I disse to studiene fikk 12 voksne erfarne litteraturlesere, fordelt i to grupper, lest opp ulike versjoner av to noveller. Begge gruppene fikk lytte til én novelle som inkluderte både indre og ytre handling, og én novelle der det mentale landskapet var fjernet, slik at det kun var den ytre handlingen som stod igjen uberørt. Deltakerne fikk spørsmål til handlingen underveis i opplesningen, og to til tre måneder senere ble de bedt om å gjengi et sammendrag av novellene de hadde hørt. Begge gruppene husket den ytre handlingen like godt, uavhengig om de hadde hørt den originale teksten eller den sensurerte versjonen. Sensureringen av det mentale landskapet hadde dermed ingen betydning for deres opplevelse av den ytre handlingen. Da deltakerne skulle gjengi handlingen i

novellen med mentale landskap, viste det seg derimot at de hadde en mye mer spørrende, undrende og engasjert tilnærming til handlingen. Studiens resultater viser at den ytre handlingen ble tolket mer statisk, mens den mentale handlingen ble tolket mer dynamisk. Feldman et. al. konkluderer dermed med at dette illustrerer to måter å tenke narrativt på, og at den indre handlingen ser ut til å være avgjørende for å fremme en narrativ tenkemåte som både er metakognitiv og tolkende.

2.3.5 Folketeorier

Innenfor den syntagmatiske tenkemåten kan meningsskaping skje gjennom det som kalles folketeorier. Dette handler ofte om teorier om hvordan og hvorfor mennesker handler som de gjør. Resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser (1972) hevder at alle tekster har «tomme rom» eller «gaps» som leseren selv må fylle (s. 265). Når Iser hevder dette, refererer han til ideen om at tekster ikke er komplette i seg selv, men heller har elementer som er ikke eksplisitt uttrykt eller som er ufullstendige. Disse tomrommene kan dermed oppstå i deler av teksten som er ambivalente, tvetydige, eller åpne for tolkning. Dette krever at leseren aktiverer sin egen tolkningsevne og fyller tekstens tomrom med egen mening basert på leserens erfaringer, kunnskap og bakgrunn. Iser anser disse tomrommene som essensielle for at lesingen skal være en aktiv og meningsdannende prosess, med utgangspunkt i antakelsen om at det er i møtet mellom det som er uttrykt i teksten og leserens egne bidrar at mening oppstår. Iser belyser dette med bakgrunn i skjemateori, og fremhever at når samspillet mellom skjemaer i teksten avviker fra de skjemaene leseren har som en del av sine disposisjoner, åpnes det opp muligheter for at leseren vil kunne innta nye posisjoner, leseroller eller åpne opp for «det andre».

Med utgangspunkt i Isers perspektiver, kan folketeorier hjelpe leseren med å skape sammenheng der teksten ikke forklarer denne utfyllende (Skarstein, 2013, s. 59). Begrepet er ofte assosiert med Bruner (1996), men det finnes flere betegnelser hos andre teoretikere for det samme fenomenet som *cultural models*, *common sense teori*, *common knowledge*, *cultural myth*, *hverdagsteori* og *folkepsykologi* (Gee 2008; Bourdieu og Stierna 2000; Bruner 1996; Lakoff og Johnson 1999; D'Andrade og Strauss 1992, gjengitt i Skarstein, 2013, s. 41). Skarstein (2013) fremhever at et fellestrekk for disse betegnelse er at de innebærer mentale representasjoner av en forenklet eller idealisert «normal», «typisk» virkelighet bygget opp av narrative og metaforiske skjema.

Folketeorier baserer seg i stor grad på taus kunnskap og vil derfor ofte ha en ubevisst innvirkning på hvordan vi gir mening og sammenheng til våre handlinger og forståelsen av hva som skjer rundt oss. Disse teoriene blir utvekslet og delt innenfor sosiale og kulturelle fellesskap og anses som "sanne" og selvnynnsende der og da, men de kan endres og utvikles over tid innad i grupper og mellom grupper. Et mål med litteraturundervisningen er å bryte ned disse stereotypiserende folketeoriene for å skape en bredere og mer nyansert forståelse av menneskelige vilkår og handlinger (Skarstein, 2013).

Gee (2015) har en liknende tilnærming, men han vektlegger ytterligere hvordan språk og kultur påvirker utviklingen av mentale modeller og kategorier. Han definerer folketeorien som en «diskursiv praksis» som utvikles gjennom sosial interaksjon og kommunikasjon i en bestemt kultur. Disse diskursive praksisene er nært knyttet til primærdiskursens subjektive, rettferdiggjørende og emosjonelle språk og støtter opp under hverdagsidentiteten og identitetsdannelsen. På denne måten kan diskursene gi innsikt i hvordan en gruppe forstår og forklarer visse fenomener, men de kan også være begrensende eller feilaktige.

I følge Bruner (1996) er våre hverdagsliv er avhengig av folketeorier fordi de skaper fellesskap, inkludering og mening. På den annen side kan de lukke tenkningen vår inne i det «selvsagte», noe som gjør at man søker bekreftelse av folketeorien fremfor å lære noe nytt. Litterære tekster kan således være en mulighet for å bryte ned forenklete teorier om hvorfor mennesker handler slik de gjør (Skarstein, 2013). Med bakgrunn i folketeorier introduserer Bruner en underkategori som han kaller «folkepsykologi». Folkepsykologi er den delen av vår hverdagsteori som omhandler hvordan vi lærer å forstå andres reaksjoner og følelser, samt hvordan vi lærer å tolke menneskelig samhandling. Begrepet refererer også til hvordan vi bruker disse forståelsene til å forutsi og forklare egen og andres atferd. Bruner anser folkepsykologi som et grunnleggende aspekt ved vår kognitive som spiller en viktig rolle for utvikling av empati og mellommenneskelig forståelse. Han hevder at fortellingen er folkepsykologiens viktigste medium fordi den konfronterer oss med den narrative strukturen vi selv skaper mening gjennom. Dette er en intersubjektiv modus som grunnleggende hører inn under den syntagmatiske tilnærmingen. Gjennom identifikasjon med fiktive karakterer åpner teksten for kulturelle møter mellom leser og teksten der mellommenneskelig forståelse utvikles. På denne måten trigges våre tolkningsskjema – våre kognitive skjema.

Både Bruner (1996) og Gee (2015) fremhever betydningen av å anerkjenne og forstå folketeorier som et grunnlag for læring og forståelse, samtidig som de også understreker behovet for å kritisk evaluere og utfordre disse forklaringene når det er nødvendig. Fordi de bygger på syntagmatisk tenkning, er de også nært knyttet til primærdiskursen. Dette gjør at de i utgangspunktet motsetter seg endring og har en tendens til å avvise det som er annerledes eller motstridende (Skarstein, 2013, s. 41). I møte med skjønnlitterære tekster kan ulike forestillinger av det «naturlige» og «selvsagte» gjøre at elever avviser tekstene dersom karakterenes atferd og handlinger ikke samsvarer med deres folketeorier. På den annen side kan elevene også overføre egne folketeorier til karakterenes atferd fremfor tolkning av de signalene som blir formidlet i teksten. Skarstein (2013) poengterer at denne formen for tolkning sjelden innebærer metarefleksjon og derfor heller ikke mediert handling. Et mål med litteraturundervisningen bør derfor være å bryte ned disse stereotypiserende folketeoriene for å skape en bredere og mer nyansert forståelse av menneskelige vilkår og handlinger.

2.4 Tolkning og forklaring: Norskfagets hermeneutiske tolkningsdiskurs

Tidligere i teorikapittelet har vi oppholdt oss ved et literacy-perspektiv, som ofte ikke blir knyttet til fiksjonslesing. Det er imidlertid ingen motsetning mellom dette perspektivet og det mer tradisjonelle perspektivet innenfor litteraturdidaktikk, nemlig det hermeneutiske perspektivet. Gjennom norskfaget skal elevene gradvis innlemmes i en hermeneutisk tolkningsdiskurs der målet er å undersøke mulige tolkninger fremfor å gi sikre forklaringer, slik man for eksempel kan i matematikken (Penne, 2013, s.45). Å lese, analysere og tolke ulike tekster med utgangspunkt i ulike kontekster er en sentral del av arbeidet i faget, og i vårt skjønnlitterære perspektiv står hermeneutisk tolkning sentralt i meningsskapingen av tekstene. I det følgende vil vi gjøre rede for fiksjonstekstenes særlige potensial for trening av den hermeneutisk tolkningsdiskursen og hvordan dette kan forstås i et literacy-perspektiv. Deretter vil vi gjøre rede for den forståelsen av begrepet *tolkningsdiskurs* som ligger til grunn for den videre analysen i denne oppgaven.

Filosofen Nils Gilje (2019) beskriver tolkning i hermeneutisk forstand som et forsøk på å gjøre noe som uklart eller uforståelig, forståelig. Hermeneutiske spørsmål begynner med en opplevelse av at vi ikke forstår eller kanskje misforstår, og han beskriver derfor det

hermeneutiske tolkningsarbeidet slik:

Det hermeneutiske tolkningsarbeidet tar sikte på å avdekke ein underliggende samanheng eller djupare meining i handlingar, tekstar, kunstverk, historiske kjelder og liknande kulturuttrykk. Vi seier derfor at hermeneutikken tolkar eit meningsfullt materiale, meir presist menneskelege handlingar og resultatane av slike handlingar. (Gilje, 2019, s. 11).

Med utgangspunkt i denne definisjonen, fremhever Gilje at hermeneutisk tolkning fordrer en erkjennelse av at tekster og menneskelige handlinger alltid er et resultat av den konteksten de opptrer i. Kontekst er dermed en viktig faktor i tolkningsarbeidet. Ved å følge premisset om å inkludere kontekst i tolkning av tekster og menneskelige handlinger, kan skjønnerlitterære tekster være spesielt godt egnet for å trene opp hermeneutisk tolkning. Som tidligere nevnt har disse tekstene en indre kontekst som er skrevet frem i teksten, og tolkning av de fiktive karakterenes motiver, handlinger, valg, dialoger og indre monologer må dermed tolkes ut ifra den konteksten de opptrer i. (Skarstein, 2022). I tillegg kan teksten tolkes i lys av dens ytre kulturelle, historiske eller forfatterbiografiske kontekst. Gjennom en hermeneutisk tilnærming til tolkning av tekstens indre og ytre kontekst kan leseren utvikle en dypere forståelse av teksten som helhet.

I et literacy-perspektiv er hermeneutisk tolkning en viktig del av den kritiske lese- og skrivekompetansen som elevene skal utvikle gjennom norskfaget (Skarstein, 2022). I møte med alle type tekster oppstår det en distinksjon mellom tekst og tolkning. Selve teksten er nedfelt med skriftlige tegn, men teksten må *gis* mening gjennom tolkning. Med utgangspunkt i at en tekst alltid er skrevet for å virke i en annen kontekst enn den er skapt, fremhever Skarstein (2022) at det stadig stilles større behov og krav til tolkningskompetansen og kontekstbevisstheten vår jo mer skriftliggjort samfunnet blir. Ved å trene opp evnen til å tolke og forstå ulike tekster gjennom en hermeneutisk tilnærming, kan elevene bli bedre rustet til å navigere i komplekse tekster og tolke dem på en mer sofistikert måte. Dette kan igjen bidra til å utvikle en dypere forståelse av samfunnet og kulturen vi lever i, og gi elevene verktøy til å reflektere over egne og andres oppfatninger og perspektiver.

2.4.1 Tolkingsdiskurs

Tolkingsdiskursen er en sekundærdiskurs som fordrer spesifikke måter å tenke på og bruke språk på. En forutsetning for å komme inn i en hermeneutisk tolkningsdiskurs i møte med skjønnlitterære tekster handler i stor grad om å inkludere kontekst i forståelse av handling, slik vi har beskrevet tidligere i kapittelet. Dette fordrer først og fremst en forforståels og erkjennelse av at den skjønnlitterære teksten er fiktiv, altså en kontekstuell metabevissthet (Penne, 2013). I tråd med Bruners (1996) perspektiver kan narrativ forståelse og syntagmatisk tenkemåte betraktes som grunnleggende komponenter for utvikling av en tolkende tenkemåte av mer paradigmatisk karakter. Dette innebærer at leseren, med utgangspunkt i konkrete narrative handlingsforløp og kausale forklaringer, kan utvikle en dypere forståelse av teksten gjennom å inkludere kontekst i forståelsen av handling.

Skarstein (2022) påpeker at «Nettopp fordi fiktive karakterer handler innenfor en avgrenset tekstintern kontekst, representerer de sentrale kilder for å trene hermeneutisk tolkningsdiskurs» (s. 57). For at den kontekstuelle tolkningen skal kunne medieres, peker Skarstein videre på at emosjonelle reaksjoner og meninger må settes på pause. Dette innebærer at den primærdiskursive tilnærmingen må legges til side til fordel for en diskurs der så mye kontekst som mulig inkluderes. En tolkende tenkemåte fordrer dermed et språk utover det primærdiskursive.

I Skarstein (2013) sin doktoravhandling finner han at elever som har utviklet en kontekstuell metabevissthet har en meningssøkende posisjon som kommer til syne gjennom bruk av uttrykk som «det kan tolkes som», «det kan bety» eller «det er mulig at» i tolkning av tekst. Tolkingsdiskursen kan dermed betraktes som en usikkerhetsdiskurs der ingenting kan bevises, men heller vises frem som sannsynlige muligheter om ulike sammenhenger. Gjennom en slik diskursiv tilnærming fremhever Skarstein at rasjonaliteten kan forskyves fra *forklaringer* til *tolkninger*. Å delta i tolkningsdiskursen innebærer med andre ord å delta i en sekundærdiskurs der så mye kontekst som mulig inkluderes i forståelsen av handling. På denne måten kan en tolkning gjøres sannsynlig eller plausibel. For å lykkes med dette må opplevelseslesning tones ned, og aktiv tolkning basert på kontekst løftes frem (Skarstein, 2013).

Som vi har vært inne på tidligere kan norskfagets sekundærdiskurs være ukjent og fremmed for elever som har manglende litterære erfaringer hjemmefra. Å innlemme elever i

norskfagets hermeneutiske tolkningsdiskurs handler dermed om å inkludere elevene i sosiale praksiser der diskursen blir trigget. Lærebokoppgavene kan i utgangspunktet ikke beskrives som sosiale praksiser, ettersom de kan løses individuelt og i liten grad fordrer samhandling med andre. Imidlertid kan de inngå i sosiale praksiser dersom læreren bruker oppgavene som utgangspunkt for litterære samtaler eller at elevene skal arbeide med oppgavene i fellesskap. I Gee sitt diskursive perspektiv må oppgavene derfor være en del av en sosial praksis, utover individuelt arbeid, dersom de skal kunne bidra til at elever tilegner seg tolkningsdiskursen. Dette kan for eksempel skje gjennom at elevene får jobbe med oppgaver som krever diskursen for å kunne løses, eller at læreren modellerer og veileder elevene i deres diskursive utøvelse. Både Bruner (1996) og Gee (2015) vektlegger henholdsvis at elevenes syntagmatiske og primærdiskursive tenkemåte og språk må utfordres og videreutvikles gjennom skolens undervisning. Dette fordrer et langsiktig og systematisk arbeid der eksplisitt synliggjøring av diskursive forskjeller gjøres tilgjengelig for elevene (Gee, 2015, s.189-190).

2.5 Oppsummering

I dette teorikapitlet har vi forsøkt å koble sammen tolking, språk, læring og kulturelle behov for tekstkompetanse. Som vi har fremvist, handler teksttolkning i stor grad om å bruke kontekster på ulike måter for å skape mening i tekst, men også for å utvikle empati utover de umiddelbare og spontane følelsene som kan oppstå ved lesing av fiksjonstekster. Samlet sett viser dette kapitlet at kontekstbevissthet står sentralt for utvikling av tolkningskompetanse. En slik utvikling kan trigges gjennom oppgaver som krever at tolking formuleres språklig. Dette gir altså perspektiver hvordan oppgaver bør utformes for at den nødvendige tolkningskompetansen skal tilegnes hos elevene som skal løse oppgavene. Videre har vi fremvist hva som kjennetegner den fiktive teksten og hvordan skal leses for at fiktive konstruksjoner skal skapes.

3 Metode

Målet med følgende kapittel er redegjøre for forskningsdesign, utvalgsstrategi og datainnsamling som er lagt til grunn for den videre analysen. I denne delen vil vi også gjøre rede for hvordan vi har utarbeidet et verktøy for å analysere lærebokoppgavene på hensiktsmessig måte og hvilke vurderinger vi har lagt til grunn i arbeidet med dette. Avslutningsvis vil vi drøfte reliabiliteten og validiteten til resultatene som vil bli presentert i neste kapittel.

3.1 Metodisk tilnærming

For å undersøke problemstillingen vår har vi valgt å analysere og sammenligne tekstoppgaver knyttet til samtlige noveller i lærebøkene for ungdomsskolen fra tre forlag; Cappelen Damm, Gyldendal og Aschehoug. Oppgavene i de ulike lærebøkene ble undersøkt gjennom en dokumentanalyse, også kalt innholdsanalyse. En slik analyseteknikk bruker blant annet tekst som informasjonskilde og er hensiktsmessig for å forsøke å lage en *systematisk* beskrivelse av tekstinnholdet. Dokumentene i en innholdsanalyse kan analyseres både kvalitativt og kvantitativt. Kvalitative innholdsanalyser bygger på en systematisk gjennomgang av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstilling i det aktuelle studiet, mens kvantitative analyser innebærer at man teller en egenskap ved dokumentene, for eksempel forekomsten av bestemte ord eller andre variabler i teksten (Grønmo, 2004). Vi har benyttet oss av en kombinasjon av både kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse.

Kvalitativ innholdsanalyse er en velprøvd metode i studier av lærebokoppgaver og vi anser den for å være godt egnet til vårt formål for å identifisere og systematisere forskjeller i hvilke oppgaver som er gitt i de ulike lærebøkene. Vi foretok derfor en kvalitativ innholdsanalyse der vi tolket utforming av læreverkens oppbygging, oppgavestruktur, oppgaveformulering og meningsinnholdet i tekstoppgavene. Deretter gjennomførte vi en kvantitativ innholdsanalyse for å identifisere forekomsten av antall ulike oppgavetyper og kartlegge eventuelle systematiske forskjeller i hva slags oppgavetyper de ulike forlagene benytter seg av.

For å analysere datamaterialet vi har funnet, har vi vært nødt til å finne ut av hvordan selve analysen skal foregå. Analyse er en aktiv prosess der mening blir skapt gjennom å forme ulike grupperinger eller kategorier som inneholder elementer med fellestrekk (Gleiss & Sæther, 2021). For å utarbeide kategoriene i vår analyse tok vi utgangspunkt i de tre kategoriene Ullström (2009) benyttet i sin lærebokanalyse og supplerte disse med egne kategorier. I dette arbeidet har vi benyttet oss av det som kalles abduktiv metode, noe som er en kombinasjon av induktiv og deduktive analysemåte. Ved en induktiv tilnærming ville vi kun utformet kategorier med bakgrunn i datamaterialet, mens en deduktiv tilnærming hadde basert seg på forhåndsetablerte kategorier. Ettersom vi har tatt utgangspunkt i allerede etablerte kategorier fra forskningslitteratur og supplert disse med bakgrunn i datamaterialet, kan vi altså si at vi har benyttet oss av en abduktiv fremgangsmåte for å analysere datamaterialet.

I vårt forskningsprosjekt har det vært fordelaktig å benytte kvalitativ metode for å kunne ha en utforskende tilnærming til læreverkenes utforming og tekstinnhold, slik at vi har hatt muligheten til å følge opp interessante tråder underveis i prosessen. I analysearbeidet med tekstoppgavene har det vært nødvendig å ha anledning til å endre og tilføye nye kategorier underveis, noe vi har hatt muligheten til gjennom vår abduktive tilnærming. Dette kan begrunnes i at et kvalitativt forskningsdesign i mindre grad er forhåndsstrukturert og er derfor enklere å tilpasse til selve funnene som blir gjort underveis i forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021). I tillegg er kvalitativ metode også godt egnet for å øke forståelsen av ulike temaer og prosesser som ikke kan måles i tall eller hyppighet (Thagaard, 2013). Den kvantitative delen av det metodiske arbeidet har vært fordelaktig å benytte for å identifisere forekomst og hyppighet av ulike type tekstoppgaver og dannet sammenligningsgrunnlag mellom de ulike lærebøkene og forlagene.

3.2 Datautvalg

3.2.1 Utvalg

Utvalget består av lærebøker i norskfaget på ungdomstrinnet – det vil si norskbøkene for 8., 9. og 10. trinn. Et kriterium for utvalget var at alle lærebøkene var utgitt etter fagfornyelsen som trådte i kraft i 2020, og at forlagene er høyt representert i skolen. Vi valgte derfor ut de tre forlagene som har høyest markedsandel i lærebokmarkedet; Cappelen Damm, Gyldendal og

Aschehoug (Utilsynet., 2021). I det følgende vil vi gi en kort presentasjon av lærebøkene fra de ulike forlagene.

Cappelen Damm

Utvalget fra Cappelen Damm består av de tre grunnbøkene *Norsk 8*, *Norsk 9* og *Norsk 10* som er tilpasset hvert klassetrinn på ungdomsskolen. Bøkene er tilgjengelige både på bokmål og nynorsk, i tillegg til at de har en bok med lærerveiledning for hvert trinn. Bøkene er skrevet av norsklærerne Mette Haustreis og Christoffer Beyer-Olsen, samt Marte Blikstad-Balas som arbeider som professor ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. *Norsk 8* ble utgitt i 2020, *Norsk 9* og *Norsk 10* ble begge utgitt i 2021.

Gyldendal

Gyldendal sine læremidler består av tre ulike lærebøker som fokuserer på ulike områder av norskfaget. Hver bok er strukturert slik at den skal benyttes gjennom hele treårsløpet. Forlaget har en basisbok, *Kontekst 8-10, Basis*, en tekstbok, *Kontekst 8-10, Tekster 5* og en bok tilpasset nynorskopplæring, *Kontekst 8-10, Nynorsk – språk og tekst*, i tillegg til en bok for lærerveiledning. Utvalget vårt fra Gyldendal består av tekstboken *Kontekst 8-10, Tekster 5* da dette var den eneste boken som inneholdt novelletekster med tilhørende oppgaver. Boka ble utgitt i 2020 og er skrevet av Kathinka Blichfeldt, Tor Gunnar Heggem og Åslaug Huseby som alle er utdannet lærere med bred erfaring fra ungdomstrinnet.

Aschehoug

Aschehoug har i likhet med Cappelen Damm tre grunnbøker for ungdomstrinnene, henholdsvis *Fabel 8*, *Fabel 9* og *Fabel 10*. Det er en del flere forfattere av disse verkene sammenlignet med de andre forlagene vi har presentert. Forfatterne av de tre grunnbøkene er Åse Marie Ommundsen som arbeider som professor ved OsloMet, høskolelektor Ellen Birgitte Johnsrud, Harald Ødegaard, Helge Horn og Maria Nitteberg som alle har bakgrunn fra læreryrket, tillegg til Hilde Rindal som kun har vært delaktig i *Fabel 8*. *Fabel 8* ble utgitt i 2020, og *Fabel 9* og *10* ble begge utgitt i 2021. I likhet med de andre forlagene har også Aschehoug en egen bok for lærerveiledning.

3.2.2 Analyseenhet

Analyseenheten i vårt datamateriale er den enkelte oppgave; en peritekst som har en klar forbindelse til hovedteksten, men uten å være en eksplisitt del av denne. Periteksten utfører en direktiv språkhandling rettet mot eleven (Andersson-Bakken & Bakken, 2016). Disse oppgavene er vanligvis enkle å identifisere fordi de skiller seg ut fra resten av teksten i boken og er ofte merket med nummer, bokstav eller andre visuelle virkemidler. På den annen side kan lærebokoppgavene være komplekse i form av at de består av flere spørsmål og/eller imperativer, noe Andersson-Bakken og Bakken (2016) har problematisert i sin lærebokanalyse. Vi tok derfor utgangspunkt i å følge de samme reglene som Andersson-Bakken og Bakken valgte å forholde seg til: Dersom spørsmålene og/eller imperativene er grafisk atskilt fra hverandre, f.eks. med nummer, bokstav, linjeskift eller avsnitt har vi regnet dette som separate oppgaver. Dersom spørsmålene og/eller imperativene følger etter hverandre i samme avsnitt, har vi regnet dette som én oppgave. Ved to spørsmål og/eller imperativer i samme setning som berører ulike deler av tolkningsdiskursen har vi delt oppgaven og markert spørsmålet/og eller imperativet med 0,5 på hver kategori i analyseverktøyet. Et eksempel på en slik oppgave kan være: «Hvordan tror du hovedpersonen opplevde den situasjonen, og hva hadde du selv følt i samme situasjon?».

3.3 Analytisk rammeverk

For å kunne si noe om hvordan, og i hvilken grad, læreverkene legger til rette for utvikling av tolkningskompetanse gjennom arbeid med fiksjonstekster, utviklet vi et analytisk rammeverk som tekstoppgavene kunne kategoriseres ut ifra. I det følgende vil vi først gjøre rede for hvordan vi utformet kategoriene, og deretter vil vi redegjøre for hver enkelt hovedkategori og tilhørende underkategorier.

3.3.1 Utforming av kategorier

For å analysere spørsmålene i lærebøkene utviklet vi først et analyseskjema i Excel. Vi tok utgangspunkt i Ullström (2009) sine tre kategorier, «lesekontroll», «overføre teksten til eget liv» og «dikte videre», og utvidet dette med en fjerde kategori, «tolkningsoppgaver – inn fiksjonen». I arbeidet med analysen av lærebokoppgavene, innså vi at disse fire kategoriene ikke var tilstrekkelige. Vi utvidet fra fire til syv kategorier, men da vi hadde analysert halvparten av materialet, fant vi ut at heller ikke denne inndelingen var tilstrekkelig. Kategoriene var rett og slett for vage eller for vide, og det var flere oppgaver som var

utfordrende å plassere. Vi endte derfor opp med å utforme 13 kategorier basert på ulike oppgavetyper, og begynte analyseringen av materialet på nytt. I motsetning til Ullström (2009) sin analyse av lærebokmateriell, der han i hovedsak kategoriserte på bakgrunn av selve ordlyden i oppgaveformuleringen, har vi kategorisert på bakgrunn av oppgaveformulering og hva som kan tenkes å være en adekvat besvarelse. På grunn av dette har vi utformet flere «ustabile» kategorier. Innenfor de ustabile kategoriene finner vi oppgaveformuleringer som fremstår som tvetydige i forhold til hvorvidt de fører eleven inn eller ut av tolkningsdiskurs. Hvorvidt oppgaven besvares med bakgrunn i tolkning av tekstens kontekst eller med bakgrunn i egen kontekst, avhenger dermed av hvordan eleven velger å svare på oppgaven. Etter at vi hadde analysert alle oppgavene som inngikk i datamaterialet, ble de 13 kategoriene gruppert i fire hovedkategorier; «Ingen tolkning», «Inn i tolkningsdiskurs», «Ut av tolkningsdiskurs» og «Ustabil kategori». I det følgende vil vi gjøre rede for hver av disse fire hovedkategoriene, med tilhørende 13 underkategorier totalt.

3.3.2 Kategori 1: Ingen tolkning

Oppgavene innenfor denne hovedkategorien krever ingen tolkning av tekst for å kunne besvares. Vi har skilt mellom to type oppgaver; førlesningsoppgaver, som har til hensikt å aktivere forkunnskaper, og lesekontrolloppgaver.

Aktivering av forkunnskaper

Oppgaver knyttet til aktivering av forkunnskaper dreier seg om førlesningsoppgaver som har til hensikt å forberede elevene på lesning av den aktuelle teksten. Disse oppgavene er plassert på novelletekstens førsteside. Oppgavene kan inkludere refleksjonsøvelser, oppgaver som kan hjelpe elevene med å forstå begrepene i den aktuelle teksten bedre, eller de kan bidra til at elevene innhenter nødvendige forkunnskaper før de begynner å lese. Hensikten med disse førlesningsoppgavene er å aktivere eller øke elevenes bakgrunnskunnskaper før lesingen, slik at de er bedre forberedt til videre lesning.

Lesekontroll

Oppgavene i denne underkategorien består av *lukkede* og *reproduserende oppgaver* med intenderte fasitsvar. Svarene finnes direkte i teksten, og elevens oppgave er å finne og gjengi dette. Oppgavene kan forstås som en form for lesekontroll og sammenfaller i stor grad med Ullströms (2009) kategorisering, «Uppgifter som läskontroll» (s.126). Oppgavene er gjerne

handlings- og/eller detaljorienterte, men åpner ikke for fiktive tolkninger. Oppgavene fordrer ingen tolkning eller forståelse av helheten, ettersom leseren kan finne svar direkte i teksten uten å ha forstått den.

3.3.3 Kategori 2: Inn i tolkningsdiskurs

Oppgavene innenfor denne kategorien er oppgaver som krever en form for *tolkning*. Denne kategorien består av fem underkategorier; tolkning av ytre handling, tolkning av indre handling, fortellertekniske spørsmål, subjektiv relevans og ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen. Felles for disse underkategoriene er at de åpner for fiktive tolkninger – leseren må ha forstått tekstens innhold og tolke på bakgrunn av dette for å kunne besvare oppgavene. Et kjennetegn ved oppgaveformuleringene er at de fordrer tolkning innenfor den simulerte, fiktive konteksten, noe som kan knyttes til Pennes (2013) definisjon av kontekstuell metabevisssthet.

Tolkning av ytre handling

Den første underkategorien, «Tolkning av ytre handling», er oppgaver som krever en form for tolkning av den ytre handlingen for å kunne besvares. Oppgavene innenfor denne kategorien går gjerne ut på at elevene skal skrive et handlingsreferat eller gjengi innhold fra teksten på en kortere, mer sammenfattet eller komprimert måte – noe vi kan kalle for *parafraser*. Leseren trenger i liten grad å tolke teksten for å konstruere mening fordi spørsmålene gjerne har en kausal forklaring og sammenfaller i stor grad med måten Feldman et. al (1990) beskriver handlingens landskap. Samtidig må leseren ha forstått og skapt mening i teksten for å kunne sammenfatte den ytre handlingen og gjengi denne med egne ord. Dette nivået av tolkningskompetanse kan dermed knyttes til Oatleys (2002) første nivå av leserens simuleringer, der leseren skaper presentasjoner av karakterer eller hendelser i teksten og/eller setter ord på mentale rekonstruksjoner av den ytre handlingen.

Tolkning av indre handling

Oppgavene innenfor denne kategorien knytter seg til spørsmål omkring den indre handlingen der leseren må tolke teksten for å finne svar. Svarene står ikke eksplisitt i teksten. Et kjennetegn ved denne type oppgaver er at de er bygget opp av «*hvorfor*»-spørsmål der leseren må begrunne svarene med utgangspunkt i eller referanser til teksten. Oppgavene knytter seg gjerne til karakterenes opplevelser, følelser, handlinger, valg og/eller motiver, noe som

fordrer tolkning av det Feldman et. al (1990) beskriver som mentale landskap. For å besvare disse oppgavene må leseren tolke både det indre og ytre landskapet parallelt, og utforske forholdet mellom dem for å skape mening (Feldman et. al., 1990). Dette innebærer at leseren må sette egne følelser og meninger på vent til fordel for å erkjenne og forstå den andres intensjoner og eventuelle følelser. Oppgavene fordrer dermed en viss form for kontekstuell metabevisshet (Penne, 2013) og sammenfaller i stor grad med Oatleys (2002) andre nivå av leserens simuleringer.

Gjennom denne type oppgaver kan oppfatninger eller forestillinger basert på folketeorier eller folkepsykologien (Feldman et al., 1990) bidra til å skape tolkning av de mentale landskapene og menneskelig samhandling, samtidig som de også kan bli utfordret og nyansert gjennom tolkning av den indre konteksten. Et sentralt premiss er derfor at oppgavene retter fokuset mot den tekstinterne konteksten, slik at leseren må inkludere kontekst i forståelsen av handling. Innenfor denne kategorien finner vi også spørsmål knyttet til tekstens tittel, tema og budskap. Dette innebærer tolkning av teksten som *helhet* og henger i stor grad sammen med leserens metaperspektiv på teksten. Slike tolkningsspørsmål kan dermed knyttes til Oatleys (2002) tredje og øverste nivå av leserens simuleringer.

Fortellertekniske spørsmål

Denne underkategorien knytter seg til spørsmål som omhandler fortellertekniske grep som må ses i sammenheng med tolkning av teksten. Gjennom disse oppgavene skal leseren identifisere og gjøre rede for fortellertekniske grep med vekt på språk og språklige virkemidler som tegnsetting, symboler, metaforer og allegorier. Oppgavene omhandler også tekstens oppbygging med vekt på spenningskurve, høydepunkt og vendepunkt. Besvarelse av denne type oppgaver kan knyttes til en litterær diskurs der eleven får erfaring med å bruke sentrale fagbegreper for å skape mening i teksten, samtidig som oppgavene kan fungere som en støtte for å tolke fiksjonen ved at oppgaveformuleringen fremhever sentrale elementer som leseren kanskje ikke hadde lagt merke til eller tenkt over på egenhånd. Oppgavene kan dermed hjelpe eleven med å få et metaperspektiv på teksten og trigge metaspråklig bevissthet.

Subjektiv relevans

Begrepet subjektiv relevans er hentet fra Jon Smidts litteraturdidaktiske undersøkelse i den videregående skolen fra 1989: *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Begrepet referer til hvordan leserens subjektivitet virker inn og former opplevelsen av litteraturlæsning

og litteraturarbeid. Smidt hevder at dersom litteraturarbeidet skal oppleves som meningsfylt for elevene, må arbeidet ha en subjektiv forankring og være gjenkjennelig for dem. Leserens personlige erfaringer, verdier, interesser og bakgrunn blir dermed ansett som sentrale faktorer for at litteraturarbeidet skal fremstå som stimulerende og betydningsfullt i Smidts (1989) perspektiv. I vårt analyseverktøy har vi utformet denne kategorien med utgangspunkt i oppgaver der eleven skal uttrykke subjektive meninger eller oppfatninger av teksten, og begrunne disse med bakgrunn i tolkning av teksten.

Et kjennetegn ved oppgaveformuleringen er at de gjerne bygger på en form for «Hva syntes du»-spørsmål, fulgt opp av et «Hvorfor syntes du dette» eller «Hva i teksten får deg til å tenke eller mene dette»-spørsmål, noe som i utgangspunktet forutsetter en begrunnelse med bakgrunn i tolkning av teksten. Selv om det er en «risiko» for at begrunnelsen kan være preget av et emosjonelt eller rettferdiggjørende språk i primærdiskursiv retning, mener vi likevel at begrunnelsesaspektet kan tolkes som læreverkenes forsøk på å inkludere det engasjementet som Smidt (1989) fremhever betydningen av, gjennom en kombinasjon av subjektiv relevans og teksttolkning. Vi mener det derfor kan argumenteres for at disse oppgavene har potensiale til å trigge en diskurs utover det primærspråklige, der meninger og oppfatninger av teksten må begrunnes med bakgrunn i tolkning av teksten. I tillegg kan det tenkes at dersom leseren ikke har tolket teksten, vil det være vanskelig å besvare disse oppgavene i det hele tatt. Med bakgrunn i dette har vi plassert denne underkategorien som en del av «Inn i tolkningsdiskurs».

Ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen

I denne underkategorien har vi plassert spørsmål som er knyttet til tekstens historiske utgangspunkt, forfatterens biografi og/eller samtid – både historisk, politisk og kunsthistorisk, som har til hensikt å fremme en mer nøyaktig tolkning av tekstens innhold, tema og budskap. Et sentralt premiss for plassering innenfor denne kategorien er at kunnskap om tekstens ytre kontekst overføres tilbake til fiksjonen – leseren skal gjerne undersøke den ytre konteksten og deretter bruke denne kunnskapen for å skape en mer presis eller utvidet tolkning av teksten. Denne oppgaveformen krever metaspråklig handling og kan hjelpe leseren med å utvikle nye perspektiver på de språklige virkemidlene, tematikken og/eller budskap som uttrykkes i teksten, noe som kan knyttes til Oatleys (2002) tredje nivå av leserens simuleringer.

3.3.4 Kategori 3: Ut av tolkningsdiskurs

Oppgavene innenfor denne kategorien er oppgaver som henviser leseren *ut av* fiksjonen. Oppgavene er i liten grad fiksjonsorienterte og fokuserer ikke på fiktive lese måter. Dette kan enten skyldes at oppgaveformuleringen har en primærdiskursiv tilnærming eller at formålet er å få innsikt eller kunnskap om noe utenfor fiksjonen. Et kjennetegn ved disse oppgavene er at svarene ikke finnes i den litterære teksten, og de åpner ikke opp for fiktive tolkninger. Samlet sett kan vi si at oppgavene ikke bidrar til å skape tolkning av teksten, men heller fremmer andre formål *utenfor* litteraturundervisningen. Denne hovedkategorien knytter seg derfor i stor grad til det Ullström (2009) har kategorisert som «Ut av teksten» i sin lærebokanalyse.

Kombinasjonsstrategier

Oppgavene i denne underkategorien sammenfaller i stor grad med det Schüllerquist (2008) beskriver som «kombinasjonsstrategier». Et trekk ved disse oppgavene er at teksten benyttes for å forsterke andre deler av undervisningen. Oppgavene vi har plassert i denne kategorien er todelt. På den ene siden av har vi oppgaver som knytter seg til tekstens ytre kontekst, samfunnsorientert tematikk eller etiske problemstillinger som *ikke* overføres til tolkning av teksten, men har som formål å gi innsikt eller kunnskap om noe *utenfor* fiksjonen. På den annen side har vi oppgaver der eleven skal bruke teksten som utgangspunkt for å trene sine skriveferdigheter. Dette skjer gjerne ved at leseren skal utvikle teksten ved å gå inn i rollen som forfatter og skrive om eller endre starten, avslutningen, et utvalgt avsnitt eller skrive videre på teksten. Andre type skriveoppgaver kan være å utforme intervju spørsmål e.l. til en eller flere av karakterene i fiksjonen.

Subjektiv relevans

Denne kategorien er også knyttet til Smidts (1989) definisjon av begrepet subjektiv relevans, slik var inne på tidlige, men innenfor denne underkategorien har vi plassert oppgaver som ikke fordrer besvarelse på bakgrunn av teksttolkning. Innenfor denne kategorien finner vi oppgaver som går ut på at leseren skal overføre teksten til eget liv eller egne erfaringer. Et premiss for plassering innenfor denne kategorien er at svarene skal begrunnes med utgangspunkt i leserens egne følelser, virkelighet eller livsverden, og *ikke* med begrunnelser eller referanser til teksten. Et kjennetegn ved disse oppgavene er at tekstens handling eller tematikk tas ut av den fiktive konteksten og brukes som utgangspunkt for subjektive meninger, følelser eller erfaringer. Dette gjør at oppgavene åpner opp for en primærdiskursiv

tilnærming der leseren kan besvare spørsmålene uten å ha forstått eller tolket teksten innenfor dens meningsgivende kontekst.

Dramatisering og rollespill

Oppgaver som omhandler dramatisering og rollespill basert på tekstens handling og/eller de fiktive karakterene har vi kategorisert som «ut av tolkningsdiskurs». Bakgrunnen for dette at disse oppgavene gir leseren en urealistisk posisjon i forhold til å skape litterær mening og tolkning av teksten. Oppgavene går gjerne ut på elevene skal samarbeide om å lage et rollespill der man for eksempel skal intervju hovedpersonen eller at de skal konstruere og dramatisere en situasjon som er inspirert av en hendelse i teksten. For det første kan kroppsspråk, språk og toneleie være ubevisste og intuitive handlinger (eller valg?) fra elevens side som ikke nødvendigvis bygger på tolkning av teksten. For det andre fordrer ikke oppgavene kontekstuell metabevissthet eller metaforståelse for å kunne gjennomføres. Dersom tolkningsdiskurs skal trigges, er disse oppgavene avhengig av å bli fulgt opp av en lærer som kan utfordre og bevisstgjøre elevene gjennom spørsmål og begrunnelser for hvorfor oppgaven er gjennomført på den aktuelle måten.

3.3.5 Kategori 4: Ustabile kategorier

I denne hovedkategorien finner vi oppgaveformuleringer som har en tvetydighet i forhold til hvorvidt de fordrer tolkning av tekst eller ikke. Elevens diskursive orientering og metaspråk vil i disse oppgavene se ut til å kunne ha betydning hvordan oppgavene oppfattes og dermed også for hvordan de vil løses eller besvares rent diskursivt. Med andre ord vil kjennskap til tolkningsdiskursen være av betydning for besvarelsen av disse oppgavene.

Tolkning av ytre og indre handling

Denne underkategorien knytter seg til tekstens ytre og indre handling, men oppgaveformuleringen har en tvetydighet som gjør at den kan besvares gjennom å identifisere og gjengi konkrete ord eller setninger som finnes direkte i teksten, eller gjennom tolkning av den ytre og/eller indre handlingen. Hvorvidt oppgaven vil oppfattes som en lesekontrolloppgave eller en tolkningsoppgave vil sannsynligvis avhenge av elevens fiksjonsforståelse og kjennskap til tolkningsdiskursen.

Fortellertekniske spørsmål

Denne underkategorien knytter seg til oppgaver der eleven skal identifisere sjangertrekk. Her kan eleven svare ved å ramse opp generaliserende sjangertrekk uten å måtte tolke teksten, men hen kan også begrunne sjangertrekkene med bakgrunn i tolkning av teksten.

Subjektiv relevans

Denne kategorien er, i likhet med de to foregående kategoriene om subjektiv relevans, basert på Smidts (1989) definisjon. Innenfor denne underkategorien finner vi oppgaver der eleven skal uttrykke subjektive meninger eller oppfatninger av teksten, men oppgaveformuleringene har en tvetydighet i forhold til at de mangler et begrunnelsesaspekt. Dette gjør at oppgaveteksten i utgangspunktet ikke trigger tolkningsdiskurs, med mindre eleven selv velger å inkludere begrunnelsesaspektet på egenhånd. Elever som er litteraturvante og har mye metaspråk vil sannsynligvis finne det mer naturlig å inkludere en begrunnelse basert på tolkning av teksten ved besvarelse av den aktuelle oppgaven, mens elever som har lite metaspråk vil muligens ha problemer med å inkludere denne dimensjonen på egenhånd ettersom oppgaveformuleringen ikke eksplisitt fordrer det. En slik antakelse kan underbygges av Skarsteins (2013) studie, der han finner at elever med lite litterære erfaringer og metaspråk sjelden inkluderer argumenter eller begrunnelser i omtalen av tekstene de har lest. Dette resulterer i at tekstemningen generaliseres eller rettfærdiggjøres ut fra elevens emosjonelle og rettfærdiggjørende språk.

3.3.6 Forenklet analyseverktøy med eksempelspørsmål

For å analysere oppgavene på en systematisk og oversiktlig måte, utarbeidet vi et tabellsystem med en kort beskrivelse av hver underkategori og tilknyttede eksempeloppgaver.

Eksempeloppgavene ble notert ned underveis i analysearbeidet på bakgrunn av oppgavene vi fant i læreverkene. Tabellsystemet ble dermed benyttet som et forenklet analyseverktøy under gjennomføringen av selve analysen. På denne måten kunne vi kode oppgavene på en hensiktsmessig og strukturert måte, både med hensyn til nøyaktighet og tidsbesparelse. For å illustrere hva slags type oppgaver vi har kodet innenfor de ulike kategoriene, har vi laget en forenklet versjon av tabellsystemet nedenfor. Eksempeloppgavene er basert på ordlyden i de opprinnelige oppgavene fra datamaterialet.

Kategori 1: Ingen tolkning	Beskrivelse	Eksempel
Aktivere forkunnskaper	Førlesningsoppgaver der elevens forkunnskaper skal aktiveres.	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan tror du det var å leve i Kristiania på 1800-tallet i forhold til i dag? • Bruk Google Maps til å finne ut hvor langt det er fra deg til Aleppo. • Hva assosierer du med ordet «Gugg»?
Lesekontroll	Lukkede og reproduserende oppgaver med intenderte fasitsvar. Åpner ikke opp for fiktive tolkninger. Leseren kan finne svar direkte i teksten uten å ha forstått den. Oppgavene er handlings- og detaljorienterte, men krever ingen tolkning eller forståelse av helheten for å kunne besvares.	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor gammel er hovedpersonen? • Hvilket dyr blir hovedpersonen sammenlignet med i første avsnitt? • Hvilken by bor hovedpersonen i?

Tabell 1: Forenklet analyseverktøy, kategori 1: Ingen tolkning

Kategori 2: Inn i tolkningsdiskurs	Beskrivelse	Eksempel
Tolkning av ytre handling	Oppgavene er handlings- og detaljorienterte, men krever en form for tolkning av den ytre handlingen for å kunne besvares. Åpner opp for fiktive tolkninger.	<ul style="list-style-type: none"> • Hva er konflikten mellom hovedpersonene? • Skriv et kort handlingsreferat av novellen. • Hva tror du har skjedd med broren til hovedpersonen?
Tolkning av indre handling	Oppgavene fordrer tolkning mentale landskap og indre handling. Svarene står ikke eksplisitt i teksten. Leseren må tolke teksten for å finne svar. Åpner opp for fiktive tolkninger.	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor er det en konflikt mellom hovedpersonene? • Hva tror du hovedpersonen mener med at hun har tatt avskjed med broren sin? • Hva mener du er budskapet i denne novellen? Begrunn svaret ditt. • Hva mener du er tema i denne novellen? Begrunn svaret ditt. • Hvorfor tror du novellen har fått tittelen «XX»?
Fortellertekniske spørsmål	Oppgaver som omhandler fortellertekniske grep som overføres til tolkning av fiksjonen. Åpner opp for fiktive tolkninger.	<ul style="list-style-type: none"> • Lag en visuell oversikt over handlingsgangen og spenningskurven i novellen. Noter stikkord som både viser handling, hvor handlingen foregår og hva slags stemning det er gjennom teksten. • Hvorfor tror du forfatteren har valgt å skrive avsnittet på denne måten, nesten helt uten punktum?
Subjektiv relevans 1	Oppgaver der eleven skal uttrykke subjektive meninger/oppfatninger av teksten der svarene skal begrunnes med referanser til	<ul style="list-style-type: none"> • Er det noe som overrasker deg i dette avsnittet? Begrunn hvorfor det er overraskende. • Tenker du at denne novellen fremdeles er aktuell i dag? Begrunn svaret ditt.

	teksten. Åpner opp for fiktive tolkninger.	
Ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen	Oppgaver knyttet til tekstens historiske utgangspunkt, forfatterens biografi og/eller samtid (historisk, politisk og kunsthistorisk), som skal brukes til å skape tolkning av teksten.	<ul style="list-style-type: none"> Hvilke personer som blir nevnt i teksten kjenner du til? Finn ut hvem alle er, og diskuter hvorfor dere tror at akkurat disse blir nevnt.

Tabell 2: Forenklet analyseverktøy, kategori 2: Inn i tolkningsdiskurs

Kategori 3: Ut av tolkningsdiskurs	Beskrivelse	Eksempel
Kombinasjonsstrategier	Oppgaver der formålet er å få innsikt/kunnskap om noe utenfor fiksjonen, eller at teksten benyttes som utgangspunkt for å trene skriveferdigheter. Sistnevnte kan være oppgaver der eleven selv skal utvikle teksten ved å gå inn i rollen som forfatter.	<ul style="list-style-type: none"> Tror du svømmeopplæringen ville foregått på en annen måte hvis novellen handlet om en mor og en sønn? Forklar hva du i så fall tror ville vært annerledes, og hvorfor? Skriv et kort forfatterportrett om XX. Hvem var hun, hvilke bøker skrev hun og hva var hun opptatt av å fortelle om? Hvis du skulle valgt en ny start på denne novellen, hva ville den vært? Skriv din egen avslutning som er ulik enn den opprinnelige. Du kan lage en avslutning du liker bedre selv, og som passer til novellesjangeren. Frans har ingen stemme i novellen. Hva ville han sagt hvis han hadde det? Skriv et avsnitt der Frans forklarer hvorfor han ikke er venn med hovedpersonen.
Subjektiv relevans 2	Oppgaver der eleven skal overføre teksten til eget liv/egne erfaringer. Oppgavene fordrer ingen begrunnelse med referanser til tolkning av teksten, men til elevens egne følelser, virkelighet eller livsverden.	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan ville du følt deg hvis en fremmed plutselig hadde spyttet på deg? Hva ville du gjort hvis du hadde vært til stede og sett det som skjedde?
Dramatisering/rollespill	Oppgaver der eleven skal dramatisere eller lage rollespill basert på tekstens handling eller karakter.	<ul style="list-style-type: none"> Film et kort nyhetsinnslag med tittelen «XX (hovedperson) kåret til medmenneske». Innslaget må dekke hvem som var involvert, hva saken dreier seg om, når det skjedde og hvordan og hvorfor det skjedde. Du kan gjerne ha med et intervju med hovedpersonen eller venner av hovedpersonen. Dramtiser novellen. Velg ut deler av handlingen som skal få frem plottet.

Tabell 3: Forenklet analyseverktøy, kategori 3: Ut av tolkningsdiskurs

Kategori 4: Ustabil kategori	Beskrivelse	Eksempel
Tolkning av ytre/indre handling	Oppgaver knyttet til tolkning av ytre eller indre handling. Oppgaveformuleringen har en tvetydighet som gjør at elevens svar avhenger av om hen velger å gå inn eller ut av tolkningsdiskursen. Besvarelsen kan enten være et resultat av elevens tolkning av den ytre og/eller indre handlingen, <i>eller</i> et resultat av å gjengi konkrete ord eller setninger som finnes direkte i teksten.	<ul style="list-style-type: none"> Beskriv tankene til Aya når hun sitter i bilen til den fremmede mannen. Beskriv ditt inntrykk av både faren og Vemund. Hvordan vil du beskrive forholdet mellom de to jentene? Hvordan tror du hovedpersonen har det?
Fortellertekniske spørsmål	Oppgaver som knytter seg gjenkjennelse av sjangertrekk. Svaret kan bygge på tolkning av teksten, men kan også være oppramsing av generelle sjangertrekk uten direkte referanser til teksten.	<ul style="list-style-type: none"> Hvilke kjennetegn fra novellesjangeren finner vi i denne teksten? Hvor langt tidsrom foregår denne handlingen over?
Subjektiv relevans 3	Oppgaver der eleven skal uttrykke subjektive meninger/oppfatninger av teksten, men oppgaveformuleringen fordrer ingen begrunnelse. Elevens svar avhenger av om eleven velger å gå inn eller ut av tolkningsdiskursen.	<ul style="list-style-type: none"> Hva var det første du la merke til i teksten? Hva syntes du om slutten på denne novellen? Skriv ned 2-3 setninger fra avsnittet over som du syntes er godt skrevet eller som gjør sterkt inntrykk på deg. Skriv 5 setninger om hva du syntes om novellen.

Tabell 4: Forenklet analyseverktøy, kategori 4: Ustabile kategorier

3.4 Gjennomføring av analyse og bearbeiding av resultater

Selve gjennomføringen av analysearbeidet startet med å identifisere de ulike novelle tekstene som inngikk i hvert enkelt læreverk. I *Norsk 8, 9 og 10* og *Kontekst 8-10, Tekster 5* har vi identifisert novelle tekstene med bakgrunn i sjangerinndelingen som allerede er til stede i læreverkene. Dette har vi gjort på grunn av tilgjengelighet og tillit til læreverkenes etos. I *Fabel 8, 9 og 10* var det mer utfordrende å identifisere hvilke tekster som er i novellesjangeren. Ettersom verken innholdsfortegnelsen eller oppslag av de ulike enkelt tekstene har sjangermarkering, var vi nødt til å bruke internett og slå opp titlene for å finne ut hvilken sjanger tekstene tilhørte, utover de titlene vi kjente til fra tidligere.

Etter at alle novelle tekstene var identifisert, begynte vi på analysen for å kartlegge hvilke oppgaver som opptrer hyppigst innenfor de ulike kategoriene vi har utarbeidet i

analyseverktøyet. Analyse av hver enkelt oppgave ble gjort i fellesskap. På denne måten kunne vi drøfte oppgaveformuleringene med hverandre og sikre en så nøyaktig kategorisering som mulig. Underveis noterte vi ned kontrolloppgaver og oppgaver vi var usikre på kategoriseringen av, slik at vi kunne drøfte disse med veileder. Dersom oppgaveformuleringen var tvetydig eller utfordrende å kategorisere på bakgrunn av selve ordlyden, leste vi i enkelte tilfeller selve novelleteksten for å identifisere hvilken kategori oppgaven kunne plasseres i. Dataene ble kvantifisert ved hjelp av krysstabeller i Excel. Disse krysstabellene fremkommer av vedleggene i oppgaven.

Gjennom analysen av de ulike læreverkene oppdaget vi at det var store forskjeller i forhold til utforming av primærtekst og oppgavestruktur. Blant annet fant vi variasjoner i forhold til bruk av sjangermarkering, illustrasjoner og inndeling av oppgaver. Vi valgte derfor å inkludere disse elementene i analysen da vi anså de som relevante for å belyse oppgavens problemstilling.

3.5 Kvalitetsvurdering

Formålet med datainnsamlingen er å produsere relevante data for å belyse oppgavens problemstilling. For at resultatene vi har kommet frem til i analysen skal være holdbare, er det avgjørende at datamaterialet har en tilfredsstillende kvalitet. I det følgende vil vi derfor gjøre rede for og vurdere ulike faktorer som kan påvirke resultatene og kvaliteten på forskningen.

3.5.1 Objektivitet og subjektivitet

Et aspekt knyttet til oppgavens troverdighet omhandler vår bevissthet omkring egen rolle og hvordan denne kan påvirke utformingen og resultatene fra analysen. Christoffersen og Johannesen (2012) fremhever at de dataene som benyttes i samfunnsforskning er «teoriimpregnert». Dette innebærer at forskeren gjerne har oppfatninger om det som skal undersøkes og eventuelt hva man kan forvente av resultater. Videre kan dette påvirke utvelgelsen av hvilke data som skal brukes, presenteres og drøftes. I vår analyse har både datamaterialet og resultatene av dette blitt tolket og tillagt mening, noe som kan være påvirket av våre forhåndsoppfatninger og hva vi tillegger mest vekt. Samtidig fremhever Gleiss og Sæther (2011) at begrepet posisjonalitet og tenkningen omkring dette bryter med forestillingen om at all forskning bør etterstrebe å være så objektiv som mulig. De som forsker er subjekter med ulik bakgrunn som er med på å danne utgangspunktet for spørsmålene som blir stilt, avgrensningen de foretar seg i forskningen og fortolkningene av

selve funnene. Gleiss og Sæther forklarer at det er denne summen av forskerens identitet og tilhørighet som avgjør forskerens posisjonalitet.

I denne oppgaven har vi valgt å utforme og undersøke en problemstilling med bakgrunn i fagene vi har hatt gjennom masterutdanningen ved OsloMet. Uten denne bakgrunnen hadde nok ikke ønsket om å dykke ned i denne oppgavens tematikk vært til stede, samtidig som vi heller ikke hadde hatt faglig kunnskap til å undersøke problemstillingen på hensiktsmessig uten vår faglige bakgrunn. Vi bærer derfor preg av å være subjekter som undersøker og avgrenser problemstillingen på bakgrunn av vår *posisjonalitet*. På den annen side har vi forsøkt å være så presise og nøyaktige i gjennomføring av dataanalysen slik at det skal være mulig å ettergå funnene vi har gjort. I tillegg har vi hatt tett kontakt med veileder for å blant annet sikre at kategoriseringen vi har foretatt oss er faglig forankret, og på den måten tilstrebet en så korrekt og objektiv analyse som mulig. Skrunes (2010) oppsummerer forholdet mellom subjektivitet og objektivitet på følgende måte: «*Spenningen mellom subjektivitet og objektivitet eller mellom vurdering og beskrivelse i forskningen løses ikke ved at en ser bort fra det subjektive og det vurderende elementet i forskningen, men at det får sin rette plass og avgrensing*» (s. 109).

3.5.2 Reliabilitet og validitet

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvorvidt data er pålitelig eller ikke, og innenfor forskningsterminologien omtales dette som *reliabilitet*. Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data i form av hvilke data som benyttes, måten de samles inn på og hvordan de har blitt bearbeidet (Christoffersen og Johannessen, 2012). Innenfor kvalitative studier benytter forskeren seg selv som forskningsinstrument, noe som medfører at bakgrunn og erfaringer kan ha betydning for tolkningen av datamaterialet. Dette gjør at forskere sjelden kan tolke kvalitative data helt likt. På bakgrunn av dette påpeker Christoffersen og Johannessen (2012) at det er desto viktigere å styrke påliteligheten ved å gi en detaljert forklaring av fremgangsmåten som er benyttet, slik at det skal bli enklere for andre å kunne etterprøve studien.

I vårt tilfelle knytter reliabiliteten seg i hovedsak til kategoriseringen av datamaterialet og i hvilken grad dette er preget av vår subjektive tilnærming. For å ta høyde for denne svakheten har vi som nevnt brukt god tid på å utforme et detaljert og gjennomtenkt analyseverktøy med

bakgrunn i teoretiske perspektiver, forskningslitteratur, tidligere empiriske lærebokanalyser og veiledning fra en som selv har forsket mye på fagfeltet, Dag Skarstein (2013, 2022). I selve analysearbeidet kodet vi alle tekstoppavene i fellesskap, noe som gjorde at vi kunne bruke hverandre som sparringspartnere for å sikre en så presis og nøyaktig koding som mulig. Vi noterte også ned kontrolloppgaver og oppgaver som var utfordrende å plassere slik at vi kunne drøfte kodingen av disse med veileder. Ettersom vi har analysert tekster som er tilgjengelig for offentligheten og notert ned novelletitler og oppgavenumre innenfor hver kategori, vil det også være mulig for andre å etterprøve reliabiliteten i vår analyse. Samlet sett kan det derfor argumenteres for at disse faktorene bidrar til å styrke reliabiliteten til kodingen av datamaterialet. På den annen side åpner den metodiske tilnærmingen opp for at andre kan tolke tekstoppavene ulikt og dermed kode oppgavene annerledes enn det vi har gjort, noe som kan svekke reliabiliteten til funnene våre.

Validiteten til denne studien knytter seg i hovedsak til gyldigheten av de resultatene og funnene vi har kommet frem til. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvor godt dataene representerer fenomenet vi undersøker. Ettersom utvalget i vår analyse består av lærebokmaterialet på åttende, niende og tiende trinn til tre av landets største forlag, er det rimelig å antyde at vi har innhentet et nokså stort datamateriale som er gjeldende for store deler av norske ungdomsskoleelever. Med bakgrunn i størrelsen på datautvalget kan det argumenteres for at fortolkningen av resultatene representerer fenomenet vi har undersøkt. På den annen side har vi avgrenset datautvalget til novelletekster med tilhørende tekstoppgaver, noe som gjør det mindre sannsynlig at resultatene kan overføres til andre sammenhenger som for eksempel tekstoppgaver knyttet til andre sjangre.

4 Resultater fra analyse

I dette kapitlet vil vi presentere funnene fra datainnsamlingen. Alle funn det refereres til i dette kapitlet er basert på analysen av de ulike lærebokverkene. Med utgangspunkt i hvert enkelt forlag, vil vi først beskrive og gjøre rede for læreverkens oppbygging og den visuelle utformingen av tekst og oppgavestruktur tilknyttet novellene som inngår i analysen. Deretter vil vi presentere resultatene fra den kvantitative analysen med utgangspunkt i den kategoriske inndelingen vi gjorde rede for i metodekapitlet. Tolkning og drøfting av resultatene følger i neste kapittel.

4.1 Norsk 8, 9 og 10

Læreverkene fra Cappelen Damm, *Norsk 8, 9 og 10* inneholder totalt åtte noveller fordelt på følgende trinn: én i *Norsk 8*, fire i *Norsk 9* og tre i *Norsk 10*.

4.1.1 Oppbygging av læreverk

Norsk 8, 9 og 10 er strukturert i seks kapitler per bok. Innholdsfortegnelsen er oversiktlig med tydelige kapitteloverskrifter og en kronologisk liste over tekstene som inngår i det enkelte kapittel. For å skille novelletekstene fra andre teksttyper, er de i innholdsfortegnelsen fremhevet med et grafisk sirkelsymbol og tydelig merket med sjangerbetegnelsen «novelle», i tillegg til at både tittel og forfatter er oppgitt. Innholdsfortegnelsen tilbyr dermed en enkel oversikt over novellene som er inkludert i læreverket.

Læreverkens kapittelinnndeling bygger på overordnede temaer som uttrykkes i hver kapitteloverskrift. Hvert kapittel består av et bredt spekter av ulike type tekster og sjangre, som alle er relevant for kapitteltemaet. Novelletekstene er dermed plassert med utgangspunkt det enkeltes kapittel overordnede tematikk. Plasseringen av Gro Dahles novelle *Forbrytelse og straff* i *Norsk 9* er et eksempel på en slik tematisk tekstinnndeling. Novellen omhandler vennskap, ensomhet og mobbing, og teksten gir et innblikk i hovedkarakterens liv med utgangspunkt i disse temaene. Denne teksten inngår i kapitlet «I andres liv», og har på denne måten sammenheng med temaet for det aktuelle kapitlet.

Et annet eksempel finner vi i *Norsk 10*, der Amalie Skrams novelle *Karens jul* er inkludert i kapittelet “ I samfunnet”. Dette kapittelet omhandler hvordan samfunnet forandrer seg over tid, og her vi finner vi blant annet sakprosaetekster om kvinner i litteraturhistorien, naturalismen og samfunnsrealistisk litteratur. På denne måten blir *Karens jul* kontekstualisert med utgangspunkt i de foregående sakprosaetekstene. Kapittelinnstillingen i de tre læreverkene kan dermed tolkes som ulike måter å sette tekst inn i kontekst på, der det enkelte kapittelets tema fungerer som en ramme for lesningen av den aktuelle novelleteksten.

4.1.2 Visuell utforming av novelletekstene

Ved oppslag av den enkelte novelle finner vi en tegnet illustrasjon etterfulgt av novellens tittel i uthevet og forstørret skriftstørrelse. Forfatterens navn er plassert under tittelen i mindre skriftstørrelse. Alle novellene utenom *Karens jul* har to illustrasjoner, én før tittel og verbaltekst, og én underveis i verbalteksten. Illustrasjonene varierer i format og størrelse fra et helt sideoppslag til et halvt sideoppslag. Disse fungerer som visuelle referanser knyttet til novellens handling, karakterer eller sted. Illustrasjonene kan gi en viss form for visuell stimulering, men tekstene kan i prinsippet tolkes uten bildene da de ikke tilhører den originale teksten. I marginen på novelletekstene finner vi korte forklaringer av avanserte begreper, ord og uttrykk etter hvert som de dukker opp i verbalteksten.

4.1.3 Visuell utforming av oppgavestruktur

På den første siden etter novellenes avslutning har samtlige noveller oppgaver til teksten. Disse har en kategorisk eller tematisk inndeling med en underoverskrift som gir informasjon om hva oppgavene omhandler. Hver underoverskrift er etterfulgt av en informerende tekst på venstre side og tilhørende nummererte oppgaver på høyre side av det enkelte oppslag. Informasjonsteksten på venstre side er knyttet til den aktuelle oppgaveinndelingen og gir en slags innføring eller repetisjon som vil være nyttig bakgrunnskunnskap for at eleven skal forstå oppgaveteksten eller besvare den på en hensiktsmessig måte. Til de ulike novellene er flere av de kategoriserte eller tematiske oppgaveinndelingene gjennomgående, mens noen kun er tilpasset den novellen som oppgavene tilhører. Inndelingene som går igjen er gjerne knyttet til sjanger, tekstens oppbygging og fortellertekniske aspekter.

Under oppgaver i novellen *Forbrytelse og straff* finner vi flere eksempler på en fortellerteknisk inndeling der underoverskriftene er «Å leve seg inn i en tekst», «Kort

handlingsreferat», «Den gode starten», «Konflikt», «Høydepunkt og vendepunkt», «Synsvinkel, Tilbakeblikk», «Tema og budskap», «Språklige bilder» etc. Under oppgaveinndelingen *Kort handlingsreferat* er informasjonsteksten på venstre side er som følger:

Å skrive et handlingsreferat betyr å gjenfortelle handlingen i en tekst. Et handlingsreferat skal være ganske kort, og derfor må du velge ut kun det viktigste i teksten. Likevel må det være nok informasjon til at en som hører eller leser referatet, får et tydelig inntrykk av handlingen. (*Norsk 9*, s. 22)

Oppgaven som følger til informasjonsteksten er «Hva synes du er det viktigste å fortelle om handlingen i denne novellen? Skriv et kort handlingsreferat på ett til to avsnitt.» (s. 22).

I et annet eksempel fra oppgavene til samme novelle finner vi underoverskriften «Konflikt». Under denne inndeling finner vi følgende informasjonstekst: “I en novelle bygges handlingen opp rundt en konflikt. Konflikten kan for eksempel være en hindring som må overkommes, eller et problem som må løses”, etterfulgt av oppgaveformuleringen «Beskriv kort det du mener er konflikten i novellen» (s. 23). På denne måten gir informasjonstekstene faglig bakgrunnskunnskap som legger føringer for hvordan den aktuelle oppgaven skal besvares eller løses.

Enkelte av oppgavene er i tillegg utformet med «TIPS!» plassert under selve oppgaveteksten. I disse tilfellene blir det gitt tips til hva eleven bør fokusere på for å besvare den aktuelle oppgaven på en adekvat måte. Tipsene i forbindelse med oppgaveinndelingen «Kort handlingsreferat» og «Konflikt» eksemplifisert ovenfor er «TIPS! Du kan for eksempel skrive slik: Denne novellen handler om... Den forteller historien om... Det som skjer, er...» (s.22), og «TIPS! Når du skal beskrive en konflikt, er det lurt å ta utgangspunkt i hovedpersonen. Det er som regel hovedpersonen som må overkomme hindringen, løse problemet, eller som på andre måter står i sentrum i konflikten.» (s. 23).

I oppgavene til novellen *Karens jul* i *Norsk 10* finner vi eksempel på en annen type som informasjonstekst som legger føringer for hvordan oppgaven kan besvares med utgangspunkt i tekstens ytre kontekst. Under oppgaveinndelingen «Å lese en eldre tekst» (s. 191) finner vi informasjonsteksten ««Karens jul» er en av de mest kjente novellene i norsk litteraturhistorie. Selv om den ble utgitt i 1885, blir den fremdeles svært mye lest». Tilhørende oppgavetekst er

«Gi et eksempel på noe du la merke til i novellen som viser at den ikke er skrevet i vår tid. TIPS! Du kan vurdere både innhold og språk» etterfulgt av oppgavenummer 2, «Her er en påstand: «'Karens jul' er en novelle som fremdeles er aktuell i dag, selv om den er nesten 150 år gammel.» Er du enig eller uenig i denne påstanden? Begrunn svaret ditt».

Et annet eksempel finner vi under inndelingen «Naturalistiske trekk» der informasjonsteksten er som følger: «De naturalistiske forfatterne prøvde å beskrive den harde virkeligheten slik den var. Dette innebar å beskrive mindre hyggelige og mindre vakre ting, og å få frem hvordan arv og miljø styrer menneskets skjebne.» Tilhørende oppgave til denne inndelingen er at eleven med utgangspunkt i et gjengitt sitat fra novellens slutt skal svare på hvordan dette sitatet «kan tyde på at novellen tilhører naturalismen». Disse eksemplene viser hvordan informasjonstekstene gir de ulike oppgavene en kontekst som de skal besvares ut ifra, og er to av flere eksempler på en oppgaveinndeling som er spesifikt tilpasset den aktuelle novellen.

I fire av de åtte novellene, fordelt på samtlige årstrinn, finner vi i tillegg lesestopp underveis med konkrete spørsmål til teksten. Disse er plassert i marginen til verbalteksten og er markert grafisk med overskriften “LESESTOPP”, etterfulgt av oppgavenummerering i kronologisk rekkefølge. Denne oppgavenummereringen er også grafisk markert i selve verbalteksten med et sirkelsymbol og oppgavenummer tilknyttet lesestoppspørsmålet.

4.1.4 Resultater fra analyse av tekstoppgaver

Til de åtte novellene finner vi totalt 165 oppgaver, hvorav 47 tilhører oppgavetyperen lesestopp. I snitt blir dette rett i underkant av 21 oppgaver per novelle. I de fire novellene som både har lesestopp og avsluttende oppgaver utgjør lesestopp rundt halvparten av den totale summen med oppgaver, henholdsvis 8 lesestopp av totalt 16 oppgaver, 14 lesestopp av totalt 26 oppgaver, 13 lesestopp av totalt 27 oppgaver og 12 lesestopp av totalt 28 oppgaver. Novelletekstene uten lesestopp består av totalt av 14, 16, 18 og 20 oppgaver. Nedenfor følger resultatene fra den kvantitative analysen. I disse resultatene har vi inkludert lesestoppene som en del av det totale antallet oppgaver.

<i>Norsk 8, 9 og 10</i> Cappelen Damm Antall noveller: 8		
Kategorier	Antall oppgaver	Fordeling av totalt antall oppgaver
Kategori 1) Ingen tolkning		
Aktivere forkunnskaper	0	0,00 %
Lesekontroll	8	4,85 %
Totalt ingen tolkning	8	4,85 %
Kategori 2) Inn i tolkningsdiskurs		
Tolkning av ytre handling	31,5	19,09 %
Tolkning av indre handling	41,5	25,15 %
Fortellertekniske spørsmål	17	10,30 %
Subjektiv relevans 1	8	4,85 %
Ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen	4	2,42 %
Totalt inn i tolkningsdiskurs	102	61,82 %
Kategori 3) Ut av tolkningsdiskurs		
Kombinasjonsstrategier	26	15,76 %
Subjektiv relevans 2	2	1,21 %
Dramatisering/rollespill	0	0,00 %
Totalt ut av tolkningsdiskurs	28	16,97 %
Kategori 4) Ustabile kategorier		
Tolkning av ytre/indre handling	12	7,27 %
Fortellertekniske spørsmål	1	0,61 %
Subjektiv relevans 3	14	8,48 %
Totalt ustabile kategorier	27	16,36 %
Totalt	165	100,00 %

Tabell 5: Resultater fra analyse av Norsk 8, 9 og 10

Av tabell 5 ser vi at oppgaver kodet i kategori 2, *inn i tolkningsdiskurs*, utgjør godt over halvparten av oppgavene i datamaterialet med 61,82%. Innenfor denne kategorien ser vi at tolkning av ytre og indre handling utgjør den største andelen, med henholdsvis 19,09% og 25,15% av det totale antallet oppgaver. Videre ser vi at det er flere oppgaver knyttet til tolkning av indre handling enn ytre handling. Til sammen utgjør dette nærmere 72% av oppgavene innenfor kategori 2. Oppgavefordelingen innenfor kategori 3, *ut av tolkningsdiskurs* og kategori 4, *Ustabile kategorier*, er relativt lik og utgjør ca. 16% hver av

det totale antallet oppgaver. Av resultatene i kategori 3 ser vi at oppgaver kodet som *kombinasjonsstrategier* er svært fremtredende, med en fordeling på nærmere 93% av oppgavene innenfor denne kategorien. Oppgavene i kategori 4 består i hovedsak av oppgaver knyttet til tolkning av indre og ytre handling og *subjektiv relevans*. Kategori 1, *Ingen tolkning*, utgjør den minste andelen av det totale antallet oppgaver. Ingen av tekstoppgavene er knyttet til aktivering av forkunnskaper, og bruk av lesekontrollspørsmål er lite utbredt med et snitt på ett spørsmål per novelletekst.

4.2 Kontekst 8-10, Tekster 5

Læreverket fra Gyldendal, *Kontekst 8-10, Tekster 5* inneholder totalt syv noveller. Siden dette er en lærebok strukturert for hele treårsløpet, er det ikke spesifisert hvilket årstrinn de ulike novellene er tiltenkt.

4.2.1 Oppbygging av læreverket

Kontekst-boka er utelukkende en tekstsamling. Samlingen er inndelt i to hoveddeler - “fiksjonstekster” og “saktekster”, som igjen består av flere undersjangre. I innholdsfortegnelsen under “Del 1: Fiksjonstekster” finner vi novellene samlet med underoverskriften “Noveller og korttekster”. Under denne inndelingen følger tekstenes forfatter, tittel i uthevet skrift og aktuelt sidetall. Innholdsfortegnelsen gir ingen informasjon om hvorvidt den aktuelle teksten er en korttekst eller novelle, men sjangeren er til gjengjeld tydelig markert med teksten «NOVELLE» ved oppslag av den enkelte tekst.

4.2.2 Visuell utforming av novelletekstene

Ved oppslag av den enkelte novelle er novellens tittel uthevet med stor og fet skrift. Sjangeren er tydelig markert med et grafisk rektangulært symbol med teksten “NOVELLE” plassert over tittelen. I margin finner vi forfatternavn med fotografi og kort forfatterbiografi, etterfulgt av en setning eller to om novellens kontekst. Kontekstbeskrivelsene er knyttet til tekstens utgivelse eller opphav. I novellen *Gugg* av Lars Saabye Christensen er kontekstbeskrivelsen “Novellen er fra samlingen *Ingens* (1992)” (s. 12), og i novellen *289 mil til Aleppo* er beskrivelsen “489 mil til Aleppo” er ei sjølvstendig novelle i boka *Jag är supermann* (2017), ein roman sett saman av noveller som heng saman. Alle novellene føregår i løpet av eitt døgn i juli” (s. 31). Underveis i verbalteksten har samtlige noveller en illustrasjon i form av et fotografi. I likhet med Cappelen Damm varierer formatet og størrelsen fra et halvt et helt

sideoppslag. Fotografiene er knyttet til novellens handling eller sted. For eksempel finner vi i novellen *Nordsjøen*, av Marita Liabø, et fotografi av Arsenal's hjemmebane, og i *489 mil til Aleppo* av Lars Mæhle finner vi et fotografi av to unge menn gatelangt i et tåkete eller støvbelagt nabolag.

4.2.3 Visuell utforming av oppgavestruktur

I denne læreboka inneholder samtlige noveller et spørsmål på novellens førsteside for å aktivere forkunnskaper. I novellen *Gugg* er førlesningsoppgaven “Finn ut hva ordet “gugg” betyr, eller tenk over hva du forbinder med det” (s. 12). Samtlige noveller har denne formen førlesningsoppgaver tilpasset den aktuelle novelleteksten. Novellene har ingen lesestopp, og oppgavene til teksten finner vi etter novellens slutt. Disse oppgavene er inndelt etter et fast oppsett med følgende underoverskrifter: «Førsteintrykk», «Inn i teksten», «Tolk og reflekter» og «Ta teksten videre». Antall oppgaver innenfor hver av disse inndelingene varierer fra novelle til novelle. Oppgavene er nummererte i kronologisk rekkefølge og flere av disse er videre atskilt med bokstaver, a, b, c, osv.

4.2.4 Resultater fra analyse av tekstoppgaver

Til de syv novellene finner vi totalt 83 oppgaver, som gir et snitt på litt i underkant av 12 oppgaver per novelle. Antall oppgaver per novelle fordeler seg følgende på følgende måte; 9, 10, 11, 11, 13, 13, 16. På neste side følger resultatene fra den kvantitative analysen.

Kontekst 8-10, Tekster 5		
Gyldendal Antall noveller: 7		
Kategorier	Antall oppgaver	Fordeling av totalt antall oppgaver
Kategori 1) Ingen tolkning		
Aktivere forkunnskaper	7	8,43 %
Lesekontroll	17	20,48 %
Totalt ingen tolkning	24	28,92 %
Kategori 2) Inn i tolkningsdiskurs		
Tolkning av ytre handling	12,5	15,06 %
Tolkning av indre handling	9,5	11,45 %
Fortellertekniske spørsmål	8	9,64 %
Subjektiv relevans 1	3	3,61 %
Ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen	2	2,41 %
Totalt inn i tolkningsdiskurs	35	42,17 %
Kategori 3) Ut av tolkningsdiskurs		
Kombinasjonsstrategier	10	12,05 %
Subjektiv relevans 2	1	1,20 %
Dramatisering/rollespill	5	6,02 %
Totalt ut av tolkningsdiskurs	16	19,28 %
Kategori 4) Ustabile kategorier		
Tolkning av ytre/indre handling	4	4,82 %
Fortellertekniske spørsmål	0	0,00 %
Subjektiv relevans 3	4	4,82 %
Totalt ustabile kategorier	8	9,64 %
Totalt	83	100,00 %

Tabell 6: Resultater fra analyse av Kontekst 8-10, Tekster 5

Av tabell 6 ser vi at oppgaver kodet i kategori 2, *inn i tolkningsdiskurs*, utgjør den største andelen av totalt antall oppgaver med 42,17%. Her finner vi at oppgaver knyttet til tolkning av ytre og indre handling utgjør til sammen ca. 63% av oppgavene innenfor denne kategorien. Videre ser vi at det er noe flere oppgaver knyttet til tolkning av ytre handling fremfor indre handling. Fordelingen av fortellertekniske spørsmål utgjør om lag den samme andelen av det totale antallet oppgaver som *Norsk*-bøkene fra Cappelen Damm, med ca. 10%. Den nest største hovedkategorien i datamaterialet er oppgaver kodet innenfor kategori 1, *ingen*

tolkning. Her ser vi at lesekontrollspørsmål er svært fremtredende. Av resultatene i kategori 3, *ut av tolkningsdiskurs* ser vi at *kombinasjonsstrategier* utgjør mesteparten av oppgavene, med ca. 63% av antallet oppgaver innenfor denne kategorien. Kategori 4, *ustabile kategorier*, utgjør den minste andelen av det totale antallet oppgaver. I likhet med resultatene fra *Norsk 8, 9 og 10* (Cappelen Damm) ser vi at *tolkning av indre og ytre handling* og *subjektiv relevans* utgjør oppgavefordelingen innenfor denne ustabile hovedkategorien.

4.3 Fabel 8, 9 og 10

Lærebøkene fra Aschehoug, *Fabel 8, 9 og 10*, inneholder totalt 6 noveller fordelt på følgende trinn; én novelle i Fabel 8, tre noveller i Fabel 9 og to noveller i Fabel 10.

4.3.1 Oppbygging av læreverk

Kapitlene i *Fabel 8, 9 og 10* er tematisk inndelt. Etter innholdsfortegnelsen finner vi en oversikt over alle sakprosa- og skjønnlitterære tekster som inngår i det aktuelle lærebokverket. Tekstene er samlet i én innholdsfortegnelse under overskriften “Tekstsamling”, og i denne kronologiske oversikten fremgår forfatter, tittel og sidetall. Sjanger fremgår ikke av innholdsfortegnelsen.

4.3.2 Visuell utforming av novelletekstene

Ved oppslag av den enkelte novelle er tittel uthevet stor og fet skrift etterfulgt av forfatternavn i mindre skriftstørrelse. Tekstens sjanger fremgår verken i innholdsfortegnelsen eller ved oppslag av den aktuelle teksten. I noen av tekstene finner vi en kort forfatterbiografi under forfatterens navn, mens i andre tekster starter novellens verbaltekst etter tittel og forfatternavn. Når det gjelder bruk av illustrasjoner, finner vi heller ikke noe tydelig gjennomgående mønster. I noen av novelletekstene er et fotografi knyttet til handlingens sted plassert midtveis i verbalteksten, mens andre noveller kun består av verbaltekst uten bruk av illustrasjoner. Eksempel på bruk av illustrasjoner finner vi blant annet i novellen *Karens jul* av Amalie Skram og *Liten julnovell* av Mattias Göransson der forlaget henholdsvis har brukt et fotografi av Mangelsgården (fattighus) i Kristiania (Fabel 9, s. 288) og et fotografi av et IKEA-bygg (Fabel 9, s. 337) som er tilknyttet novellenes geografiske handlingssted.

4.3.3 Visuell utforming av oppgavestruktur

I *Fabel 8, 9 og 10* inneholder samtlige noveller en eller flere “Før du leser”-oppgaver der leseren får konkrete direktiver om å skrive, diskutere eller undersøke noe som er knyttet til aktivisering av elevens forkunnskaper. Novellen i *Fabel 8, En ganske alminnelig flue av middels størrelse* er den eneste teksten med lesestopp underveis. Oppgavene til tekstene finner vi etter novellens slutt. Oppgavene i de ulike tekstene har ikke et spesifikt gjennomgående mønster, og de varierer i stor grad med hensyn til antall oppgaver. Oppgavenummeringene følger en kronologisk nummerrekke fra tekstsamlingens start til slutt. Med andre ord kan den første oppgaven på en tilfeldig valgt novelle starte på oppgavenummer “23”, da nummerrekken løper fra tekstsamlingens første oppgave. I én av tekstene er underoppgavene til hovedoppgavene atskilt med bokstaver a, b, c, osv, mens i de resterende tekstene er underoppgavene atskilt med kulepunkter. Et eksempel på dette er:

20 Plukk ut ord og setninger fra teksten som sier noe om:

- Livet i Syria
- Flukten over Middelhavet
- Møtet med de nye livet på Sunndalsøra (Fabel 9, s. 325)

4.3.4 Resultater fra analyse

Til de seks novellene finner vi totalt 37 spørsmål, hvorav 5 av oppgavene faller inn under betegnelsen lesestopp. Dette gir et snitt på i overkant av seks oppgaver til hver novelle. Antall oppgaver (inkludert lesestopp) fordeler seg på følgende måte: 3, 5, 5, 7, 7 og 10. På neste siden følger resultatene fra den kvantitative analysen. I disse resultatene har vi inkludert lesestoppe som en del av det totale antallet oppgaver.

Fabel 8, 9 og 10 Aschehoug Antall noveller: 6		
Kategorier	Antall oppgaver	Fordeling av totalt antall oppgaver
Kategori 1) Ingen tolkning		
Aktivere forkunnskaper	11	29,73 %
Lesekontroll	2,5	6,76 %
Totalt ingen tolkning	13,5	36,49 %
Kategori 2) Inn i tolkningsdiskurs		
Tolkning av ytre handling	5	13,51 %
Tolkning av indre handling	4	10,81 %
Fortellertekniske spørsmål	2	5,41 %
Subjektiv relevans 1	0	0,00 %
Ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen	1	2,70 %
Totalt inn i tolkningsdiskurs	12	32,43 %
Kategori 3) Ut av tolkningsdiskurs		
Kombinasjonsstrategier	4	10,81 %
Subjektiv relevans 2	0,5	1,35 %
Dramatisering/rollespill	2	5,41 %
Totalt ut av tolkningsdiskurs	6,5	17,57 %
Kategori 4) Ustabile kategorier		
Tolkning av ytre/indre handling	3	8,11 %
Fortellertekniske spørsmål	0	0,00 %
Subjektiv relevans 3	2	5,41 %
Totalt ustabile kategorier	5	13,51 %
Totalt	37	100,00 %

Tabell 7: Resultater fra analyse av Fabel 8, 9 og 10

Av tabell 7 ser vi at kategori 1, *ingen tolkning*, utgjør den største andelen av det totale antallet oppgaver med 36,49%. Her finner vi at aktivering av forkunnskaper er svært fremtredende og utgjør alene 29,73%, som er det høyeste prosenttallet av alle underkategoriene. I samme hovedkategori kan vi se at oppgavene i liten grad omhandler lesekontrollspørsmål. Den nest største hovedkategorien er kategori 2, *inn i tolkningsdiskurs*, som utgjør 32,43% av det totale antallet oppgaver. Innenfor denne kategorien ser vi at tolkning av ytre handling er den største underkategorien med 13,51%, med tolkning av indre handling rett bak med 10,81% av det totale antallet oppgaver. Deretter har vi kategori 3, *ut av tolkningsdiskurs*, som totalt består

totalt av 17,57%. I likhet med resultatene fra de andre læreverkene er den klart største underkategorien i kategori 3 oppgaver knyttet til kombinasjonsstrategier. Kategori 4, *ustabile kategorier*, utgjør den minste andelen av det totale antallet oppgaver med 13,51%.

4.4 Oppsummering av resultater

I det følgende vil vi sammenfatte resultatene på tvers av læreverkene og forsøke å fremheve de mest sentrale forskjellene og likhetene med bakgrunn i analysen av de ulike lærebøkene.

4.4.1 Visuell og grafisk utforming av tekst og oppgavestruktur

I de ulike læreverkene finner vi forskjeller på hvordan og hvorvidt novelle tekstene er markert med sjanger eller ikke. I *Norsk 8, 9 og 10* er sjanger markert i innholdsfortegnelsen, og i *Kontekst 8-10, Tekster 5* er sjanger markert ved tekstoppdrag av de ulike novelle tekstene. Dette skiller seg fra *Fabel 8, 9 og 10*, der markering av sjanger er fraværende, både i innholdsfortegnelse og ved oppdrag av de aktuelle novellene.

En annen sentral forskjell i den visuelle utformingen av novelle tekstene er bruken av illustrasjoner. I *Norsk 8, 9 og 10* finner vi omtrent to illustrasjoner til hver novelle, bestående av tegninger eller malerier. I motsetning til *Norsk*-bøkene, har *Kontekst 8-10, Tekster 5* og *Fabel 8, 9 og 10*, benyttet fotografier fra virkeligheten som illustrasjoner til tekstene. I *Kontekst*-boka gjelder dette for samtlige noveller, mens i *Fabel*-bøkene er bruken av illustrasjoner sporadisk og mindre utbredt.

Videre er oppgavestrukturen i læreverkene fra de ulike forlagene ulike. Vi finner blant annet ulikheter knyttet til inndelingen av oppgaver, både grafisk og tematisk, samt hvorvidt oppgavestrukturen gir signaler eller legger føringer for hvordan oppgavene skal løses eller besvares rent diskursivt. I *Norsk 8, 9 og 10* og *Kontekst 8-10, Tekster 5* finner vi en tematisk eller kategorisk inndeling av oppgaver gjennom konkrete underoverskrifter. *Fabel*-bøkene har ikke en slik form for oppgavestruktur.

I *Norsk*-bøkene varierer disse underoverskriftene på tvers av novelle tekstene, men felles for oppgaveinndelingene er at de har kort informasjonstekst som gir en slags innføring eller repetisjon av bakgrunnskunnskap som kan hjelpe eleven med å forstå oppgaveteksten eller besvare den på en hensiktsmessig måte. Under enkelte oppgaver finner vi også «Tips» til eleven, som gir konkrete signaler om hvordan oppgavene skal besvares rent diskursivt. I

Kontekst-boka finner vi derimot en fast inndeling av oppgaver på tvers av novelle tekstene, med underoverskriftene «Førsteintrykk», «Inn i teksten», «Tolk og reflekter» og «Ta teksten videre». *Fabel 8, 9 og 10* er de eneste læreverkene som ikke har en inndeling av oppgavene knyttet til fiksjonstekstene og ser dermed ut til å basere seg på en mer vilkårlig oppgavestruktur. I tillegg skiller *Fabel*-bøkene seg ut fra de andre læreverkene ved at oppgavenummereringen følger en kronologisk nummerrekke fra tekstsamlingens start til slutt.

Resultatene fra analysen viser videre at det er store forskjeller blant antallet oppgaver til novelle tekstene i de ulike læreverkene. I *Norsk*-bøkene finner vi et snitt på i overkant 20 oppgaver per tekst, i *Kontekst*-boka finner vi 12 oppgaver i snitt og i *Fabel*-bøkene finner vi ca. 6 oppgaver i snitt per tekst. Videre ser vi at læreverkene praktiserer bruk av lesestopp ulikt. *Kontekst 8-10, Tekster 5* er det eneste læreverket som ikke praktiserer lesestopp, hvilket skiller seg i stor grad fra *Norsk*-bøkene, der lesestoppoppgaver fremkommer i fire av de åtte novellene. I *Fabel*-bøkene fant vi kun én novelle med lesestopp.

4.4.2 Analyse av tekstoppgavene

I vår analyse har vi identifisert 21 noveller og 275 oppgaver (inkludert førlesningsoppgaver og lesestopp). I den sammenheng finner vi en snittfordeling av oppgaver per tekst på 21 oppgaver i *Norsk 8, 9 og 10*, 12 oppgaver per tekst i *Kontekst 8-10, Tekster 5* og 6 oppgaver per tekst i *Fabel 8, 9 og 10*. Resultatene fra analysen viser at det er betydelige forskjeller mellom læreverkene i hva slags oppgavekategorier som er opptre særlig hyppig. Den prosentmessige fordelingen av antall oppgaver kodet i de ulike kategoriene fra læreverkene til de tre forlagene fremkommer i tabellen på neste side.

	<i>Norsk 8, 9 og 10</i>	<i>Kontekst 8-10, Tekster 5</i>	<i>Fabel 8, 9 og 10</i>
	Cappelen Damm	Gyldendal	Aschehoug
Kategori 1) Ingen tolkning			
Aktivere forkunnskaper	0,00 %	8,43 %	29,73 %
Lesekontroll	4,85 %	20,48 %	6,76 %
Totalt ingen tolkning	4,85 %	28,92 %	36,49 %
Kategori 2) Inn i tolkningsdiskurs			
Tolkning av ytre handling	19,09 %	15,06 %	13,51 %
Tolkning av indre handling	25,15 %	11,45 %	10,81 %
Fortellertekniske spørsmål	10,30 %	9,64 %	5,41 %
Subjektiv relevans 1	4,85 %	3,61 %	0,00 %
Ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen	2,42 %	2,41 %	2,70 %
Totalt inn i tolkningsdiskurs	61,82 %	42,17 %	32,43 %
Kategori 3) Ut av tolkningsdiskurs			
Kombinasjonsstrategier	15,76 %	12,05 %	10,81 %
Subjektiv relevans 2	1,21 %	1,20 %	1,35 %
Dramatisering/rollespill	0,00 %	6,02 %	5,41 %
Totalt ut av tolkningsdiskurs	16,97 %	19,28 %	17,57 %
Kategori 4) Ustabile kategorier			
Tolkning av ytre/indre handling	7,27 %	4,82 %	8,11 %
Fortellertekniske spørsmål	0,61 %	0,00 %	0,00 %
Subjektiv relevans 3	8,48 %	4,82 %	5,41 %
Totalt ustabile kategorier	16,36 %	9,64 %	13,51 %
Totalt	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Tabell 8: Sammenligning av resultater mellom læreverkene

Av resultatene i tabell 7, ser vi at *Norsk*-bøkene har lavest andel oppgaver i kategori 1, *ingen tolkning*, hvorpå *Fabel 8, 9 og 10* og *Kontekst 8-10, Tekster 5* har en vesentlig høyere andel. I *Kontekst*-boka utgjør lesekontrolloppgaver en betydelig andel av oppgavene innenfor denne kategorien, mens i *Fabel*-bøkene er det derimot førlesningsoppgavene som øker fordelingen i kategori 1. I den sammenheng ser vi som nevnt at kategori 1, *ingen tolkning*, er den mest fremtredende kategorien i *Fabel*-bøkene, noe som indikerer at førlesningsoppgavene utgjør en vesentlig andel av det totale antallet oppgaver.

I kategori 2, *inn i tolkningsdiskurs*, finner vi at *Norsk*-bøkene har den høyeste andelen oppgaver kodet i denne kategorien, hvorpå *Fabel 8, 9 og 10* har den laveste andelen oppgaver i samme kategori. Innenfor denne kategorien er tolkningsoppgaver knyttet til den indre handling er mest fremtredende i *Norsk*-bøkene, mens tolkningsoppgaver knyttet til den ytre handlingen er noe mer fremtredende i *Kontekst-* og *Fabel-bøkene*. Et sammenfallende funn er at oppgaver knyttet til fortellertekniske aspekter utgjør den tredje største underkategorien i kategori 2.

Kategori 3, *ut av tolkningsdiskurs* og kategori 4, *ustabile kategorier*, utgjør en nokså lik andel av oppgavene i *Norsk*-bøkene, hvorpå fordelingen mellom kategori 3 og 4 er mer ujevn i læreverkene fra de to andre forlagene. Videre viser resultatene at oppgaver tilknyttet kombinasjonsstrategier i hovedsak utgjør andelen oppgaver som kodet i kategori 3 på tvers av læreverkene. I kategori 4 utgjør oppgaver kodet innenfor *subjektiv relevans* og *tolkning av ytre og handling* i hovedsak den ustabile kategorien i alle læreverkene på tvers av forlag.

5 Drøfting av resultater fra analyse

Basert på analysen av resultatene fra forrige kapittel, vil vi i dette kapittelet presentere de mest sentrale funnene og diskutere disse i lys av det teoretiske rammeverket fra kapittel 2. Formålet med dette kapittelet er å fremheve sentrale aspekter som vil danne grunnlaget for å gjøre konklusjoner for å besvare oppgavens problemstilling: *I hvilken grad legger lærebøker i norskfaget til rette for å fremme fiksjonsforståelse og tolkningskompetanse gjennom utforming oppgaver knyttet til fiksjonstekster?* Konklusjoner og besvarelse av problemstillingen vil bli presentert i forbindelse med en oppsummering av hovedfunnene i kapittel 6.

5.1 Visuell utforming av tekst og oppgavestruktur

Med bakgrunn i analysen av læreverkens visuelle utforming av primært tekst og oppgavestruktur, finner vi at læreverkene ser ut til å gi ulike signaler om hvordan tekstene kan leses og hvordan oppgavestrukturen kan virke inn på tolkning av tekstene. I det følgende vil fremheve de mest sentrale funnene som kan være av betydning for fiksjonsforståelsen og teksttolkningen i arbeidet med tekstoppgavene.

5.1.1 Sjangermarkering

For det første finner vi variasjoner i læreverkens sjangermarkering til de ulike novelle tekstene. På bakgrunn av analysen av læreverkens oppbygging og utforming, kan det se ut til at *Kontekst 8-10, Tekster 5* har den tydeligste sjangermarkeringen ettersom dette fremgår ved tekstoppslag av de aktuelle novelle tekstene, i tillegg til at alle novellene inngår i en egen tekstsamling som der den ene hoveddelen utelukkende består av fiksjonstekster. Med bakgrunn i problematikken knyttet til ulikheter i elevers forforståelse, anser Rosenblatt (1985) avklaring av sjangergrenser som avgjørende for å etablere en fiktiv forforståelse hos elevene. I et slikt perspektiv er det ikke nødvendigvis gitt at den sjangermarkeringen og oppbygging av læreverket med hensyn til tekstplassering som vi finner i *Kontekst*-boka vil ha innvirkning på hvorvidt tekstene leses med en erkjennelse om at de er fiktive konstruksjoner. Slik vi var inne på i teorikapittelet skiller Steffensen (2005) mellom fiktive og faktive lese måter, og han anser de ulike måtene å lese på som et *valg* fra leserens side basert på forforståelsen. I et slikt perspektiv er lese måtene dermed styrt av tekstens struktur eller sjangertrekk. Lesere med lite litteraturerfaring kan dermed legge andre premisser til grunn for

lesemåte og tolkning enn det sjangeren impliserer, til tross for at sjangeren er oppgitt ved tekstoppdrag. På bakgrunn av dette vil det derfor være en forutsetning at elevene forstår hva novellesjangeren innebærer for at markering av sjanger skal være av betydning for elevenes forforståelse. Sjangermarkeringen vi finner i *Kontekst*-boka, eller den tilsvarende fraværende markeringen ved tekstoppdragene i *Norsk-* og *Fabel*-bøkene, kan dermed ha begrenset innvirkning på elevenes fiktive forforståelse.

Med bakgrunn i studien til Feldman og Kalmar (1996), som gir et innblikk i hva som skjer når fiksjonstekstens sjanger blir feilkodet, vil etablering av fiktiv forforståelse være avgjørende for premissene som legges til grunn for teksttolkningen. Dersom ulikhetene i elevenes forforståelse skal utjevnes ved lesning av novelletekstene, kan det i lys av Rosenblatts (1985) og Steffensens (2005) perspektiver være rimelig å antyde at læreren har et særskilt ansvar for å aktivt etablere denne for elevene, særlig med hensyn til de mindre litteraturvante elevene.

5.1.2 Oppgavestruktur

En annen påfallende forskjell mellom læreverkene knytter seg videre til den visuelle utformingen av oppgavestrukturen som følger til de ulike novelletekstene.

Kombinasjonen av informasjonstekst og oppgavetekst som vi finner i *Norsk*-bøkene kan se ut til å være fordelaktig for å støtte opp under elevenes forståelse av hva de ulike oppgavene etterspør og bidra til å sikre en slags bakgrunnskunnskap som kan være nyttig for å løse de ulike oppgavene. I forbindelse med tolkningsoppgavene finner vi at flere av disse «informasjonstekstene» enten parafraiserer handlingen eller gjengir konkrete deler av et avsnitt i novelleteksten som eleven skal benytte som utgangspunkt for tolkningsoppgaven. Dette er ikke et gjennomgående mønster for alle tolkningsoppgavene, men vi anser det likevel som relevant å trekke frem da dette kan være en hensiktsmessig utforming for å synliggjøre den tekstinterne konteksten som tolkningsoppgavene knytter seg til. Som vi var inne på i teorikapitlet understreker Penne og Skarstein (2015) at kontekstbevissthet ofte er den mest sentrale markøren mellom elever i skolen og at lite lesevante elever har problemer med å løsrive seg fra egen kontekst i møte med skjønnlitterære tekster (Penne, 2013; Skarstein, 2013, 2022). Ved å eksplisitt synliggjøre den tekstinterne konteksten gjennom en slik oppgavestruktur som vi finner i *Norsk*-bøkene, kan det tenkes at dette kan bidra til å støtte opp under elevenes kontekstuelle metabevissthet.

Videre kan det se ut til at skrivetipsene, som vi finner under flere av oppgavene i *Norsk-bøkene* kan være med på å gi konkrete signaler om hvordan oppgavene skal besvares rent diskursivt. I forbindelse med tolkningsoppgavene finner vi at setningsstartere ofte fremkommer, som for eksempel «TIPS! Du kan for eksempel skrive slik: Vendepunktet i novellen er når...» (Norsk 9, s. 151) eller «TIPS! Du kan for eksempel skrive slik: *Temaet/budskapet i novellen er... Jeg oppfatter det slik fordi...*» (Norsk 9, s. 187). Med bakgrunn i Skarsteins (2013) studie som viser at elever med lite metaspråk har en tendens til å uttrykke og formulere sine tekstforståelser gjennom bruk av verb som «føler» og «synes», kan det tenkes at disse TIPS-tekstene kan hjelpe elevene med å inkludere metaspråk i besvarelsen av oppgavene og dermed ha potensiale til å trigge tolkningsdiskursen. På den annen side er disse TIPS-tekstene plassert under oppgaveteksten, og det er dermed ikke gitt at elevene får med seg disse tekstene dersom de kun fokuserer på selve oppgaveteksten.

Samlet sett kan oppgavestrukturen som vi identifiserer i *Norsk-bøkene* tolkes som et forsøk på å innlemme elevene i en sekundærdiskursiv retning, der særlig informasjonstekstene og skrivetipsene kan ha potensiale til å trigge eller modellere sekundærdiskursen for elevene. Samtidig vil en forutsetning for at oppgavestrukturen skal fungere på en slik hensiktsmessig måte være avhengig av at elevene først og fremst inkluderer informasjonsteksten og/eller tipsene i arbeidet med oppgavene. I tillegg kan variasjoner i tekstforståelsen- og kompetansen blant elevene ha innvirkning på forståelsen av de veiledende informasjonstekstene. Det vil derfor være naturlig å anta at elevene kan ha et varierende utbytte av en slik oppgavestruktur avhengig av deres språklige og faglige nivå, eller av hvorvidt elevene velger å inkludere disse tekstene i arbeidet med tekstoppgavene i det hele tatt. Dette underbygger igjen læreverkenes begrensninger i elevenes litteraturarbeid, og understreker videre betydningen av lærerens veiledende rolle i undervisningen.

I *Kontekst 8-10, Tekster 5* kan det derimot tenkes at den tematiske inndelingen basert på de fire kategoriene «Førsteintrykk», «Inn i teksten», «Tolk og reflekter» og «Ta teksten videre» kan gi blandede signaler om hvordan tekstene skal leses og hvordan oppgavene skal besvares. Ettersom selve ordlyden i disse inndelingene implisitt beskriver formålet eller hensikten med de tilhørende oppgavene, kan det tenkes at dette kan påvirke elevenes assosiasjoner og forventninger til tekstoppgavene og innholdet i disse, noe som videre kan ha betydning for deres tilnærming til novelletekstene og oppgavene. Eksempelvis kan ordet «Førsteintrykk»

gi signaler om at det er elevens subjektive perspektiver som skal uttrykkes, nettopp fordi selve ordlyden kan skape assosiasjoner til subjektive preferanser og meninger. Denne inndelingen kan dermed ses i sammenheng med Smidts (1989) definisjon av begrepet subjektiv relevans. Dersom eleven fanger opp denne assosiasjonen, kan det være en sannsynlighet for at oppgaveinndelingen kan lede eleven til å *lese* teksten ut fra en primærdiskursiv orientering eller at oppgavene *besvares* med utgangspunkt i elevens subjektive preferanser og primærdiskurs. Dersom formålet med tekstoppavene er å bidra til at elevene skal tolke tekst innenfor dens meningsgivende kontekst, og ikke ut fra leserens egen kontekst, kan denne inndelingen være uheldig da leserens kontekst kan bli sett på som det relevante for arbeidet med teksten. I likhet med oppgaveinndelingen «Førsteintrykk», kan det tenkes at ordlyden i de tre påfølgende inndelingene på samme måte kan legge føringer for hvordan tekstene skal leses og hvordan oppgaven skal besvares dersom de skaper forventninger og assosiasjoner hos eleven.

Videre kan det se ut til at de tre første oppgaveinndelingene i *Kontekst*-boka baserer seg på en struktur med økende grad av kompleksitet eller vanskelighetsnivå. Den første oppgaveinndelingen baserer seg i hovedsak på en syntagmatisk tenkemåte nært knyttet til en primærdiskursiv orientering. De to neste inndelingene, «Inn i teksten» og «Tolk og reflekter» signaliserer i økende grad metaspråklig tekstbehandling dersom vi utelukkende legger ordlyden i inndelingene til grunn. For de mindre lesevante elevene, kan det tenkes å være fordelaktig at oppgavene er strukturert i en rekkefølge basert på økende grad av kompleksitet eller syntagmatisk og paradigmatisk tenkemåte, dersom vi ser på de tre første inndelingene. På den annen side kan oppgavestrukturen være mindre fordelaktig dersom formålet er å bidra til at elevene skal oppfatte teksttolkning som en integrert del av tekstarbeidet. Inndelingen «Tolk og reflekter» kan særlig gi signaler om at teksttolkningen er en separat del av det litterære arbeidet. Den fjerde oppgaveinndelingen, «Ta teksten videre» kan også problematiseres i lys av Schüllerquists (2008) kombinasjonsstrategier og Ullströms (2009) kategori «Uppgifter för att dikta vidare». Med bakgrunn i at oppgavestrukturen til samtlige novelletekster følger den samme inndelingen, kan det tenkes at dette kan forsterke signalene som ordlyden i de ulike inndelingene gir.

Fabel 8, 9 og 10 er de eneste læreverkene som ikke har et tydelig mønster i oppgavestrukturen knyttet til de ulike novelletekstene. Oppgavene har ingen form for inndeling eller kategorisering utover oppgavenummering, og strukturen kan dermed se ut til å

basere seg på en mer vilkårlig inndeling sammenlignet med øvrige læreverkene. En påfallende observasjon med bakgrunn i analysen av oppgavestrukturen, er at nummeringen av oppgavene følger en kronologisk nummerrekke fra tekstsamlingens start til slutt. Ettersom tekstsamlingen der novelleteksten inngår inkluderer både sakprosa og andre skjønnlitterære tekster, kan denne formen for oppgavenummering virke noe forvirrende da den kan gi signaler om at tekstene og oppgavene som det blir arbeidet med i tekstsamlingen har en sammenheng. Med bakgrunn i Rosenblatt (1985) som understreker viktigheten å avklare sjangergrenser gjennom tydelige distinksjoner, kan denne formen for oppgavenummering virke mindre hensiktsmessig. På den annen side er det ikke gitt at elevene vil legge merke til at oppgavenummereringen følger en slik nummerrekke og det er heller ikke nødvendigvis gitt at de kobler at nummerrekken går på tvers av ulike sjangre. Dermed kan dette være av mindre betydning i praksis enn implisert ovenfor.

Oppsummert kan vi si at den tematiske inndelingen som både *Norsk 8, 9 og 10* og *Kontekst 8-10, Tekster* baserer seg på, har potensiale til å skape ulike forventninger eller gi ulike signaler om hvordan tekstene skal leses og hvordan oppgavene skal besvares. På den ene siden kan inndelingene kan støtte eleven i tekst- og tolkningsarbeidet, men de kan også ha sine begrensninger slik vi har vært inne på i drøftingen av de ulike inndelingene. *Fabel 8, 9 og 10* legger derimot ikke føringer på samme, men som nevnt kan oppgavenummeringen problematiseres.

5.1.3 Bruk av illustrasjoner

En annen sentral forskjell mellom læreverkenes visuelle utforming knytter seg til bruk av illustrasjoner i novelletekstene. I både *Kontekst 8-10, Tekster 5* og *Fabel*-bøkene finner vi bruk av fotografier fra virkeligheten som illustrasjoner til primærtekstene, noe som skiller seg fra *Norsk*-bøkene der illustrasjonene utelukkende består av tegninger og/eller malerier.

Ettersom verbaltekst og bilder i læreverk representerer ulike modaliteter som sammen kan formidle mening og sammenheng, kan det oppstå et samspill som Theo van Leeuwen (2005) beskriver som *informasjonskobling*. Illustrasjonene som vi har identifisert i *Norsk*-bøkene kan i et slikt perspektiv tenkes å gi leseren en viss form visuell stimulering, ettersom illustrasjonene er satt inn i de opprinnelige primærtekstene som er skrevet av de ulike

novelleforfatterne og inngår dermed ikke i en multimodal dynamikk der tekst og bilde skal tolkes sammen for å skape mening.

Tilsvarende kan det betraktes som problematisk at samtlige novelletekster i *Kontekst 8-10*, *Tekster 5* og flere av novelletekstene i *Fabel*-bøkene har inkludert illustrasjoner basert på fotografier fra virkeligheten. I forbindelse med tekster i læreverk generelt, påpeker Birkeland og Mør (2015) at bruk av fotografier kan føre til at elever vil oppleve at innholdet i tekstene må tolkes bokstavelig, ettersom bildene representerer virkeligheten på ulike måter. Med bakgrunn i problematikken knyttet til fiktive og faktive lese måter i møte med skjønnlitterære tekster, kan det dermed tenkes at de fotografiske illustrasjonene kan gi blandede signaler på hvorvidt de aktuelle novelletekstene er fiktive eller på ulike måter representerer «virkeligheten». Dersom elevene tar i bruk disse illustrasjonene ved lesning av tekstene og søker en slik informasjonskobling som beskrevet i forrige avsnitt, kan det tenkes at det vil foreligge en risiko for at elevene feilkoder tekstens sjanger og leser den med det Steffensen (2005) beskriver som faktiv lese måte. Det kan dermed være rimelig å antyde at illustrasjonsbruken som vi har identifisert i *Kontekst*- og *Fabel*-bøkene kan være uheldig dersom formålet er å fremme fiktive lese måter, fiksjonsforståelse og tolkningskompetanse.

5.2 Tekstoppgaver

I det følgende vil vi fremheve de mest sentrale og fremtredende funnene basert på analysen av læreverkenes tekstoppgaver og drøfte disse med bakgrunn i det teoretiske rammeverket fra kapittel 2.

5.2.1 Tolkingsoppgaver

Resultatene av denne studien viser først og fremst at det er betydelige variasjoner mellom læreverkene i andelen av oppgaver som eksplisitt fordrer tolkning av novelletekstene. I *Norsk 8*, *9* og *10* utgjør tolkningsoppgavene godt over halvparten av det totale antallet oppgaver, med en fordeling på nærmere 62%. Dette skiller seg fra *Kontekst 8-10*, *Tekster 5* og *Fabel 8*, *9* og *10* der den tilsvarende fordelingen er på henholdsvis 42% og 32%. I snitt finner vi at tolkningsoppgavene per tekst utgjør 13 av 21 oppgaver i *Norsk*-bøkene, 5 av 12 oppgaver i *Kontekst*-boka og 2 av 5 oppgaver i *Fabel*-bøkene. Dersom vi både tar prosentfordelingene og gjennomsnittsfordelingene av antallet tolkningsoppgaver i betraktning, kan det se ut til at

teksttolkning i arbeid med novelletekstene ser ut til å vektlegges ulikt. I det følgende vil vi drøfte implikasjonene av dette.

Et sammenfallende funn i *Norsk 8, 9 og 10* og *Kontekst 8-10 tekster 5*, er at de inkluderer tolkningsoppgaver knyttet til den ytre handlingen i oppgavesettene til samtlige novelletekster. Dette kan anses som fordelaktig i lys av Oatleys (2002) perspektiver på de mentale prosessene som oppstår under fiksjonslesing. En styrke ved å inkludere tolkningsoppgaver som fokuserer på den ytre handlingen i novelletekster, ligger først og fremst i deres potensiale til å etablere en grunnleggende narrativ forståelse av teksten. Dersom leseren ikke evner å konstruere visuelle presentasjoner av det narrative handlingsforløpet, påpeker Oatley at det vil være utfordrende å organisere handlingssekvensene på en måte som gir mening og koherens. Simulering på bakgrunn av den narrative strukturen blir dermed ansett som en forutsetning for tolkning og refleksjon på et mer paradigmatisk nivå. Med bakgrunn i at oppgavene i *Kontekst 8-10, Tekster 5* og *Norsk 8, 9 og 10* inkluderer dette nivået i oppgavene til samtlige novelletekster, kan det være rimelig å anse dette som fordelaktig dersom Oatleys andre og tredje nivå av leserens simuleringer skal kunne oppnås ved arbeid med de ulike tekstene. Samtidig kan dette ses i sammenheng med Bruners (1996) perspektiver på syntagmatiske og paradigmatisk tenkemåter, der han fremhever betydningen av at narrative ferdigheter må læres og utvikles i skolesammenheng og argumenterer mot antakelsen om at slike ferdigheter tilegnes av seg selv. I et slikt perspektiv kan det se ut til at tekstoppgavene i både *Kontekst-* og *Norsk*-bøkene kan bidra til å etablere en grunnleggende narrativ forståelse av novelletekstenes handling og dermed trene elevenes narrative ferdigheter. På den annen side er det noe bemerkelsesverdig at *Kontekst 8-10, Tekster 5* har en betydelig andel lesekontrolloppgaver, dersom formålet er å trene elevenes narrative ferdigheter slik Bruner fremhever betydningen av.

I lys av Oatleys og Bruners perspektiver, kan det tilsvarende betraktes som problematisk at kun halvparten av novelletekstene i *Fabel*-bøkene inkluderer oppgaver som fokuserer på tolkning av den ytre handlingen. Mangelen på tolkningsoppgaver knyttet til den ytre handlingen, gjenspeiles for øvrig i fravær av oppgaver som fokuserer på den indre handlingen i de samme tekstene. Dersom målet er å tolke og reflektere over novelletekstenes meningsinnhold, kan det være utfordrende å oppnå dette dersom oppgavene ikke støtter leseren i å konstruere grunnleggende narrativ forståelse. Slik var inne på i teorikapittelet, påpeker Feldman et. al (1990) at et sentralt trekk hos den moderne leser er at leseren må

forholde seg til et indre og ytre landskap parallelt og utforske forholdet mellom dem for å konstruere mening ved lesing av skjønnlitterære tekster. Den manglende tilstedeværelsen av tolkningsoppgaver tilknyttet den ytre (og indre) handlingen i *Fabel*-bøkene, kan dermed tyde på at oppgavene har en annen funksjon enn å bidra til tolkning av fiksjonen i de aktuelle novellene.

Videre finner vi at tolkningsoppgaver knyttet til den indre handlingen er særlig fremtredende i *Norsk*-bøkene. Et påfallende funn i denne sammenheng at *Norsk*-bøkene har en høyere andel tolkningsoppgaver knyttet til den indre handlingen *alene* enn det *Kontekst*- og *Fabel*-bøkene har av den ytre og indre handlingen *totalt* hver for seg. Tolkningsoppgaver knyttet til den indre handlingen fordrer meningskonstruksjon på Oatleys (2002) andre og tredje nivå av leserens simuleringer, og kan være nyttige i forhold til Zunshines (2006) perspektiver på utvikling av mentalisering og Theory of Mind, samt Bruners (1996) syn på utviklingen av paradigmatisk tenkning. Vi kan naturligvis ikke si noe om andelen tolkningsoppgaver til de ulike novellene vil ha en innvirkning på elevens empatiske og erkjennelsesmessige perspektiver eller deres diskursive orientering, og det kan diskuteres hvorvidt oppgavene vil ha en overføringsverdi til senere arbeid med skjønnlitterære tekster. Men med bakgrunn i blant annet Skarsteins (2013) studie, som viser at manglende kontekstbevissthet kan ha betydelige implikasjoner for tolkning av den indre handlingen, kan det likevel tenkes å være gunstig å inkludere et flertall av tolkningsoppgaver som aktivt krever at leseren inkluderer den tekstinterne konteksten i forståelsen av handling og tolkning av tekstene.

En forskjell mellom læreverkene, utover andelen tolkningsoppgaver knyttet til den indre handlingen, er at flere av oppgavene i *Norsk*-bøkene eksplisitt synliggjør deler av den tekstinterne konteksten som er relevant for den aktuelle tolkningsoppgaven. Slik vi kommenterte under drøftingen av læreverkenes oppgavestruktur, kommer dette til syne ved at flere av tolkningsoppgavene knyttet til den indre handlingen inkluderer en «informasjonstekst» som enten parafraserer handlingen eller gjengir konkrete deler av et avsnitt i teksten som eleven skal benytte som utgangspunkt for tolkningsoppgaven. Vi finner også flere eksempler der oppgaveteksten viser til konkrete sidetall som gir eksplisitte føringer for hvilke deler av teksten som skal tolkes i den aktuelle oppgaven. Gjennom denne kombinasjonen blir det svært tydelig hvilken kontekst karakterens tanker og følelser skal tolkes ut ifra. For elever som har manglende litterære erfaringer og problemer med å ta i bruk den tekstinterne konteksten i forståelsen av handling og meningsdannelse, kan det tenkes at

dette kan være hensiktsmessig for å fremme kontekstuell metabevissthet og tolkningsdiskurs. På den annen side kan det være at *Norsk*-bøkene inkluderer en slik utforming på bakgrunn av et høyere antall oppgaver som fører til at tekstopp-gavene er spredt utover flere antall sider. I *Kontekst*- og *Fabel*-bøkene er alle tekstopp-gavene til de ulike novelle-tekstene samlet på én side, noe som kan gjøre at det i større grad vil være lettere for elevene å bla seg tilbake i novelle-tekstene underveis i arbeidet med opp-gavene.

Forekomsten av tolkningsopp-gaver knyttet til den indre handlingen på tvers av lære-verkene kan også ses i sammenheng med Isers (1972) teorier om fiksjonstekstenes «tomme rom». Med bakgrunn i at tolkningsopp-gavene i lære-verkene knyttet til den indre handlingen kan åpne opp for fiktive tolkninger der svarene ikke står eksplisitt i teksten, kan det tenkes at disse opp-gavene kan bidra til å betone de tomme rommene i teksten som Iser beskriver. Dersom vi utelukkende legger de statistiske resultatene fra analysen til grunn, kan resultatene antyde at opp-gavene i *Norsk*-bøkene i større grad har potensiale til å synliggjøre de tomme rommene i novelle-tekstene sammenlignet med de andre lære-verkene, nettopp fordi disse opp-gavene opptrer hyppigere per tekst og totalt sett. På den annen side er det ikke nødvendigvis gitt at tolkningsopp-gavene knyttet til den indre handlingen åpner opp for at leseren inntar nye posisjoner, leseroller eller åpner opp for «det andre». Dette kan ses i sammenheng med både Bruner (1996) og Gee (2015) sine teoretiske perspektiver på folketeorier.

I henhold til Gee (2015) sitt teoretiske syn på folketeorier som diskursive praksiser, vil tekstopp-gavene alene ikke være tilstrekkelige for å evaluere og utfordre de «folketeoretiske» forklaringene som kan oppstå i arbeidet med tekstopp-gavene. Lærebokopp-gavene kan i utgangspunktet ikke beskrives som sosiale praksiser, ettersom de kan løses individuelt og i liten grad fordrer samhandling med andre. Imidlertid kan de inngå i sosiale praksiser dersom læreren bruker opp-gavene som utgangspunkt for litterære samtaler eller at elevene skal arbeide med opp-gavene i fellesskap. I Gee sitt diskursive perspektiv må opp-gavene derfor være en del av en sosial praksis, utover individuelt arbeid, dersom de skal kunne bidra til å bryte ned, utvide eller nyansere de stereotypiserende folketeoriene. Dette indikerer dermed at det kan være hensiktsmessig at det individuelle tekstarbeidet suppleres med andre undervisningsaktiviteter for at de skal tjene sitt formål i henhold til Bruner (1996), Iser (1972) og Zunshine (2006) sine perspektiver.

Videre finner vi at tolkningsoppgaver knyttet til fortellertekniske aspekter utgjør en relativt lik fordeling av det totale antallet oppgaver i *Norsk 8, 9 og 10* og i *Kontekst 8-10, Tekster 5*. I likhet med tolkningsoppgavene knyttet til den indre handlingen, som vi drøftet tidligere i delkapittelet, finner vi at oppgaveformuleringene i *Norsk*-bøkene ser ut til å gi elevene en tydeligere støtte i å tolke de fortellertekniske aspektene i lys av tekstens kontekst. Et eksempel for å illustrere dette finner vi i følgende oppgavetekst: «Studer hele beskrivelsen av faren som leter etter Vemund i vannet, på side 302. Hvorfor tror du forfatteren har valgt å skrive det på denne måten, nesten helt punktum?» (*Norsk 9*, s. 305). Her ser vi at oppgaveformuleringen kan støtte leseren i å koble sammen tegnsetting som et språklig virkemiddel og teksttolkning, i tillegg til at oppgaveteksten referer til en konkret del av teksten som leseren skal ta utgangspunkt i. Dette skiller seg fra de andre læreverkene, der de fortellertekniske aspektene i større grad knytter seg til teksten som helhet. Dette kommer blant annet til syne gjennom mer generelle oppgaveformuleringer uten konkrete referanser til tekstens handling eller sidetall. For å illustrere disse forskjellene mellom læreverkene har vi valgt ut to eksempler som omhandler det samme fortellertekniske aspektet:

- «Korleis er tidsforløpet i teksten, og korleis er innleiinga og avslutninga i novellen?» (Kontekst 8-10; tekster 5, s. 65)
- «Foregår handlingen i denne novellen over et kort tidsrom? Forklar hvordan du ser dette i novellen.» (*Norsk 9*, s. 150).

I begge eksemplene ser vi at oppgavene berører sjangerkunnskap knyttet til novellenes tidsforløp. På den ene siden har begge eksempeloppgavene potensiale til å fremheve sentrale elementer ved teksten som leseren kanskje ikke hadde lagt merke til eller tenkt over på egenhånd. Oppgavene kan i et slikt perspektiv kunne bidra til at leseren får et metaperspektiv på teksten og blir bevisstgjort på det fiksjonelle aspektet ved selve teksten, tross ulike formuleringer. På den annen side ser vi at oppgaveformuleringen i *Norsk 9* fordrer en eksplisitt begrunnelse med referanse til selve novelleteksten. Dette kan tenkes å være fordelaktig dersom den kontekstuelle og metaspråklige bevisstheten som Penne (2013) og Skarstein (2013) vektlegger i arbeid med litteratur skal trigges.

Oppsummert kan vi si at vi finner betydelige ulikheter mellom læreverkene i andelen tolkningsoppgaver rent statistisk sett. Samtidig ser vi at det er ulike nyanser mellom læreverkene i forhold til hvorvidt de støtter elevens arbeid med tekstoppavene utover selve

oppgaveformuleringen. Disse ulikhetene kommer særlig til uttrykk i hvorvidt tekstopp-gavene eksplisitt synliggjør eller legger føringer for den tekstinterne konteksten som skal inkluderes i tolkningsopp-gavene. Her finner vi at tolkningsopp-gavene i *Norsk 8, 9 og 10* ser ut til å kunne bidra til et mer kontekststøttet tekstarbeid sammenlignet med de øvrige læreverkene.

5.2.2 Lesekontroll og kombinasjonsstrategier

I teorikapittelet innledet vi med tidligere lærebokforskning og presenterte blant annet de mønstrene som Schüllerquist (2008), Skjelbred og Aamotsbakken (2010) og Ullström (2009) fant i sine analyser av lærebokverk. Resultatene fra vår analyse kan delvis antyde noen av de samme mønstrene.

I *Kontekst 8-10, Tekster 5* finner vi at lesekontrollopp-gaver utgjør en betydelig andel av tekstopp-gavene til novelle tekstene, noe som skiller seg fra de øvrige læreverkene.

Lesekontrollopp-gavene som ble identifisert i *Kontekst*-boka kan bli betraktet som del av et gjentakende mønster som både Ullström (2009) og Skjelbred (2006) har påvist i sine tidligere lærebokanalyser. Ullström (2009) anser denne type opp-gaver som problematisk fordi de oppmuntrer til en ikke-litterær lese-måte og kan dermed gi blandede signaler om hva formålet med litteraturlesingen er. I tillegg fremhever Ullström at disse opp-gavene kan bidra til å fremme strategier som kan virke svekkende for elevenes læring. Med bakgrunn i en studie av den norske pedagogen Anne Charlotte Torvatn (2004) viser Ullström (2009, s. 129) til at denne type opp-gaver kan resultere i at elevene tar i bruk såkalte «matcheteknikker». Dette innebærer at elevene utelukkende søker etter konkrete ord eller setninger som passer til spørsmålet i opp-gaven og kopierer eller omskriver dette. Som et resultat av dette peker Ullström på at elevene kan utvikle en strategi der de vender seg til å lese opp-gavene før de leser selve teksten. Etersom svarene på lesekontrollopp-gavene kan finnes direkte i teksten, risikerer man dermed at enkelte elever ikke leser teksten i det hele tatt (Ullström, 2009).

Med bakgrunn i at lesekontrollopp-gavene fra vår analyse utelukkende knytter seg til spørsmål der svarene finnes direkte i teksten, kan det tenkes at disse opp-gavene har potensiale til å trigge den samme type «matcheteknikken» som Torvatn (2004) og Ullström (2009) problematiser. Videre kan det tenkes at disse opp-gavene kan begrense det engasjementet som kan oppstå i møtet mellom tekst og leseren dersom vi ser disse i lys av Isers (1972) «tomme rom» og Smidts (1989) subjektive relevans. Isolert sett kan dermed lesekontrollopp-gavene

anses for å være relativt lite hensiktsmessige dersom formålet er å fremme fiksjonsforståelse og tolkningskompetanse.

På den annen side er det sentralt å påpeke at lesekontrolloppgavene som ble identifisert i *Kontekst*-boka hovedsakelig er plassert tidlig i oppgavesettene og kun utgjør en andel av det totale antallet oppgaver per tekst. Det kan dermed tenkes at oppgavene kan bidra til å etablere en form for forståelse av enkeltdeler av teksten som kan være av relevans for videre arbeid med de påfølgende oppgavene. Det er likevel påfallende at vi finner en vesentlig høyere andel lesekontrolloppgaver i *Kontekst*-boka sammenlignet med de andre læreverkene.

Et sammenfallende funn på tvers av læreverkene er at oppgavene som henviser leseren *ut av fiksjonen*, og dermed *ut av tolkningsdiskursen*, i hovedsak knytter seg til det Schüllerquist (2008) omtaler som kombinasjonsstrategier. Bruken av kombinasjonsstrategier som både Penne (2006), Schüllerquist (2008) og Ullström (2009) finner i henholdsvis norske og svenske klasserom, kan vi se at også er til stede i læreverkenes tekstoppgaver i vår analyse. I den sammenheng finner vi at oppgaver der eleven skal utvikle eller endre på novelle tekstene ved å selv gå inn i rollen som forfatter utgjør nærmere halvparten av kombinasjonsstrategioppgavene som vi identifiserte i *Norsk 8, 9 og 10* og i *Kontekst 8-10, Tekster 5*, noe som fremkommer av vedlegg 1 og 2. I den sammenheng er det relevant å nevne at *Kontekst*-boka i tillegg har en egen inndeling av de avsluttende oppgavene til samtlige noveller som utelukkende går ut på å «ta teksten videre».

Både Penne (2006, 2010), Schüllerquist (2008), Steffensen (2005) og Ullström (2009) stiller seg kritisk til bruk av meddiktningsoppgaver i arbeid med skjønnlitterære tekster. Kritikken knytter seg først og fremst til at oppgavene leder eleven bort fra den litterære teksten som sentrum for tolkningsarbeid, noe som er uheldig dersom formålet med tekstoppgavene og litteraturundervisningen er å fremme fiksjonsforståelse, tolkningskompetanse og metaspråk om fiktive tekster. Steffensen (2005) skriver blant annet «denne form for litteraturpædagogikk fører ud af de skjønnlitterære tekster og ind i elevernes egne tekster» (s. 238) og at «Det mest interessante ved tekstene er ofte at det er deres egne.» (s. 239). I tillegg mener kritikerne at slike oppgaver bidrar til å undergrave litteraturens estetikk ved at elevene selv skal gå inn og endre på den. Dette kan medføre at elevene ikke tar hensyn til forfatterens eller tekstens intensjoner i møte med den aktuelle teksten som oppgavene knytter seg til, men også ha en smitteeffekt i møte med andre tekster generelt (Steffensen, 2005; Ullström, 2009, s. 136). Ullström (2009) argumenterer videre at elevene sjelden vil ha anledning til å endre eller

utvide tekster som de møter i samfunnet ellers, og han antyder dermed at læreverkene kan se ut til å gi slike signaler ved å inkludere denne type tekstoppaver. Steffensen (2005) advarer mot at lærebokoppavene i et slikt perspektiv kan undergrave lærerens didaktiske refleksjoner og erstattes av en «generell aktivisme» (s. 239).

Til tross for at elevene kan oppleve engasjement og motivasjon ved å gå inn i rollen som forfatter og skrive egne tekster eller endre på primærteksten, kan altså slike oppgaver begrense forståelsen for teksten som helhet og det kan dermed stilles spørsmålsteget ved hvor hensiktsmessig fordelingen av denne type oppgaver i *Kontekst-* og *Norsk-*bøkene er.

5.2.3 Ustabile kategorier

Et interessant funn i denne studien knytter seg til de tvetydige oppgaveformuleringene som ble identifisert i datamaterialet og kategorisert som ustabile. Som nevnt i metodekapittelet vil disse oppgavens potensiale til å trigge tolkningsdiskursen se ut til å være avhengig av elevens fiksjonsforståelse og hvorvidt de er kjent med tolkningsdiskursen. Oppgavene vi identifiserte som ustabile eller tvetydige oppgaveformuleringer knytter seg i hovedsak til den ytre og indre handlingen og subjektiv relevans. Med bakgrunn i problematikken knyttet til ulikheter mellom elevenes diskursive orientering og metaspråklige bevissthet som vi belyste i teorikapittelet, kan denne type tvetydige oppgaveformuleringer være problematisk av flere årsaker.

De ustabile oppgavene knyttet til den ytre og indre handlingen har en tvetydig oppgaveformulering som gjør at de enten kan løses på samme måte som en lesekontrolloppgave eller gjennom tolkning av den ytre/og eller indre handlingen.

Eksemplene nedenfor illustrer denne type oppgaver:

- «Plukk ut ord og setninger fra teksten som sier noe om livet i Syria» (Fabel 9, s. 325)
- «Beskriv tankene til Aya når ho sit i bilen med den framande fyren.» (Kontekst 8-10, Tekster 5, s. 38)
- «Hva får vi vite om Emma i løpet av handlingen? Skrive ned stikkord» (Fabel 10, s. 306)

Dersom vi ser på det første eksemplet fra *Fabel 9*, kan det tenkes at denne oppgaven kan løses på to ulike måter. Dersom oppgaveteksten oppfattes eller tolkes som en lesekontrolloppgave, kan det tenkes at eleven vil søke etter ordet «Syria» i teksten, og gjengi konkrete ord eller setninger som opptrer i sammenheng med det aktuelle ordet. Dette kan ses i sammenheng med «matcheteknikker» som vi var inne på tidligere, og som både Torvatn (2004) og Ullström (2009) anser som en problematisk strategi i et læringsperspektiv. Dersom oppgaven derimot oppfattes som en tolkningsoppgave, vil det foreligge en større sannsynlighet for at eleven velger ut ord og setninger basert på egen tolkning av hvordan eksempelvis hovedkarakterene i novellen opplever livet i Syria. De to andre eksemplene ovenfor, fra *Kontekst 8-10*, *Tekster 5* og *Fabel 10*, åpner opp for den samme tvetydigheten og representerer tilsvarende to ulike måter oppgavene kan løses på. Med bakgrunn i dette, kan det altså se ut til at elevens diskursive orientering og kjennskap til tolkningsdiskursen vil være av betydning for hvordan oppgaven oppfattes og løses. Gjennom slike type oppgaver vil altså tvetydigheten i selve oppgaveformuleringen virke begrensende for å trigge en tolkende og mer dynamisk tenkemåte, og kanskje særlig for elever som har manglende litterære erfaringer.

Når det gjelder ustabile oppgaver knyttet til subjektiv relevans, finner vi den tilsvarende tvetydigheten, men på en litt annen måte. Som nevnt i metodekapittelet kan disse oppgavene ses i sammenheng med Smidts (1989) definisjon av begrepet subjektiv relevans. Her finner vi at oppgaveformuleringene er tvetydige fordi de mangler et begrunnelsesaspekt, og har dermed potensiale til å lede eleven bort fra tolkningsdiskursen. Oppgavene nedenfor illustrer dette:

- «Hva tenker du at denne novellen egentlig handler om?» (Norsk 9, s. 147)
- «Er innholdet i teksten sannsynleg? Kunne dette ha skjedd i verkelegheita?» (Kontekst 8-10, Tekster 5)
- «Hva tenkte du da du leste konstabelens siste tanke: (...). Skriv ned tre punkter hver (...)» (Fabel 9, s. 290)

I de tre eksemplene ovenfor kan det se ut til at oppgavene har et formål om at de skal besvares med bakgrunn i teksttolkning, men grunnet det manglende begrunnelsesaspektet kan det tenkes å være en «risiko» for at eleven vil besvare oppgaven med utgangspunkt i en primærdiskursiv tilnærming. En slik antakelse kan som nevnt i metodekapittelet underbygges av Skarsteins (2013) studie, der han finner at elever med lite litterære erfaringer og metaspråk sjelden inkluderer argumenter eller begrunnelser i omtalen av tekstene de har lest. Dette

resulterer i at tekstemningen generaliseres eller rettferdiggjøres ut fra elevens emosjonelle og rettferdiggjørende språk. I lys av Skarsteins empiriske undersøkelser (2013) om elevers historiske lesninger, kan det dermed tenkes at elever som er litteraturvante og har mye metaspråk vil anse det som mer naturlig å inkludere en begrunnelse basert på tolkning av teksten ved besvarelse av de aktuelle oppgavene som er eksemplifisert ovenfor. Elever som derimot har manglende litterære erfaringer og lite metaspråk, vil sannsynligvis i mindre grad anse denne tolkningsdimensjonen som en naturlig del av besvarelse av den aktuelle oppgaven. Med bakgrunn i at kontekstbevissthet ofte er den mest sentrale markøren mellom elever i skolen (Penne & Skarstein, 2015) kan det tenkes at distinksjonen mellom elevene kan komme til syne gjennom denne type tvetydige eller «ustabile» oppgaveformuleringer. Det kan dermed tenkes at det tradisjonelle skillet med «åpne» og «lukkede» oppgaver ikke nødvendig er tilstrekkelige ytterpunkter for å analysere læreverkens tekstopp-gaver, slik tidligere lærebokanalyser ofte ser ut til å ta utgangspunkt i.

6 Hovedfunn og konklusjoner

Basert på drøftingen i forrige kapittel, vil vi i dette kapittelet oppsummere våre hovedfunn og konklusjoner for å besvare oppgavens problemstilling: *I hvilken grad legger lærebøker i norskfaget til rette for å fremme tolkningskompetanse gjennom oppgaver knyttet til fiksjonstekster?* Ved å gi en grundig og helhetlig besvarelse av denne problemstillingen, vil dette kapittelet gi en oppsummering av resultatene, samt deres implikasjoner og betydning for arbeidet med fiksjonstekster i undervisningen av norskfaget.

Med bakgrunn i drøftingen av resultatene i kapittel 5, indikerer resultatene at læreverkene kan se ut til å gi ulike signaler på hva formålet med tekstarbeidet knyttet til de ulike novelle tekstene er. Dette kan ses i sammenheng med læreverkernes oppgavestruktur, visuell utforming av tekstoppdrag og hva oppgavene etterspør. Basert på fordelingene av tekstoppdragene innenfor de ulike kategoriene, indikerer resultatene at det betydelige variasjoner i hva slags type oppgaver elevene møter i arbeidet med novelle tekstene i de ulike læreverkene. Et interessant funn i denne sammenheng knytter seg til de tvetydige oppgaveformuleringene som vi identifiserte i datamaterialet og kategoriserte som ustabile oppgavetyper. Med bakgrunn i problematikken knyttet til ulikheter mellom elevenes diskursive orientering og metaspråklige bevissthet som vi belyste i teorikapittelet, kan denne type tvetydige oppgaveformuleringer synliggjøre distinksjonene mellom elevenes kontekstbevissthet og kjennskap til norskfagets hermeneutiske tolkningsdiskurs. Forekomsten av denne type oppgaver indikerer dermed at det tradisjonelle skillet mellom «åpne» og «lukkede» oppgaver ikke nødvendigvis er tilstrekkelige ytterpunkter for å analysere læreverkernes tekstoppdrag, slik tidligere lærebokanalyser ofte ser ut til å ta utgangspunkt i.

Basert på tidligere lærebokforskning, som vi presenterte innledningsvis i teorikapittelet, finner vi at oppgaver tilknyttet det Schüllerquist (2008) omtaler som kombinasjonsstrategier er tilstede i samtlige læreverk. I den sammenheng finner vi at oppgaver tilknyttet meddiktning oppgaver er særlig fremtredende i *Norsk 8, 9 og 10* og i *Kontekst 8-10, Tekster 5*, noe som kan ses i sammenheng med Ullströms (2009) «Uppgifter för att dikta vidare». Det kan dermed se ut til at læreverkene benytter flere av novelle tekstene som utgangspunkt for å trene elevenes skriveferdigheter, noe som sammenfaller med det både Penne (2006), Schüllerquist (2008) og Ullström (2009) har identifisert i norske og svenske klasserom. Samtidig finner vi at lesekontroll oppgaver i *Kontekst 8-10, Tekster 5* utgjør en vesentlig andel

av tekstoppgavene, og kan dermed antyde noe av det samme mønsteret som Ullström (2009) fant i sin analyse av svenske lærebøker.

I *Kontekst 8-10, Tekster 5* finner vi en vesentlig andel tolkningsoppgaver, men oppgavestrukturen kan betraktes som noe problematisk dersom formålet er at elevene skal oppfatte tolkningsarbeidet som en integrert del av det helhetlige tekstarbeidet. I *Fabel 8, 9* og *10* finner vi derimot en mer vilkårlig fordeling av både tolkningsoppgaver og antall oppgaver per novelletekst, og som nevnt kan det stilles spørsmål ved hvorvidt oppgavenummeringen er hensiktsmessig i forhold til analysen av oppgavestrukturen. I både *Kontekst-* og *Fabel-*bøkene kan det videre diskuteres hvorvidt det er hensiktsmessig at læreverkene har inkludert fotografiske illustrasjoner i novelle tekstene, med bakgrunn i problematikken omkring ulikheter i elevenes fiktive forforståelse og det faktum at mange elever opplever fiksjonstekster som ulike former for «fakta» eller presentasjoner av «virkeligheten».

Basert på vår analyse av tekstoppgavene indikerer resultatene at *Norsk 8, 9* og *10* ser ut til å vektlegge teksttolkning som en sentral del av arbeidet med novelle tekstene. Dette kan ses i sammenheng både andelen tolkningsoppgaver og utformingen av oppgavestruktur. Den vesentlige andelen tolkningsoppgaver knyttet til den indre handlingen kan betraktes for å være særlig hensiktsmessig dersom vi ser disse oppgavene i lys av Bruners (1996), Isers (1972) og Zunshines (2006) teoretiske perspektiver, som vi var inne på i drøftingen av resultatene. For elever som har manglende litterære erfaringer og i liten grad er kjent med norskfagets hermeneutiske tolkningsdiskurs, kan det tenkes at de ulike informasjonstekstene og «tipsene» til tekstoppgavene kan ha potensiale til å trigge elevenes kontekstuelle metabevissthet og tolkningsdiskurs, gitt at elevene faktisk inkluderer disse i arbeidet med den aktuelle oppgaven.

I et literacy-perspektiv er hermeneutisk tolkning en viktig del av den kritiske lese- og skrivekompetansen som elevene skal utvikle gjennom norskfaget (Skarstein, 2022). I møte med alle type tekster oppstår det en distinksjon mellom tekst og tolkning, og slik vi har fremvist i teorikapitlet kan fiksjonstekster ha et særskilt potensiale til å trene elevenes kontekstbevissthet. Tekstoppgavene i de ulike læreverkene representerer i hovedsak ulike måter å tenke narrativt på, og med bakgrunn i studien til Feldman et. al (1990) kan det tenkes at tekstoppgavene vil være av betydning for hvorvidt elevene inntar en statisk eller mer

dynamisk tilnærming til tekst- og tolkningsoppgavene, noe som kan være utslagsgivende for elevenes engasjement og utforskende tilnærming til arbeidet med tekstene.

Et sentralt poeng i denne sammenheng er at diskursen knyttet til tolkning av tekster må øves opp gjennom aktivt bruk av språket. I henhold til Gees (2015) diskursteoretiske perspektiv, fremgår det at tilegning av diskurser skjer gjennom sosiale praksiser, og tekstoppgavene i læreverkene kan dermed ikke alene bidra til at elever tilegner seg den hermenutiske tolkningsdiskursen som står sentralt i arbeidet med norskfagets tekster. Med bakgrunn i dette, kan det argumenteres for at oppgavene i lærebøkene bør være utformet på en slik måte at de trigger diskursen og støtter elevene i å utvikle språkbruk i ulike sammenhenger. Dette kan være spesielt viktig for elever med manglende litterære erfaringer og liten kjennskap til norskfagets hermeneutiske tolkningsdiskurs, da det kan hjelpe dem med å forstå hva som kjennetegner ulike språklige mønstre. I et slikt perspektiv kan det se ut til at *Norsk 8, 9 og 10* i større grad er utformet på en måte som kan fremme metabevissthet omkring diskurs sammenlignet med de øvrige læreverkene, blant annet gjennom supplerende «tips» til hvordan oppgavene kan besvares rent diskursivt og gjennom å dele inn oppgavene under ulike overskrifter som signaliserer metaspråklig tekstbehandling.

For å konkludere med bakgrunn i oppgavens problemstilling, finner vi samlet sett at læreverkene ser ut til å ha ulike formål med tekstoppgavene som gis til de aktuelle novelle tekstene, og at de i varierende grad har potensiale til å fremme fiksjonsforståelse og tolkningskompetanse. Basert på vår analyse og oppgavens problemstilling, finner vi at både visuell utforming av primærttekst, oppgavestruktur og innholdet i selve tekstoppgavene ser ut til være utformet på en særlig hensiktsmessig måte i *Norsk 8, 9 og 10. Kontekst 8-10, Tekster 5* ser ut til i større grad å vektlegge lesing som grunnleggende ferdighet, basert på at oppgavestrukturen og tekstoppgavene i mindre grad signaliserer at tekstene skal leses og arbeides med på en måte der tolkning er en integrert del av det helhetlige tekstarbeidet. *Fabel 8, 9 og 10* skiller seg ut ved å inkludere et relativt lavt antall oppgaver til de ulike novelle tekstene, samtidig som både utforming av primærttekst, oppgavestruktur og innholdet i tekstoppgavene ser ut til å gi svært få signaler om at tekstene er fiktive og at de skal leses tolkende. Lærebokforfattere og forlag har stor frihet når det gjelder prioriteringer og utformingen av lærebøker, noe som blant annet fremgår av Opplæringslovens (Kunnskapsdepartementet, 1998) og Utdanningsdirektorates (2021) føringer. På bakgrunn av forskjellene som vi har identifisert mellom de ulike læreverkene, kan det se ut til at forlagene

eller lærebokforfatterne baserer seg på en svært ulik operasjonalisering av læreplanen eller at ulike litteraturredidaktiske syn preger utformingen på tvers av læreverkene. For å fremme fiksjonsforståelse og tolkningskompetanse gjennom arbeid med tekstoppgaver i læreverkene, ser det dermed ut til at lærerens rolle i litteraturundervisningen vil være av betydning for å etablere den fiktive forforståelsen og trigge tolkningsdiskursen gjennom sosiale praksiser i klasserommet. Signalene som bøkene gir om tekstsjanger og annen kontekst, vil trolig ha liten betydning for elever som ikke vet at fiksjonstekster skal leses på andre måter enn sakprosaetekster, men signalene kan like fullt utnyttes av læreren for å lede elevenes oppmerksomhet nettopp mot dette.

Ettersom denne studien kun er basert på analyse av én spesifikk sjanger som inngår i de ulike læreverkene og er utelukkende basert på vår tolkning av de ulike meningsbærende elementene, er det viktig å fremheve disse resultatene ikke kan generaliseres eller overføres til andre type tekster eller sjangre som inngår i det enkelte læreverk.

7 Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. & Bakken, A. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *tidsskriftet sakprosa*, 3. <https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/3669/3552>
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2022). Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyset: Sjangernormer og fagenes tause kunnskap kan være årsaken til en stadig større avstanden mellom fagsynet i læreplanene og de oppgavene elevene møter i bøkene. *utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelsen/laerebokoppgavene-er-ikke-fagfornyset/308584>
- Beyer-Olsen, C., Haustreis, M. & Blikstad-Balas, M. (2020). *Norsk 8*. Cappelen Damm AS.
- Beyer-Olsen, C., Haustreis, M. & Blikstad-Balas, M. (2021a). *Norsk 9*. Cappelen Damm AS.
- Beyer-Olsen, C., Haustreis, M. & Blikstad-Balas, M. (2021b). *Norsk 10*. Cappelen Damm AS.
- Blichfeldt, K., Heggem, T., G & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, Tekster 5*. Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerene på åttende trinn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Breidlid, H. (2014). Tekstkompetanse og metabevissthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser. I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Novus.
- Bruner, J. (1986). Two Modes of Thought. I *Actual Minds. Possible Worlds*. MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). Frames for thinking: Ways of making meaning. I D. R. Olson & N. Torrance (Red.), *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition* (s. 93-106). Cambridge University Press.
- Feldman, C. F., Bruner, J., Renderer, B. & Spitzer, S. (1990). Narrative Comprehension. I B. Britton, K & A. Pellegrini, D (Red.), *Narrative Thought and Narrative Language*. Psychology Press.
- Feldman, C. F. & Kalmar, D. A. (1996). Autobiography and Fiction as Modes of Thought. I D. R. Olson & N. Torrance (Red.), *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition* (s. 106-122). Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5. utg.). Routledge.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen* (Bd. 1). Fagbokforlaget.
- Gleiss, M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. fagbokforlaget.
- Heath, S. B. (1982). *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620898.005>
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Ødegaard, H., Ommundsen, Å. M. & Nitteberg, M. (2021a). *Fabel 9 - norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug & Co.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Ødegaard, H., Ommundsen, Å. M. & Nitteberg, M. (2021b). *Fabel 10 - norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug & Co.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Ødegaard, H., Ommundsen, Å. M., Nitteberg, M. & Rindal, H. (2020). *Fabel 8- norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug & Co.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: a Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3 (2).

- Krogh, E., Ulfgard, M. & Penne, S. (2012). Oppsummering. Den nordiske skolen, fins den? I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den Nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 244-258). Novus.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61.)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Leeuwen, T., v. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Norsk språkråd. (1999). Godt språk i lærebøker - rettleiing i lærebokarbeid.
<https://www.sprakradet.no/localfiles/skrift6.pdf>
- Oatley, K. (2002). Emotions and the Story World of Fiction. I M. C. Green, J. Strange & T. C. Brock (Red.), *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations* (s. 39-70). Lawrence Erlbaum Associates.
- Penne, S. (2012a). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den Nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Novus.
- Penne, S. (2012b). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, R. Solheim & D. K. Sjøhelle (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Universitetsforlaget.
- Penne, S. & Skarstein, D. (2015). The L1 subject in a world of increasing individualism. Democratic paradoxes in Norwegian L1 classrooms. *L1-educational studies in language and literature*, 15(Scand. L1 Res.). <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.04>
- Rosenblatt, L. M. (1985). The Transactional Theory of the Literary Work: Implications for Research. I C. R. Cooper (Red.), *Researching Response to Literature an the Teaching of Literature. Points of Departure* (s. 33-53). Ablex Publishing Corporation.
- Scholes, R. (1998). *The Rise and Fall of English: Reconstructing English as a Discipline*. Yale University Press.
- Schüllerqvist, I. M. (2008). *Läsa texten eller «verkligheten» tolkningsgemenskaper på en litteraturredaktiskbro*. Stockholm University. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:198476/FULLTEXT01.pdf>
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktorgradsavhandling, Universitet i Bergen].
- Skarstein, D. (2022). Litteraturhistorie som mål og middel. I M. B. Claudi & A. Norendal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter : i forskning og undervisning* (s. 55-70). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Novus.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i Kvalitativ Metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Twenge, J. M. (2006). *Generation me: why today's young Americans are more confident, assertive, entitled - and more miserable than ever before*. Free Press.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ullström, S. (2009). *Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. Kåreland, L (red.) Läsa bör man-?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Liber.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper*. United National Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>

- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/generelt/kjenneteikn-pa-kvalitet/?fbclid=IwAR3ASknUyJ6I73BSyg5KuYL2AX_Eqy5megwdXvaiTYZKyURtn3J8XFKnZY0#a163344
- Uutilsynet. (2021). *Kartlegging av digital læremidler og læringsplattformer i utdanningssektoren*. https://www.uutilsynet.no/andre-rapportar/kartlegging-av-digital-laremidler-og-laeringsplattformer-i-utdanningssektoren/943?fbclid=IwAR1vV9_LggXDz5Kpj1VJqVF4y6UsgDuR2LEmSzTxq9A8HTYZeUZbwhrsY_U#31_markedsandeler_andel_skolerelever
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur* (J. C. Jacobsen, Red. 3. utg.). Politisk Revy.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Kontekst 8-10, Tekster 5 - Analyse av tekstoppgaver med oppgavenummerering

Lærebokverk	Kontekst 8-10, Tekster 5							
Tittel og forfatter	Gugg	Lars Saabye Christensen	Nordsjøen	Marita Liabø	489 mil til Aleppo	Lars Mæhle	Korona er ein ball med piggar	Maria Parr
Kategorier	Antall	Oppg.nr.	Antall	Oppg.nr.	Antall	Oppg.nr.	Antall	Oppg.nr.
Aktivere forkunnskaper	1	Før du leser, s.12	1	Før du leser, s. 23	1	Før du leser s. 31	1	Før du leser, s. 39
Lesekontroll	2	2,5	1	2	3	2,3,5	2	2,3
Tolkning av ytre handling	4	3,4,6,7a	2,5	3,4,5			1	5
Tolkning av ytre/indre handling - ustabil kategori					1	6	1	6
Tolkning av indre handling	2	7b,7c	0,5	5	2	7,8		
Fortellertekniske spørsmål			2	6,7	1	4	1	4
Kombinasjonsstrategier								
Subjektiv relevans 1 - inn i tolkningsdiskurs							1	1
Subjektiv relevans 3 - ustabil kategori	1	1	1	1	1	1		
Subjektiv relevans 2 - ut av tolkningsdiskurs								
Ytre kontekst (kombinasjonsstrategi - ut av tolkningsdiskurs)								
Ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen							1	7
Skrive videre på teksten (kombinasjonsstrategi)	3	8,9,10	1	9	2	9, 10	1	8
Dramatisering/rollespill			1	8				
Fortellertekniske spørsmål - ustabil kategori								
Kombinasjonsstrategier - ustabil kategori								
Antall oppgaver	13		10		11		9	

Lærebokverk	Kontekst 8-10, Tekster 5								
Tittel og forfatter	Stinkefisk	Ferdinand von Schirach	Samtale med et lemen	James Thurber	Ulven med lua	Ragnfrid Trohaug	Kontekst 8-10, Tekster 5		
Kategorier	Antall	Oppg.nr.	Antall	Oppg.nr.	Antall	Oppg.nr.	Totalt	Fordeling av total	
Aktivere forkunnskaper	1	Før du leser, s. 42	1	Før du leser, s.50	1	Før du leser, s. 60	7	8,43 %	
Lesekontroll	3	2,3,4	3	1,2,4	3	1,2,3	17	20,48 %	
Tolkning av ytre handling	3	5,6,9	2	3,5			12,5	15,06 %	
Tolkning av ytre/indre handling - ustabil kategori					2	6c,6e	4	4,82 %	
Tolkning av indre handling	2	7, 10	1	7	2	5,6f	9,5	11,45 %	
Fortellertekniske spørsmål	1	8			3	4,6a,6b	8	9,64 %	
Kombinasjonsstrategier							0	0,00 %	
Subjektiv relevans 1 - inn i tolkningsdiskurs	1	1			1	9	3	3,61 %	
Subjektiv relevans 3 - ustabil kategori					1	6d	4	4,82 %	
Subjektiv relevans 2 - ut av tolkningsdiskurs			1	6			1	1,20 %	
Ytre kontekst (kombinasjonsstrategi - ut av tolkningsdiskurs)							0	0,00 %	
Ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen			1	10			2	2,41 %	
Skrive videre på teksten (kombinasjonsstrategi)	1	11,12 ¹	1	8	1	7	10	12,05 %	
Dramatisering/rollespill	1	11,12 ²	1	9	2	8, 10	5	6,02 %	
Fortellertekniske spørsmål - ustabil kategori							0	0,00 %	
Kombinasjonsstrategier - ustabil kategori							0	0,00 %	
Antall oppgaver	13		11		16		83	100,00 %	

¹ Oppgave 11 og 12 består av to oppgaver der eleven både skal skrive videre på tekst og dramatisere eller gjøre rollespill. De utgjør derfor 0,5 hver i kolonnen «antall».

² Oppgave 11 og 12 består av to oppgaver der eleven både skal skrive videre på tekst og dramatisere eller gjøre rollespill. De utgjør derfor 0,5 hver i kolonnen «antall».

Vedlegg 2: Norsk 8, 9 og 10 - Analyse av tekstoppgaver med oppgavenummerering

Lærebokverk	Norsk 8			Norsk 9			Norsk 9	
Tittel og forfatter	Ulykker skjer	Jan Henrik Nielsen		Forbrytelse og straff	Gro Dahle		Synderen	Maren N. Værsten, Noora H. Thune
Kategorier	Antall	Lesestopp oppg.nr.	Oppg.nr.	Antall	Lesestopp oppg.nr.	Oppg.nr.	Antall	Oppg.nr.
Aktivere forkunnskaper								
Lesekontroll	1	4					2	1c,7
Tolkning av ytre handling	6	1,2,3,5,6	3	4	1,3	2,5	4	4,8,9,10
Tolkning av ytre/indre handling - ustabil kategori				1		10	2	1b,1d
Tolkning av indre handling	2	7,8		6	4,5,7,9	12,13	1	1a
Fortellertekniske spørsmål	1		6	7		3,4,6,7,8,14,15	3	2,14,15
Kombinasjonsstrategier								
Subjektiv relevans 1 - inn i tolkningsdiskurs				3	6,11	1		
Subjektiv relevans 3 - ustabil kategori	2		1,2	4	2,8,10,12			
Subjektiv relevans 2 - ut av tolkningsdiskurs								
Ytre kontekst (kombinasjonsstrategi - ut av tolkningsdiskurs)								
Ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen								
Skrive videre på teksten (kombinasjonsstrategi)	4		4,5,7,8	3		9,11,16	6	3,5,6,11,12,13
Dramatisering/rollespill								
Fortellertekniske spørsmål - ustabil kategori								
Kombinasjonsstrategier - ustabil kategori								
Antall oppgaver	16			28			18	

Lærebokverk	Norsk 9		Norsk 9		Norsk 10		
	<i>Ein annleis dag</i>	Helga G. Eriksen	<i>Søylen</i>	Karin Fossum	<i>Karens jul</i>	Amalie Skram	
Kategorier	Antall	Oppg.nr.	Antall	Oppg.nr.	Antall	Lesestopp oppg.nr.	Oppg.nr.
Aktivere forkunnskaper							
Lesekontroll					1	1	
Tolkning av ytre handling	4,5	1,2,3,5 ³ ,7	4	1,2,3,10b	5	2,3,6,12	4
Tolkning av ytre/indre handling - ustabil kategori			1	4	2	11	1
Tolkning av indre handling	4,5	5 ⁴ ,6,10a,13,14	5	7,8,10a,10c,11	8	4,5,7,9,10,13,14	8
Fortellertekniske spørsmål	3	4,9,11	1	9			
Kombinasjonsstrategier					2		6,11
Subjektiv relevans 1 - inn i tolkningsdiskurs					3		2,9,10
Subjektiv relevans 3 - ustabil kategori			1	5	1	8a,	
Subjektiv relevans 2 - ut av tolkningsdiskurs	2	10b,10c					
Ytre kontekst (kombinasjonsstrategi - ut av tolkningsdiskurs)			1	6	1		5
Ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen					2	8b	7
Skrive videre på teksten (kombinasjonsstrategi)	2	8,12	1	12			
Dramatisering/rollespill							
Fortellertekniske spørsmål - ustabil kategori					1		3
Kombinasjonsstrategier - ustabil kategori							
Antall oppgaver	16		14		26		

³ Oppgave 5 består av to spørsmål i èn setning, og utgjør derfor 0,5 i kolonnen «antall».

⁴ Oppgave 5 består av to spørsmål i èn setning, og utgjør derfor 0,5 i kolonnen «antall».

Lærebokverk	Norsk 10		Norsk 10			Norsk 8, 9, 10	
	Tittel og forfatter	Det var ein gong	Nadine Gordimer	Emmas epoke	Kristin Ursin		
Kategorier	Antall	Oppg.nr.	Antall	Lesestopp oppg.nr.	Oppg.nr.	Totalt	Fordeling av total
Aktivere forkunnskaper							
Lesekontroll	2	1a,1d	2	1,11		0	0,00 %
Tolkning av ytre handling	2	1c, 2b	2		2,6	8	4,85 %
Tolkning av ytre/indre handling - ustabil kategori	2	2a, 2c	4	3,4,10	3	31,5	19,09 %
Tolkning av indre handling	2	1b, 2d	13	5,6,7,8,9,12,13	5,7,9,10,11,12	12	7,27 %
Fortellertekniske spørsmål			2	2	8	41,5	25,15 %
Kombinasjonsstrategier	6	8,9,10,11,12,13				17	10,30 %
Subjektiv relevans 1 - inn i tolkningsdiskurs	1	6	1		4	8	4,85 %
Subjektiv relevans 3 - ustabil kategori	3	2e, 3, 7	3		1a,1b,1c	8	4,85 %
Subjektiv relevans 2 - ut av tolkningsdiskurs						14	8,48 %
Ytre kontekst (kombinasjonsstrategi - ut av tolkningsdiskurs)						2	1,21 %
Ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen	2	4, 5				2	1,21 %
Skrive videre på teksten (kombinasjonsstrategi)						4	2,42 %
Dramatisering/rollespill						16	9,70 %
Fortellertekniske spørsmål - ustabil kategori						0	0,00 %
Kombinasjonsstrategier - ustabil kategori						1	0,61 %
Antall oppgaver	20		27			165	100,00 %

Vedlegg 3: *Fabel 8, 9 og 10* - Analyse av tekstoppgaver med oppgavenummerering

Lærebokverk	Fabel 8			Fabel 9		Fabel 9	
Tittel og forfatter	<i>En ganske alminnelig flue av middels størrelse</i>	Knut Hamsun		<i>Karens Jul</i>	Amalie Skram	<i>489 mil til Aleppo</i>	Lars Mæhle
Kategorier	Antall	Lesestopp oppg.nr.	Oppg.nr.	Antall	Oppg.nr.	Antall	Oppg.nr.
Aktivere forkunnskaper	1	1		3	Før du leser, s. 284	3	Før du leser, s.318
Lesekontroll	1		6			0,5	21
Tolkning av ytre handling	2	3	5				
Tolkning av ytre/indre handling - ustabil kategori						1	20
Tolkning av indre handling	2	2	3				
Fortellertekniske spørsmål	2	4	4				
Kombinasjonsstrategier				1	5		
Subjektiv relevans 1 - inn i tolkningsdiskurs							
Subjektiv relevans 3 - ustabil kategori	1		7	1	6		
Subjektiv relevans 2 - ut av tolkningsdiskurs						0,5	21
Ytre kontekst (kombinasjonsstrategi - ut av tolkningsdiskurs)	1	5		1	7		
Ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen							
Skrive videre på teksten (kombinasjonsstrategi)							
Dramatisering/rollespill				1	4		
Fortellertekniske spørsmål - ustabil kategori							
Kombinasjonsstrategier - ustabil kategori							
Antall oppgaver	10			7		5	

Lærebokverk	Fabel 9		Fabel 10		Fabel 10		Fabel 8, 9, 10	
	Tittel og forfatter	Liten julnovell	Mattias Göransson	Alt blir som før	Ari Behn	Regn		
Kategorier	Antall	Oppg.nr.	Antall	Oppg.nr.	Antall	Oppg.nr.	Totalt	Fordeling av total
Aktivere forkunnskaper	2	Før du leser, s. 336	1	Før du leser, s. 335	1	Før du leser, s. 329	11	29,73 %
Lesekontroll					1	12	2,5	6,76 %
Tolkning av ytre handling			2	15a, 15c	1	9	5	13,51 %
Tolkning av ytre/indre handling - ustabil kategori			1	15d	1	11	3	8,11 %
Tolkning av indre handling			1	15b	1	10	4	10,81 %
Fortellertekniske spørsmål							2	5,41 %
Kombinasjonsstrategier							1	2,70 %
Subjektiv relevans 1 - inn i tolkningsdiskurs							0	0,00 %
Subjektiv relevans 3 - ustabil kategori							2	5,41 %
Subjektiv relevans 2 - ut av tolkningsdiskurs							0,5	1,35 %
Ytre kontekst (kombinasjonsstrategi - ut av tolkningsdiskurs)					1	13	3	8,11 %
Ytre kontekst for å skape tolkning av fiksjonen					1	14	1	2,70 %
Skrive videre på teksten (kombinasjonsstrategi)							0	0,00 %
Dramatisering/rollespill	1	23					2	5,41 %
Fortellertekniske spørsmål - ustabil kategori							0	0,00 %
Kombinasjonsstrategier - ustabil kategori							0	0,00 %
Antall oppgaver	3		5		7		37	100,00 %

Vedlegg 4: Medforfattererklæring



Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGM05900:

“For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer.”

Masteroppgavens tittel:

Lesing mellom linjene: En undersøkelse om hvordan lærebøker i norskfaget legger til rette for fiksjonsforståelse og tolkningskompetanse gjennom utforming av oppgaver knyttet til novelletekster

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

Vi startet prosessen med masterarbeidet ved å diskutere og bli enige om tema og mulig problemstilling vi kunne fordype oss i. Deretter utformet vi et analyseverktøy for å kategorisere dataen vi fant. Begge var deltakende i denne prosessen, og vi analyserte samtlige lærebøker sammen. Vi ble vi enige om relevant teori som vi deretter fordelte oss imellom. Det samme ble gjort med metode, resultater og drøfting. Vi har arbeidet med ulike deler hver for oss, før vi har møttes, gjennomgått og rettet tekstene vi har skrevet sammen. Vi har i tillegg hatt et delt dokument under store deler av arbeidet, slik at vi begge har hatt oversikt over endringer som har blitt gjort, samt masterens fremgang.

Med dette bekrefter vi at begge har deltatt i det vitenskapelige arbeidet.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	Ja/Nei
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	Ja/Nei
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	Ja/Nei

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

OSLO	12.05.23	Solfred Myrhaug
OSLO	12.05.23	Sarah Mikkelin
.....