

MASTEROPPGAVE

M5GLU18

Mai 2023

**Hvilket potensial har skjønnlitteratur
oppgavene i to læreverker på 10.trinn?**

En kvalitativ undersøkelse av skjønnlitteratur oppgavene i
læreverkene *Fabel 10* og *Norsk 10*

Type: vitenskapelig

30 sp oppgave

Celine Mevik

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke om arbeidsoppgavene knyttet til skjønnlitterære tekster i to norsklærebøker, *Fabel 10* og *Norsk 10*, på tiende trinn i grunnskolen fremmer tolkningskompetanse og metabevissthet. Lærebøkene er skrevet etter den nye læreplanen *Fagfornyelsen i 2020*, som har «Tekst i kontekst» som et eget kjerneelement.

Oppgaven er blant annet forankret i Dag Skarstein og Sylvie Penne sin forskning på literacy, tolkningskompetanse og metaspråklig bevissthet. Videre blir James P. Gee sitt diskursbegrep en del av forståelsens for skolens diskursive fellesskap. I tillegg er Louise M. Rosenblatt sin veksling mellom de to lesemåtene viktig. Sten-Olof Ullströms sin tidligere forskning på oppgavekategorier knyttet til skjønnlitterære tekster legger grunnlaget for denne studiens metode og analyse. Lærebokens posisjon og definisjonsmakt i skolen blir også belyst.

For å kunne svare på problemstillingen gjennomførte jeg Wolfgang Marienfields kvalitative metode, et forskningsdesign som ivaretar forskerens subjektive tolkning, samtidig som den baserer seg på kvantifiseringer av innholdet. Oppgavene ble kategorisert inn i fem kategorier: «lesekontroll», «bort fra teksten», «dikte videre», «inn i teksten» og «problematiske».

Studiens hovedfunn er at inn i tekst-oppgaver utgjør en liten del av oppgavene i de to læreverkene, i tillegg har læreverkene en ulik andel av dikte videre-oppgaver, som kan si noe om deres oppfatning av skjønnlitteraturens tekster i norskfaget. Videre i studien blir hver oppgavekategori drøftet med tanke på om de fremmer elevenes tolkningskompetanse og metabevissthet. Andre funn som tekst i kontekst, utdrag, læreren og undervisning, samt undersøkelsens begrensninger blir også belyst.

Abstract

Title:

What potential do the literary tasks in two 10th-grade textbooks have for students?

A qualitative study of the literary tasks in the textbooks Fabel 10 and Norsk 10.

The purpose of this study has been to investigate whether the tasks related to literary texts in two Norwegian textbooks, Fabel 10 and Norsk 10, at the tenth grade of primary school, promote interpretation competence and metacognition. The textbooks are written according to the new curriculum Fagfornyelsen in 2020, which has "Text in Context" as a core element.

The study is grounded in Dag Skarstein and Sylvie Penne's research on literacy, interpretation competence, and metalinguistic awareness. Additionally, James P. Gee's discourse theory is included in the understanding of the school's discursive community. Louise M. Rosenblatt's continuum between the two reading modes is important. Sten-Olof Ullström's previous research on textbooks task and their categories forms the basis for the method and analysis of this study. The textbook's position and power of definition in the school are also highlighted.

To answer the research question, Wolfgang Marienfeld's qualitative method was used, a research design that accommodates the researcher's subjective interpretation while relying on quantification of content. The tasks were categorized into five categories: "reading control," "away from the text," "continue writing," "into the text," and "problematic."

The main findings of the study are that "into the text" tasks make up a small part of the tasks in the two textbooks, and the textbooks' different proportion of "continue writing" tasks may indicate their perception of the literary texts in Norwegian. Furthermore, each task category is discussed in terms of whether they promote students' interpretation competence and metacognition. Other findings such as "Text in Context," extracts, teacher and teaching, as well as the study's limitations, are also highlighted.

Forord

Endelig var det tid for å levere masteroppgaven og si seg ferdig med en fem år lang lærerutdanning på OsloMet. Arbeidet med studien har vært en prosess som til tider har vært svært krevende, men også lærerik og spennende.

Jeg vil benytte anledningen til å si tusen takk til alle som har hjulpet meg på veien for å nå målet. Takk til veileder Inger Vederhus, som har delt av sin kunnskap for å hjelpe meg videre. Takk for at du har kommet med heiarop og gode råd på veien, slik at denne masteroppgaven endelig kan leveres.

Takk til mamma og pappa for å ha åpnet dørene inn til litteraturens verden med lesing på sengen hver eneste kveld. En spesiell takk til mamma som har stilt opp som verdens beste barnevakt så jeg fikk fullført det siste året på studiet uten å ta pause.

Haakon, hverdagen hadde ikke gått rundt om det ikke hadde vært for at du tok tak i alle ballene jeg har sluppet i prosessen med å bli ferdig. Det kan ikke alltid ha vært enkelt. Takk for at du har oppmuntret, vist at du har hatt troen på meg og pushet meg.

Lille Erik, det viktigste i verden er å være mammaen din. Å kunne oppleve verden gjennom dine øyne sammen med deg, setter alt annet i perspektiv.

Drøbak, mai, 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	1
1.0 Innledning og problemstilling.....	1
1.1 Skjønnlitteratur	2
1.2 Problemstilling og presisering.....	3
2.0 Teoretisk forankring	5
2.1 Literacy og litterær kompetanse	5
2.2 Diskurs	7
2.3 Tolkingskompetanse.....	8
2.4 Metaspråklig kompetanse	9
2.5 Rosenblatt: Estetisk og efferent lesing.....	12
2.6 Lærebokas autoritet og skolens oppgavekultur	13
2.6.1 Tekst i kontekst	16
2.7 Oppgavekultur	16
3.0 Materiale og metode	19
3.1 Analyse av lærebøker.....	19
3.2 Utvikling av kategorier	20
3.3 Redegjørelse for utvalget av tekster.....	20
3.3.1 Aschehoug: <i>Fabel 10</i>	21
3.3.2 Cappelen Damm: <i>Norsk 10</i>	21
3.4 Subjektivitet og objektivitet.....	22
3.5 Relabilitet og validitet.....	22
4.0 Presentasjon av undersøkelsen og resultater	24
4.1 Kategoriene.....	25
4.1.1 Lesekontroll-oppgaver	25
4.1.2 Bort fra teksten-oppgaver.....	25
4.1.3 Dikte videre-oppgaver.....	25
4.1.4 Inn i teksten-oppgaver.....	26

4.1.5	Problematiske-oppgaver.....	26
4.2	Flerdelte oppgaver.....	27
4.2.1	Hovedoppgave med underspørsmål.....	27
4.2.2	Oppgaver med ulike emner.....	27
4.3	Læreverkenes oppbygging og formelle forskjeller.....	28
4.4	Oppgavenes fordeling på kategoriene.....	29
4.5	Eksempler på oppgaver i kategoriene.....	30
4.6	Oppsummering.....	32
5.0	Drøfting.....	34
5.1	Lesekontroll-oppgaver.....	34
5.2	Bort fra teksten-oppgaver.....	35
5.3	Dikte videre-oppgaver.....	37
5.4	Inn i tekst-oppgaver.....	38
5.5	Problematiske-oppgaver.....	40
5.6	Tekst i kontekst.....	41
5.7	Utdrag.....	41
5.8	Læreren og undervisningen.....	42
5.9	Undersøkelsens begrensninger.....	43
6.0	Avslutning.....	45
	Litteraturliste.....	52

1.0 Innledning og problemstilling

Som kommende norsklærer er arbeid med skjønnlitteratur noe som snart vil bli en stor del av min arbeidshverdag, og litteraturredidaktiske problemstillinger er noe som har interessert meg gjennom hele studieløpet. Gjennom norskfaget skal elevene inkluderes i en analytisk og teksttolkende diskurs. De skal forholde seg til fakta og fiksjon, til kunstverk og blogging og til mediale, digitale, multimodale og trykte tekster. Tekstene skal tolkes hermeneutisk og semiotisk i ulike kontekster der narrativ tenkning og tolkning er grunnleggende. Det sentrale ved opplæringen er at elevene utvikler tolkningskompetanse på helheter og på konteksten som helheten inngår i (Skarstein, 2022). Dette samsvarer på sentrale punkter med definisjoner av literacy, der tekster skal leses i kontekst, slik det nå også slås fast i fagplanens kjerneelement «Tekst i kontekst». Kjerneelementet ligger slik tett opp til UNESCOs literacy-definisjon (2004), der behandling av tekst i kontekst er kjernen. Evnen til å lese og skape tekst i kontekst blir i et literacy-perspektiv sett på som avgjørende for videre læring, for å oppnå mål og for deltagelse på ulike samfunnsarenaer. Dette er fordi en opplæring i kontekstbevissthet overfører språkmakt fra de allerede eksisterende institusjonene til individet ved å utvikle en språklig og tekstlig kompetanse som gjør det mulig å tilpasse språk til kontekst. I en verden som møter oss mer tekstlig mediert enn noen gang, betyr høyere literacy mer makt (Skarstein, 2022).

At elever får mulighet til å delta i meningsfulle undervisningsaktiviteter og diskusjoner knyttet til litteratur, er avgjørende for å få muligheten til å utvikle og trene opp en litterær kompetanse og evne til å velge litterære lese måter (Penne, 2013). Flere studier har vist at barn og unges tilgang på litteratur og litterære opplevelser hjemmet er svært ulike. For mange elever er derfor skolen den viktigste arenaen både for utvikling av fiktive lese måter og for litterære opplevelser. I tillegg viser forskning at arbeidet med skjønnlitteratur i den norske skolen ikke nødvendigvis fører frem til litterær kompetanse (Blikstad-Balas et al., 2020; Gabrielsen, 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Penne, 2012; Penne, 2013; Penne, 2014), og at litteraturundervisningen er redusert til en jakt etter virkemidler som bevis på at ulike sjangre finnes (Blikstad-Balas et al., 2020; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Dessuten er skjønnlitteraturens rolle og relevans i skolen et omdiskutert tema som stadig dukker opp.

1.1 Skjønnlitteratur

Denne oppgaven hviler på en forståelse av at skjønnlitteratur er noe eget, og som dermed kan skilles fra andre tekster. Derfor vil en redegjørelse av begrepet skjønnlitteratur være nødvendig for studiens forståelse og hva som ligger til grunn for resten av masteroppgaven.

Et av særpregene ved skjønnlitteraturen kommer fram ved at både språk og oppbygging gjerne er annerledes enn i fagtekster eller sakprosa. En skjønnlitterær tekst forteller gjerne en historie, og forfatteren har ofte benyttet seg av metaforer og språklige bilder. I tillegg appellerer de skjønnlitterære tekstene ofte mer til følelser og fantasi enn andre tekster gjør, og til forskjell fra andre tekster er at tolkningen i større grad overlates til leseren og leserens egne tolkning er viktigere (Roe, 2011). Gjennom skjønnlitteraturen kan elever altså få tilgang til andres erfaringer og perspektiver, og litteraturens potensial for å utvide vår empatiske og sosiale vurderingsevne har blitt støttet av studier (Oatley, 2002).

Skarstein (2013) beskriver i sin avhandling at det er en sammenheng mellom litterære sjangrer og andre tekstsjangrer som samlet kan belyse literacy-spørsmålet. Denne sammenhengen er også pekt på av Penne:

Den litterære og metaspråklige tilnærmingen til tekster som elevene har tilegnet seg i bøkens verden, aktiveres foran fjernsynet og i kinosalen; det gjelder narrative strukturer og ikke minst metaforer og overførte betydninger – det som i omgang med litteratur kalles «dypere mening» (Penne, 2010, s. 18).

Videre legger Skarstein frem at den metaspråklige kompetansen aktiveres i møte med litterære fiksjonstekster. Et særegent trekk ved fiksjonstekster er deres tomme felt. Disse knyttes til forutsetninger både i teksten og hos leseren. I teksten finnes tomme felt som en mangel i den tekstlige strukturen. En fortelling vil aldri bli fortalt i sin helhet, men vil inneholde sammendrag, ellipser, brudd, opphold i handlingen og så videre. I tillegg handler «tomrom» om leserens kompetanse (Magerø & Tønnessen, 2001).

Kontekstbegrepet blir viktig i denne sammenheng. Kontekst kan handle om forutsetningene for hvordan den skjønnlitterære teksten blir til, forholdet til andre tekster, resepsjonen i samtid og nåtid, men også om leserens kontekst og dens bevissthet om den rollen egen forforståelse har for lesingen av tekster. Spesifikke trekk ved skjønnlitterære tekster lager et behov for

språkmakt – som Robert Scholes (1998) mener betyr at man kan spille mange roller samtidig og vite at man spiller dem. Skarstein (2013) beskriver at fiksjonstekster har i sterkere grad enn andre tekster forførende kraft, de «leker» med våre tendenser til innlevelse og empati. Videre tar han opp det som er tema i denne oppgaven: i skolen skal ikke elever bare lese litteratur for opplevelse og følelsesmessig engasjement, men med kritisk distanse. Det kritiske perspektivet handler ikke bare om avstand til tekst, men om å være klar over egne muligheter til å være kritisk. Litteraturlærerens viktigste oppgave ifølge Scholes (1998) er å vise elever hvordan de skal bevege seg fra tekstlesing til teksttolkning.

1.2 Problemstilling og presisering

På bakgrunn av dette skal denne masteroppgaven forsøke å svare på følgende problemstilling:

På hvilken måte kan skjønnlitteraturoppgavene i lærebøkene Fabel 10 og Norsk 10 bidra til å fremme elevers tolkningskompetanse og metabevissthet?

Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas mener at en helt sentral del av norskfagets mandat er å gi elevene tilgang til skjønnlitteratur (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Ikke bare gjennom møter med ulike noveller, romaner, dikt eller skuespill, men også ved å gi elevene tilgang til språk om skjønnlitteraturen og analytiske nøkler inn i ulike litterære verk. Forskere på tvers av land har uttrykt bekymring for skjønnlitteraturens rolle i skolen. Bakgrunnen for dette er det sterke søkelyset skolen har på leseferdigheter og generell, overførbar tekstkompetanse som kan utfordre litteraturens egenverdi som kilde til estetiske og litterære opplevelser (Alsup, 2013; Langer, 2013; Penne & Skarstein, 2015). I forbindelse med fornyelsen av læreplanene som ble innført i 2020, ble det debatt om et mer eller mindre generisk tekstbegrep, da det lenge så ut som at selve ordet «litteratur» skulle utgå, og heller innlemmes i det mer overordnede begrepet «tekst» i norskfagets planer for grunnskolen (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s. 228).

LISA-studien trekker frem tre viktige funn når de undersøkte hvilke skjønnlitterære tekster som ble lest i løpet av en uke med norsktimer i 47 ulike klasserom (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). For det første var det lite variasjon i tekstene elevene møter, både hva angår sjangre, tidsepoker og forfatteres kjønn og nasjonalitet. For det andre så de at en overveldende stor andel av tekstene som ble lest, hele 74 av 86 ulike tekster, var hentet fra elevenes lærebok

eller annet pedagogisk materiale tilpasset eller laget for å brukes i norskundervisning. Til sist fant de at romaner og andre lengre verk ikke leses som en del av felles undervisning. Med ett unntak, ble romaner utelukkende lest i form av svært korte utdrag eller individuelt som del av stillelesing av selvvalgte bøker. Videre viste studien at undervisningen som var basert på lærebøker, la seg tett opp til lærebokas fokus, tekstvalg og oppgaver, derfor var også undervisningen svært lik i klasser som arbeidet med det samme temaet.

Dette er bakgrunnen for valget av problemstillingen, som altså dreier seg om elevers arbeid med skjønnlitterære tekster, og hvordan lærebøkens oppgaver legger til rette for elevenes tolkningskompetanse og metabevissthet.

2.0 Teoretisk forankring

2.1 Literacy og litterær kompetanse

Ordet literacy har de siste årene ekspandert slik bare faglige motebegrep kan. Betydningen av literacy som skriftkyndighet kan spores tilbake til den tiden da skriving og lesing var en sjelden ferdighet som bare et fåtall mennesker kunne utføre. Med tiden har begrepet utvidet seg til å omfatte en bredere forståelse av skriftkyndighet, ved å ha blitt tillagt mer spesifiserte og differensierte betydninger, som for eksempel evnen til å forstå og analysere tekst, eller utrykke seg på en klar og sammenhengende måte. På norsk har det blitt et viktig fagbegrep, i tillegg peker det seg ut som et av nøkkelordene på utdanningsfeltet – enten det dreier seg om fagfornyning i skolen eller utprøving av nye læringsformer på universitetet. Videre har FN definert literacy som en menneskerett, fordi det er en forutsetning både for å ta til seg kunnskap og delta i demokratiet. Man kan også si at dagens betydning av literacy også rommer dannelse og medborgerskap (Blikstad-Balas, 2022).

Læremiddelforsker Dagrun Skjelbred og tekstforfatter Aslaug Veum forklarer literacy «som mulighet til å få tilgang til kulturens tekster i vid forstand, men også om å bli i stand til å ta seg fram i det tekstlandskapet som omgir oss; velge, vurdere, sette sammen og gjenbruke og nyskape tekster» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). En annen forståelse av literacy er at den kan forstås som «det å være kyndig i alle former for meningsskapende samhandling mellom mennesker, ikke bare skriftlig, men også muntlig» (Skovholt, 2014, s. 16). I den offentlige utredningen «Fremtidens skole»: fornyelse av fag og kompetanser (Ludvigsen, 2015) står det at literacyforskning er sentral for forståelsen av lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse. Det er altså literacybegrepet som brukes for å vektlegge at faglige, samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger stiller ulike krav til å lese, skrive og kommunisere muntlig. Elevene må derfor lære seg å lese, skrive, snakke og lytte med ulike formål i ulike sammenhenger. Utredningen mener også at opplæring som vektlegger sammenhengen mellom lesing, skriving og muntlig kompetanse, er viktig både i dag og i fremtiden. Videre beskriver de at en del av den muntlige kompetansen er at skolen må gi elevene et metaspråk for muntlig kommunikasjon. I denne sammenheng dreier det seg om å kunne bruke strategier for å planlegge hva de skal si i ulike sammenhenger, og kunne reflektere over sin egen muntlige kommunikasjon, for eksempel underveis i en samtale.

Gee (Nergård & Penne, 2016) på sin side utvider og utvikler begrepet i et mer komplekst læringsperspektiv. Literacy handler om lesing og skriving, men samtidig om til enhver tid å kunne skape mening og forståelse i det som leses, om å kunne tolke tekster og tegn som uttrykk for ulike meningskontekster – og ikke minst – å kunne lese og tolke med et undersøkende, spørrende og kritisk blikk (Nergård & Penne, 2016). Internasjonalt er det UNESCO sin formulering som er mest anerkjent:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contents. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13).

PISA-definisjonen (Mo, 2019) lyder slik: Elevene skal kunne «forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster for å kunne nå sine mål, utvikle kunnskaper og evner og delta i samfunnet». Toril Steinfeld, Bente Aamotsbakken og Mads Breckan Claudi beskriver i boken *Litteraturkanon i Norskfaget* (2022) at slike definisjoner minner om tankegodset vi kjenner fra 1930-årenes reformpedagogikk. Hvor det å gjøre elevene skriftkyndige er å gjøre dem i bedre stand til å forstå tekster av ulik art, reflektere over, formulere og drøfte egne og andre sine synspunkter og slik hjelpe de til å bli demokratiske samfunnsmedlemmer som kunne bruke skriftkunnskapen sin for ulike formål i ulike sammenhenger. Dette er en god beskrivelse av tolkningskompetanse og metabevissthet, to begreper som denne oppgaven er opptatt av å undersøke benyttelsen av i de to læreverkenes oppgaver om skjønnlitteratur.

Peter McLaren argumenterer for at begrepet literacy også betyr at elevene skal lære å være kulturkyndige; som vil si at de skal være bærere av visse betydninger, verdier og synspunkter (McLaren, 1988, s. 213). Videre deler han literacy inn i følgende kategorier, funksjonell literacy, kulturell literacy og kritisk literacy. Funksjonell literacy handler først og fremst om de spesielle ferdighetene som er nødvendige for at man skal kunne dekode enkle tekster som for eksempel gateskilt, bruksanvisninger eller forsiden til dagsavisen. McLaren viser til at det finnes ulike definisjoner av funksjonell literacy, men at de vanligvis inkluderer evnen til å lese på et nivå som er mellom fjerde og åttende trinn på standardiserte leseprøver. Kulturell literacy derimot referer til et bredt spekter av faktorer som følger med funksjonell literacy.

Dette kan for eksempel være kjennskap til spesielle språklige tradisjoner eller informasjonssamlinger. Mer spesifikt mener McLaren at det betyr å tilegne seg kunnskap om utvalgte litteraturverk og historisk informasjon som er nødvendige for deltakelse i det politiske og kulturelle livet. Til sist innebærer kritisk literacy evnen til å dekode og avdekke de ideologiske dimensjonene som tekst, institusjoner, sosial praksis m. m. representerer (McLaren, 1988, s. 214). All literacy inneholder verdier og formål, og kritisk literacy handler om språklig bevissthet og kompetansen til å stille spørsmål om formålet og hensikten til teksten.

Literacy er et overordnet mål i norsk skole og kom inn i læreplanen med skolereformen *Kunnskapsløftet* i 2006 og den samme tankegangen er beholdt i den nye lærerplanen Fagfornyelsen i 2020. Synet på literacy beskrevet i UNESCO sin definisjon harmonerer med de ambisjonene norsk skole har for sine elever, som vi finner igjen både i satsningen på grunnleggende ferdigheter i *Kunnskapsløftet*, i den offentlige utredningen «Fremtidens skole»: fornyelse av fag og kompetanser (Ludvigsen, 2015) og i Stortingsmelding 28, Fag – Fordypning – Forståelse (Meld. St. 28 (2015-2016)).

2.2 Diskurs

James Paul Gee (1989a) har en annen forståelse av literacy, han argumenterer for at å lære å lese ikke er en grunnleggende ferdighet, fordi man alltid må forholde seg til et aspekt av en meningsdiskurs. Slik han ser det er språk alltid diskursivt ladet og det brukes alltid fra et bestemt perspektiv, slik sett vil alt skje innenfor flere kontekster som må avklares på metanivå. Derfor vil en kompetent leser forsøke å lese teksten på en måte som harmonerer med hva konteksten signaliserer. Det er denne kontekstbevisstheten og den kontekstuelle tilpasningen av det medierende språket som er den viktigste forskjellen mellom svake og sterke elever i skolen (Penne, 2014; Penne & Skarstein, 2015). Videre så hevder Gee at literacy altså ikke kan forstås uten begrepet «diskurs». Han definerer diskurs slik «en sosialt acceptert forbindelse mellom måder at bruke språk på, tenke på og opføre seg på, det kan brukes til at identificere én som medlem af en sosialt meningsfuld gruppe eller et sosialt nettverk» (Gee, 1989b).

Når barn begynner på skolen har de med seg ulike språklige forforståelser, de har ulike erfaringer med tekster, de er i varierende grad fortrolige med skriftspråket og de forholder seg

ulikt til skolens diskurser. Denne forforståelsen, som består av vaner, erfaringer, språk og følelser, omtaler Gee (2012) som barns primærdiskurs. Primærdiskursen er ikke en fast variant av språket, snarere er den i stadig endring og tilpasning idet barnet møter andre måter å bruke språket på, i såkalte sekundærdiskursen, som er langt mer spesialiserte og tilpasset ulike arenaer. Språkbruken i de ulike fagene på skolen er et eksempel på sekundærdiskurser. Den primære diskursen tar utgangspunkt i det hverdagslige, den preges av subjektive perspektiver, personlig smak og hva enkeltindividet selv mener og føler. Sekundærdiskursene barn møter i ulike fag i skolen, er derimot ganske annerledes. Her er hverdagens meninger og erfaringer langt mindre relevante og hvem du «er» og hva du vil, betyr mindre. Et viktig aspekt for Gee er at noen barn har med seg varianter av akademisk språk hjemmefra når de begynner på skolen, mens andre ikke har det. Derfor vil det i noen hjem være liten avstand mellom den primærdiskursen og skolens sekundærdiskurs, mens den i andre hjem vil oppleves som svært stor. I det muntlige ligger utviklingen av tolkning og metabevisssthet. Denne oppgaven undersøker lesing av tekster, og deres oppgaver, og ikke hvordan elevene jobber med muntlighet. Likevel blir muntlighet og diskurs viktige begreper å ta med. For at elevene skal kunne jobbe med de skjønnlitteræroppgavene på egen hånd, trenger de en lærer som har undervist og brukt tid på å veilede elevene inn i tolkningskompetanse og metabevisssthet for at de skal kunne lykkes på egenhånd.

Avslutningsvis vil jeg legge til at tolkningskompetanse og den kontekstuelle metabevissstheten er en del av literacy-kompetansen.

2.3 Tolkningskompetanse

Den hermeneutiske spiral handler i skjønnlitteraturen om å tolke og forstå teksten mellom del og helhet (Skaftun & Michelsen, 2017). Dette er en prosess som foregår kontinuerlig, ved at detaljer ses i lys av en (foreløpig) helhetsforståelse av teksten, og helhetsforståelsen justeres av detaljene, altså en hermeneutisk spiral. Penne (2012) hevder at lesing av utdrag er vanskelig å forene med litteraturfagets grunnlag i hermeneutisk tenkning og tolkning:

Litteraturlesing handler om å tolke og forstå fiktive kontekster skapt gjennom narrativ struktur. En slik tolkning er en hermeneutisk tolkning, der helheten – også kalt den hermeneutiske sirkelen – kan sies å være en metafor for denne tolkningen (Penne, 2012, s. 164)

Skjønnlitterære fortellinger har fiktive karakterer, en begynnelse, en midtdel og en avslutning. Leseren kan til enhver tid stille spørsmål om når, hva, hvor og hvorfor ting skjer i teksten, da disse er oppdiktet og slik sett inviterer mer åpenbart til tolkning. Astrid Roe (2011) viser i tillegg til at de skjønnlitterære tekstene appellerer mer til følelser og fantasi enn det fagtekster gjør. Videre mener hun også at leseren i større grad blir overlatt til tolkningen når det gjelder å lese mellom linjene eller å fylle ut tekstens tomme plasser. Skarstein (2013) legger frem at disse litterære fragmentene gir muligheter for opplevelse og innlevelse.

David R. Olson (1988) ser tolkning som en form for metatekning. En forutsetning for tolkning er et skille mellom *det som er sagt* og *det som er ment*, og denne distinksjonen er klarere etablert i tekstlig enn i muntlig form. Han minner oss på at lesekompetanse innebærer praksiser som krever ferdigheter utover dekoding av tekster. Tolkningskompetanse handler om for forståelse om konvensjonelle forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk. Kunnskap om denne forskjellen og kunnskap om hvordan man møter og skaper skriftlige tekster, er en metakompetanse som er avgjørende for deltakelse i et samfunn som i stadig sterkere grad er tekstbasert.

2.4 Metaspråklig kompetanse

I det moderne tekstsamfunnet betyr literacy makt (Skarstein, 2013). Vi blir eksponert for tekster som forsøker å påvirke oss kontinuerlig, både politisk og kommersielt. Som nevnt over inkluderer literacy evnen til å forstå og produsere et bredt spekter av tekster, både argumenterende og litterære tekster og tekster i ulike medier. Scholes (1998) mener at en slik kompetanse innebærer å se tekster med metaperspektivets undersøkende doble blikk; «to understand it from the inside (..) and to take a step away from it and see it from the outside». En slik kompetanse kaller Scholes «textual power». Penne (2010) og Skarstein (2013) har oversatt begrepet til «språkmakt». Dette innebærer et metaspråk om tekster som lar oss undersøke tekster retorisk med et kritisk og tolkende blikk. Slik kan språkmakten frigjøre oss fra den ukritiske påvirkningen fra den kontinuerlige tekststrømmen. Skarstein legger frem at for å ha språkmakt, som han beskriver som; «en kontroll som demmer opp mot de litterære tekstenes forførende virkning, må man møte tekstene med en metastyrt lesestrategi som involverer kritisk og analytisk avstand» (Skarstein, 2013, s. 71). Dette fordrer en interessant dialektikk. Dialektikk beskrives i *Politikens filosofleksikon*, gjengitt i *Religionshermeneutikk* –

Forståing i ei polarisert verden, som «en filosofisk posisjon eller metode, der gjennom samtale eller en processuell argumentation kombinerer modstridende synspunkter til et samlet bilde» (Brekke & Brekke, 2023, s. 167). Dette dialektiske perspektivet som Scholes peker på, kan forstås som at elevene bruker egne erfaringer og opplevelser for å forstå teksten de leser, men at de også må trekke seg selv ut av teksten og forsøke å forstå den fra et annet perspektiv i tillegg. For å oppøve en slik strategi må tekstarbeidet i skolen ta utgangspunkt i at elevene skal tilegne seg et metaspråk.

Gjennom den litterære samtalen kan elevene tilegne seg et metaspråk. Skarstein (2013) argumenterer for at en slik undervisningsmetode trener elevene i deres bevissthet om egen posisjon overfor teksten og at denne kan utvikles fordi den blir prøvd opp mot andre sine posisjoner (Skarstein, 2013, s. 82). I denne sammenhengen vil den litterære samtalen fungere som en dialogisk arena der elevene kan sette ord på tenkningen sin og fritt dele sine litterære tolkninger. Medelever og lærere kan videre komme med innspill, korrigeringer og veiledning forløpene. Dette dialektiske perspektivet spiller inn på den helhets forståelsen av den litterære teksten, i tillegg til at det også trener elevene i å lytte til andre, underbygge sine påstander og få et metaperspektiv på sin egen refleksjon og kritisk tenkning.

Skarstein (2013) presenterer i sin avhandling at Jerome Bruner (2003) i overensstemmelse med Lev Vygotskji (1986) vektlegger utviklingen av metaspråklig kompetanse som en av skolens viktigste oppgaver. Bruner på sin side peker på metatenkning som sentralt for all læring, forståelse og fortolkning. Gee (2012) sier det samme og forklarer mer spesifikt hva metakunnskap er og hvorfor den er viktig:

Teaching that leads to learning uses explanation and analyses that break down material into its analytics bits and juxtaposes diverse Discourses and their practices to each other. Such teaching develops meta-knowledge. While many “liberal” approaches to education look down on this mode of teaching, I do not; I have already said that I believe that meta-knowledge can be a form of power and liberation (Gee, 2012, s. 145).

Skolens frigjørende mandat slik både Gee (2012) og Bruner (1985) definerer det, knytter seg til metaspråk. Det handler om å utvikle tekning som gjenkjenner argumenter som argumenter, antakelser som antakelser eller tro som tro, og samtidig et språk for å uttrykke en slik

bevissthet. Det handler om en kontroll som gjør en i stand til å endre språket etter kontekst. Skarstein (2013) utdyper potensialet for utvikling av språkmakt gjennom litteraturlæsning:

De litterære tekstene egner seg til utvikling av språkmakt fordi de kan skape tekstlige møter med «den andre», med det som er fremmed. Disse møtene fordrer nemlig at man har to tanker samtidig, ens egen posisjon og den posisjonen teksten representerer. En slik dobbeltposisjon krever og utvikler metaspråklig kompetanse (Skarstein, 2013, s. 70).

Penne (2013, s. 48) peker på denne dobbeltposisjonen som grunnen til at fiksjonslesing antakelig fremmer en annen type metabevissthet enn sakprosaeslesing. Fiksjonsforståelsen er med på å sørge for en avstand mellom tekst og leser. Slik gir fiksjonsforståelsen en overordnet ramme for fortolkningen av en tekst, samtidig som den forutsetter kognitive operasjoner, som å relatere til helhet og evnen til å tolerere åpne strukturer og ubestemtheter underveis. Altså forutsettes det en spesiell form for forforståelse for at fiksjon skal oppleves og erkjennes som fiksjon (Penne, 2013, s. 50). Fiksjonsforståelsen er dermed både en kompetanse og en måte å reflektere på, og begge aspektene handler om hvordan leseren posisjonerer seg i forhold til teksten. Det overordnede målet for opplæringen er derfor at eleven skal forstå at teksten vil noe med leseren og at tekster har teknikker for å få leseren til å ville noe, samtidig som at leseren skal være bevisst sin egen forforståelse i møte med teksten (Skarstein, 2013, s. 82). I henhold slik Scholes (1998) beskriver det som utside-innside.

Både Louise M. Rosenblatt (1985) og Bruner (1985) mener at elevene må lære og møte tekster med en bevissthet om at litterære tekster alltid vil være innkodet i kulturelle kontekster. Bo Steffensen (2005, s. 201) beskriver på en enkel måte den viktigste forskjellen mellom den fiktive og det han kaller den faktive lesemåten. Innenfor den fiktive lesemåten stiller man metaspørsmål, som man sjeldnere stiller med utgangspunkt i en faktiv lesemåte. Slike spørsmål kan være «Hvilken verden befinner vi oss i?» eller «Hva er det egentlig teksten vil fortelle oss?». Når vi leser fiktivt er vi på vei inn i et metaunivers, som kontinuerlig må tolkes kontekstuellt i forhold til en simulert helhet. Og det er som nevnt dette dobbeltperspektivet som gjerne fremmer en annen type metabevissthet enn læring av sakprosa. Videre er Penne opptatt av at mange elever mangler fiktiv lesekompetanse – altså evnen til å lese en tekst fiktivt og den manglende metaforståelsen av teksten. Hun viser til literacybegrepet og understreker at all tekst må tolkes ut ifra konteksten for å gi mening:

«Egne følelser og meninger må settes på vent. En må først erkjenne og forstå den andres intensjoner, den andres eventuelle følelser. Derfor er kontekstuell – metabevisssthet en del av literacy-kompetansen» (Penne, 2013, s. 44).

Literacy-definisjonene gir ikke skjønnlitteratur en særstilling – derimot har det i tradisjonell og nyere danningstenkning vært et viktig poeng at diktning stimulerer imaginasjonen vår (Rosenblatt, 1978). Vi kan gjennom skjønnlitteratur forestille oss en fiktiv verden og selv om vi vet at tekstuniverset er et språk- og fantasiprodukt, kan vi leve oss inn i og kjenne oss igjen i fremmede fiktive karakterer og situasjoner, og spore det fremmede i oss selv. Samtidig fordrer diktningen en suksessiv tolkningsprosess. Litteraturen inviterer oss til å ta inn over oss og samtidig distansere oss fra vår egen livsverden (Skarstein, 2013).

2.5 Rosenblatt: Estetisk og efferent lesing

Metaperspektivet får en annen formulering hos Rosenblatt: Det handler om å tenke rasjonelt omkring emosjonelt ladete tema, noe som er viktig i et demokrati, ifølge Rosenblatt (1978). Hun foreslår to begreper som forklarer ulike former for lesing: efferent og estetisk lesing. Efferent lesing handler om å hente ut noe man trenger umiddelbart fra lesingen. Det kan være at man leter etter spørsmål man trenger svar på i en tekst. Denne type lesing har en tanke om at det skal brukes til noe. Estetisk lesing, derimot, handler om å lese uten å tenke på at teksten skal brukes til noe. På den måten må leseren involvere personlige assosiasjoner. Kort fortalt er efferent lesing en målrettet lesing med et praktisk formål, mens estetisk lesing går ut på å oppleve og erfare teksten (Skaftun, 2009, s. 81). Kategoriene er ikke basert på tekstenes sjangere alene (sakprosa, litteratur), men også på hva leseren gjør i ulike typer lesninger. Rosenblatt (1978) mener at leseren utfører ulike aktiviteter under efferente og estetiske lesinger, forskjellen handler om leserens ulike oppmerksomhetsfokus under lesingen. I efferent lesinger vil fokuset til leseren primært ligge på det som bevares etter lesingen; informasjonen som søkes, den logiske løsningen på et problem, eller svaret på spørsmålet som ble stilt. Når det gjelder estetisk lesing, er leserens oppmerksomhet rettet mot det som skjer under lesingen.

Den estetiske og den efferente lesingen til tekst er ikke motsetninger, men former et kontinuum av mulige transaksjoner med en tekst. På den efferente enden av kontinuumet kobler leseren ut så mye som mulig av oppmerksomheten som er rettet mot personlige eller

kvantitative elementer i sin respons på verbale systemer. I stedet konsentrerer leseren seg om symbolenes referanser, altså det de kan bidra med når informasjonssøkingen eller lesingen er over. På den estetiske enden av kontinuumet er leserens primære mål oppfylt i løpet av lesingen, altså den erfaringen lesingen gir. Videre mener Rosenblatt (1978) at vekslingen mellom de to lesemåtene er essensiell, og det er denne vekslingen mellom estetisk og efferent lesemåte som skaper et kontinuum av mulige transaksjoner mellom leser og tekst. Ut ifra hva som er formålet med lesingen kan altså den samme teksten leses på ulike måter på denne «skalaen» mellom estetisk og efferent lesing.

Som nevnt får metaperspektivet en annen formulering hos Rosenblatt, og litteraturlesing begrunnes utover eleven og knytter den sammen med demokratisk tenkning. Hun mener at man gjennom litteraturlesingen kan oppnå et følelsesmessig engasjement i andres måter å leve på, som hun anser som et sentralt punkt i ethvert demokrati der man forholder seg til mennesker som er ulike en selv. Og siden det litterære verket har potensial til å bli noe av «the experience wich we bring our future encounters in litterature and life» (Rosenblatt, 1978, s. 21), er litteraturen fundamental i Rosenblatts tenkning om utdanningens oppgaver og muligheter. Hun hevder og at lærebøker og litteraturantologier kan være ganske avgjørende for de svake leserne, som har bruk for hjelp til å utvikle litterære lesemåter. Et sentralt spørsmål da ifølge Rosenblatt (1978) er hvilke oppgaver leserne får til de litterære tekstene.

2.6 Lærebokas autoritet og skolens oppgavekultur

Marte Blikstad-Balas presenterer i sin bok *Lærebokas Hegemoni – et avsluttet kapittel* (2014), at det innenfor skoleforskningen finnes noen allment kjente sannheter. Dette er gjerne tydelige forskningsfunn som går igjen uavhengig av hvor og når ulike studier har blitt gjennomført. Et slikt solid internasjonalt «forskningsfaktum» er at læreboka er den viktigste teksten i skolen. Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken (2013, s. 11) antyder at lærebøkenes stabile posisjon kanskje gjør den til «de bøkene som barn og unge bruker mest tid på av alle bøker».

Som Dagrun Skjelbred, Askeland, Maagerø og Aamotsbakken (2017, s. 398) påpeker er ikke lenger læreboka en bok, men sammensatte læremiddelpakker. I dagens morsmålsfag møter elevene gjerne læreverk som består av en rekke ulike analoge og digitale læremidler og ressurser, med tilhørende veiledninger, nettsider og forslag til planer og undervisningsopplegg

som lærerne kan velge å ta i bruk. Askeland og Aamotsbakken (2013) bruker begrepet læringsressurs som omfatter både tradisjonelle trykte læremidler og digitale kilder. Årsaken er at det bedre gjenspeiler de tekstpraksisene vi finner i skolen, der ulike læringsressurser kan være enten digitale eller trykte og noen ganger begge deler. I denne oppgaven er det den trykte læreboka som er i fokus, men lærebokens rolle og posisjon vil videre inneholde både de trykte og de digitale kildene.

Som allerede understreket av Blikstad-Balas (2014), antyder en rekke studier at læreboka er en helt sentral læringsressurs og at undervisningspraksiser knyttet til lærebøkene ikke ser ut til å endre seg til tross for store teknologiske og samfunnsmessige endringer. En av grunnene til at lærebokas rolle har vært så stabil, er at det er vanlig å bruke den som basis i så og si alle fag. Den er skreddersydd for å brukes nettopp i skolen, som er en annen åpenbar grunn til at lærebøkene brukes mye. Elise Seip Tønnesen (2013) beskriver forholdet mellom lærebok og læreplan, og påpeker at lærebøkene alltid blir utformet for å møte kravene i en konkret læreplan. Derfor spiller gjerne læreboka en sentral rolle i lærernes planlegging av undervisningen, fordi de ønsker å være sikre på at undervisningen er i tråd med læreplanen. En norsk studie som illustrerer lærebokas autoritet, er Monitor 2011, der det ble funnet at den digitale kilden elevene anså som mest troverdig, var nettstedet produsert av de store lærebokforlagene (Egeberg & Senter for, 2012).

Ida L. Gabrielsen og Marianne Oksbjerg (2022) rettet søkelyset mot læremidlenes didaktiske betydning for litteraturundervisning, de fant at læringsressursene i stor grad styrte hvordan litteraturundervisningen praktiseres. Videre så de at de mest brukte læremidlene legger tydelige vekt på begreper og sjanger, noe som i klasserommene omsettes til undervisningspraksiser preget av en tydelig sjangerdiskurs og analytisk tilnærming hvor begrepslæring står mer sentralt enn litteraturen som leses.

Emilia Andersson-Bakken og Jonas Bakken legger frem at oppgavene i nye lærebøker i liten grad har endret seg etter fagfornyelsen i sin artikkel: «Lærebokoppgaven er ikke (fag)fornyet» (2022). De legger frem at de oppgavene elevene gjør i et skolefag, har stor betydning både for hva de lærer, og for hvordan de lærer i faget. Fordi oppgaver er så viktige for elevers læring i fagene, har de undersøkt hvilke oppgaver elevene møter i lærebøkene i naturfag og norsk på vg1 i en serie forskningsarbeid. I begge fag fant de en sterk kultur for hvordan oppgavene formuleres og at denne kulturen er mer eller mindre uberørt av de seneste læreplanreformene.

Med *Kunnskapsløftet* ble norsk omdannet fra et kulturhistorisk dannelsesfag til et moderne literacyfag. Til tross for dette viser deres undersøkelser at det tradisjonelle faget i stor grad levde videre gjennom oppgavene. I de skjønnlitterære antologiene dominerte det åpne oppgaver der elevene skal uttrykke sine opplevelser og tolkninger av teksten. I LK20 videreføres det norskfaget som ble utformet med *Kunnskapsløftet*, men den nye læreplanen understreker enda tydeligere at skjønnlitteratur og sakprosa skal sidestilles. Oppgavene ligner fortsatt i stor grad på det som var tidligere.

Claudi (2022) legger frem hvilke rammer LK20 legger for kanonlitteraturen og hvilke utfordringer og muligheter planen rommer. Han mener at det er små endringer fra LK06 til LK20 om man ser på de store linjene. Ifølge han kan man i tillegg hevde at LK20 legger mer vekt på kulturhistoriske perspektiv og de litteraturhistoriske dimensjonene ved norskfaget enn LK06/13 gjorde – fordi det å lese «tekst i kontekst» har fått status som norskfaglig «kjerneelement». Slik sett inviterer ikke LK20 til store endringer i den etablerte norskfaglige litteraturkanonen. Han legger også frem en endring som har vært mye omtalt med tanke på diskusjonen rundt planen, og som har hatt stort fokus i klasserommene man har undersøkt med tanke på litteraturundervisning – nemlig helverkslesing.

Etter at LK06/13 stort sett nøyde seg med å krevje at elevane skulle lese «tekstar», er desse tekstane ved fleire høve både spesifiserte og kvantifiserte i LK20. Etter 10.trinn skal elevane ha lese «romanar» (i fleirtal). Det same gjeld for Vg3, der det heiter at elevane skal kunne «analysere og tolke romanar, noveller, drama og lyrikk og sakprosa» (Claudi, 2022, s. 210).

Et annet viktig skille Claudi trekker frem mellom LK06 og LK20 er at det ikke lenger er den formelle analysen som har sitt grep om litteraturarbeidet i skolen. I LK06/13 kan en spore en sterk orientering mot den litterære analysen, hvor virkemidlene er hovedsaken i litteraturarbeidet. En slik oppfatning viste også å ha festet seg i skolen, gjennom funnene i LISA-studien ved Universitetet i Oslo kunne man se at lærerne i stor grad legger vekt på å undervise om formale særtrekk ved litteraturen og at oppmerksomheten i stor grad var retta mot å kjenne igjen sjangerkjennetegn og virkemiddel i tekstene som blir lest (Blikstad-Balas et al., 2020; Gabrielsen, 2019). I LK20 finner vi ikke den samme virkemiddelorienteringen. Selv om elevene etter 10. trinn skal kunne «reflektere over formål, innhold, sjangertrekk og

virkemiddel i tekstene», er kompetansemålene i planen gjennomgående innrettet mot en litteraturlæring som legger vekt på innholdsmessige eller tematiske aspekt.

2.6.1 Tekst i kontekst

Gjennom norskfagets historiske og kulturelle deler skal elevene inkluderes i en analytisk og teksttolkende diskurs. Tekstene skal tolkes hermeneutisk og semiotisk i ulike kontekster der narrativ tenkning og tolkning er grunnleggende. Det sentrale ved opplæringen er at elevene utvikler tolkningskompetanse på helheter og på konteksten som helheten inngår i (Scholes, 1998). Dette samsvarer på sentrale punkter med definisjoner på literacy som vi tidligere så, der tekster skal leses i kontekst, slik det nå også slås fast i fagplanens kjerneelement «Tekst i kontekst». Skarstein (Skarstein, 2022) sier det slik:

Evnen til å lese og skape tekst i kontekst blir i et literacy-perspektiv sett på som avgjørende for videre læring, for å oppnå mål og for deltagelse på ulike samfunnsarenaer. Dette er fordi en opplæring i kontekstbevissthet overfører (språk)makt fra de allerede eksisterende institusjonene til individet språklig og tekstlig kompetanse som gjør det mulig å tilpasse språk til kontekst (Skarstein, 2022, s. 56).

Videre trekker han frem at kjerneelementet «Tekst i kontekst» ikke bare omtaler tekstenes ytre kulturelle og historiske kontekst, men også den konteksten som skrives frem i den enkelte teksten. Altså den som gir innsikt i «andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I vårt perspektiv på skjønnlitteratur kan vi tenke kontekstbevissthet også som oppmerksomhet rettet mot tekstintern kontekst, som vil si de fiksjonelle karakterenes kontekst. Slik sett skal kjerneelementet først og fremst være en bevisstgjøring for elevene om hvordan konteksten former tolkningen av teksten, og hvilke forskjeller det kan være mellom en teksts historiske og kulturhistoriske kontekst og elevens egen samtid.

2.7 Oppgavekultur

Lærebokforskning har pekt på at oppgaver er med på å styre elevenes lesning av og arbeid med tekster, og at oppgavene på en slik måte signaliserer til elevene hva som er legitime måter å forstå og forholde seg til ulike typer tekster på (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Læreboka blir ofte brukt i forbindelse med oppgaveløsning, en aktivitet som har vært svært

utbredt i norsk skole. Peder Haug (2011) fremhevet at noe av det som går igjen i nyere klasseromsforskning, er at omfanget av individuelle oppgaver har økt. Forskning på arbeidsplaner (Dalland & Klette, 2014; Klette, 2007) antyder at mange elever blir overlatt til selvstendig arbeid med oppgaver, gjerne hentet fra læreboka. Skarstein (2013) oppsummerer sin del om litteraturredaktiske problemstillinger ved å peke på at alle de refererte skoleforskerne (Iser, Rosenblatt, Aase og Penne) har som forutsetning at lesingen ikke må overlates til elevene alene. At de markerer en avstand til sterkt leseorienterte resepsjonsteorier ved at de tviler på at metaspråklige perspektiver kan øves dersom tilegning er det læreren bruker som sin dominerende strategi i undervisningen. Videre skriver han at «meta må læres aktivt, og læreren kan derfor ikke ha en tilbaketrukket rolle i denne prosessen» (Skarstein, 2013, s. 82).

I *Frågor om litteratur* (2009) presenterer Sten-Olof Ullström sin forskning på lærebøker og oppgaver i svenske lærebøker. Han skriver at det er viktig at vi forstår hvordan lærebøkene brukes, ikke kun det faktum at de brukes (Ullström, 2009, s. 119). For språkfag som norsk, der arbeid med skjønnlitteratur har stor plass, kan det være viktig å studere oppgavene med tanke på hva slags lesemåter og hva slags arbeidsmåter om skjønnlitteratur de inviterer til.

Dagrun Skjelbred, Bente Aamotsbakken og Trine Solstad undersøkte oppgavekulturen i norske lærebøker i undersøkelsen «Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis» fra 2005. De undersøkte om oppgavene var åpne eller lukkede, om elevene fant svaret i læreboken, andre tekster eller ute i verden, samt hvorvidt det dreide seg om kontrolloppgaver, øveoppgaver eller refleksjonsoppgaver. De fant det ikke hensiktsmessig å lage en systematisk oversikt over hvilke oppgaver som dominerer i de ulike læreverkene, da det ikke var dette de var ute etter i deres undersøkelser. Likevel legger de frem at de fant mange eksempler på øveoppgaver i norskbøkene, de finner også flere refleksjonsoppgaver, men stiller seg spørrende til om lærere benytter seg av slike oppgaver da de krever mer tid. De konkluderte til slutt med at oppgavene fremdeles står sterkt i lærebøkene, og at mange lærere ser på det som en viktig kvalitet ved en lærebok at den har mange og varierte oppgaver. Til slutt konkluderer de med at:

Oppgaver i lærebøker må selvsagt benyttes til repetisjon, og til å øve på viktige ferdigheter. Men de bør også oppdra elevene til å lese kritisk og reflektert, de bør åpne

for undring og nye spørsmål, og ikke bare få elevene til å lete etter rette og gale svar (Skjelbred et al., 2005, s. 51).

Gjennom å undersøke svenske lærebøker, har Ullström delt oppgaver til skjønnlitterære tekster inn i tre hovedkategorier: «oppgifter som läskontroll», «oppgifter som flykt från texten» og «oppgifter för att dikta vidare» (Ullström, 2009). Den første kategorien er kontrolloppgaver som skal vise at elevene har lest og forstått teksten. Hovedproblemet med spørsmål av denne typen ved litteraturbearbeiding, er at de oppmuntrer til en ikke-fortolkende lese måte, men oppfordrer elevene til å bruke matchetenkning og svarjakt. Transaksjonen mellom teksten og leseren blir det Rosenblatt (1978) omtalte som efferent. Elevene trenger verken å ta personlig stilling til teksten og kan ureflektert og ukritisk gjengi innholdet og besvare på spørsmålet. Ettersom oppgavetypen i hovedsak setter søkelys på fakta fra teksten, motvirkes i praksis den kritiske, langsomme, ettertenksomme lese måten skjønnlitteratur krever (Ullström, 2009, s. 129). Den andre, flukt fra teksten, er oppgaver som er mer generelle og allmenne. De har få referanser til den skjønnlitterære teksten, men handler mye om elevenes personlige synspunkter og meninger. Slike oppgaver bidrar ikke til å lese skjønnlitteraturen med det Penne (2013) og Skarstein (2013) omtalte som det doble blikket. Det gjør det også vanskelig for å elevene å sette seg selv på vent, for å tolke teksten utenfra og inn. I den tredje oppgavetypen fungerer den litterære teksten mest som et startpunkt for videre aktivitet i klassen, først og fremst skriving. Ullström sitt hovedpoeng er at oppgavene i liten grad er konsentrerte om den skjønnlitterære teksten som tekst, men enten fungerer som lesekontroll og lukka oppgaver, eller vender elevene bort fra selve det skjønnlitterære tekstarbeidet – som i dette tilfelle betyr å forstå tekster av ulik art, og få muligheten til å reflektere over, samt formulere og drøfte egne og andre sine synspunkter.

3.0 Materiale og metode

I teorikapittelet mitt har jeg forsøkt å gjøre rede for begrepene skjønnlitteratur, literacy, tolkningskompetanse og metabevissthet, jeg har også gjort rede for hvilke implikasjoner disse begrepene har for norskfagets formål. Videre har jeg undersøkt betydningen av disse i læreplanen fra 2020 og endringen fra 2006. Jeg har til slutt sett på lærebokas autoritet og tidligere forskning på oppgaver knyttet til skjønnlitterær lesing i norskfaget.

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for min metodiske fremgangsmåte for å finne ut om skjønnlitteraturoppgavene i lærebøkene *Fabel 10* og *Norsk 10* fremmer elevenes tolkningskompetanse og metabevissthet, ved å undersøke hvilken retning oppgavene drar elevene. Jeg vil først presentere metodevalg og forskningsdesign, deretter vil jeg presentere analyseverktøyet jeg har benyttet meg av. Til sist vil jeg redegjøre for oppgavens validitet og reliabilitet.

3.1 Analyse av lærebøker

Njål Skrunes skriver i *Lærebokforskning* (2010) at valg av forskningsmetoder vil være en viktig del av et forskningsprosjekt og Skrunes presenterer Wolfgang Marienfields tre metodiske tilnærminger som gode alternativer for en lærebokanalyse. Marienfields tre forskningskategorier er den hermeneutiske metoden, den kvantitative innholdsanalysen og den kvalitative innholdsanalysen (Skrunes, 2010, s. 105). Den hermeneutiske metoden går ut på at forskeren tolker verkenes innhold og skaper mening gjennom nærlesing og fortolkning. Da en slik tilnærming i for stor grad har vært preget av forskerens subjektivitet har metoden blitt svært kritisert. Den kvantitative metoden baserer seg på kvantifiseringer av innholdet, f.eks. knyttet til måling av antall sider, linjer osv. Fordelen med en slik metode er at den er svært etterprøvbare og tilbyr klare resultater som er mindre basert på forskerens skjønn. Svakheten er at den fort kan fremstå som reduksjonistisk. Den kvalitative metoden har Marienfeld plassert mellom den hermeneutiske og den kvantitative. Et slikt forskningsdesign ivaretar forskerens subjektive tolkning (hermeneutisk metode), samtidig som den baserer seg på kvantifiseringer av innholdet (kvantitativ innholdsanalyse). Metoden kjennetegnes ved at forskeren utvikler et kategorisystem som skal sikre «mer helhetlige og fullstendige analyser som skulle hindre skjevhet i analyseperspektivet og stoffutvalg» (Skrunes, 2010, s. 106). Falk Pingel (2010) mener også at det er hensiktsmessig å bruke både kvalitativ og en kvantitativ

fremgangsmåte for å kunne måle innholdet i en lærebok. Mens den kvantitative metoden brukes for å se nærmere på utbredelse, brukes den kvalitative metoden for å gå mer i dybden og forklare, fremfor å fortolke. Dalland og Andersson-Bakken (2021) nevner i *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*, at det er vanlig innenfor utdanningsvitenskap å kalle alle fortolkende innholdsanalyser for kvalitative, også de der man teller. I et forsøk på å analysere lærebokas oppgaver er det viktig å velge seg et forskningsdesign som på best mulig måte klarer å avdekke det problemstillingen søker, for mitt prosjekt er det mest hensiktsmessig å lene meg på en blanding av en kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse. Ettersom at oppgaven skal svare på problemstillingen: På hvilken måte kan skjønnlitteraturoppgavene i lærebøkene *Fabel 10* og *Norsk 10* bidra til å fremme elevers tolkningskompetanse og metabevissthet, kommer jeg både til å avdekke omfanget av forekomsten av forskjellige oppgavetyper, men også betydningen av disse oppgavene.

3.2 Utvikling av kategorier

Etter valg av metode, skiller Andersson-Bakken (Dalland & Andersson-Bakken, 2021) mellom tre metoder for kategoriseringer; Deduktiv metode – hvor kategoriene blir utviklet fra eksisterende teori og empiri, Induktiv metode – hvor kategoriene utvikler seg fra selve tekstmateriale man skal analysere og Rettet tilnærming – som er en blanding av deduktiv og induktiv. Her tar man først utgangspunkt i tidligere forskning og lager midlertidige kategorier, for så å kategorisere og gjøre nødvendige endringer. I mitt arbeid har jeg benyttet meg av en rettet tilnærming. Jeg har i første omgang tatt utgangspunkt i Ullström sine kategorier «oppgaver som lesekontroll», «bort fra teksten» og «oppgaver for å dikte videre». I tillegg la jeg til to kategorier, den ene er oppgaver jeg tenker har potensialet til å trekke eleven inn i tekst og en siste kategori som vil favne de oppgavene som er problematiske å kategorisere. Jeg står da igjen med fem kategorier: «lesekontroll», «bort fra teksten», «dikte videre», «inn i teksten» og «problematiske». På slik måte vil jeg kunne ta vare på dialektikken mellom det indre og det ytre skjønnlitterære tekstene kan by på, altså dobbeltperspektivet: Å forholde seg til tekstens og egne disposisjoner på en og samme tid.

3.3 Redegjørelse for utvalget av tekster

I studien analyseres to lærebøker i norsk for 10.trinn, *Fabel 10* skrevet av Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Maria Nitteberg, Åse Marie Ommundsen og Harald Ødegaard, og *Norsk 10* skrevet av Marte blikstad-Balas, Mette Haustreis og Christoffer Beyer-Olsen, av henholdsvis

Aschehoug og Cappelen Damm som utgivere. Bøkene er nylig utgitt og begge etter *Fagfornyelsen* av 2020. Læreverkene som er valgt, er utviklet for elever på 10. trinn. Bøkene er valgt på bakgrunn av at både Aschehoug og Cappelen Damm har valgt å lage egne bøker for hvert årstrinn på ungdomsskolen. Dette innebærer at læreverkene skal dekke elevenes skoleår – læreren kan velge å benytte seg av læreverkenes litteraturantologier (eller tekstsamlinger) og tilhørende oppgaver.

3.3.1 Aschehoug: *Fabel 10*

Fabel 10 (Horn et al., 2021) har et rikt tilfang av oppgaver og aktiviteter av ulike slag.

Aschehoug beskriver læreboken på sine nettsider slik (Aschehoug, u.å-b): at kapitlene i boka dekker sentrale deler av læreplanen i tråd med fagfornyelsen. Tekstutvalget er svært variert, med eldre og nye tekster fra skjønnlitteratur og sakprosa. I tillegg er bokas siste del en egen tekstsamling med mange tilhørende oppgaver. Kapittelet skal være slik at elevene får lese og arbeide med tekster som bidrar til undring, engasjement og læring. Aschehoug mener tekstene skal gi innsikt i hvordan mennesker tenker, elsker, strever og lever. Boken er skrevet av Åse Marie Ommundsen, hun jobber som professor ved OsloMet, der hun forsker på barne- og ungdomslitteratur og underviser kommende norsklærere i litteratur. Hun har spesialisert seg på tegneserier, bildebøker og film (Aschehoug, u.å-f). Harald Ødegaard, som har lang praksis som lærer i ungdomsskolen og underviser fremdeles i norsk og samfunnskunnskap på Engebråten ungdomsskole i Oslo (Aschehoug, u.å-c). Helge Horn, er utdannet lektor med hovedfag i norsk og har arbeidet en årrekke i osloskolen. Han underviser nå i norsk på Oslo by Steinerskole (Aschehoug, u.å-d). Maria Nitteberg har 23 års fartstid som norsklærer i grunnskolen og jobber for tiden ved Hvaler ungdomsskole. Der underviser hun i språk, samfunnsfag og musikk. I *Fabel 8-10* har hun et særskilt ansvar for å produsere digitale læringsressurser rundt tekstsamlingene (Aschehoug, u.å-e). Ellen Birgitte Johnsrud er høgskolelektor i norsk ved Høgskulen på Vestlandet. Hun har hovedfag i nordisk litteratur, og har jobbet 14 år som lærer i ungdomsskolen i Bergen (Aschehoug, u.å-a).

3.3.2 Cappelen Damm: *Norsk 10*

Norsk 10 (Blikstad-Balas et al., 2021) er en alt-i-ett-bok for eleven og består av seks kapitler bygget opp rundt elevnære, norskfaglige og tverrfaglige tema. Boken er delt inn i 7 temaer: 1- Nesten helt perfekt?, 2-Språk på godt og vondt, 3-Løgn eller sannhet, 4- Sammen, 5- Du store verden, 6- Veivalg og 7- Oppslagsdel. I hvert kapittel så finner man en introduksjon til temaet, autentiske tekster, med tilhørende fagstoff og et variert utvalg oppgaver, korte,

letteste fagtekster og muligheter for vurdering i både skriftlig og muntlig. I tillegg er det en egen del med oppgaver som går spesifikt på språk og en egen del med oppgaver som handler om å se flere tekster i sammenheng. Boken er skrevet av Christoffer Beyer-Olsen, som er norsklærer i videregående skole og leder for norskseksjonen på Akademiet videregående skole. Han har også flere års undervisningserfaring fra grunnskolen. Marte Blikstad-Balas, er opprinnelig utdannet allmennlærer og har arbeidet som norsklektor både i grunnskolen og videregående skole. Hun er nå professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Mette Haustreis, er utdannet norsklærer med litteraturvitenskap og barne- og ungdomslitteratur som fagfelt. Hun har mange års erfaring som norsklærer på ungdomstrinnet og jobber nå som rektor for Vefsn folkehøgskole (CappelenDamm, u.å).

3.4 Subjektivitet og objektivitet

I analysen ser jeg på hvilke aktiviteter oppgavene legger opp til. Det som blir vanskelig å vite når jeg gjennomfører en slik analyse er hvordan dette fungerer i praksis. Jeg kjenner ikke til hvordan lærerne legger opp undervisningen og aktivitetene etter læreboka, eller hvordan leseren faktisk leser læreboka. Det er alltid andre faktorer som spiller inn som kan påvirke leserens bruk av læreboka. Derfor kan jeg kun si noe om hvordan teksten fremstår ut ifra mine vurderingskategorier, og ikke hvordan boka faktisk brukes i klasserommene og av leserne. I tillegg er det slik at jeg fortolker læreboken når jeg analyserer den, noe som i stor grad kan oppleves som subjektivt. På denne måten blir det vanskelig å beskrive en generell oppfatning av lærebøkene. I all forskning av lærebøker vil det være et spørsmål om subjektivitet, fordi en fortolkning av lærebøker ikke kan gjøres helt objektivt, og vil derfor være vanskelig å kunne generalisere. Derfor er det viktig å være bevisst på egen rolle som forsker underveis og egen forforståelse. Når man analyserer en lærebok, er det derfor viktig å forsøke å se på læreboka utenfra (Johannessen et al., 2021).

3.5 Relabilitet og validitet

For å styrke kvaliteten på forskningen vil jeg gjøre det til et poeng å beskrive fremgangsmåten under hele forskningsprosessen. Det skal være mulig å spore min dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser som jeg tar gjennom hele prosjektet (Johannessen et al., 2021). Reliabilitet i en studie har som formål å beskrive i hvilken grad forskningsresultatene er nøyaktige. I følge Asbjørn Johannesen, Line Christoffersen og Per Arne Tufte (2021) og Pingel (2010) er krav om reliabilitet lite hensiktsmessig i en kvalitativ forskning. Årsaken er at det ikke er mulig å duplisere den. Forskeren er selv et instrument i forskningen fordi ingen

kan tolke ting på akkurat samme måte. Min forforståelse har betydning for tolkningen og forståelsen av oppgavene i lærebøkene. Den forforståelsen jeg har knyttet til oppgaver som fremmer metaspråklig bevissthet har blitt preget av teori jeg har lest, forelesninger og egne erfaringer, og har slik sett fått betydning for hva jeg forventer å få ut av denne studien, altså at oppgavene stort sett vil trekke elevene ut av teksten. Denne antakelsen bygger blant annet på tidligere forskning som har vist at oppgaver i lærebøker stort sett ikke trekker eleven inn i teksten, samt undersøkelser om elevenes manglende metaspråklige bevissthet (Penne, 2013; Penne, 2014; Penne & Skarstein, 2015; Skarstein, 2013; Skjelbred et al., 2005; Ullström, 2009). Tolkning av oppgaver kan innebære utfordringer blant annet fordi enkelte oppgaver kan som nevnt tidvis kategoriseres i mer enn én kategori. Det blir en tolkning av den enkelte oppgave, og det er ikke gitt at elevene eller andre lærere vil tolke oppgaven slik jeg gjør det. I slike tilfeller har jeg valgt å tolke oppgaven slik jeg tror at eleven vil arbeide med den ut fra min erfaring som lærer.

«Validitet kan imidlertid dreie seg om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke» (Johannessen et al., 2021). Validiteten handler derfor om gyldigheten av de tolkningene vi har kommet frem til ved å gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen og de beslutninger vi tar underveis om hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018). Det blir derfor viktig å sikre transparens, gjennomsiktighet, i alle deler av forskningsprosessen – likeledes vil dette sikre at analysene er åpne for andres tolkninger og at analysene kan være etterprøvbare.

4.0 Presentasjon av undersøkelsen og resultater

Jeg har undersøkt oppgavene i læreverkene *Fabel 10* og *Norsk 10* for å besvare problemstillingen for denne masteroppgaven: *På hvilken måte kan skjønnlitteraturoppgavene bidra til å fremme elevers tolkningskompetanse og metabevissthet?* I denne undersøkelsen er det oppgavene som tilhører de skjønnlitterære tekstene i læreverkene som blir undersøkt, altså de oppgavene som står i de trykte læreverkene, som undersøkelsen omfatter. I undersøkelsen har jeg delt oppgavene inn i kategoriene: «Lesekontroll», «bort fra teksten», «dikte videre», «inn i teksten» og «problematisk».

Analysens viktigste funn er:

- Inn i tekst-oppgaver utgjør en liten del av oppgavene i de to læreverkene – kun 11,5% av oppgavene kan kategoriseres i denne kategorien.
- *Fabel 10* har til sammen 12 oppgaver i kategorien inn i tekst, mens *Norsk 10* har 40.
- *Norsk 10* har 10 dikte videre-oppgaver, mens *Fabel 10* har 29 – dette kan si noe om verket sin oppfatning av skjønnlitterære tekster.

Sammenligningen har ikke vært viktig, men hvis jeg skal sammenligne så er dette forskjellene: *Fabel 10* består av 56 skjønnlitterære tekster, mens *Norsk 10* har 14, likevel er det ikke mye som skiller antall oppgaver som hører til de skjønnlitterære tekstene. Til tross for færreste tekster har *Norsk 10* 203 oppgaver knyttet til de skjønnlitterære tekstene og *Fabel 10* har 179 oppgaver. Det som skiller de to verkene oppgaver mest er kategoriene lesekontroll, inn i tekst og dikte videre. *Norsk 10* har 24 oppgaver som kategoriseres som lesekontroll, mens *Fabel 10* har kun 7. Derimot har, som nevnt, *Fabel 10* hele 29 oppgaver som kategoriseres som dikte videre-oppgaver, mens *Norsk 10* har 10 slike oppgaver. Denne typen oppgave finner man også flest av i *Fabel 10* sin tekstsamling bakerst i boken. Ut ifra kriteriene til hvorfor en oppgave blir kategorisert i denne kategorien kan man tenke seg at dette sier noe om hva verkene legger vekt på i arbeidet elevene skal gjøre med skjønnlitterære tekster. Videre kommer jeg til å presentere de fem kategoriene oppgavene er fordelt i. Som nevnt i metoddelen kan tolkning av oppgaver innebære utfordringer, det er ikke gitt at elevene eller andre lærere vil tolke oppgaven slik jeg tolker den. Jeg skal ikke se bort fra at plasseringen av oppgavene kan min erfaring som lærer spille inn, uten at dette blir direkte tematisert, likevel vil jeg forsøke å plassere oppgavene på bakgrunn av min erfaring med hvordan elever arbeider med slike oppgaver.

4.1 Kategoriene

4.1.1 Lesekontroll-oppgaver

Lesekontroll-oppgaver skal kontrollere om elevene har lest teksten og forstått innholdet gjennom informasjonsspørsmål. Spørsmål innenfor denne kategorien kan oppfattes av elevene som ren svarjakt fra teksten, da elevene kan gå rett til oppgavene for så å lete etter svarene i teksten. Et eksempel på en slik oppgave er: «*Hva har Mahmoud nettopp fått vite av broren sin, og hvordan reagerer Mahmoud?*» (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 76). Disse type oppgavene er ofte svært detaljorienterte og oppfordrer som regel ikke til refleksjon, tolkning eller vurdering.

4.1.2 Bort fra teksten-oppgaver

Bort fra teksten er oppgaver som ifølge Ullström (2009) fører til en annen handling enn lesingen. Han mener denne typen oppgaver ofte er generelle og krever liten forankring i teksten eller det er en liten detalj som løftes opp og diskuteres. Faren med denne type spørsmål, mener Ullström, er at det lett blir subjektive assosiasjoner og liten eller ingen tekstlig forankring. Slike oppgaver, mener han, henger igjen fra den tiden da elevene skulle sysselsettes og undervisningen skulle varieres gjennom arbeidsoppgavene. Ved disse oppgavene så forsvinner stort sett hele leseperspektivet. Et eksempel på en slik oppgave er: «Undersøk forholdet mellom Mahmoud og foreldrene. Hva kjenner du deg igjen i? Hva opplever du er annerledes?» (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 78). Denne oppgaven er knyttet til utdraget fra romanen, *Hør her'a!*, men har liten forankring i den skjønnlitterære teksten. Oppgaven er i større grad ute etter at eleven skal kjenne på sin egen situasjon.

4.1.3 Dikte videre-oppgaver

Dikte videre-oppgaver er basert på de oppgavene hvor teksten fungerer som utgangspunkt for elevenes egen skriving. Tekstens rolle er å være en modelltekst eller gi et utgangspunkt for elevenes skriveopplæring og, ikke nødvendigvis en oppgave med teksten i fokus. Ofte er slike oppgaver en videreføring av tema fra teksten, men har ellers lite med leseprosessen å gjøre. Et godt eksempel er oppgaven knyttet til utdraget fra romanen, *Mannen som elsket Yngve*: «Lag PRIDE-kollasjer i klasserommet. Mal, tegn, bruk utklipp fra aviser og blader og dekorér en eller flere store plakater» (Horn et al., 2021, s. 340).

I tillegg til disse tre kategoriene som er basert på Ullström sine, så jeg et behov for å legge til to kategorier til i min undersøkelse. Det fantes oppgaver som ikke kunne kategoriseres i de tre kategoriene, det trengtes derfor flere kategorier som kunne favne de oppgavene som forsøkte å trekke elevene inn i tekst. For eksempel oppgaver som utløste at elevene leste teksten med en vekselvirkning av estetisk og efferent lese måte og benytte seg av det doble blikket. Det er også slik at mange elever mangler tekstkompetanse, og trenger bedre tilrettelegging for å få til nettopp slike oppgaver. Slik ble den problematiske kategorien til, med oppgaver som har potensialet til å være inn i tekst-oppgaver, men som er formulert slik at jeg tenker at flertallet av elevene vil trenge hjelp til å løse dem. Inn i tekst-oppgavene er derimot i større grad skrevet på en måte som vil kunne signalisere at elevene må benytte seg av fiktiv tekstkompetanse for å svare, forbeholdt at de har fått trening og veiledning til det i tidligere undervisninger.

4.1.4 Inn i teksten-oppgaver

Inn i teksten-oppgaver er oppgaver som forsøker å trekke eleven ut av egen her og nå-kontekst, og gir dem muligheten til å gå inn i andre kontekster. Oppgavene må hjelpe elevene til å sette egne følelser og meninger på vent og en må søke å forstå andres intensjoner og andres eventuelle følelser. I novellen *Faderen* er et av spørsmålene slik: «Hvorfor tror du det er viktig for Tord at sønnen får gå først i konfirmasjonsrekken?» (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 14). Oppgaven spør ikke om hvorfor elevene tror det er viktig, men hvorfor det er viktig for karakteren Tord. Dette utelukker ikke egne opplevelser og erfaringer, som man til dels kan benytte seg hvis man kjenner seg igjen i de fiktive karakterene sin verden. På bakgrunn av dette må man likevel ta et steg tilbake og forsøke å se karakteren.

4.1.5 Problematisk-oppgaver

Den siste kategorien går på oppgaver som til dels er ukategorisert, eller problematiske å plassere. Dette kan være oppgaver som hvis de gjøres felles i klasserommet kan være en inn i teksten-oppgave, men hvis elevene gjør den alene vil den nok heller kunne kategoriseres som en bort fra teksten-oppgave. Her vil det komme an på hvordan oppgaven brukes. Oppgaver som har flere spørsmål i en og samme oppgave (oppgaver som ikke kan deles i a) b) osv. Eller som skiller ved andre måter), vil også falle inn under denne kategorien. Ofte kan dette være spørsmål som først ber elevene skrive noe fra teksten og deretter om deres mening om det.

Oppgaven vil derfor ikke kunne kategoriseres som en lesekontroll-oppgave eller bort fra teksten-oppgave, da den gjør begge deler.

4.2 Flerdelte oppgaver

Det finnes oppgaver som er flerdelte med ulike spørsmål i en og samme oppgave. For å få et best mulig innblikk i hva slags type oppgaver som finnes i de to læreverkene har jeg valgt å se på de flerdelte oppgavene slik som dette:

4.2.1 Hovedoppgave med underspørsmål

Noen av oppgavene har gjerne en hovedoppgave med noen underspørsmål som er med på å støtte eleven i å løse hovedoppgaven. «Svar kort på disse spørsmålene. Finn eksempler i teksten som viser det du mener. a. Hva mener du er den største forskjellen mellom Samuel og Emilie? b. Hva tror du Samuel og Emilie har til felles?» (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 202). I denne sammenheng har jeg kodet disse oppgavene som en samlet oppgave og kategorisert dem som en bort fra teksten-oppgave.

4.2.2 Oppgaver med ulike emner

I andre oppgaver dreier oppgavene seg om ulike emner, og jeg har da valgt å registrere disse oppgavene som enkeltstående og selvstendige oppgaver. Et eksempel på dette kan være «30 a. Skriv ned alle rådene Starr-Starr har fått av foreldrene sine og forklar hvorfor du tror foreldrene har gitt nettopp disse rådene. b. Er det forskjell på måten Starr-Starr og Khalil er oppdratt, tror du? Begrunn svaret. c. Hvorfor blir Khalil drept av politiet?» (Horn et al., 2021, s. 368). Her er oppgave a. kategorisert som problematisk da ordene skriv ned vitner om en form for lesekontroll, mens oppgavens forklar-del kan tenkes som bort fra teksten. Det er fordi jeg tror eleven vil ha vanskelig for å sette sitt eget hverdagspråk og følelser på vent når man skal forklare hvorfor man tror foreldrene har gitt slike råd. Oppgave b. og c. er kategorisert som en inn i teksten-oppgave, her må elevene forsøke å lete mellom linjene for å kunne svare på oppgaven og prøve å se det fra tekstens interne kontekst.

	Lesekontroll	Bort fra tekst	Dikte videre	Inn i tekst	Problematisk
Norsk 10					
Lesestopp (73)	23	23		23	4
Oppgaver til teksten (130)	14	83	10	17	6
Fabel 10					
Mens du leser (50)	1	45		1	3
Oppgaver til teksten (129)	6	81	29	11	2

Tabell 1. Oversikt over oppgaver i læreverkene fordelt på kategoriene.

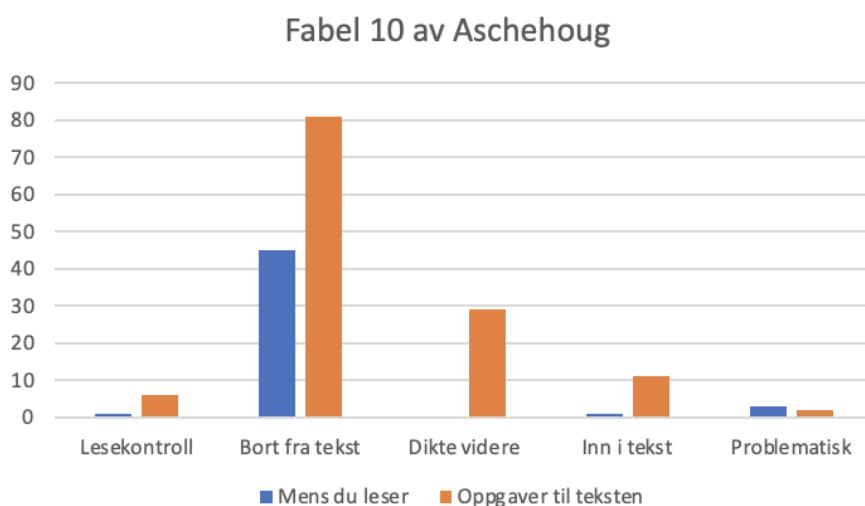
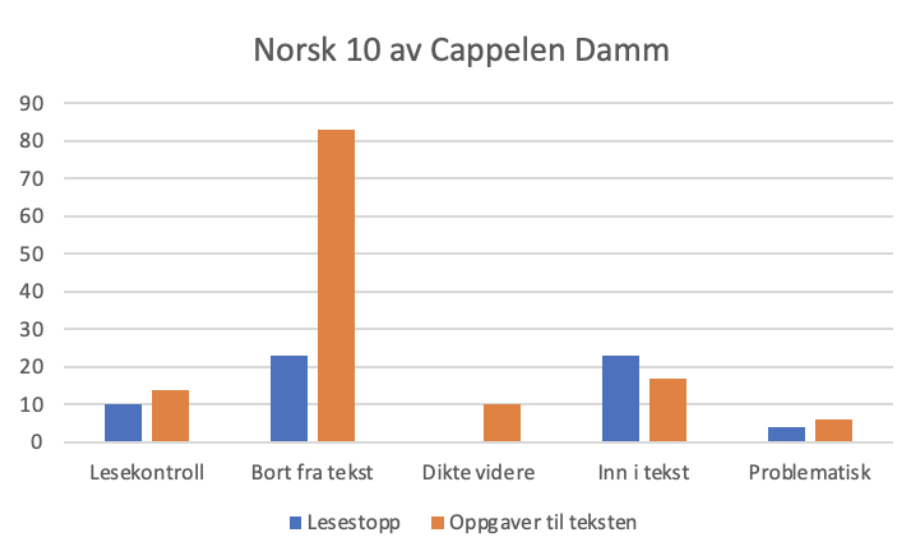
4.3 Læreverkernes oppbygging og formelle forskjeller

Totalt sett er det kategorisert 382 oppgaver som hører til læreverkernes skjønnlitterære tekster. I tabell 1 kan man se at antall oppgaver mellom de to læreverkene er relativt likt, *Norsk 10* har til sammen 203 oppgaver, mens *Fabel 10* har 179 oppgaver. Derimot er oppbyggingen i bøkene noe forskjellige. *Norsk 10* består av 14 skjønnlitterære tekster bestående av fem noveller, sju utdrag, ett dikt og en tegneserie. Disse er fordelt inn i bokas kapitler. *Fabel 10* har noen skjønnlitterære tekster i kapitlene, men har valgt å ha en egen tekstsamling bakerst i boka. Til sammen er det 42 skjønnlitterære tekster – tre noveller, tjueseks utdrag, elleve dikt, en salme og en tegneserie. Utdragene i læreverkene er i de fleste fiksjonssjangrene – roman, skuespill, grafisk roman og billedbok. I tillegg har oppgavene ulike funksjoner, *Norsk 10* har valgt å ha lesestoppspørsmål i noen av sine skjønnlitterære tekster. Det jeg har valgt å kalle oppgaver til teksten har også ulike underkategorier, disse følger ikke et konkret mønster og har ingen stor betydning for denne oppgaven, for eksempel er oppgavene knyttet til teksten *Hør her'a!* (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 79) kategorisert slik; «Handling i teksten» – 1 spørsmål, «Meninger om teksten» – 2 spørsmål og «Hva kan vi spøke med?» – 3 spørsmål. *Fabel 10* har delt sine oppgaver til skjønnlitterære tekster i to kategorier: «før du leser» og «oppgaver».

4.4 Oppgavenes fordeling på kategoriene

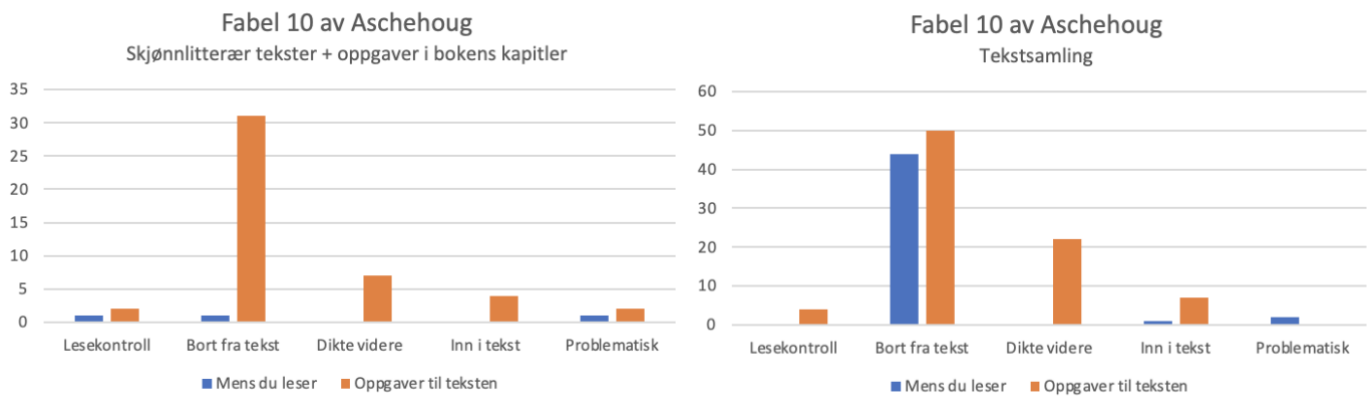
Tabell 2 og 3 viser oppgavene fordelt på de fire kategoriene. I tabellen blir det tydelig at det er bort fra teksten-oppgavene som dominerer i begge læreverkene. *Fabel 10* har noen flere oppgaver i kategoriene dikte videre enn det *Norsk 10* har. I tillegg skiller *Norsk 10* seg ved å ha en betydelig større andel inn i teksten-oppgaver enn det *Fabel 10* har.

Tabell 2: Oversikt over oppgaver i *Norsk 10* fordelt på kategoriene.



Tabell 3: Oversikt over oppgaver i *Fabel 10* fordelt på kategoriene.

Ettersom *Fabel 10* har valgt å fordele de skjønnlitterære tekstene over både kapitlene og en egen tekstsamling bakerst i boken velger jeg å vise fordelingen av oppgavene slik det blir i hver sin del av læreverket.



Tabell 4: Sammenligning av oppgavene i *Fabel 10* sine kapitler og tekstsamling.

I *Fabel 10* sin tekstsamling er det «Før du leser» oppgaver til hver tekst, disse består stort sett av bort fra teksten-oppgaver, det er derimot ikke alltid «Før du leser oppgaver» til de skjønnlitterære tekstene som ligger i læreverkets kapitler.

4.5 Eksempler på oppgaver i kategoriene

Læreverk	Lesekontroll	Bort fra teksten	Dikte videre
<i>Norsk 10</i>	«Hva har Mahmoud nettopp fått vite av broren sin, og hvordan reagerer Mahmoud?» (s. 76)	«Tenker du at Mahmoud beskriver «potetforeldre» på en realistisk måte, eller overdriver han?» (s. 78)	«Hva gjør foreldre i dag for å vise at de er stolte av barna sine? Skriv minst et avsnitt om hvordan dette kan komme til uttrykk i vår tid.» (s.19)
<i>Fabel 10</i> kapitler	«Finn fem sitater fra utdraget som beskriver Herman. (..)» (s. 227)	«Undersøk forholdet mellom Mahmoud og foreldrene. Hva kjenner du deg igjen i? Hva	«Hva skjer videre med den plattfote sebraen, tror du? Hvorfor velger

		<i>opplever du er annerledes?» (s. 235)</i>	<i>krokodillen seg nettopp denne?» (s.206)</i>
<i>Fabel 10</i> tekstsamling	«Hva får vi vite om hovedpersonen, gameren Eirik?» (s. 371)	«c. Hvorfor blir Khalil drept av politiet?» (s.368)	«Skriv et kort forfatterportrett av Henrik Ibsen» (s. 328)

Tabell 5: Eksempler på oppgaver i kategoriene lesekontroll, bort fra teksten og diktet videre.

Oppgaven «Hva skjer videre med den plattfote sebraen, tror du? Hvorfor velger krokodillen seg nettopp denne?» er kategorisert i diktet videre kategorien. Dette er en flerdelt oppgave med to spørsmål, jeg har valgt å kategorisere den samlet, fordi det første spørsmålet setter elevene i gang med en aktivitet, de skal diktet videre på diktet om den plattfote sebraen.

Spørsmålet som kommer etter kunne ha blitt kategorisert som en inn i tekst-oppgave, men jeg vil anta at flertallet av elevene vil tolke spørsmålet dit at det skal være et spørsmål som hjelper dem i å løse den første oppgaven. Altså tror jeg at elever vil tolke dette spørsmålet som at de skal skrive videre på en tekst, og den teksten skal handle om hvorfor krokodillen velger nettopp denne.

Når elevene skal skrive et kort forfatterportrett av Henrik Ibsen må de finne informasjon om han andre steder enn i læreverket. Læreverket presenterer skuespillet *Villanden* av Henrik Ibsen, men kapitlet er først og fremst ment for å lære om skuespill som sjanger og oppbyggingen.

Læreverk	Inn i teksten	Problematisk
<i>Norsk 10</i>		
Eksempel 1	«Hvorfor tror du at Karen heller vil vente på madam Olsen i det gamle huset enn å gå til Mangelsgården med barnet sitt?» (s.189)	«Hvorfor tror du Karen sitter inne i hytta med ungen sin?» (s.187)
Eksempel 2	«Hvorfor tror du hovedpersonen må til rådgiveren og hvorfor spør rådgiveren om hun tenker mye på døde? Hvorfor nevner ingen Emma?» (s. 299)	

<i>Fabel 10</i> kapitler		
Eksempel 1	«Hvilke innsikter kan det gi når vi ser samme sak fra ulike karakterers perspektiv? Tenkeskriv i fem minutter og del tankene dine i klassen» (s. 240)	«Hva slags inntrykk får du av Hedvig?» (s.161)
Eksempel 2	«Hvorfor er villanden så spesiell for Hedvig?» (s. 161)	
<i>Fabel 10</i> tekstsamling		
Eksempel 1	«Diskuter i klassen. Hvorfor reagerer pappa som han gjør, tror dere?» (s. 358)	«Hva vet du om Romeo og Julie fra før? Tenkeskriv.» (s.320)
Eksempel 2	«Hvorfor tror du hun fant på en lykkelig slutt, med mormoren som superhelt på historien.» (s. 405)	

Tabell 6: Eksempler på oppgaver av inn i tekst og problematisk i *Norsk 10* og *Fabel 10*

Ved første øyekast kan man tenke seg at de to spørsmålene fra *Karens Jul* av Amalie Skram ligner på hverandre og vil kategoriseres likt. På bakgrunn av at oppgavene skal tolkes slik man vil anta at elevene kommer til å gjøre det har de havnet i to ulike kategorier. Begge kan trekke elevene inn i teksten, men det kommer an på hvordan spørsmålet «Hvorfor tror du Karen sitter inne i hytta med ungen sin?» brukes. Det første spørsmålet «Hvorfor tror du at Karen heller vil vente på madam Olsen i det gamle huset enn å gå til Mangelsgården med barnet sitt?» gir elevene en kontekst å jobbe ut ifra. De må reflektere over hva slags relasjon Karen og madam Olsen har og hvorfor denne kan være viktig for Karen, de må også vite hva Mangelsgården er og hva den ble brukt til i tiden da teksten ble skrevet. Sagt på en annen måte fokuserer det første spørsmålet på den interne konteksten til teksten. Det andre spørsmålet gjør ikke det og hvorfor elevene tror Karen sitter der, kan de enkelt svare på ut ifra egen livsverden. Det krever ikke at elevene må skille mellom seg selv og teksten.

4.6 Oppsummering

De mest interessante funnene er at inn i tekst-oppgaver utgjør en liten del av oppgavene i de to læreverkene – kun 11,5%. *Norsk 10* har betydelig flere inn i tekst oppgaver enn *Fabel 10*

har, samt at *Fabel 10* har betydelig fler dikte videre-oppgaver enn det *Norsk 10* har. I tabell 1 gis det en oversikt over kategoriene, i tillegg viser tabell 5 eksempelutdrag fra inn i teksten-oppgaver. Denne oversikten med tilhørende analyser gir et oversiktsbilde av representasjonen av oppgaver som kan fremme tolkningskompetanse og metabevissthet da tabell 1, 5 og 6 gir et inntrykk av hvordan oppgavene er fremstilt og kategorisert. *Norsk 10* har færre skjønnlitterære tekster enn det *Fabel 10* har, likevel har *Norsk 10* 203 oppgaver knyttet til dem, mens *Fabel 10* har 179. Analysene viser at *Norsk 10* har 24 lesekontroll-oppgaver, 106 bort fra teksten-oppgaver, 10 dikte videre, 40 inn i tekst-oppgaver og 10 som er problematiske. *Fabel* sine 179 oppgaver fordeler seg ved at 7 er lesekontroll-oppgaver, 126 bort fra teksten, 29 dikte videre-oppgaver, 12 inn i teksten og 5 problematiske-oppgaver. Tolkning av kategoriene er ment som systematisk utgangspunkt for en faglig diskusjon i denne oppgavens drøftingsdel – i tillegg håper jeg at en slik faglig diskusjon kan videreføres i diskusjonen om skjønnlitterære tekster i skolen.

I det følgende vil jeg diskutere hvordan de ulike oppgavene vil kunne bidra til å fremme utvikling av elevers tolkningskompetanse og metabevissthet, i lys av teorien som ble presentert tidligere i denne oppgaven.

5.0 Drøfting

Utgangspunktet for undersøkelsen i masteroppgaven har vært problemstillingen: På hvilken måte kan skjønnlitteraturoppgavene i lærebøkene *Fabel 10* og *Norsk 10* bidra til å fremme elevers tolkningskompetanse og metabevissthet? Analysen av oppgavene viser at noen oppgaver kan fremme nettopp dette, men at de er i klart mindretall når det gjelder oppgavene til de skjønnlitterære tekstene. Lesekontroll-oppgavene er ikke like dominerende som tidligere forskning har vist (se 5.1), mens dikt videre-oppgavene finnes det flest av i læreverket *Fabel 10*, spesielt i tekstsamlingen.

5.1 Lesekontroll-oppgaver

Ullström (2009) sin studie fant påfallende mange oppgaver innenfor denne kategorien, det samme gjorde undersøkelsen til Skjelbred, *Elevaktivitetens prinsipper og oppgaver i lærebøker* (2012). Penne (2013) konkluderte også med at vi ser den samme strukturen i et norsk læreverk som Ullström finner i sine undersøker. Man kan derfor anta at dette er en generelt fremtredende oppgavetype i forbindelse med skjønnlitterært arbeid. Ullström anser kategorien som problematisk, da slike oppgaver lett kan forsømme lesingens estetikk. Undersøkelsen av oppgavene i kapitlet viser at oppgavene i stor grad er detaljorienterte og at hovedtendensen er gjengivelse av primærtekstens handling. Ullström hevder at disse oppgavene for det første oppmuntrer til en ikke-litterær lese måte. Den andre årsaken Ullström trekker frem er at denne typen oppgaver oppmuntrer til strategier som er svekkende for elevenes læring. Han viser til en undersøkelse gjennomført av Anne Charlotte Torvatn (2004), der hun avdekket en «matcheteknikk» hos elevenes møte med slike oppgaver. Elevene benytter seg av en strategi ved å søke etter begreper eller setninger som stemmer overens med spørsmålet og kopierer, eventuelt omskriver dette. Ordlyden til oppgavene funnet i *Norsk 10* og *Fabel 10* som kategoriserer som lesekontroll, kan også fremprovosere en slik teknikk. Ved at oppgavene ber elevene om å nærlese, søke, finne eller hente informasjon, vil elevene enkelt kunne isolere de delene av teksten som er relevante for å svare på spørsmålet, eller skanne teksten for å finne et relevant begrep. På den andre siden kan slike oppgaver hjelpe elevene til å fokusere på viktige deler av tekstens helhet, som kan gjøre dem i stand til å forstå hvilke deler som er meningsbærende eller betydningsfulle. Dette vil dog kun gjelde der teksten gir en hermeneutisk helhet. I begge læreverkene finner vi noveller, men slike oppgaver vil derimot gi mindre støtte til utdragene av tekstene. Likevel kan man si at oppgavene i hovedsak ikke

oppfordrer til refleksjon, tolkning eller vurdering og dermed fremstår som relativt hensiktsløse for skjønnlitterær forståelse. Slik sett vil ikke slike oppgaver i stor grad fremme elevenes tolkningskompetanse eller metabevisssthet i arbeidet med skjønnlitterære tekster. Ulikt Ullström (2009), Skjelbred (2012) og Penne (2013) var det ikke like mange av denne typen oppgaver i de to læreverkene, *Norsk 10* hadde 24 og *Fabel 10* hadde 7, til sammen ble 31 spørsmål kategorisert som lesekontroll-oppgave i denne undersøkelsen.

5.2 Bort fra teksten-oppgaver

Bort fra teksten-oppgavene dominerer i begge læreverkene, *Norsk 10* og *Fabel 10*, henholdsvis 106 og 126 oppgaver. I Ullström (2009) sin undersøkelse konkluderte han med at oppgavene i lærebøker alt for ofte leder elevene bort fra tanken om å anse litteratur som kunstform, og at skjønnlitteraturen ble benyttet for å undervise om andre, ikke-litterære emner. I artikkelen «Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv», presenterer Penne en undersøkelse gjort av læreboka *Kontekst* fra 2006. Her undersøker hun oppgavene knyttet til kapittelet «Å velje sjanger», de viser at oppgavene i stor grad er handlings- og detaljorienterte, og at de ikke åpner for fiktive tolkninger. Penne konkluderer slik med at vi ser den samme strukturen i et norsk læreverk som Ullström finner i sine undersøkelser. Mine egne analyser underbygger at det fortsatt er tilfelle, selv etter fagfornyelsen. Elevene skal altså ut av teksten og søke kunnskap andre steder enn i primærteksten. For eksempel med oppgaven «Undersøk forholdet mellom Mahmoud og foreldrene. Hva kjenner du deg igjen i? Hva opplever du er annerledes?» (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 78). Slik blir de skjønnlitterære tekstene stående som en type «springbrett» for andre kunnskaper (Ullström, 2009, s. 133). I dette tilfellet en sammenligning mellom å vokse opp uten og med utenlandske foreldre.

Fagfornyelsen inviterer også til refleksjon omkring hvorfor vi skal arbeide med litteratur på skolen (Claudi, 2022, s. 217). Denne tanken om at elevene skal anvende litteraturen for å tilegne seg kunnskaper om andre, ikke-litterære anliggender finner vi også i LK20. Claudie viser hvordan planen inviterer læreren og elevene til å sette litteraturarbeidet inn i en større idé- og samfunnmessig ramme. For eksempel står det at: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i livssituasjonen og utfordringene til andre mennesker», skrevet i det tverrfaglige temaet, demokrati og medborgerskap. Videre står det at «dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for konstruktiv samhandling». Disse oppgavene

er dermed ikke nødvendigvis unyttige eller irrelevante for elevenes generelle læring, men det spørsmålet som blir stilt av flere forskere, er hvorvidt de har noe med litteraturundervisningen å gjøre.

Som nevnt er et eksempel på en slik oppgave «Undersøk forholdet mellom Mahmoud og foreldrene. Hva kjenner du deg igjen i? Hva opplever du er annerledes?» fra utdraget av romanen *Hør her'a!* av Gulraiz Sharif (Horn et al., 2021, s. 235). Her kan man anta at leseren beveger seg bort fra teksten, når de arbeider med denne skjønnlitteraturoppgaven, og over i egen livsverden, og dermed mister fokus på teksten og dens kontekst. Penne (2013) fremhever problematikken ved å bruke litteratur til å utdype et tema, altså når skjønnlitteraturen blir brukt som middel og ikke som mål, ved at skjønnlitteraturen fremstilles som «sannhet» og ikke fiksjon, og at elevene dermed kan slite med å skille mellom fakta og fiksjon. Skarstein (2013) påpeker også dette problemet når skjønnlitteraturen spiller opp mot elevenes behov for sterk relevans, nytte og gjenkjennelse. Spørsmålet er med på å forsterke denne relevansen til elevenes egen livsverden, gjennom hva eleven selv kjenner seg igjen i, og er dermed med på å opprettholde et uklart skille mellom fiksjon og fakta. Skarstein (2013) mener at «litteraturundervisningen bør ikke kun basere seg på nærhet og relevans, speiling og gjenkjennelse av elevenes egen sosiale verden» (Skarstein, 2013, s. 82). Fiksjon får også fram at mennesker lever under svært ulike vilkår som ikke alltid kan sammenliknes og som kan være vanskelig for leseren å identifisere sin livsverden med.

Selv om eksempelet over er hentet fra Norsk 10, så er det flest «før du leser» oppgavene i *Fabel 10* sin tekstsamling som bort fra teksten-oppgaver. Før du leser oppgaver kan man tenke seg vil prøve å påvirke hvordan elevene skal lese teksten. Leseren av enhver tekst må aktivt dra veksler på tidligere erfaringer og på dette grunnlaget forsøke å se en mening gjennom teksten. Bort fra teksten-oppgavene kjennetegnes ved at de fører til en annen handling enn lesingen, ofte er det en liten detalj som løftes opp og diskuteres. Ved å ha slike oppgaver før eleven skal lese teksten kan man anta at eleven i større grad vil lese teksten på en ikke-estetisk måte. Dette fordi eleven vil ha et oppmerksomheten vendt utover mot begreper som skal huskes til senere bruk, ideer som skal testes ut eller handlinger som skal utføres etter lesingen. Altså den formen for lesing som Rosenblatt kalte for efferent (Rosenblatt, 1978, s. 24).

5.3 Dikte videre-oppgaver

Penne (2013) fant i sin undersøkelse av oppgavene i læreverket *Kontekst*, at den delen som ble kategorisert som «ut av teksten», ga leseren en urealistisk posisjon med tanke på tekstens litterære mening. Penne beskriver det som at elevene sidestilles som diktere på samme nivå som skjønnlitterære forfattere:

Elevene skal selv dikte videre med utgangspunkt i for eksempel tre sider fra en roman, de skal selv bestemme hvordan det går. Det handler ikke om å underkaste seg det fremmede, men å fylle det med seg selv. Ingen fiksjonskontrakt man inngår, det blir heller ingen mulighet for metaforståelse (Penne, 2013, s. 53).

Penne hevder videre at det er helt tydelig at skjønnlitteraturen i skolen blir brukt som middel til å tjene andre av skolens formål. Dette kan være problematisk, når elevene benytter seg av skjønnlitteratur til å utdype tema de arbeider med i andre sammenhenger, kan dette ifølge Penne, gjøre at skjønnlitteraturen fremstilles som «sannhet» og ikke fiksjon. Elevene kan slik slite med å skille mellom fakta og fiksjon. Begge læreverkene, *Norsk 10* og *Fabel 10*, besto av en del dikte videre-oppgaver. Noe som viser at lærebøkene benytter seg av skjønnlitterære oppgaver til elevenes egen skriving. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) advarer mot at dersom lesing reduseres til å bare være «eksempler i skriveundervisningen eller illustrasjoner i formidling av litteraturhistorie, står skjønnlitteraturen i fare for å miste sin relevans og havne i periferien ikke bare i faget, men i elevenes liv» (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 96). *Norsk 10* har kun 10 dikte videre oppgaver, mens *Fabel 10* har hele 29 – 22 av disse finner vi i verkets tekstsamling. Tekstsamlingen til *Fabel 10* består av ulike skjønnlitterære tekster, men også noen få sakprosaetekster. Det er ganske interessant at det er her man finner de fleste dikte videre-oppgavene. På bakgrunn av dette kan man tenke seg at de skjønnlitterære tekstene i stor grad blir brukt som et middel og ikke som et mål i seg selv.

På den andre siden kommenterer Penne (2012) at oppgavene som ber elevene om å dikte videre absolutt kan være gode og hensiktsmessige skriveoppgaver, derimot betyr det ikke at det er god litteraturundervisning. Dette gjør at oppgaver innen denne kategorien fort ikke kan sies å fremme elevenes tolkningskompetanse eller metabevisthet.

5.4 Inn i tekst-oppgaver

Inn i teksten-oppgaver er oppgaver som kan anses som mulige til fremme elevenes tolkningskompetanse og metabevissthet i lesing av læreverkets skjønnlitteratur. I de to læreverkene er det kategorisert 52 inn i tekst-oppgaver – 40 i *Norsk 10* og 12 i *Fabel 10*. I novellen *Faderen* er et av spørsmålene slik: «Hvorfor tror du det er viktig for Tord at sønnen får gå først i konfirmasjonsrekken?» (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 14). Min tolkning er at et slikt spørsmål vil kunne trekke eleven inn i konteksten til både teksten og karakteren Tord. Elever som har tilegnet seg en form for metabevissthet vil kunne sette sine egne følelser på vent og ta innover seg den tekstinterne konteksten, ved å altså se på den fiksjonelle karakteren Tords sin kontekst. Dette betyr ikke at man ikke kan bruke egne følelser eller opplevelser. Rosenblatt (1978) bruker begrepet transaksjon for å beskrive møte mellom leser og tekst. Transaksjonen skjer mellom leseren og det den tenker seg at tekstens ord referer til. Det er altså leseren selv som fra minnet må fremkalle det det visuelle symboliserer, og det er dette som bringer leseren inn i den fiktive verdenen.

På bakgrunn av valget av kategoriseringen er det rimelig å anta at de oppgavene som jeg har valgt å kategorisere som inn i tekst-oppgaver i større grad åpner for at elevene kommer ut av sin her og nå-kontekst og setter egne meninger og følelser på vent. Dette krever at eleven må arbeide mer og har en form for forforståelse eller erfaring. I skolen er det viktig å håndtere sekundærdiskurser og utvikle et språkregister som dreier seg om å forstå og beherske faguttrykk og begreper av abstrakt karakter. Skarstein (2013) legger frem at elever kan «reservere» seg mot sekundærdiskurser på grunn av manglende forforståelse eller erfaring. I bokkapittelet *Norskfagets mange kunnskapsformer* legger Laila Aase (2010) fram at elever som ikke behersker språk på dette nivået, vil få problemer med å lykkes i skolesystemet. Forskjell i holdning til sekundære diskurser blir av Anders Bakken og Jon Ivar Elstad (2012) en forklaring på kvantitative forskningsfunn som viser at skolen reproducerer eller forsterker ulikhet.

I tabell 5 vises en oversikt over et tilfeldig utvalg av inn i teksten-oppgaver med to eksempler fra *Norsk 10*, *Fabel 10* kapitler og *Fabel 10* tekstsamling. Kategoriseringen av oppgavene er, som nevnt tidligere, basert på tolkning, og det kan være oppgaver som sannsynligvis kan kategoriseres i andre kategorier enn det jeg har valgt. Tolkningen i denne undersøkelsen har prøvd å tenke seg hvordan elevene kommer til å svare på spørsmålet. Uten veiledning og trening av elevenes sekundærdiskurs, kan alle disse oppgavene besvares ut fra elevenes sitt

eget her og nå kontekst og forstå tekstene ut fra disse. For å tolke en tekst på et annet nivå enn dette, må man altså tre ut av eget her og nå. Man må som Skarstein (2013) sier «sette seg selv på vent» et lite øyeblikk for å se teksten fra et annet perspektiv. Det fordrer at man har en dobbeltenkning som gjør det mulig å forstå tekstens virkning her og nå, men også med en metabevissthet om konteksten den ble skrevet i.

Årsaken til at jeg har valgt å kategorisere disse oppgavene som inn i teksten og ikke problematiske er fordi jeg mener formuleringen forsøker å trekke elevene ut av her og nå. Ved flere av oppgavene må elevene se etter tomrom i teksten og tolke mellom linjene. Wolfgang Iser (1972) påpeker at meningen ikke er en fiksert side ved en tekst, men noe som oppstår i møtet mellom en tekst og en leser. Han peker på at alle tekster har tomrom som leseren må fylle. Når sammenhengene i tekst ikke er tydelige, må leserne selv trekke de rette slutningene for at lesingen skal gi mening. Ryen og Frønes (2020) beskriver det slik:

«Resultatene av prosessen med å trekke slutninger når vi leser, kalles ofte inferenser, som spenner fra enkle, automatiske koblinger mellom to setninger til mer avanserte slutninger der leserne må bruke egen tekst- og bakgrunnskunnskap for å fylle tomrommet og skape mening i teksten» (Ryen & Frønes, 2020, s. 135).

Skarstein beskriver målet for opplæringen ved at elever skal forstå at teksten *vil* noe med leseren, og at tekster er/har «teknikker» for å få leseren til å ville noe, samtidig som at leseren skal ha en bevissthet om sin egen forforståelse i møte med teksten. I literacy-perspektivet blir dette doble formulert blant annet gjennom kontekstbegrepet. På bakgrunn av dette har jeg valgt å se på disse oppgavene som inn i tekst-oppgaver.

Mer detaljert er oppgaven «Hvorfor tror du at Karen heller vil vente på madam Olsen i det gamle huset enn å gå til Mangelsgården med barnet sitt?» en lesestoppoppgave til novellen «Karens jul» av Amalie Skram i Norsk 10. For å kunne besvare spørsmålet må man sette seg inn i hva Mengelsgården er – altså en institusjon for fattige i Kristiania, men også konteksten til et slikt sted innenfor tidsrammen for novellen. Ofte var institusjonene sterkt regulert av myndighetene og de som oppholdt seg der, hadde begrenset frihet og selvbestemmelse. Dette betyr at elevene må inn i tekstens internkontekst for å kunne besvare spørsmålet. Hvis elevene klarer å se spørsmålet gjennom Karens kontekst og følelser kan man anta at det er flere årsaker til at Karen velger å vente. Først og fremst kan det være fordi Karen føler seg mer

komfortabel og trygg i det gamle huset med madam Olsen, som hun kjenner godt og stoler på. En annen mulig grunn kan være at Karen har en sentimental tilknytning til det gamle huset, som hun har bodd i før. Novellen gir inntrykk av at Karen har mange minner knyttet til huset og at det gir henne en følelse av hjemlighet og trygghet. En slik innsikt fordrer at elevene møter teksten med en metastyrt lesestrategi som involverer kritisk og analytisk avstand. Skarstein beskriver det som retorisk lesing – som handler om metabevissthet om dramaturgiens virkning på leseren. Man er klar over tekstens retoriske virkning, samtidig som man er klar over «seg selv». Hvis man ikke har dette doble blikket kan man ikke tolke tekster på noe annet nivå enn det intersubjektive. I retoriske lesninger suppleres følelsene, empatien og nærheten som eleven kan føle til karakterene, sammen med en analytisk og kritisk avstand som diskursivt kan gjenkjennes ved bruk av begrunnelser, forklaringer og argumenter.

5.5 Problematiske-oppgaver

Det ble kategorisert 15 slike oppgaver, hvor av 10 av dem finnes i *Norsk 10* og 5 i *Fabel 10*. Fra utdraget av boka *Hør her 'a!* stilles følgende spørsmål: «*Hvorfor tror du Mahmoud ser for seg at det ville være så store forskjeller mellom reaksjonene til etnisk norske foreldre og sin egen far?*» (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 74). Jobber elevene individuelt kan man fort falle i fellen ved å svare gjennom sine egne følelser og primærdiskurs. Elevene tilegner teksten sitt perspektiv/sin mening, og vil dermed ikke trenge å utfordre primærdiskursen. Elevene og teksten får slik det samme perspektivet på verden og elevene trenger derfor ikke gå ut av sitt hverdagspråk for å forklare eller begrunne årsaken til hvorfor Mahmoud ser for seg disse forskjellene. På en annen side kan dette være et godt spørsmål å benytte seg av for å veilede elevene inn i den sekundære diskursen. Skolen handler om sekundære diskurser via deres tilknytning til nettopp metaspråk og literacy-kompetanse. Barn som kommer til skolen uten å kjenne sekundære diskurser, må altså bli aktivt undervist i slike språkregistre. Dermed kan læreren benytte seg av dette spørsmålet til å veilede elevene til å sette sine egne følelser og primærdiskurs på vent og prøve å se det fra Mahmoud sitt ståsted og tekstens internkontekst. Kontekst kan handle om forutsetningene for tekstens tilblivelse, forholdet til andre tekster, resepsjon i samtid og nåtid, men også om leserens kontekst og dens bevissthet om den rollen egen forforståelse har for lesningen av tekster. Elever trenger veiledning for å ikke kun lese litteratur for opplevelse og følelsesmessig engasjement, men også med kritisk distanse. Det handler om avstand til tekst, men også om å være klar over at man har muligheten til å være kritisk. For å få til det så krever det at elevene kan se seg selv som en leser – altså hvordan

man er posisjonert i lesesituasjonen så vel som overfor det man leser om. Den litterære samtalen kan bidra til dette og de problematiske-oppgavene kan benyttes for å trene elevene til å snakke om tekst og reflektere over egen leserolle.

5.6 Tekst i kontekst

Et sentralt poeng i literacy-forskningen baserer seg på tekstkompetanse, altså evnen til å skape mening i tekst gjennom kontekst. Skrift stadfester ord, men skrift i seg selv er ikke mening. Derfor hevder Penne at en skrevet tekst har behov for å få mening gjennom tolkning, og at den da må tolkes ut fra sin meningsgivende kontekst. I Fagfornyelsen av 2020 ble «tekst i kontekst» et eget kjerneelement i norskfaget. Kjerneelementet skal først og fremst være en bevisstgjøring for elevene om hvordan konteksten former tolkningen av teksten, og hvilke forskjeller det kan være mellom en tekst historisk og kulturhistoriske kontekst og elevenes egen samtid. Til tross for at tolkningsbegrepet står sterkt i teoriene om tekst og skjønnlitteratur, i tillegg til den graden av oppmerksomhet tolkning har i forbindelse med literacy, er det likevel få oppgaver som er med på å fremme elevenes tolkningskompetanse og metabevissstet.

5.7 Utdrag

Når lærere skal undervise i skjønnlitterære tekster, må de velge hva de skal ta utgangspunkt i av romaner, noveller, dikt, utdrag og lignende. LISA-studien fant utstrakt bruk av utdrag, på lik linje som at tekstutvalget i lærebøkene analysert i denne oppgaven også består av flest, utdrag, 33 av 56 skjønnlitterære tekster. Dette til tross for at LK20 både spesifiserer og kvantifiserer «tekster» etter LK06/13: Etter 10.trinn skal elevene ha lest «romaner», i flertall. I tillegg står det i undervisvurderingen etter 10.trinn at: «Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster og i utforskende arbeid med faglige problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Utdrag har hatt og har en sentral posisjon i lærebøker og tekstsamlinger, og dermed også i norskfaget (Penne, 2012; Skjelbred et al., 2017). Penne (2012) argumenterer hermeneutisk for at dette kan være problematisk, og viser til at når man leser utdrag, utelukker man handlingen og sammenhengen som er viktig for en helhetlig forståelse av litteraturen og at utdragslesing gir mer overfladisk lesing. Penne (2012) trekker en gitt forutsetning til det didaktiske, og poengterer at dersom utdrag skal kunne brukes, må utdraget utgjøre en form for helhet i seg

selv, eller inngå i en form for helhet. Når lærebøkene i ungdomsskolen er basert på korte litterære utdrag, vanskeliggjøres avstanden mellom lesere og tekst. Penne forklarer årsaken til at nettopp utdrag er vanskelige å håndtere, i lys av kognitive teorier:

Det som er falt til jorda i alle tre klassene, med unntak av Alexander Kielland og Amalie Skrams noveller, er tekstene i norskboka. I alle klassene klager elevene over utdrag fra romaner som de ikke får noe ut av å lese. «Utklipp» som en av dem kaller det. De glemmer det, det gir ingen mening. Intervjuene viser at de rett og slett ikke husker noe fra disse tekstene. Årsaken er opplagt om en går til kognitiv teori. Vi konstruerer helheter som meningshelheter. En bit av en helhet gir ingen mening uten helheten (Penne, 2006, 371).

Når lærebøkene baserer seg på utdrag av litterære tekster, presenteres altså elevene for narrative strukturer som enten mangler begynnelse, midtdel eller slutt. Utdrag kan mangle den nødvendige konteksten som er viktig for å forstå verket som helhet og for elevenes hermeneutiske tolkningsarbeid. Slik sett kan man argumentere for at alle oppgaver som er knyttet til skjønnlitterære utdrag ikke er med på å fremme elevenes tolkningskompetanse og metabevissstet – da meningsdannelse krever kontekst, som i liten grad er til stede for eksempel når elevene bare leser utdrag av tekstene. Da er leseren i større grad tvunget til å finne mening i sin egen her og nå kontekst. I sin avhandling skriver Skarstein at «utdragenes manglende narrative helhet er imidlertid ikke hele forklaringen på manglende meningskonstruksjon, for også majoriteten av de meningssøkende lesningene baserer seg på utdrag» (Skarstein, 2013, s. 264). Når meningskonstruksjonen må konstrueres gjennom noe annet enn den fiktive helheten, må den bli byttet ut med noe «annet». Skarsteins avhandling viser at de elevene som har de meningssøkende lesningene, har det doble blikket, metablikket på teksten, også når det gjelder utdrag. På bakgrunn av dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i at oppgavene til de skjønnlitterære utdragene kan ha potensialet til å være inn i tekstopp-gaver. Dette vil gjelde for de leserne som posisjonerer seg som meningssøkende overfor teksten, og som ser norskfagets litterære tilbud mulig proppet med mening.

5.8 Læreren og undervisningen

Et annet viktig aspekt som dukket opp i arbeidet med denne oppgaven er at tolkningskompetanse og metabevissstet er noe som må læres. Penne mener at det er spesielt

elever med lite leseerfaring som ikke konstruerer fiktive meningsrom, For denne elevgruppen vil læreren og undervisningen være sentral. Videre argumenteres det for at hvis elevene sin lesing blir overlatt til seg selv eller hverandre, så sviktes de ikke-lesevante elevene. Å forvente at elevene skal trekkes inn i tekst og dens internkontekst gjennom oppgavene uten trening og veiledning er for mye å be om. Dette synet presenterte også Skarstein (2013) i sin avhandling, hvor han presentere flere skoleforskere som mente at lesingen ikke måtte overlates til elevene alene. Bakgrunnen for dette var at de tvilte på at metaspråklige perspektiver kan øves dersom tilegning dominerer undervisningen. Elever som kommer til skolen uten å kjenne sekundære diskurser, må aktivt bli undervist i slike språkregistre. Metabevissthet må læres aktivt, og læreren kan derfor ikke ha en tilbaketrukket rolle i denne prosessen. Sett på denne måten vil individuelt arbeid med skjønnlitterære oppgaver ikke være med på å fremme elevenes tolkningskompetanse eller metabevissthet. På den andre siden kan man argumentere for at elever som har erfaring med og fått trening i å forlate sin her og nå kontekst, vil oppgavene kunne fungere for å videre fremme tolkningskompetansen og metabevisstheten til elevene.

5.9 Undersøkelsens begrensninger

Analysen som er gjort i denne oppgaven, begrenser seg til to lærebøker på 10.trinn. Forutsetningene for oppgaven gjør at funnene bare er gyldige i akkurat denne sammenhengen for dette trinnet. Utvalget er basert på to dominerende læreverker fra etablerte forlag med solide læreboktradisjoner, men undersøkelsen er ikke komparativ eller kontrastiv. Likevel blir sammenligningen presentert når en kommenterer begge verkenes læringssyn med tanke på tolkningskompetanse og metabevissthet i oppgaver om skjønnlitteratur. Det kunne være interessant å sammenligne læreverkenes sammenheng til tidligere verk. Det er ikke denne oppgavens perspektiv.

5.10 Oppsummering

Som en oppsummering av drøftingen av oppgavene, er det grunn til å hevde at oppgavene kan fremme elevenes tolkningskompetanse og metabevissthet. For at dette skal gjelde alle, vil det kreve at elevene har trening med og blitt veiledet til å tre ut av sin her og nå kontekst. Om ikke vil det nok stort sett gjelde de som har med seg et slikt språk hjemmefra. Inn i tekst utgjør en liten del av oppgavene i de to læreverkene, faktisk kun 11,5%. Ellers er det grunn til å understreke at noen av de problematiske oppgavene også kan fremme tolkningskompetanse

og metabevissthet. Analysen av oppgavenes innhold i læreverket *Fabel*, peker oppgavene i stor grad på bort fra teksten- og diktet videre-oppgaver, i tillegg til en stor tekstmengde. *Norsk 10* gir elevene et mindre tekstutvalg med konsentrasjon også om arbeid med tolkningskompetanse og metabevissthet. Gjennom oppbygging og oppgavene til de skjønnlitterære tekstene er dialektikk og perspektivet om den doble leserposisjonen i større grad til stede i *Norsk 10*.

6.0 Avslutning

Problemstillingen i denne oppgaven lyder slik: På hvilken måte kan skjønnlitteraturoppgavene i lærebøkene *Fabel 10* og *Norsk 10* bidra til å fremme elevers tolkningskompetanse og metabevissthet?

Å svare på problemstillingen krevde først en avklaring av hva denne oppgaven legger til grunn for begrepet skjønnlitteratur. Dette ble undersøkt gjennom perspektiver som dreier seg om tekstenes særpreg og samspillet mellom tekst og leser. Her blir kontekstbegrepet viktig og temaet for denne oppgaven som er at elevene ikke bare skal lese litteratur for opplevelse og følelsesmessig engasjement, men med kritisk distanse. Videre har jeg drøftet teori om literacy og metaspråklig bevissthet fra ulike hold. Jeg har sett på hva literacy er og hvilken betydning begrepet har for norskfaget. Jeg har sett på ulike teori for litterær kompetanse med utgangspunkt i Gee sin diskurs begrep og Penne og Skarstein sin beskrivelse av tolkningskompetanse. Vi tok også utgangspunkt i Rosenblatt sin teori. Hun presenterer to begreper for ulike former for lesing, efferent og estetisk, som danner et kontinuum. Enhver lese måte kan plasseres et eller annet sted på aksene, det kan dreie seg om personlige, erfaringsnære lese måter eller analytiske, distanserte lese måter, samt en rekke mellomposisjoner og blandinger.

Til sist i denne undersøkelsens teoretiske forankring ble lærebokas autoritet og skolens oppgavekultur presentert. Flere studier viste at læreboka fremdeles brukes mye i klasserommene, både av lærere og elever, til tross for et digitalt inntog i skolene. Når lærebøkene brukes i så stor grad som de gjør, blir det viktig at man som lærer er nødt til å være bevisst på sin egen bruk av lærebøker. Som vi så av analysen og diskusjonen er oppgavene knyttet til fiksjonstekster ikke nødvendigvis unyttige eller irrelevante for elevenes generelle læring. Spørsmålet som blir stilt av flere forskere, er hvorvidt de har noe med litteraturundervisningen å gjøre. Fagfornyelsen 2020 fremmer en litteraturdidaktikk som i mindre grad konsentrerer seg om hva litteratur er, gjennom virkemiddel og sjangertegn, og i større grad spør hva litteraturen gjør, historisk og aktuelt. I undervisningen blir det slik sett viktig å arbeide med hvordan elevene utvikler litterær tolkningskompetanse og bevissthet om seg selv som lesere i bestemte situasjoner.

Oppgavene i de to læreverkene ble så analysert i de ulike kategoriene «lesekontroll», «bort fra teksten» og «dikte videre». I løpet av analysen ble det behov for å legge til to kategorier til i undersøkelsen, «inn i tekst» og «problematiske». Årsaken til dette var at det fantes oppgaver som ikke kunne plasseres i de tre kategoriene fra Ullström. Dette var stort sett oppgaver som på en eller annen måte forsøkte å trekke elevene inn i tekst. Dette kunne bety at oppgavene forsøkte å få elevene til å lese den skjønnlitterære teksten med en vekselvirkning av estetisk og efferent lesing. Eller det kunne være at de forsøkte å få elevene til å lese teksten med det doble blikket.

Det krever små justeringer i hvordan spørsmålet blir stilt for at eleven kan trekkes inn i teksten. De to oppgavene til *Karens Jul* av Amalie Skram diskutert i del 4.5 kan være et godt eksempel. Når spørsmålet legger opp til at elevene må jobbe ut ifra konteksten til teksten vil oppgaven ha større sjanse for å lykkes med å trekke elevene inn i tolkningskompetansen.

Arbeid med slike oppgaver som vi finner i kategorien inn i tekst og problematiske kan være et bidrag til å finne svar på hva slags retning oppgavekulturen kan gå i norskfaget med vekt på fiksjon og skjønnlitterære tekster. Dette vil også oppøve elevenes literacykompetanse. Som nevnt i teorikapittelet handler ikke literacy bare om å dekode tekster, det handler om tekst i kontekst. Konteksten for de litterære tekstene, handler blant annet om den historiske konteksten tekstene har blitt til innenfor, sjangerkonvensjonene teksten hviler på, forholdet tekstene står i til andre tekster og måten tekstene ble mottatt og forstått på den tiden de ble skrevet og utgitt. Gjennom et slikt tekstarbeid kan elevene, blant annet ved hjelp av litteraturundervisningen, få trening i å gå inn og ut av kontekster, og slik «mestre» et samfunn som i stadig større grad er skriftbasert.

I den offentlige utredningen «Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser» (Ludvigsen, 2015) beskrives også at skolen må gi elevene et metaspråk for muntlig kommunikasjon. De problematiske oppgavene som i større grad har behov for en lærerstyrt undervisningsform vil kunne legge opp til god undervisning av et metaspråk.

I Skarstein sin avhandling så man at det var stor forskjell på informantenes vilje til å gå inn i nye kontekster og i visse tilfeller kan man da snakke om et literacy-problem, noe som reiser spørsmål ved informantenes mulighet til innflytelse og deltakelse i samfunnet (2013, s. 24).

Å arbeide med slike oppgaver til skjønnlitterære tekster handler om å øve opp elevenes literacy-kompetanse, altså deres evne til å tre ut av egen her og nå-kontekst, gå inn i andre kontekster og erobre nye leseroller. Det handler også om en metabevissthet om hvorfor en tekst er skrevet, hva teksten «vil», hvordan den virker, men også hvordan dens budskap formidles via sjangervalg og valg av språklige og andre virkemidler. Hvorfor skjønnlitterære tekster er det middelet som bør brukes for å tilegne seg denne kunnskapen er for meg åpenbar – fordi litterære tekster kan representere nye eller andre kontekster enn de vi tar for å være selvsagte. Norskfagets historiske tekster legger til rette for at ny mening kan skapes i møte mellom elev og tekst nettopp fordi det innenfor historiske epoker skapes nye karakterer og nye fortellinger med muligheter for alternative selvforståelser.

Penne (2012) peker på metaspråklig kompetanse som betingelse for å kunne tolke tekster ved hjelp av andre kontekster enn leserens egne:

«Alt som framstilles i vår multimediale og skriftliggjorte verden må aktivt tolkes i ulike kontekster, og vi må erfare, eller aktivt lære, at vi tolker med ulike kognitive skjema og ulik forforståelse, for eksempel om vi skal tolke en folkevis, et historisk dokument, en litterær tekst eller en juridisk bestemmelse. Derfor er kontekstuell metabevissthet en viktig del av literacy-kompetansen. Egne følelser og meninger må stilles på vent. En må søke å forstå andres intensjoner og andres eventuelle følelser. Denne kompetansen utvikles i en skriftkultur og kan bare utvikles i skriftkulturer. Skrift stadfester tekstens ord. Men ordene er bare «ord». Skrift «er» ikke mening. Den skrevne teksten må gis mening gjennom tolkning, og den må alltid tolkes i forhold til den konteksten den skal eller skulle gi mening i» (Penne, 2012, s. 8).

Man kan ikke tolke tekster utover sin egen posisjon hvis man ikke har et metaspråk på teksttolkning. Uten et utenfra-blikk på eget ståsted står lesningen i fare for å bli ren avkoding og en bekreftelse av diskurser som man selv befinner seg innenfor, og som man danner egne meninger med utgangspunkt i. Når lesingen, og oppgavene, overlates til lesere som ikke er veiledet inn i andre diskurser, blir ikke tekstarbeidet en oppøving av metaspråklige ferdigheter slik Scholes, Rosenblatt, Iser, Penne og Skarstein peker på som det sentrale målet med litteraturundervisningen.

Problemet oppstår når undervisningen ikke fremmer det Skarstein (2013, s. 152) kaller «en parkering», å trekke seg ut av sin egen livssituasjon, da oppstår det ikke hermeneutiske situasjoner, i tillegg til at skillet mellom fiksjon og fakta ikke blir trent og det læres lite nytt. Som nevnt i innledningen skal elevene gjennom norskfagets historiske og kulturelle deler inkluderes i en analytisk og teksttolkende diskurs. De skal også utvikle tolkningskompetanse på helheter og på konteksten som helheten inngår i. I individorienteringens tid er det nærliggende å verdsette elevenes meninger om tekster, men en sterk leseorientering bærer også i seg risiko for at kontekstuell metabevissthet i liten grad blir trent for elever som ikke allerede kan orientere seg sekundærdiskursivt til tekst. Skarstein legger det frem slik: «Literacy oppstår når man er i stand til å mediere kontekster løsrevet fra her og nå-konteksten, og ifølge UNESCO vil det ha store konsekvenser for elevene som ikke møter tekster slik» (Skarstein, 2022, s. 69).

Oppgavene som står til de skjønnlitterære tekstene kan være avgjørende for hvordan elevene oppfatter eller tolker selve teksten. På bakgrunn av disse oppgavenes evne til å styre leserens forventninger, kan den også sende sterke signaler om hvilken kunnskap som anses som viktig:

«Når noe løftes fram til å bli en oppgave, blir noe annet valgt bort. Kanskje kan vi se at oppgavene bidrar til å synliggjøre et fag og et emnes kunnskapstaksonomi og dermed styre elevenes forståelse både av hva som er viktig kunnskap og i neste omgang hva de bør legge merke til, og dermed hvordan teksten skal leses» (Skjelbred, 2009, s. 280).

I *Fabel 10* sin tekstsamling er det «Før du leser» oppgaver til hver tekst, disse består stort sett av bort fra teksten-oppgaver. Det som spørres om til en konkret tekst kan legge føringer for hva elevene oppfatter som viktig i den aktuelle teksten. I tillegg vil oppgavetyperne som står til teksten også være med på å trene elevene til hva som er viktig å konsentrere seg om neste gang elevene møter lignende tekster i sammen fag. På denne måten sosialiseres elevene inn i skolens og fagets oppgavekultur. Lærebokas oppgaver kan derfor være et vesentlig bidrag til elevenes forforståelse. Fordi oppgavene kan styre forventninger, kan deres intensjoner og virkning være svært positive for forståelsen og tilegnelsen av fagstoff. Oppgavene i kategorien inn i tekst og problematisk i denne undersøkelsen vil være slike oppgaver. Av samme grunn kan dette aspektet også medføre en ganske stor implikasjon, dersom oppgavene viser seg å være «dårlige». I så fall kan deres bidrag være mer villedende enn rettleidende.

Oppgaveanalysene i denne undersøkelsen viser at det i liten grad legges til rette for å fremme den tolkningskompetansen og metabevisstheten som kreves i lesing av skjønnlitterære tekster. De fleste oppgavene er ganske enkle, og deres funksjon blir stort sett sysselsetting. Mange av oppgavene lar teksten forbli ubearbeidet, og kan bidra til å føre elevene bort fra den kompetansen didaktisk teori ønsker å fremme. Mange av oppgavene, som bort fra teksten-oppgaver, oppmuntrer til at elevene skal ta utgangspunkt i egne følelser når teksten skal bearbeides og gir ikke elevene de analyseverktøyene som trener deres tolkningskompetanse og metabevissthet. Dette leder som regel bort fra den interne konteksten og stimulerer i liten grad til en dypere forståelse av teksten. Grunnen til at oppgavene i så liten grad ikke fremmer slik kompetanse kan ha sammenheng med at oppgaveløsning, særlig individuell, i utgangspunktet ikke er den gunstige måten å bearbeide litteratur på. Det sosiokulturelle læringssynet og litteraturredidaktisk teori, legger frem at den litterære samtalen er den beste formen for undervisning, når elevene skal trenes i tolkningskompetanse og metabevissthet. Det er derfor avgjørende at læreren er bevisst på at oppgavene alene, ikke er tilstrekkelig i litteraturarbeidet, men må suppleres med andre arbeidsmåter.

Litterære analyse sto sterkt i planen LK06/13, de oppgavene som etterspør arbeid med analyse ble i denne undersøkelsen kategorisert som både bort fra teksten-oppgaver og inn i tekst-oppgaver. Dette er oppgaver som ofte fører til at elevene må benytte seg av sine subjektive assosiasjoner for å svare og kan ha liten forankring til den skjønnlitterære teksten. I LISA-studien så forskerne at læreren la stor vekt på å undervise om formale særtrekk ved litteraturen og at oppmerksomheten i stor grad var rettet mot å kjenne igjen sjangertrekk og virkemiddel i tekstene som ble lest (Blikstad-Balas et al., 2020). Claudi peker på at fra LK13 til LK20 har «standardinstruksen gått fra «lese og analysere til («lese,») analysere og tolke»» (s. 219). Slik kan man hevde av LK20 rommer en korreksjon til den typen overdreven formalisme som LISA-studien påviser, og kanskje ber planen om et nytt syn på litterær faglighet: En litteraturredidaktikk hvor det i mindre grad er konsentrasjon om hva litteratur er, gjennom virkemiddel og sjangertegn, og i større grad spør hva litteraturen gjør, historisk og aktuelt. Det kunne vært aktuelt å ha kategorisert spørsmålene i kategorien bort fra teksten videre for i dette perspektivet å ytterligere differensiere hva slags type oppgaver disse er. Kommer endringene i LK20 til uttrykk i oppgavene ved å enten være orientert rundt større forståelse og et bredere innblikk i verden eller er det fortsatt virkemiddelorienteringen som dominerer? Man skal heller ikke se bort i fra at oppgaver som baserer seg på litterær analyse ikke trekker elevene inn i tekst, metabevisstheten vi ønsker å tilegne elevene handler også om

hvordan teksten formidles via sjangervalg og valg av språklige og andre virkemidler. Metaperspektivet som etterspørres både i literacy- og dannelsesperspektiver, handler om bevissthet om kontekst, enten det er historisk eller sjangermessig kontekst. Oppgaver som fordrer en metastyrt tilnærming til tekst, ved at elevene skal se sammenhenger mellom litterære perioder og litterære tekster, danne bilde av at teksten «vil» noe, og hvilken virkning det kan ha på elevene og hvordan teksten virket i sin samtid, er også oppgaver som trekker elevene inn i tekst – til tross for at de til tider ønsker at elevene skal analysere teksten mer enn de skal tolke. Likevel vil elevenes fiksjonsforståelse vise seg i å sjangerplassere teksten og at de må forholde seg til tekstene som verdiunivers som kan snakkes om uten å gå veien om primærdiskursen. Til tross for at fokus på sjanger og virkemidler kan være nyttige innganger for elevenes lesing og tolkningskompetanse, kan en slik vektlegging av sjangertypiske trekk være med på å begrense hvilke tekster elevene møter i norskfaget.

Avslutningsvis viser Penne at:

«Uten metabevisssthet og refleksiv tolkningskompetanse er det vanskelig å forholde seg til litteratur. Ser vi på begrunnelsen for fiktiv lesing, primært humanistiske begrunnelser som fremmer empati for den andre, så er de ikke mulige uten denne metabeviste og refleksive tolkningskompetansen» (Penne, 2013, s. 48).

Elevene må utfordres på en slik måte at de tvinges ut av sin selvsagte verden. Den individuelle leseorienteringen vi har sett i skolen kan vanskeliggjøre utviklingen av metabevisssthet og den metaspråklige kompetansen som kreves av elevene. Gjennomgående vektlegger litteraturredaktikere den litterære samtalen som den sentrale undervisningsmetoden for utvikling av litterær kompetanse. Et individuelt tekstarbeid basert på løsning av lærebokas oppgaver vanskeliggjør de dynamikkene som kreves for at ny mening skal oppstå. Istedenfor at meninger utfordres i tolkningsfellesskap, blir elevene overlatt til seg selv. For de elevene som har fått trening i tolkningskompetanse og metabevisssthet vil lærebokas oppgaver være med å fortsette den treningen. Slik vil de kunne ha muligheten til å bidra positivt til elevenes utvikling av metaspråklig bevissthet og tolkningskompetanse. Det avgjørende er hvordan læreren benytter seg av dem. Å gjennomgå spørsmålene felles etter endt individuelt arbeid, eller kun benytte spørsmålene i grupper eller i klassediskusjon vil i større grad fremme elevenes tolkningskompetanse og metabevisssthet enn individuelt arbeid vil. Problemet med en individuell undervisningsstrategi er at man som lærer som regel ikke har muligheten til å

hjelpe elevene ut av primærdiskursen og da utvikles heller ikke den metaspråklige kompetansen for den delen av elevgruppen som ikke har med seg en form for sekundærdiskurs hjemmefra.

Denne studien viser at elevenes arbeid med oppgavene til skjønnlitteraturtekstene i lærebøkene *Fabel 10* og *Norsk 10* i noen ulik grad har et potensiale for å fremme elevenes tolkningskompetanse og metabevissthet. Det fordrer også en aktiv lærer som har veiledet elevene inn i sekundærdiskursen og er bevisst læreverkenes bruk av oppgaver på en kritisk måte. Skolen og norskfaget har et viktig mandat i å legge til rette for en litteraturundervisning som gir rom for utvikling av tolkningskompetanse og metabevissthet, hvor elevene får mulighet til å utvikle egne forståelser og tolkninger på bakgrunn av den kunnskapen og de erfaringene de har med seg.

Litteraturliste

- Alsop, J. (2013). Teaching Literature in an Age of Text Complexity. *J Adolesc Adult Liter*, 57(3), 181-184. <https://doi.org/10.1002/JAAL.239>
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2022). Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyset. *Bedre skole*, 33(4), 12-16. <https://doi.org/1>
- Aschehoug. (u.å-a). *Ellen Birgitte Johnsrud*. Hentet 25.02.23 fra https://skole.aschehoug.no/Ellen-Birgitte_Johnsrud
- Aschehoug. (u.å-b). *Fabel 10*. Hentet 25.02.23 fra https://skole.aschehoug.no/laremiddel/fabel-8-10-2020/grunnbok-grunnbok_1-10-bokmal
- Aschehoug. (u.å-c). *Harald Ødegaard*. Hentet 25.02.23 fra https://skole.aschehoug.no/Harald_odegaard
- Aschehoug. (u.å-d). *Helge Horn*. Hentet 25.02.23 fra https://skole.aschehoug.no/Helge_Horn
- Aschehoug. (u.å-e). *Maria Nitteberg*. Hentet 25.02.23 fra https://skole.aschehoug.no/Maria_Nitteberg
- Aschehoug. (u.å-f). *Åse Marie Ommundsen*. Hentet 25.02.23 fra https://skole.aschehoug.no/ase-Marie_Ommundsen
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? : kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Bd. nr. 7/12). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Blikstad-Balas, M. (2014). *Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel?* Novus Forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2022, 05.12). Literacy. I *Store Norske leksikon*. <https://snl.no/literacy>
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C. & Haustreis, M. (2021). *Norsk 10 fra Cappelen Damm : Grunnbok* (Bokmål[utgave], utgave 1. utg.). Cappelen Damm.

- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Blikstad-Balas, M., Linking, i. & student, a. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (2019). Sluttord - hva nå? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 227-230). Fagbokforlaget.
- Brekke, Ø. & Brekke, Ø. (2023). *Religionshermeneutikk : forståing i ei polarisert tid*. Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1985). *Actual Minds, Possible Worlds*. Austin: Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674029019>
- CappelenDamm. (u.å). *Norsk 10 fra Cappelen Damm Grunnbok*. Hentet 25.02.23 fra <https://utdanning.cappelendamm.no/norsk-10-fra-cappelen-damm-grunnbok-9788202585778>
- Claudi, M. B. (2022). Kanonlitteraturen og LK20 - tradisjon, brot og nye kontekstar. I T. Steinfeld, M. B. Claudy & B. Aamotsbakken (Red.), *Litteraturkanon i norskfaget : historiske liner, aktuelle utfordringer* (1. utgåve. utg.). Fagbokforlaget.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P. & Klette, K. (2014). Work-Plan Heroes: Student Strategies in Lower-Secondary Norwegian Classrooms. *Scandinavian journal of educational research*, 58(4), 400-423. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.739200>
- Egeberg, G. & Senter for, I. K. T. i. u. (2012). *Monitor 2011 : skolens digitale tilstand*. Senter for IKT i utdanningen.
- Gabrielsen, I. (2019). «Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene»
Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet. *Norsklæreren* 43, 28-36.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>

- Gabrielsen, I. L. & Oksbjerg, M. (2022). Læremiddelbruk i litteraturundervisningen – en sammenligning av dansk og norsk grunnskolepraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 56-68. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.6>
- Gee, J. P. (1989a). LITERACY, DISCOURSE, AND LINGUISTICS: INTRODUCTION. *Journal of education (Boston, Mass.)*, 171(1), 5-176. <https://doi.org/10.1177/002205748917100101>
- Gee, J. P. (1989b). What is Literacy? *Journal of Education, dansk oversettelse (2016): Hvad er Literacy?* <http://literacy.dk/wp-content/uploads/literacy-og-diskurs-kerneartikel.pdf>
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses* (4th. utg.). Routledge.
- Haug, P. (2011). *Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanninga* (21). Høgskulen i Volda.
- Horn, H., Ødegaard, H., Ommundsen, Å. M., Nitteberg, M. & Johnsrud, E. B. (2021). *Fabel 10 : norsk for ungdomstrinnet* (Bokmål[utgave], 2. utgave. utg.). Aschehoug.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New literary history*, 3(2), 279-299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 344-358. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-04-08>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kompetansemål og vurdering, Norsk (NOR01-06)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006. utg.). Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.

- Langer, J. A. (2013). The Role of Literature and Literary Reasoning in English Language Arts and English Classrooms. I K. S. Goodman, R. C. Calfee & Y. M. Goodman (Red.), *Whose Knowledge Counts in Government Literacy Policies? Why Expertise Matters*. Routledge.
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser* (Bd. NOU 2015:8). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Magerø, E. & Tønnessen, E. S. (2001). Wolfgang Iser. I E. Magerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Samtaler om tekst, språk og kultur* (s. 67-94). Fagbokforlaget.
- McLaren, P. L. (1988). Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy. *Harvard educational review*, 58(2), 213-235.
<https://doi.org/10.17763/haer.58.2.n106615465585220>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mo, J. (2019). How does PISA define and measure reading literacy?
<https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/efc4d0fe-en>
- Maagerø, E., Aamotsbakken, B. & Askeland, N. (2013). *Læreboka : studier av ulike læreboktekster*. Akademika.
- Nergård, M. E. & Penne, S. (2016). Fagene oppløses i framtidens skole. *Kirke og Kultur*, 121(2), 112-129. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2016-02-02>
- Oatley, K. (2002). Emotions and the Story Worlds of Fiction. I (s. 57-88). Psychology Press.
<https://doi.org/10.4324/9781410606648-10>
- Olson, D. R. (1988). Mind and Media: The Epistemic Functions of Literacy. *Journal of communication*, 38(3), 27-36. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1988.tb02058.x>
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforl.

- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten : litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I (s. 163-174). Universitetsforl.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Cappelen Damm.
- Penne, S. (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, of hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk.
- 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 S.I. Scand. L1 Res.*(Scand. L1 Res.).
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.04>
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. UNESCO Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000117188
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Rosenblatt, L. (1985). Language, literature and values. *Language schooling and society*, 65-79.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem*. Southern Illinois University Press.
- Ryen, J. A. & Frønes, T. S. (2020). Å forstå det man leser – å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I (s. 135-165). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-06>
- Scholes, R. (1998). *The rise and fall of English : reconstructing English as a discipline*. Yale University Press.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi* (Bd. nr. 178). Fagbokforl.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*.

- Skarstein, D. (2022). Litteraturhistorie som mål og middel. I M. B. Claudi & A. Norendal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter : i forskning og undervisning*. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I (s. 271-289). Novus.
- Skjelbred, D. (2012). "Elevaktivitetens prinsipp" og oppgaver i lærebøker. I (s. 175-186). Universitetsforl.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie : allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen : 1739-2013*. Universitetsforl.
- Skjelbred, D., Solstad, T., Aamotsbakken, B., Kartlegging av læremidler og, l. & Høgskolen i, V. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* (Bd. [1/2005]). Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm akademisk.
- Skovholt, K. (2014). *Innføring i grunnleggende ferdigheter : praktisk arbeid på fagenes premisser*. Cappelen Damm akademisk.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning : en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendomskunnskap, KRL og religion og etikk*. Abstrakt forl.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn leser fiksjon : grundlaget for den ny litteraturpedagogik* (2.udg. utg.). Akademisk Forlag.
- Steinfeld, T., Steinfeld, T., Claudi, M. B. & Aamotsbakken, B. (2022). *Litteraturkanon i norskfaget : historiske liner, aktuelle utfordringer* (1. utgåve. utg.). Fagbokforlaget.
- Saabye, M. & Pedlex. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 : grunnskolen* (1. utgåve. utg.). Pedlex.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tønnesen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster* (s. 147-163). Akademika Forlag.

Ullström, S.-O. (2009). Frågar om litteratur - om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man? - Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildningen*. Liber.

UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Unesco Education Center. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Norsk (Nor01-06), Kjerneelementer*.

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Aamotsbakken, B. & Askeland, N. (2013). *Syn for skriving : læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer*. Cappelen Damm akademisk.

Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I (s. s. 163-179). Tapir akademisk.