

Estetisk autonomi eller samfunnsfaglig springbrett?

*Hvilket litteraturdidaktisk syn preger tre læreverker i
norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram?*

Tonje Maria Steene



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2015

Estetisk autonomi eller samfunnsfaglig springbrett?

*En studie av litteraturredidaktiske perspektiver i tre
norsklærebøker for yrkesfaglige elever*

Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Tonje Maria Steene

© Tonje Maria Steene
2015

Tittel: Estetisk autonomi eller samfunnsfaglig springbrett?

Tonje Maria Steene

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvorvidt noen spesifikke litteraturdidaktiske syn preger tre læreverker i norsk for yrkesfaglige elever, gjennom problemstillingen: *Hvilket litteraturdidaktisk syn preger tre læreverker i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram?* Gjennom flere teoretiske perspektiver viser jeg hvordan både tidligere læreplaner og litteraturdidaktikere legitimerer skjønnlitteraturen på to grunnleggende ulike måter. På den ene siden finnes det de som legitimerer litteraturens plass i skolen ved å fremheve dens estetiske autonomi. Litteraturen har en verdi i seg selv, både som kunstform og som kulturbærer. På den andre siden finner vi perspektiver som tilsier at skjønnlitteraturen i skolen legitimeres ved at den kan bidra til å føre elevene bort fra klasserommet og ut i verden. På den måten skal litteraturen fungere dannende og bidra til å gjøre elevene til globale medborgere.

Gjennom en lærebokanalyse som primært fokuserer på ulike oppgaver knyttet til primærtekstene samt en sjangeranalyse, viser jeg hvordan begge de litteraturdidaktiske perspektivene kommer til syne i læreverkene. Analysen av oppgavene viser at flest oppgaver faller innenfor kategorien «oppgaver for å tolke primærteksten» og «oppgaver som flukt fra teksten». Analysen av sjangere viser at dikt og noveller primært foretrekkes, men at også romanutdrag er sterkt representert. Både funnene som knyttes til oppgavene og sjangerne representerer to grunnleggende ulike litteraturdidaktiske perspektiver på skjønnlitteraturen. På den ene siden skal elevene tolke og mene noe om primærtekstene, mens de på den andre siden skal benytte seg av primærtekstene for å forstå verden bedre. Det litteraturdidaktiske synet befinner seg dermed i en mellomposisjon, et grenseland. Tittelen *Estetisk autonomi eller samfunnsfaglig springbrett* vil dermed illustrere de to litteraturdidaktiske retningene godt.

Forord

Drøye fem år som lektorstudent er over, og det er veldig, veldig leit. Samtidig er det spennende å endelig kunne benytte meg av all den kompetansen jeg (forhåpentligvis) har tilegnet meg gjennom studiene. Arbeidet med denne oppgaven har vært utrolig spennende og givende, og i dag står jeg stolt på det høyeste fjell og roper at «Nå, nå er jeg lektor!». Jeg vil benytte anledningen til å takke flere personer, som alle har bidratt til denne studiens tilblivelse.

Først og aller fremst vil jeg takke Jonas Bakken. Det har vært spennende og givende å få lov til å diskutere oppgaven min med deg og gjennom grundig veiledning og oppmuntring har du opprettholdt min egen tro på studiens framgang.

Videre vil jeg så veldig gjerne takke de som har bidratt til en herlig studietid. Takk til dere, Vibeke og Charlotte, Simon og Gry. Tenk at det er over fem år siden vi satt ExPaed-seminar og ikke ante opp eller ned. Tusen takk til deg, Marte, for at du gjorde meg oppmerksom på masteroppgavens spennende muligheter. En stor takk rettes også til Kjetil, som hjalp til med å beregne kappaverdier på tross av sin egne hektiske hverdag. Også du fortjener en takk, Mia. Takk for at du alltid er der.

Mamma og pappa, jeg klarte det! Det gjør meg stolt at dere er stolte, og jeg gleder meg til å dele studien min med dere, selv om den inneholder vanskelige ord som didaktikk og reliabilitet – det e'kke til å bli klok a'!

Så kommer det: Sist, men ikke minst. Takk, Emrich! Takk for alt du er, alt du gir og alt du står ut med. Vårt forhold har vært en rungende trygghet og et fyrtårn på de lengste dagene. Det er godt å komme hjem til deg.

Takk for meg, Blindern. Jeg kommer til å savne deg enormt, men det er på tide at vi går hver vår vei.

Tonje Maria Steene

Blindern, November 2015

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.2	Studiens avgrensninger	2
1.3	Lesekart	3
2	Tidligere forskning.....	4
2.1	Elever på yrkesfag og skjønnlitteratur	4
2.1.1	Litteraturutvalg i skoleantologier for yrkesfagelever	4
2.2	Skjønnlitteratur i skolen.....	5
2.2.1	Skolens kanoniserte litteraturutvalg	5
2.2.2	Jon Smidt – Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant.....	7
2.2.3	Örjan Torell – Hur gör man en litteraturläsare?	8
2.2.4	Sten-Olof Ullström – Frågor om litteratur	9
3	Teoretisk forankring	11
3.1	Lærebokforskning.....	11
3.1.1	Læremidler og skjønnlitteratur i læreplanverk	11
3.2	Den yrkesfaglige videregående skolen	15
3.2.1	Norsk på yrkesfaglige utdanningsprogram	15
3.2.2	Danning på yrkesfaglige utdanningsprogram	18
3.3	Litteratur i skolen	19
3.3.1	Litteraturdidaktikk	20
3.3.2	Utdrag.....	23
3.3.3	Oppgaver til skjønnlitterære tekster.....	24
4	Metode	28
4.1	Analyse av lærebøker	28
4.2	Analysert materiale.....	29
4.2.1	Cappelen Damms <i>Kontakt</i>	29
4.2.2	Gyldendals <i>Dialog</i>	30
4.2.3	Aschehougs Norsk for yrkesfag 1&2	30
4.3	Analytisk rammeverk	30
4.4	Analyse av oppgaver.....	32
4.4.1	Gjennomføring	33
4.5	Analyse av sjangere og teksttyper	36
4.5.1	Gjennomføring	36
4.6	Reliabilitet og validitet.....	36
4.6.1	Validitet.....	37
4.6.2	Reliabilitet.....	38
5	Analyse	40
5.1	Oppgavetyper i læreverkene.....	40
5.1.1	Statistiske resultater	40
5.1.2	Tendenser i oppgavenes ordlyd.....	41
5.2	Sjangertyper i læreverkene	51
5.2.1	Statistiske resultater	51
5.2.2	Ordlyd knyttet til sjangere.....	52
5.3	Sjangere og oppgavetyper	59

5.3.1	Noveller.....	60
5.3.2	Dikt.....	62
5.3.3	Romanutdrag.....	64
5.3.4	Sangtekster.....	66
5.3.5	Dramaer.....	67
5.3.6	Kortprosa.....	68
5.3.7	Eventyr.....	70
5.3.8	Tegneserier.....	71
5.4	Sammenfatning av analysene.....	72
6	Diskusjon.....	74
6.1	Oppgaver.....	74
6.1.1	Oppgaver for å tolke primærttekst.....	74
6.1.2	Oppgaver som flukt fra teksten.....	76
6.1.3	Oppgaver som lesekontroll.....	77
6.1.4	Sammenfattende om oppgavene.....	79
6.2	Sjangere.....	79
6.2.1	Romanutdrag.....	79
6.2.2	Dikt og noveller.....	81
6.3	Subjektiv relevans og yrkesretting.....	82
6.4	Studiens holdbarhet.....	83
7	Oppsummering og didaktiske implikasjoner.....	85
7.1	Hovedfunn og konklusjoner.....	85
7.2	Forslag til videre forskning.....	87
7.3	Studiens didaktiske implikasjoner.....	88
	Litteraturliste.....	91
	Vedlegg / Appendiks.....	96

Tabeller

Tabell 1: Kompetansemål etter VG2 – yrkesfaglige utdanningsprogram.....	16
Tabell 2: Oppgavekategorier	33
Tabell 3: Sammenfallende kappaverdier	39
Tabell 4: Oppgavetyper i de tre læreverkene:	41
Tabell 5: Sjangerrepresentasjon i læreverkene	51
Tabell 6: Oppgavetypenes representasjon i sjangere	59

Figurer

Figur 1: Litteraturdidaktisk forhold.....	23
Figur 2: Noveller	60
Figur 3: Dikt	62
Figur 4: Romanutdrag	64
Figur 5: Sangtekster	66
Figur 6: Dramaer	67
Figur 7: Kortprosa	68
Figur 8: Eventyr	70
Figur 9: Tegneserier.....	71

1 Innledning

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Dersom du skriver søkeordene «skjønnlitteratur på yrkesfag» inn i søkemotoren Google, skal du klikke deg langt ut i Internettets verden før du finner akademiske resultater. Søker du på de samme ordene på universitetsbibliotekets nettsider, får du ingen treff i det hele tatt.

Forskningen på fellesfaget norsk for yrkesfaglige elever er så manglende at denne studien vil fremlegge teorier fra generelle, litteraturdidaktiske perspektiver, istedenfor den spesifikke forskning om norsk på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Det var dette som la grunnlaget for min interesse for feltet. Gjennom 5 år på Lektorprogrammet, retning nordisk, kan jeg kun komme på én, kanskje to ganger, som begrepet «yrkesfag» har blitt nevnt. Hvorfor har så få valgt å forske på denne elevgruppen, og hvorfor finnes det så få teoretiske perspektiver, når temaet «yrkesretting av fellesfag» er så hett?

I 2011 ble FYR¹-prosjektet igangsatt som en del av det større prosjektet NY GIV. FYR ble så videreført i 2014. Prosjektene skulle hindre frafall fra yrkesfaglige utdanningsprogram og kvalitetssikre undervisningen elevene får. Også i Kunnskapsløftet er yrkesrettingen et viktig mandat. Etersom departementet retter et så sterkt fokus mot yrkesretting av fellesfagene, må det anses som viktig å først undersøke hvordan fellesfagene opptrer i dag, før en kan legge føringer på hvordan det skal foregå i fremtiden. Denne oppgaven ønsker å studere hvordan det litteraturdidaktiske syn preger litteraturantologiene som elevene skal gjennom og problemstillingen lyder som følger:

Hvilket litteraturdidaktisk syn preger tre læreverker i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram?

I studien vil jeg presentere analyser av tre læreverker myntet på denne elevgruppen, og jeg vil forsøke å besvare problemstillingen ved hjelp av tre forskningsspørsmål:

- I. *Hvilke oppgaver finner vi i forbindelse med skjønnlitteratur?*
- II. *Hvilke sjangere er representert i materialet?*

¹ Fellesfag, yrkesretting og relevans

III. *Finnes det en tendens når det kommer til sammenheng mellom oppgavetyper og sjangere?*

1.2 Studiens avgrensninger

Problemstillingen avgrenses til å undersøke tre læreverk for yrkesfaglige elever. Læreverkene som legger det empiriske grunnlaget for studien, er ikke nødvendigvis representative for andre læreverk, og det understrekes at resultatene kun er gyldige for disse tre. Videre er det ikke undersøkt hvordan disse læreverkene brukes i praksis, eller hva lærere og elever mener om dem. Problemstillingen belyses primært gjennom oppgavene som er knyttet til primært tekstene, og hvilke sjangere som inngår i antologiene. Det er også her kun de statistiske resultatene samt ordlyd knyttet til oppgaver og sjangere som presenteres, ingenting om den faktiske bruken i en undervisningskontekst. Studien utføres primært som en undersøkelse av læreverk. Teoretiske perspektiver på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er for det meste utelatt av to årsaker. For det første undersøker denne studien generelle litteraturdidaktiske perspektiver. Dermed vil et yrkesfaglig perspektiv anses som unødvendig for studiens formål. For det andre er forskning på fellesfaget norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram så manglende, at det anses som kontraproduktivt å inkludere det. Det yrkesfaglige aspektet ved problemstillingen vil således først og fremst fungere som en avgrensning. Likevel vil studien kommentere hvordan fellesfaget norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram har utviklet seg, og hvordan yrkesretting bør, og kan, foregå. Dette gjør jeg for å kunne si noe om yrkesrettingen en muligens finner i oppgavesettene i læreverkene.

En annen viktig avgrensning er at studien ikke sier noe om primært tekstens brødtekst. Det er ikke analysert tematikk, budskap eller andre meningsbærende faktorer fra tekstene. Dersom litteraturoppgavene ber elevene om å redegjøre for tekstens tematikk, vil det i noen tilfeller foreligge kommentarer angående dette, men det er ikke avgjørende for studien som helhet. Hva angår oppgaver er det kun oppgavene knyttet til tekstsamlingene som er analysert. Læreverkens resterende oppgaver forblir urørt av denne studien. Det samme gjelder andre henvisninger eller omtaler av skjønnlitteratur i primærkildene.

1.3 Lesekart

I neste kapittel vil jeg fremlegge tidligere studier som har hatt samme, eller lignende formål som denne studien. Videre, for å plassere denne studien i et norskdidaktisk forskningsfelt også vil det også fremlegges teoretiske begreper og perspektiver i kapittel tre. Teorien vil fokusere på generell litteraturredidaktikk samt forskning og teorier om skolens dannelsingsmandat. I kapittel fire redegjør jeg for metodiske valg og gjennomføring. Metoden viser blant annet hvordan litteraturantologiens oppgaver plasseres i fem definerte kategorier samt hvordan kategoriene ble utformet. Til slutt i metodekapittelet redegjør jeg for hvordan en høy verdi på Cohen's kappaberegning bidrar til å styrke studiens reliabilitet.

Analysen av datamateriale i kapittel fem presenteres i tre delkapitler. Først viser jeg hvordan oppgavekategoriene er representert i antologiene, deretter hvilke sjangere som er representert og den tredje analysen dreier seg om hvilke oppgaver som knytter seg til hvilke sjangere. Med eksplisitte eksempler fra læreverkene understreker jeg viktige poenger og påstander. I kapittel seks blir det fremlagt en diskusjon på grunnlag av analysen. Til slutt, i kapittel syv, fremlegger jeg hovedfunn og didaktiske implikasjoner. De viktigste implikasjonene for lærerpraksisen vil for det første være å ta klar stilling til hvilket litteraturfag vi ønsker å gestalte i de yrkesfaglige klasserommene. For det andre er en viktig implikasjon at yrkesrettingen av de skjønnlitterære tekstene og den litterære undervisningen, vil falle på lærernes skuldre.

2 Tidligere forskning

Denne studien fokuserer på de litteraturredidaktiske perspektivene som preger læreverk i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram. Som tidligere nevnt, er forskning på skjønnlitteraturantologier for yrkesfagelever er snaut. I det følgende vil jeg presentere én studie som har dette som eksplisitt problemstilling. De andre presenterte studiene fokuserer på fenomener som kan bidra til å belyse aspekter ved min overordnede problemstilling:

Hvilket litteraturredidaktisk syn preger tre læreverk i norsk for yrkesfaglige

utdanningsprogram? Det vil presenteres en studie av Bente Aamotsbakken som fokuserer på kanonlitteratur i de norske klasserommene samt to studier om eleven som litteraturleser av henholdsvis Jon Smidt og Örjan Torell. Den siste studien som vil presenteres omhandler oppgaver som følger litterære tekster, skrevet av Sten-Olof Ullström. Studiene som er inkludert i dette kapittelet anvendes for å belyse det forskningsfeltet som min studie vil bidra til. Det vil presenteres hovedsakelig skandinavisk forskning. På tross av at denne studien undersøker norske læreverk, anses dette som problemfritt, ettersom de skandinaviske landene ofte møter de samme problemene og utfordringene i morsmålsundervisningen. Dette ble avdekket av forskergruppa bak Nordfag i 2012 (Krogh, Penne, & Ulfgard, 2012, s. 258).

2.1 Elever på yrkesfag og skjønnlitteratur

2.1.1 Litteraturutvalg i skoleantologier for yrkesfagelever

Engebret Grøthe gjennomførte i 2000 en empirisk undersøkelse om litteraturutvalget i norsklæreverk for yrkesfagelever. Problemstillingen Grøthe forholdt seg til, dreier seg om hvorvidt litteraturen i antologiene var passende for ungdommene som skulle lese den, eller for lærerne som skulle undervise dem. Han undersøkte også om litteraturutvalget passet begge kjønn og hvorvidt kanontekstene i antologiene ga et reelt bilde av hvilken type litteratur som burde presenteres for elevgruppen. Resultatene Grøthe presenterer, viser at litteraturutvalget «ikke er helt oppdatert i forhold til den nye kulturelle identiteten blant ungdommen» (Grøthe, 2000, s. 143). På tross av dette funnet stiller Grøthe samtidig spørsmål om hvor oppdatert litteraturen egentlig bør være. Han fremhever at litteraturen ofte bør inneholde klassiske tekster, dersom målet er å vise litteraturens estetiske side. Videre hevder han at antologiene viser særlig velvilje overfor jentene. Hans kvalitative data viser at både sjangermessig og tematisk er det jentenes interesser som favoriseres, blant annet gjennom

hyppige innslag av poesi med sentrallyrisk tematikk (s. 144). Da undersøkelsen ble gjennomført, fulgte lærebokforfattere Nasjonalt læremiddelsenters retningslinjer for utforming av læremidler. Regelverket krevde at jentene skulle få «rollemodeller og tekster de kan kjenne seg igjen i» (Grøthe, 2000, s. 144), men det satt ingen krav til guttenes behov. Denne godkjenningsordningen er nå avvirket (Bratholm, 2001). I antologiene Grøthe undersøkte, fant han at det største antall tekster tilhørte norsk litterær kanon, noe informantene hans omtale som traust.

Grøthes hovedfunn oppsummeres med tre punkter. Han fant for det første at litteraturutvalgene ikke lykkes mer enn «måtelig» når det kom til å treffe ungdommene. Videre fant han at kanonforfatterne var overveiende representert, da spesielt store navn fra etterkrigstidens lyrikk. Likevel fant han en tendens som viste at tematikk og kommunikasjon ofte veide tyngre enn nærværet av kanontekster. Grøthes tredje hovedfunn omhandler en favorisering av jentene, både når det kommer til sjangere og tematikk presentert i utvalget. Grøthe konkluderer dermed med at læreplanens² mål om å skape leseglede ikke kan oppnås like enkelt når det kommer til litteraturarbeid for gutter (Grøthe, 2000, s. 145).

Studien av Grøthe viser at jentene favoriseres gjennom blant annet sjangerutvalg. Han fant at antologiene inneholdt flest dikt, noe som guttene i studien fant det vanskeligere å forholde seg til. Dette er interessant for min studie, ettersom det blant annet er sjangere som mitt fokus retter seg mot. Gjennom forskningsspørsmål II vil jeg undersøke hvilke sjangere som er tilstede i litteraturantologiene. Derfor kan Engebret Grøthes studie være hensiktsmessig å ta i betraktning.

2.2 Skjønnlitteratur i skolen

2.2.1 Skolens kanoniserte litteraturutvalg

Bente Aamotsbakken gjennomførte i 2003 en studie omkring kanonisering i litteraturantologier for videregående skole. I studien retter hun blikket sitt mot læremidlene på allmennfaglig studieretning etter Reform 94, men jeg anser likevel studien som relevant, ettersom konklusjonene hun trekker, kan anses som uavhengige av læreplan.

² Reform 94

I studiens innledende kapittel skriver Aamotsbakken at skolens kanon til en viss grad skal være representativ for den allmenne kanon. Likevel vil den alltid representere et mye smalere utvalg, ettersom omfanget må begrenses. Videre skriver hun at skolens kanon står i et «tosidig forhold til den allmenne kanon» (Aamotsbakken, 2003a, s. 8). Med dette menes det at litteraturantologiene i skolen alltid må ta hensyn til den allmenne kanon i sin utvelgelse. På den andre siden vil tekster som tas opp i en litteraturantologi, evne å påvirke den generelle kanon. Forholdet blir således gjensidig påvirkende. Likevel konkluderer Aamotsbakken i slutten av kapitlet med at spørsmålet om hvorvidt skolens kanon er den mest vesentlige kanon besvares med et ja, på tross av enkelte forbehold. Denne konklusjonen er revidert i nettversjonen og blir stående slik: «[k]onklusjonen på kapitlets primære spørsmål om skolens kanon er å anse som den vesentligste av alle kanoer, blir tross *alle* forbehold et *ubetinget ja*»³. (Aamotsbakken, 2003b)

I den presenterte studien anvender Aamotsbakken seg av en kvantifiseringsmetode der hun har talt opp forfattere og tekster representert i skoleantologiene. Hun fant totalt rundt 500 forfattere representert i de 16 antologiene og definerer *kanon-forfattere* som de som er representert med 15 tekster eller flere. Videre definerer hun forfattere som er representerte med mellom 10 og 14 tekster som *halvveis kanoniserte forfattere* (Aamotsbakken, 2003a, ss. 47-48). Et av resultatene hun fant, var at de fleste av både kanon- og de halvveis kanoniserte forfatterne var lyrikere representert ved poesi. Dette attribuerer hun til det pragmatiske ved å inkludere korte prosatekster eller lyrikk i antologier. Ved å velge korte tekster kan en inkludere flere tekster av samme forfatter for å skape et mer helhetlig bilde av et forfatterskap, samtidig som en unngår den fragmentariske oppsplittingen en opplever ved bruk av utdrag. Studien viser at de fleste kanoniserte og halvveis kanoniserte tekstene kommer fra 1800-tallet og tidlig 1900-tall. Ettersom skoleantologiene for yrkesfaglige utdanningsprogram skal inneholde samtidslitteratur, vil dette funnet ikke utdypes videre. Når det kommer til utvalget av *samtidstekster*, eller i hvert fall *nyere* tekster, fant Aamotsbakken igjen at antologiene prefererte korte tekster som for eksempel lyrikk, små noveller etc. Videre skriver hun at «de nyere prosaforfatterne nærmest framstår som sjanseløse når det gjelder representasjon i skoleantologiene» (Aamotsbakken, 2003b, s. 3).

³ Min kursivering for å poengtere ordendringene i sitatene

Studien er interessant for denne undersøkelsen av flere årsaker. For det første fremstår Aamotsbakkens kvantifiseringsmetode som en enkel og oversiktlig tilnærming til studier av lærebøker. Også i denne studien vil det anvendes en slik kvantifiseringsmetode når det kommer til sjangerutvalget. For det andre er det også Aamotsbakkens resultater angående nettopp sjangerutvalget som gjør studien videre interessant for min undersøkelse.

Aamotsbakken fant, i likhet med Grøthe, at det finnes flest korte prosatekster, som dikt og noveller i antologiene. Dermed finner vi to studier av skjønnlitteratur som hevder at disse er de mest fremtredende sjangerne.

2.2.2 Jon Smidt – Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant.

I 1989 gjennomførte Jon Smidt en undersøkelse omkring litteraturarbeid i den videregående skolen. Denne studien anses som relevant ettersom den berører ungdommers lesing av skjønnlitterære tekster samt hvilke krav som må oppfylles for at lesingen skal virke meningsfylt for elevene. For min undersøkelse vil Smidts studie vise seg hensiktsmessig ettersom jeg ønsker å si noe om de litteraturdidaktiske synene som preger skjønnlitteraturantologiene for yrkesfaglige elever. Det vil dermed være relevant å undersøke om for eksempel litteraturoppgavene i læreverkene oppfyller Smidts krav om *subjektiv relevans*, et begrep som presenteres i det følgende. Dersom elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram skal oppfatte litteraturen som meningsfylt, må de i følge Smidt, oppleve subjektiv relevans i de tekstene som leses. Videre i oppgaven vil det argumenteres for at dette blant annet kan gjøres gjennom yrkesretting.

Jon Smidts undersøkelse oppsummeres med fem hovedpunkter. Smidt fant for det første at litteraturlesing alltid skjer som del av en sosial prosess, og dermed kan ikke aktiviteten studeres uten å ta hensyn til de kontekstuelle faktorene som omringer den. Teksten må alltid anses som en helhet, helheten må alltid betraktes i lys av konteksten og konteksten ut i fra hvilken sosial prosess den omkranser. Smidts andre funn handler om resepsjonestetikken. Lesing blir meningsfylt kun i prosess. Dette innebærer at enhver tolkning og forståelse av tekst vil variere i henhold til hvilke kontekster som foreligger, og hvilke deltakere som bidrar i prosessen. Det tredje funnet som legges frem av Smidt, er hvordan elevenes personlige prosjekt farger og former opplevelsen av litteraturen. Fenomenet kaller han lesingens *subjektive relevans*. Dette er noe som vil beskrives videre i 3.3.1. Smidts fjerde funn omhandler den subjektive relevansen og hvordan subjektivering foregår i ulike faser.

Smidts siste funn viser at elever ofte søker bekræftelse fra litteraturen, en slags legitimering av egen verdensoppfattelse (Smidt, 1989).

2.2.3 Örjan Torell – Hur gör man en litteraturläsare?

I 2002 publiserte Örjan Torell, Monica Von Bonsdorff, Stig Bäckman og Olga Gontjarova resultatene fra prosjektet *Literary Competence as a Product of School Culture*.

Undersøkelsens grunnidé var å sammenligne litteraturundervisning i Russland og Sverige, basert på antakelsen om en mye mer ambisiøs undervisning i Russland (Torell, 2002).

Basert på funnene gjort av forskningsgruppa, utformet Torell en modell som skal beskrive litterær kompetanse. Modellen ble skapt for å tjene flere formål, blant skal den fungere som et direkte instrument for å kategorisere og karakterisere leseropplevelsen. Modellen presenterer elevens litterære kompetanse som «et spenningsforhold mellom tre poler rundt ett dialogisk centrum» (Torell, 2002, s. 82). De tre polene Torell presenterer, er konstitusjonell kompetanse, performanskompetanse og *literary transfer*-kompetanse. De tre polene må alle være opprettholdt innenfor leserens (eller elevens) kompetansespekter, og de må fungere i balanse for å oppnå en optimal litterær kompetanse (Torell, 2002, s. 88). Den første kompetansen, konstitusjonell kompetanse, inneholder elevens naturlige forkunnskaper omkring fiksjon, det vil si den iboende evnen til å skape eller forstå kunst. Slik kompetansen forstås i denne studien, vil dette innebære naturlige antakelser og forståelser som leseren har omkring tekstens tematikk og budskap, eller en latent evne til å dikte. Den andre kompetansen, performanskompetanse, kan sies å være noe av det motsatte. I denne kompetansen ligger det eleven har tilegnet seg gjennom institusjonell undervisning om litterære tekster. Innenfor denne kompetansen finner vi typisk kompetanse om for eksempel litterære virkemidler, komposisjon eller kunnskaper knyttet til sjanger. Den tredje kompetansen, *literary transfer*-kompetanse, innebærer å tilføre egne erfaringer og opplevelser til teksten. Torell hevder at det er nettopp leserens personlige opplevelser og erfaringer som tilfører mening til teksten: «literary transfer [...] tillför texten mening gjennom att ankyta den till en otvedydig verklighet – läsarens» (Torell, 2002, s. 86). Samtidig advarer Torell mot *literary transfer*-blokkeringer. Dette er et fenomen han observerte ofte, mest fremtredende hos de svenske elevene. Blokkeringene går ut på at for eksempel *literary transfer*-kompetansen tar opp så mye plass i elevenes tekstlesing at den blir dominerende og blokkerer ut de to andre kompetansene. Blokkeringene kan forekomme med alle de tre

kompetansene, men er oftest observert i forbindelse med literary transfer-kompetansen. Som nevnt ovenfor er det viktig at kompetansene fungerer i balanse for å oppnå en optimal litterær kompetanse.

2.2.4 Sten-Olof Ullström – Frågor om litteratur

I en artikkel fra 2009 presenterer Sten-Olof Ullström resultater fra en undersøkelse angående læremidlene i svensk skole. Han studerte ulike læremiddelverk i svenskemnet, for å undersøke hvordan verkene behandlet skjønnlitteratur, litteraturkunnskap og litteraturhistorie. I den innledende biten av artikkelen påpeker Ullström viktigheten av lærebøkene, og sier at det ikke er nok at vi vet at de brukes – vi må også forså hvordan de brukes, og hvordan de er strukturert (Ullström, 2009, s. 119). Et av resultatene av Ullströms studie viser at, på tross av store ulikheter mellom de forskjellige læremiddelverkene, finnes det én slående likhet. Alle lærebøkene inneholder studiespørsmål, diskusjonsspørsmål eller lignende arbeidsoppgaver. Ullström viser til studien gjennomført av Torell m.fl. og utvikler deres funn videre. Blant annet stiller han spørsmål ved elevenes litterære kompetanse og spør om hvorvidt lærebøker har bidratt til funn som er gjort angående sviktende litterær kompetanse i den svenske skolen (s. 123). Ullström hevder at litteraturoppgavene i stor grad oppfordrer til et «naivt-realistisk» søk etter detaljer i teksten eller en tolking basert på parafraseringer (s. 126). Videre fant Ullström at mange av oppgavene appellerte eller henvendte seg direkte til elevene, ofte med eksplisitt du-tiltale. Ullström utførte denne undersøkelsen med inspirasjon fra en eldre undersøkelse av Staffan Thorson fra 1988, som fant at litteraturoppgavene i svenske lærebøker kunne innpasses i tre ulike kategorier: *inneholdsfrågor*, *bedömning* og *identifikation* (Ullström, 2009, s. 123). Gjennom Ullströms egen studie fant han at en kunne grovinndele oppgavene i tre kategorier. Disse kategoriene legger grunnlaget for en videre studie av oppgaver knyttet til litteratur i skolen. Ullström endrer noe på Thorsons oppgavebegreper og ender med følgende tre kategorier:

1. Uppgifter som läskontroll
 2. Uppgifter som flykt från texten
 3. Uppgifter för att dikta vidare
- (Ullström, 2009, ss. 126-135)

Den første kategorien inneholder oppgaver der elevene skal finne svaret i teksten. «Hvem er bestevennene til Harry Potter?», «Hvor mange søsken har Ronny Viltersen?», «Hvordan reagerer Harry når han møter Voldemort?», er eksempler på slike lesekontrollerende oppgaver. Eleven må ha lest teksten for å kunne forstå og besvare spørsmålene. Ullströms

andre kategori dreier seg om å finne svaret alle andre steder enn i teksten. Oppgavene «Hvilke ting anser du som *magiske* i din hverdag?», «Fortell om et *magisk* øyeblikk du har opplevd» kan være representanter for denne kategorien. Her er oppgavene skapt for å åpne for en videre diskusjon, og oppgavenes innhold hentes gjerne fra for eksempel en detalj i teksten eller overordnet tematikk som lykke, kjærlighet, mobbing etc. Den tredje kategorien av oppgaver dreier seg om skriving med utgangspunkt i primærtekstene. Elevene bes for eksempel om å skrive en novelle med samme tematikk som primærteksten, eller de bes om å utvide teksten de har lest, ved å skrive fra en annen synsvinkel, dikte om hendelsene som foregikk før primærtekstens handling, eller lignende.

Konkluderende fastslår Ullström at oppgavene i lærebøker alt for ofte leder bort fra tanken om å anse litteratur som kunstform, han mener altså at skjønnlitteraturen benyttes for å undervise om andre, ikke-litterære emner. Videre hevder han at litterære samtaler ofte kan fostre og ivareta elevenes litterære kompetanse på en bedre måte enn oppgavene. Dette begrunnes med at en *kommunikativ* dialog mellom lærer og elev vil produsere et langt mer produktivt læringsutbytte enn kun oppgaveløsning. Videre mener han at det er selve oppgaveformuleringene som leder bort fra tekstens autonome verdi, og at dialogisk arbeid omkring skjønnlitteraturen kan øke elevenes forståelse av den (2009, s. 137).

Ullströms studie er viktig for denne undersøkelsen, ettersom den kan bidra til å belyse forskningsspørsmål I, *Hvilke oppgaver finner vi i forbindelse med skjønnlitteratur?* Ullström viser til klare resultater angående oppgavekategorier samt hvilke implikasjoner slike oppgaver kan ha. Dermed er det hensiktsmessig å se min studies resultater i lys av Ullströms konklusjoner og funn.

3 Teoretisk forankring

Problemstillingen i denne studien lyder: *Hvilket litteraturdidaktisk syn preger tre læreverker i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram?* I det følgende kapittelet vil jeg fremlegge de tre aspektene ved denne problemstillingen. Først vil jeg fokusere på læreboka og læremidler. I denne delen vil det også fremkomme hvordan læremidler er presentert i de ulike læreplanene, samt hvordan læreplanene omtaler skjønnlitteraturen. Dette gjøres for å fremlegge hvilke litteraturdidaktiske perspektiver som er blitt presentert i de ulike læreplanene. Deretter vil jeg presentere noe forskning på den yrkesfaglige delen av videregående skole. I dette delkapittelet vil jeg blant annet se på yrkesfaglig danning og hvordan fellesfaget norsk fremstår innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram. Til slutt vil jeg igjen rette blikket mot spesifikke didaktiske perspektiver på skjønnlitteraturen i skolen og hvilke teoretiske begreper vi kan hente fra studiene som ble presentert i kapittel 2.

3.1 Lærebokforskning

Læreboka beskrives av Staffan Selander som både et redskap for undervisningen samt en «minnesbank för kunnskap och kommunikation» (Selander, 2003, s. 184). Selander skriver videre at « [1]äroböcker utgör den plats där vi har placerat sådana fakta, förklaringar och exempel som vi ser som grundläggande, giltiga, objektiva och nödvändiga för vår gemensamma sociala och kulturella orientering» (s. 184). Med grunnlag i Selanders beskrivelse av læreboka lister Njål Skrunes (2010) opp flere funksjoner læreboka har, blant annet at den samler opp og beskriver kunnskaper som anses som viktige for et samfunn og at den gir en «form for felles referanseramme» (s. 15). Videre skriver Skrunes at lærebokas intensjon er å bidra kvalitativt til lærernes undervisning og elevenes læring (s. 17). Elevenes læring og kompetansemål er i dagens skole nedfelt i læreplanen. Dermed er det hensiktsmessig å undersøke hvordan læremidler blir behandlet i de ulike planene.

3.1.1 Læremidler og skjønnlitteratur i læreplanverk

I artikkelen « Et kritisk blikk på Reform 97 og dens grunnlagstenkning» skriver Sylvi S. Hovdenak (2004) at

Læreplaner forteller hva nasjonale myndigheter mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanene blir derfor viktige styringsredskaper i utdanningen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling (Hovdenak, 2004)

Sitatet viser viktigheten av læreplanene, ettersom de fremhever hva styringsmaktene anser som viktig innenfor hvert enkelt fagfelt. Ettersom denne oppgavens intensjon er å se på de litteraturdidaktiske synene som preger læreverk for yrkesfagelever, vil jeg i det følgende presenteres en historisk oversikt over læreplanene, med vektlegging på skjønnlitteratur. Jeg vil innlede med Mønsterplanen av 1974 og presentere de følgende læreplanene frem til Kunnskapsløftet fra 2006. Læreplanene fremheves fordi det tradisjonelt har vært sterke føringer på hvordan skjønnlitteraturen skal brukes og hvilken litteratur elevene skal lese. Et fag som norsk blir formet og preget av egne tradisjoner og dermed kan de tidligere planene bidra til å fortelle oss noe om dagens norskfag, og hvorfor de litteraturdidaktiske synene er som de er. Videre vil det inkluderes både læreplaner fra både grunnskolen og den videregående skole. Dette er gjort fordi norskfaget i den nye yrkesfaglige videregående skolen bar sterkt preg av å være et tidligere ungdomsskolefag. Dermed vil det være nyttig å se på hva som preget læreplanene før loven om obligatorisk niårig skole i 1974. Læreplanene som kommenterer elever og læremidler på yrkesfaglige utdanningsprogram vil bli spesielt fremhevet.

Læremidler i *Mønsterplanen av 1974* (M74) er relativt omfattende, og nevnes eksplisitt under både den generelle og de fagspesifikke delene. Spekteret som beskrives som *læremidler* er bredt og inneholder blant annet grafisk materiale som illustrasjoner, bilder og film, trykte læremidler som skjønnlitteratur, faglitteratur og avisartikler samt lydmateriale som for eksempel innleste tekster på bånd eller plate (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974, s. 56-57). Selv om begrepet *læremidler* favner stort, er det skjønnlitteraturen som vies størst plass i den fagspesifikke norskplanen (s. 96-111). Et av hovedmålene med skjønnlitteraturen ifølge M74 er å ta vare på og styrke elevenes leselyst (s. 96). Elevene skal få oppleve verdiene som skjønnlitteratur rommer og dermed også lære seg å bli glad i og glede seg over god litteratur. Det er et sterkt fokus på elevenes egen opplevelse av litteraturen, samt vektlegging av individuell utvikling gjennom litteratur.

I 1974 ble loven om niårig obligatorisk skole vedtatt, og 1. januar 1976 trådte den i kraft. Som et resultat av loven ble alle gymnas og de ulike typene yrkesskoler lagt under de samme ytre strukturelle rammene og gikk etter det under samlenavnet *den videregående skole* (Andersen, 1999, s. 103). Som en del av den nye videregående skolen skulle alle elever få et felles faggrunnlag i tillegg til de yrkesfaglige eller studierettede spesialiseringene (s. 106). I

det følgende vil læreplaner fra den videregående skolen, med fokus på yrkesfaglige utdanningsprogram, fremlegges.

Læreplan for den videregående skole av 1976 (L76) ble den første læreplanen for den samlede videregående skolen. Omtalen av læremidler er radikalt endret fra M74 til L76, til tross for at de kun skiller med et par år. Den generelle delen av L76 legger svært liten vekt på læremidler, men favner likevel bredt. «[G]jennom (...) læremiddel og arbeidsmåtar må skolen gjere sitt til å motverke holdningar og rollemønster som spring ut av fordommar om ulikskap mellom kjønn, samfunnsgrupper og folkegrupper» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1976a, s. 12). Læremidlene kan dermed sies å ha en dannende funksjon, ettersom de skal forberede elevene på deltakelse i ulike kulturformer. Skjønnlitteratur i norskfaglig plan i L76 har flere funksjoner. På første «årssteg» er hovedmålet å utvikle leselyst og -glede (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1976b, s. 21), mens i hovedmålene på andre «årssteg» suppleres målet om opplevelseslesing, med et mål om et «litteraturhistorisk oversyn» (1976b, s. 24). Hovedmålet med skjønnlitteraturen i L76 er dermed å skape større interesse for «verdifull lesing» (1976b, s.16) samt gi elevene en litteraturhistorisk oversikt.

Litteraturutvalget i L76 er nokså omfattende og fremstår som den største delen av den norskfaglige læreplanen. Både sjangere samt eksplisitte forfattere og tekster er inkludert. Litteratursynet i L76 for videregående skole er konsentrert omkring leselyst og -glede, noe som stemmer overens med litteratursynet i M74 for grunnskolen.

Kjell Andersen (1999) beskriver overgangen fra L76 til *Reform 94 (R94)* inngående og kommenterer at det spesielt var «yrkesutdanningen som kom til å gjennomgå de største forandringer i den nye videregående skolen[...]» (1999, s. 139). Lovendringene før R94 ga alle ungdommer mellom 16 og 19 år lovfestet rett til 3-årig videregående opplæring, og reformen innførte to års grunnleggende utdanning for yrkesfagelever. Samtidig med de to årene med felles allmenne fag økte også omfanget av de allmennteoretiske fagene (s. 142). Omtale av læremidler i R94 er snevert, men læreplanens generelle del sier at «[I]ærebøker og andre læremidler er vesentlig for undervisningens kvalitet» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993a, s. 23) uten å utdype hva som ligger i begrepet «andre læremidler» eller på hvilken måte de påvirker undervisningskvaliteten. Skjønnlitteraturen beskrives i Mål 4 i den fagspesifikke delen for norsk i R94 (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993b, s. 8 og 11). Skjønnlitteratur skal leses for at elevene skal

utvikles og modnes personlig. Etter R94 følger elever på yrkesfaglige utdanningsprogram det som kalles Modul 1 og 2, over to år. Tekstutvalgene for de to modulene er relativt like. Elevene skal lese litteratur fra tiden etter 1940. Tekstene skal hentes fra ulike sjangre, og språkene svensk, dansk og oversatt samisk litteratur skal være representert, samt annen utenlandsk litteratur. Et annet mål som også sterkt fremheves, er målet om å skape «interesse for og glede over å lese litteratur» (s. 8). Denne interessen skal fremkomme etter møter med verk av «høg litterær kvalitet» (s. 2). Litteraturen skal også gi elevene innsikt i verdier, ideer og forestillinger som er viktige for den norske «veremåten» (s. 2). Skjønnlitteraturen i R94 synes dermed i stor grad å videreføre det vi så i Læreplan for den videregående skole av 1976, nemlig at litteraturen skal skape leselyst og -glede.

I *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (LK06) er omtale av læremidler snaut. Dette skyldes hovedsakelig prinsippet om metodefrihet. Dersom en leser den fagspesifikke delen for norsk, myntet på elever ved yrkesfaglige utdanningsprogram, kan en kjenne igjen mye fra både R94 for videregående opplæring samt L97 for grunnskolen. Ettersom de tre læreplanverkene deler generell del, er ikke dette overraskende. Der L97 og R94 anser skjønnlitteraturen som en sammenbindende kraft for samfunnet, anser LK06 skjønnlitteraturen som en meningsskapende kraft. Gjennom lesing som grunnleggende ferdighet skal elevene få «innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft» (Kunnskapsdepartementet [KD], 2013, s. 5) samt forstå at kultur er et dynamisk begrep, og i tillegg lære seg å delta og bidra i denne prosessen. Litteraturen skal legge til rette for diskusjoner angående ulike kulturmøter og -konflikter og evnen til kritisk vurdering er sterkt fremhevet i LK06. Innledningsvis står det at elevene skal utvikle denne evnen gjennom norskfaget og lære seg å orientere seg i mangfoldet av tekster faget tilbyr. Dette er et klart skille mellom L76/R94 og LK06. Fokuset med litteraturundervisningen skal ligge på å utvikle elevers kritiske sans og ikke deres personlige leselyst og -glede.

Det vi kan se gjennom læreplanpresentasjonen er at læremidler i norsk skole har gått fra å ha spesifikke krav knyttet til seg, til å nærmest ikke være omtalt i det hele tatt. Skjønnlitteraturen har også endret retning drastisk. I de tidligere læreplanene fant vi at formålet med litteraturundervisningen var å lære elevene å glede seg over god litteratur samt utvikle en leseglede og -motivasjon. I gjeldende læreplan er målet om leseglede falt bort. Det viktigste med skjønnlitteraturen i dag er å utvikle elevenes kritiske evner, samtidig som litteraturen

kan legge grunnlaget for diskusjoner omkring det global, som for eksempel kulturmøter og -konflikter. Dermed kan en påstå at skjønnlitteraturen i skolen har gått fra å stå som selvstendig kunstform, til å legitimeres med dens allmenndannende kraft.

Disse to litteraturdidaktiske perspektivene fremheves også av Henning Fjørtoft (2014). Han skriver at noen litteraturdidaktikere anser skjønnlitteraturen som en «kur mot tendenser i moderne kultur» (Fjørtoft, 2014, s. 183), mens andre påpeker at denne legitimeringen ikke holder mål lenger. Videre påstår Fjørtoft at vi bør fremheve den doble verdien som finnes i skjønnlitteraturen: et estetisk objekt som kan legge pedagogiske grunnlag for videre kompetanser (2014, s. 184).

3.2 Den yrkesfaglige videregående skolen

I det følgende ønsker jeg å presentere ulike aspekter ved den yrkesfaglige videregående skolen. Det vil først fokuseres på norskfaget som undervises for de yrkesfaglige elevene. Det vil fremheves viktigheten av en hensiktsmessig yrkesretting samt fremlegges årsaker til at yrkesretting er så viktig. Videre vil jeg redegjøre for skolens dannelsingsmandat. Også her vil jeg fremheve hvordan danning arter seg på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene

3.2.1 Norsk på yrkesfaglige utdanningsprogram

I 2011 ble FYR-satsingen initiert av Kunnskapsdepartementet. Satsingene skulle øke kvaliteten på de yrkesrettede linjene og prosjektet ble videreført i 2014. FYR-prosjektets mål er nedfelt av Kunnskapsdepartementet og har følgende ordlyd,

Siktemålet med FYR er å forbedre yrkesrettingen av fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram for å øke elevenes motivasjon og for at elevene lettere skal se nytteverdien av fellesfagene. Satsingen skal sikre at elever i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene får en opplæring i fellesfagene matematikk, norsk, engelsk og naturfag som oppleves som relevant for deres hverdag og er yrkesrettet mot fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I sitatet kan vi lese at yrkesretting av fellesfagene er en viktig del av norsklærernes oppgave, noe som også kan leses i gjeldene læreplan. Opplæringen yrkesfagelever får i fellesfagene, skal oppleves relevant for fremtidig virke, og yrkesrettingen er nedfelt i alle de tre kjernepunktene i Kunnskapsløftet, muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur.

Læreplan i norsk – kompetansemål Kompetansemål etter Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram		
<i>Muntlig kommunikasjon</i>	<i>Skriftlig kommunikasjon</i>	<i>Språk, litteratur og kultur</i>
Elevene skal kunne «bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv».	Elevene skal kunne «skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster»	Elevene skal kunne «beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger»

Tabell 1: Kompetansemål etter VG2 – yrkesfaglige utdanningsprogram (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9-10)

I boken *Norsk i yrkesfag* (1996) skriver Peer Harry Bjørkeng om litteraturundervisning og skjønnlitteratur for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram. I artikkelens skriveår og etter R94s mandat var yrkesretting av fellesfagene en viktig del av undervisningen på yrkesfaglige utdanningsprogram (Nyen & Tønder, 2014, s. 114).

Gjennom tabell 3.1 ser vi at yrkesrettingen av fellesfag er tilstedeværende i den gjeldende læreplanen, noe som gir Bjørkengs artikkel en stadig aktualitet. I artikkelen skriver han at yrkesretting i positiv forstand innebærer en integrering av yrkesfaget og de estetiske kvalitetene ved skjønnlitteraturen. På den andre siden advarer Bjørkeng mot at en overdreven yrkesretting «nedvurderer yrkesfageleven som menneske i forhold til allmennelevne, som altså skal oppleve litteraturen som litteratur» (1996, s. 188). Ifølge Bjørkeng kan ikke yrkesrettingen av litteraturundervisning anses som et mål, det må anses som et middel for å tilby elevene en rikere og dypere forståelse for litteraturen. For å oppnå en optimal og hensiktsmessig yrkesretting av fellesfagene må lærerne kommunisere på tvers av fagdisipliner. Norsklæreren, for eksempel, må være i tett dialog med elektrolæreren for å kunne utvikle og finpisse en yrkesrettet skolehverdag som fungerer hensiktsmessig og produktivt for både elektrofaget og norskfaget. Lærerne må utvikle et felles språk og utveksle både erfaringer og kunnskap for å kunne oppnå dette (Bjørkeng, 1996, s. 188).

Bjørkeng hevder videre at Smidts begrep, subjektiv relevans, må etableres som det viktigste poenget i litteraturundervisningen på yrkesfaglige utdanningsprogram. Han fremhever at både elevenes og lærerens tilknytning til teksten kan være avgjørende for god undervisning.

For å drive med god litteraturundervisning må man først og fremst ta utgangspunkt i litteratur en selv interesserer seg for som lærer, hevder Bjørkeng. Bakgrunnen for dette er ifølge Bjørkeng at det viktigste pedagogiske hjelpemiddelet vi, som lærere, har i litteraturundervisningen, er vårt engasjement. Videre vil tekstens subjektive relevans for elevene ikke bare bidra til bedre litterær kompetanse, men også til yrkesrettingen av fellesfaget som læreplanen oppfordrer til. Grunnen til dette er at elevene vil oppleve gjenkjenning og identifisere seg med litteraturen, spesielt dersom læreren har vært nøye i litteraturutvalget og ivaretatt de didaktiske retningslinjene for elevgruppen. Bjørkeng skriver at norsklærerens store utfordring ligger i å balansere forholdet mellom yrkesrettingen og det estetiske ved litteratur. Et råd han gir, er å utnytte den subjektive relevansen elevene opplever for å gjøre den skjønne litteraturen mer tilgjengelig, samt bygge bro mellom de to feltene og samtidig ivareta dem begge (Bjørkeng, 1996, s. 187).

Fagdidaktisk fremhever Bjørkeng den litterære samtalen som spesielt egnet i litteraturundervisning på yrkesfaglige utdanningsprogram. Grunnen til dette, hevder han, er at altfor mye litteraturarbeid i skolen foregår som ritualisert undervisning. Læreren kontrollerer at eleven har forstått teksten, men åpner sjeldent for bredere kommunikasjon, og Bjørkeng skriver videre at denne typen kontrollopgaver vil falle innunder et ritualisert «skolsk mas» (1996, s. 194). Bjørkeng skriver at dersom læreren uttrykker en genuin interesse for elevens forståelse av teksten, vil elevengasjementet blomstre. Her er det samtidig viktig å utøve didaktisk forsiktighet. Læreren må finne en balanse mellom det å slippe elevene til og tilrettelegge for alles meninger og det å likevel opprettholde sin autoritative stilling i litteratursamtalen. Bjørkeng forklarer det slik:

For at ekte kommunikasjon skal være mulig, må samtalen springe ut av et kommunikasjonsbehov grunnet i subjektiv tekstrelevans for begge parter. [...] Når læreren planlegger regien, sin styring av timen, må han gjøre det ut fra sin tolkning av teksten, men slik at den ikke stenger for andre (Bjørkeng, 1996, s. 193).

Av sitatet kan vi dermed lese at subjektivt relevante tekster, samt gjensidig kommunikasjon er avgjørende for god litteraturundervisning, og at den litterære samtalen er velegnet. Dette underbygger samtidig Sten-Olof Ullströms forskning på litteraturoppgaver. Han mente, i likhet med Bjørkeng, at den litterære samtalen la et mye bedre kommunikativ grunnlag for litterær kompetanse.

3.2.2 Danning på yrkesfaglige utdanningsprogram

I den generelle delen av Læreplanen for Kunnskapsløftet (2006) videreføres innledningen fra L97 og R94. Innledningen til læreplanen inneholder en del om det «allmenndannede menneske», som skolen har som mandat å fostre. I læreplanen står det at god allmenndannelse krever tilegnelse av

- konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv;
- kyndighet og modenhet for å møte livet - praktisk, sosialt og personlig;
- egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen. (LK06, s.14)

Videre står det at «[g]od allmenndannelse viser hvordan utviklingen av ferdigheter, innsikt og viten er noe av det mest fantastiske mennesker har lært å gjøre sammen – historisk og globalt. Den styrker evner og holdninger som gir samfunnet rikere vekstmuligheter i framtiden» (LK06, s.16). En ser dermed at dannelsen fremdeles er et viktig mandat for den norske skolen. Den generelle delen av læreplanen skal være gjeldende for alle som utdanner seg innenfor den norske skolen, og inkluderer selvsagt også yrkesfagelevne samt de som er lærlinger.

Laila Aase (2003) definerer danning som «[e]n sosialiseringssprosess som fører til at man forstår og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt» (s. 17). Definisjonen er vid og generell, og Aase påpeker at selv om den sier noe om hvilke prosesser og produkter som inkluderes i *danning*, sier den ingenting om «forholdet mellom de kollektive og de individuelle danningssprossene» (Aase, 2005a, s. 17).

Aase skriver at historisk sett har dannelsen vært forbeholdt de få. De felles målsettingen i skolen om allmenndanning kom i virke i 1889 med folkeskoleloven. Det skulle likevel ta over 100 år før *alle* ble inkludert i den allmenne danningen. Først med Reform 94 ble elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram underlagt de samme undervisningsmessige rammene som den vanlige videregående skolen. Videre skriver hun at man frem til da hadde ansett norskfagets ferdigheter og nytteorientering som det viktigste for denne elevgruppen. I dag anses dannelsen på yrkesfaglige utdanningsprogram å være todelt. På den ene siden finner vi yrkes- og arbeidstradisjonene, mens vi har den skolemessige dannelsen på den andre siden. «Danning i yrkesfag vil derfor være påvirket av både en yrkeskultur og en skolekultur»,

skriver Anne-Lise Høstmark Tarrou (2005, s. 213). I dette ligger det at lærere og skolen må forsøke å fremheve og ivareta den tradisjonelle dannelsen som ligger i de enkelte yrkene, samtidig som man arbeider for at skolens fellesfag oppleves som dannende for elevene. Dette korresponderer godt med hva Bjørkeng (1996) skriver. Gjennom yrkesretting vil elevene oppleve større subjektiv relevans og dermed økt motivasjon. Dette kan bidra til en bedre forståelse for skjønnlitteraturen for eksempel. Likevel er det viktig å finne en balanse i yrkesrettingen som fostrer forståelse og relevans uten å undervurdere de yrkesfaglige elevene.

Tradisjonelt sett har norsk og historiefaget vært hovedbærere av den konvensjonelle allmenndanninga i Norge, ettersom danninga ofte var knyttet til kunnskap om landet og folket. Fra slutten av 1800-tallet og enhetsskolen ble også danningen ett av grunnlagene for den allmenne skolen (Aase, 2005a, s. 25). Aase skriver at dersom dagens norskfag skal fungere dannende, må både arbeidsmåter og lærestoff tas med i betraktning. Dannelsen kan så oppstå i *møtet* mellom fagstoffet og eleven. For å nærme oss dannelsen i dagens klasserom hevder Aase at elevene må utfordres og berøres, de må gis mulighetene til å tenke nye tanker og gis innsikt i konsekvenser av egne og andres ytringer (Aase, 2005b, s. 69). Dette kan med fordel gjøres gjennom god og hensiktsmessig undervisning i skjønnlitteratur. Veien til dannelsen, skriver hun, går igjennom både kunnskap og faget samt faglig utforskning, noe som krever sitt av norsklæreren. Elevene må lære seg å fortolke og forstå de språklige uttrykkene vi finner i litteraturen. Dette kan norsklæreren bidra med å oppnå, gjennom «veiledning i arbeidene deres, gjennom presentasjon av uventede perspektiver [...], gjennom problematisering av deres egne tanker, og gjennom å vise fram bære fortolkninger av tekster og situasjoner» (Aase, 2005b, s. 76). Således hevder Aase at norsklæreren kan forme et fag der danning blir adressert, et fag der elevene tilegner seg stoff og også lærer å problematisere dette stoffet. Videre er det viktig at *elevenes* problematiseringer får stor nok plass i klasserommet. Et klasserom der kun lærerens tolkning bærer gyldighet, vil være lite hensiktsmessig.

3.3 Litteratur i skolen

For å kunne si noe om hvorfor elever skal lese skjønnlitteratur i det hele tatt er det hensiktsmessig å se litt på ulike perspektiver knyttet til lesing av skjønnlitteraturen. I det følgende vil jeg fremheve ulike teoretiske perspektiver på litteraturen. Det vil i denne delen

ikke skilles mellom elever på de ulike utdanningsprogrammene, og forskningen i det følgende vil gjelde generelt for alle elever.

3.3.1 Litteraturredidaktikk

Subjektiv relevans, literary transfer og narrativ fantasi

Resepsjonsforskning har lagt grunnlag for flere litteraturredidaktiske undersøkelser, blant annet Jon Smidts undersøkelse om litteraturarbeid i den videregående skolen fra 1989: *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant* (Smidt, 1989, s. 14). I boken lanserer Smidt begrepet *subjektiv relevans*. Begrepet går ut på at arbeidet med litteratur må forankres subjektivt og gjenkjennes for å være meningsfylt for elevene. Når elevene opplever subjektiv relevans, opplever de også arbeidet som stimulerende og betydningsfullt (Smidt, 1989, s. 31). Ved å fokusere på subjektiv relevans kan den enkelte leseren frigjøres og dermed oppnå en anledning til å lære seg selv bedre å kjenne (Skarøhamar, 1993, s. 42). Også Marianne Lillesvangstu understreker viktigheten av subjektiv relevans og fremhever et elevsitat i sin artikkel «Den som leser, settes i bevegelse», «[j]eg har lest boka fire ganger fordi jeg er interessert i musikk sånn som hovedpersonene i boka. Jentene der har samme drømmen som jeg har. Drømmen om å lykkes med musikken. Jeg leser på en måte om meg selv» (Lillesvangstu, 2007, s. 15). Sitatet viser eksplisitt at elevens leselyst bunner i en sterk subjektiv relevans, noe som understøtter Smidts forskning og resultater. Videre i sin avhandling skriver Smidt at undersøkelsen hans også bekrefter resepsjonsetikkens påstand om meningsdannelse gjennom pedagogiske prosesser: «[t]ekstmeningen blir til i prosessen, aldri helt lik fra gang til gang fordi deltakerne i prosessen og situasjonene som skaper konteksten, alltid skifter» (Smidt, 1989, s. 222). Således blir også litteraturutvalget avhengig av spørsmålet om hvem som skal lese teksten, og hvilket sosialt rom aktiviteten foregår i (Kjelen, 2013, s. 68).

Når barn leser *Harry Potter* for første gang, ser de Dudley som den slemme gutten i klassen, de ser Voldemort som et monster fra sine mareritt og de ser Hagrid som det gamle huset det passerer på skolen. Dette fenomenet har Örjan Torell teoretisert og definert som *literary transferkompetanse*. Som presentert i kapittelet om tidligere forskning, utviklet Torell en modell for å analysere russiske, finske og svenske elevers generelle litterære kompetanse (Torell, 2002, s. 82). *Literary transfer*-kompetansen dreier seg om leserens (eller elevens) evne til å relatere tekstens innhold til eget liv og virke. Torell skriver at kompetansen er «mer

eller mindre [en] reflexmässige tolkningsreaktion» (2002, s. 85). Han skriver videre at han anser denne kompetansen som grunnleggende for leserorienterte litteraturopplevelser og kobler kompetansen til blant annet hermeneutikken, samt kjente litteraturteoretikere som Louise Rosenblatt, Mikhail Bahktin og Hans-Georg Gadamer (Torell, 2002, s. 85-86). *Literary transfer* omhandler evnen til å forstå tekster ved hjelp av egne erfaringer og opplevelser. Det beskrives lettfattelig av Torell slik: «[L]iterary transfer kan vara något så enkelt som att Mississippi blir Ångermanälven för en ångermanländsk läsare av *Huckleberry Finn*» (2003, s. 85). En slik kompetanse gjør at elevene evner å forstå tekster bedre. Dersom de selv føler en tilhørighet til teksten, vil den oppfattes som lettere tilgjengelig og dermed enklere angripelig for en eventuell litterær analyse. Ifølge Torell åpner *literary transfer* for meningsskapelse, ettersom han påstår at teksten først realiseres i møte med lesere. Samtidig opprettholder Torell et høyt fokus på den avgjørende balansen mellom de tre kompetansene. Det fremstår som avgjørende i Torells avhandling at kompetanseblokkeringer ikke forekommer. Det som skjer når for eksempel en *literary transfer*-blokkering forekommer, er at leserens virkelighetserfaringer blir så dominerende at teksten reduseres til en representasjon av *kun* leserens virkelighet. Det forsømmer dermed tekstens tosidige dialog med leseren og representerer i stedet en lukket monolog basert på leserens erfaringer.

Annette Årheim skriver i sin artikkel «Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter» (2009) at en av de mest tradisjonelle begrunnelsene for lesing av skjønnlitteratur i skolen er elevenes identitetsutvikling og tilegnelsen av et kollektivt perspektiv. I den forbindelse ser Årheim til Martha C. Nussbaum (1997) og hennes begrep *narrativ fantasi*⁴. Narrativ fantasi defineres av Årheim som evnen til å «kritisk granska bevekelsesgrunderna för sina egna föreställningar, inte bara på hemmaplan, utan var som helst i världen de konfronteras» (2009, s. 69). Således inkluderer narrativ fantasi evnen til å både forstå oss selv samt mennesker i andre situasjoner enn vår. Nussbaum påpeker at skjønnlitteraturen gir oss eksepsjonelle innblikk inn i andres tanker, ønsker, følelser og liv, noe som fører til at leserne, eller elevene oppnår det hun kaller for globalt medborgerskap (Nussbaum, 1997, s. 86). Hun beskriver den narrative fantasiens egenskaper slik:

⁴ *Narrativ fantasi* er oversettelsen (fra *narrative imagination*) som brukes av Annett Årheim både i hennes lisensiatavhandling og i artikkelen det refereres fra. Jeg velger å bruke samme oversettelse.

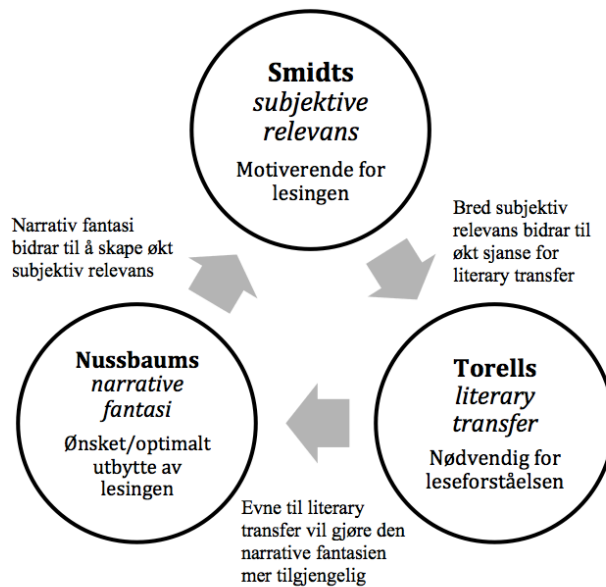
Narrative art has the power to make us see the lives of the different with more than a casual tourist's interest – with involvement and sympathetic understanding, with anger at our society's refusals of visibility. We come to see how circumstances shape the lives of those who share with us some general goals and projects; and we see that circumstances shape not only people's possibilities for action, but also their aspirations and desires, hopes and fears (Nussbaum, 1997, s. 88).

Jamfør sitatet påstår Nussbaum at vi gjennom skjønnlitteratur kan lære oss selv og andre bedre å kjenne, altså har den en sterk dannende verdi. I forbindelse med Nussbaums narrative fantasi påpeker Annette Årheim at skjønnlitteraturen må anses som en *potensiell* kilde til personlig utvikling og narrativ fantasi. Skjønnlitteraturen gir *muligheten* til å diskutere samfunnsmessige forhold, men legger ikke automatisk opp til at alle lesere blir «bedre borgere» av den grunn (Årheim, 2009, s. 69). Det er ikke selvsagt at lesing fører til høyere utviklede empatiske evner eller bedre forståelse av andres livssituasjon. Likevel viser Årheim til egen undersøkelse der hun studerte nettopp gymnasieungdommers tilegnelse av narrativ fantasi gjennom skjønnlitteratur. Årheims undersøkelser avdekket nemlig at den eneste gutten som oppga at han leste *mer* skjønnlitteratur ved studiens avslutning, også var den eleven som hadde oppnådd størst endring i respekt og forståelse for andre kulturer og verdisyn. Dette underbygger til en viss grad hva Nussbaum hevder om tilegnelse av narrativ fantasi gjennom litterært arbeid (2009, s. 78).

Det kan være hensiktsmessig å se de tre presenterte begrepene i sammenheng. Smidt hevder at subjektiv relevans vil motivere elevene i arbeid med skjønnlitteratur. Videre handler begrepet om å koble tekstens karakterer, tematikk og/eller handling til noe elevene kjenner igjen eller interesserer seg for. Torell hevder at *literary transfer* er en kompetanse elevene *må* inneha for å oppnå en mer generell og helhetlig litterær kompetanse. Videre omhandler Torells begrep om at leseren må tilføre sine egne erfaringer til teksten for å realisere den. Dermed blir Torells påstand om *literary transfer* stående som en nødvendighet for forståelse. Nussbaums begrep om narrativ fantasi handler om evnen til å leve seg inn i andres tanker, følelser og liv. Dette perspektivbyttet stimuleres gjennom skjønnlitteraturlesing. Dermed kan vi si at Nussbaums begrep omhandler et ønsket eller optimalt utbytte av lesingen.

Videre kan vi hevde at en godt utviklet narrativ fantasi bidrar til å skape økt subjektiv relevans for elevene. Dersom elevene har et bredt register innenfor sin narrative fantasi kan de enklere forankre nye tekster subjektivt og finne dem relevante for egen person. Videre vil elevens subjektive relevans legge grunnlag for en bredere, bedre og mer helhetlig forståelse

av skjønnlitterære tekster, ettersom elevene har mange referansepunkter og et bredere erfaringsregister. Dette vil dermed øke deres kompetanse innenfor literary transfer. Elevers fokus på literary transfer og økt forståelse vil deretter gjøre den narrative fantasien mer tilgjengelig. Begrepene blir således stående som komplementære og like viktige for skjønnlitteraturens legitimering i en skolekontekst. Dette kan illustreres på følgende måte:



Figur 1: Litteraturdidaktisk forhold

3.3.2 Utdrag

For å kunne forstå lærebøkene litteraturantologier bedre er det viktig å si noe om de litteraturdidaktiske begrunnelsene bak litteraturutvalgene og -utdragene. Dette kan igjen fortelle oss noe om hvilke generelle litteraturdidaktiske syn som preger litteraturantologiene.

I 1884 skrev den svenske forfatteren og pedagogen Ellen Key «[g]if barnen böcker i stället för läseböcker!» (Ullström, 2009, s. 118). Hun mente allerede da at oppstykkningen av litteraturen hindret barn i å tilegne seg det «helhetsperspektiv som fordras vid tillägnelsen av litterära texter» (s. 118). Sylvi Penne skriver om nettopp tekstutdragene i sin artikkel «Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker» fra 2012. I artikkelen presenterer Penne den hermeneutiske sirkelen og skriver at «[1]itteraturlæsning 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). Videre påpeker hun at den norske skolens elevorienterte tilnærming bør sammenfalle naturlig med resepsjonestetikk og

en leserorientert tilnærming til litteraturen. Dermed må vi samtidig anerkjenne et krav om at «[t]eksten må under lesing kunne oppleves som en sammenhengende helhet» (Penne, 2012, s. 165-166). Også Atle Skaftun ser verdien i denne helheten og hevder at skjønnlitteraturens største fordel ligger i nettopp den, tekstene gir oss unike innblikk i komplette meningsunivers (Skaftun, 2009, s. 16). Således må også utdragene som leses av elevene, representere en helhet for å «feste seg i elevenes minne og kunne reflekteres over i en relevant kontekst [...]» (Penne, 2012, s. 164). Dersom denne «helheten» mangler, hevder Penne at det blir umulig å møte utdragene fra en ukjent helhet med en hermeneutisk tankegang (2012, s. 170). Sten-Olof Ullström legger seg på samme linje da han skriver at ekstremt nedkortede tekster øker sjansen for en fragmentert forståelse (2009, s. 137). Videre argumenterer Penne mot utdragene med den begrunnelsen at de sjeldent fører til emosjonelt engasjement (2012, s. 166). Dette emosjonelle engasjementet kan en koble til Nussbaums narrative fantasi i kapittel 3.3.1. Satt på spissen, vil slutningen bli at utdrag sjeldent fører til emosjonelt engasjement, som hevdet av Penne, noe som igjen gjør det vanskelig for elevene å oppnå Nussbaums narrative fantasi, noe som dermed vil svekke elevens leselyst og -glede, om en ser konklusjonen i forhold til den litteraturdidaktiske forholdsmodellen ovenfor. Penne argumenterer også for at oppgavene som knyttes til utdragene også kan bidra til å svekke litteraturens estetiske verdi. Altfor ofte, mener hun, finner vi oppgaver som ikke bidrar til å skape en hermeneutisk helhet, men heller retter blikket mot andre, ikke-litterære aktiviteter. Disse oppgavene beskriver hun som hensiktsmessige skriveoppgaver, men ikke nødvendigvis gode litteraturoppgaver (Penne, 2012, s. 168). I det følgende vil jeg se nærmere på hvilke undersøkelser som er gjennomført angående oppgaver knyttet til skjønnlitteraturen i skolesammenheng.

3.3.3 Oppgaver til skjønnlitterære tekster

LK06 krever visse kompetanser av elevene etter endt videregående utdanning. En måte å oppnå disse kompetansene på kan være gjennom læremidlenes arbeidsoppgaver. Likevel fremhever Sten-Olof Ullström at det ikke holder å vite at lærebøkene og arbeidsoppgavene er til stede i klasserommene, vi må også vite noe om hvordan disse brukes og hvilke strukturer vi finner i dem (Ullström, 2009, s. 119-120). Dagrun Skjelbred, Bente Aamotsbakken og Trine Solstad undersøkte oppgavekulturen i norske lærebøker i undersøkelsen *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* fra 2006. Her studerer de om oppgavene er åpne eller

lukkede⁵, om elevene finner svaret i læreboken, andre tekster eller *ute i verden* samt hvorvidt det dreide seg om kontrolloppgaver, øveoppgaver eller refleksjonsoppgaver (Skjelbred, Aamotsbakken, & Solstad, 2006, s. 47). Sten-Olof Ullström lener seg noe på disse kategoriseringene når han skriver om den svenske oppgavekulturen i det svenske morsmålsfaget.

I artikkelen «Frågor om litteratur – om oppgiftskulturen i gymnasieskolan» skriver Ullström som nevnt at oppgaver knyttet til litteratur i skolen for det meste kan plasseres i tre ulike kategorier. I den første kategorien, *oppgifter som läskontroll*, finner vi oppgaver som elevene kun kan besvare gjennom teksten og ikke gjennom andre kilder eller «ute i verden», som Skjelbred skildrer det (2006, s. 47). Dette representerer de såkalte lukkede oppgavene. Videre er denne kategorien et klart eksempel på det Skjelbred m.fl. kaller kontrolloppgaver. Denne kategorien ble av Ullström funnet påfallende ofte i lærebøkene, noe han anser som problematisk (2009, s. 129). Slike oppgaver anses som prekære av to hovedårsaker. Ullström hevder at disse oppgavene for det første oppmuntrer til en ikke-litterær lese måte. De forsømmer lesingens estetikk, noe som en kan hevde svekker elevenes evne til å oppnå både Nussbaums narrative fantasi samt undergrave tekstenes subjektive relevans. Den andre årsaken til problematikken Ullström (2009) trekker frem er at denne typen oppgaver oppmuntrer til strategier som er svekkende for elevenes læring. Han viser til forskningen som Anne Charlotte Torvatn gjennomførte i 2004 der hun avdekket en «matcheteknikk» hos elevenes møte med slike oppgaver. En slik strategi utøves ved at elevene søker etter begreper eller setninger som stemmer overens med spørsmålet og kopierer, eventuelt omskriver, dette. En slik teknikk er hemmende for elevens læring (Utdanningsdirektoratet, 2015). På den andre siden hevder Astrid Roe at en slik teknikk kan lære elevene å luke ut ulike typer informasjon, vurdere informasjon basert på relevans og lære seg å kombinere ulike informasjonskilder (Roe, 2011, s. 179).

Ullströms andre kategori, *oppgifter som flykt från texten*, innebærer å finne svarene alle andre steder enn i teksten, en kategori man kan koble til de åpne oppgavene i rapporten fra Høgskolen i Vestfold. Tanken er at oppgavene for eksempel oppfordrer til videre diskusjon, innlede en skriveøkt med grunnlag i tekstens tematikk, eller at detaljer fra teksten benyttes

⁵ De lukkede oppgavene konnoterer at det finnes ett riktig svar, mens de åpne oppgavene inviterer til «alternative løsninger».

som avsats for utflukter i «personlige associationer» (Ullström, 2009, s. 133). Ullström påpeker videre at slike oppgaver sjeldent er uvesentlige, men han stiller heller spørsmål ved hvorvidt de skal ha en plass i en litterær sammenheng. Igjen påstår forskeren at elever enkelt kan svare på disse spørsmålene uten å lese teksten nøye, eller ved hjelp av «matcheteknikken» beskrevet av Torvatn.

Den tredje typen oppgaver Ullström syntes å finne er *uppgifter för att dikta vidare*. I disse oppgavene fungerer primærteksten som en stimulans for kreativ skrivning, uten at den trenger å være avgjørende for elevenes skriveaktivitet. Ullström skriver at også slike oppgaver kan være hensiktsmessige og viktige for individets personlige utvikling, men ikke når de opptrer i den store graden han har funnet dem. Han beskriver tendensen slik:

(...) om diktskrivandet blir ett dominerande sätt att närma sig studiet av lyrik, öker risken för att en allmän aktivism får ersätta tolkning och reflektion kring litterära tekster. Skrivövning får ersätta i stället för att komplettera och vidga litteraturstudiet (Ullström, 2009, s. 135-136).

Ullström hevder at det bør være selvsagt at litteraturen bør stå i sentrum når vi underviser i litteratur, men konkluderer likevel med at det motsatte er tilfellet. I alt for mange tilfeller finner han oppgaver som oppfordrer til naivt-realistiske lesemåter, samt en forsømmelse av den komplekse, dialogiske prosessen litteratur kan fordre til (Ullström, 2009). Sylvi Penne kommenterer samme oppgavekategori og understreker at oppgavene som ber elevene om å dikte videre absolutt kan være gode og hensiktsmessige skriveoppgaver, men hun understreker at dette ikke betyr at det er god litteraturundervisning (Penne, 2012, s. 168).

Dagrun Skjelbred skriver i sin artikkel ««Elevaktivitetens prinsipp» og oppgaver i lærebøker» at oppgaver knyttet til skjønnlitteratur er et relativt nytt fenomen i skolesammenheng (2012, s. 179). I artikkelen gjennomgår hun flere norskfaglige lærebøker og retter blikket mot litteraturoppgavene. Med grunnlag i Sten-Olof Ullströms forskning på samme tema i Sverige finner hun en konklusjon nærliggende den Ullström fant. Et av spørsmålene hun derfor stiller seg formuleres slik:

[h]va lærer elevene om å lese og tolke skjønnlitteratur gjennom disse oppgavene, om skjønnlitteratur som kunst, som estetisk objekt, som virkelighetsfortolkning og som tekster som kan angå dem og deres liv, om skjønnlitteraturens «subjektive relevans» (Smidt 1989: 32f)? (Skjelbred, 2012, s. 182)

Igjen fremheves litteraturens subjektive relevans. For at litteraturen skal ha noen betydning for elevene, er det derfor vitalt at både utdragene, altså selve tekstsamlingen, samt oppgavene som tilknyttes litteraturen, er forankret i elevenes egen virkelighet og erfaringsverden.

4 Metode

I teorikapitlet mitt har jeg forsøkt å gjøre rede for hvilke litteraturredidaktiske faktorer som er hensiktsmessige å kommentere når en skal undersøke hvilke litteraturredidaktiske perspektiver som kan finnes i læreverker. Jeg har plassert yrkesfagernes skjønnlitteratur i en historisk kontekst gjennom læreplanene for å forstå bedre hva som forventes av elevene på disse utdanningsprogrammene.

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for min metodiske fremgangsmåte for å finne ut hvordan litteraturredidaktiske perspektiver påvirker oppgaver og sjangerutvalg i litteraturantologiene. Jeg vil først presentere metodevalg og forskningsdesign, deretter vil jeg presentere analyseverktøyet jeg har benyttet meg av. Jeg vil også redegjøre for oppgavens validitet og forsikre meg om god reliabilitet gjennom Cohen's kappa.

4.1 Analyse av lærebøker

Njål Skrunes skriver i *Lærebokforskning* (2010) at læreboka forblir et evig interessant forskningsobjekt. I et forsøk på å analysere lærebokas tekster er det viktig å velge seg et forskningsdesign som på best mulig måte klarer å avdekke det problemstillingen søker. Skrunes presenterer Wolfgang Marienfeldts tre metodiske tilnæringer som gode alternativer for en lærebokanalyse. Marienfeldts tre forskningskategorier er den *hermeneutiske metoden*, den *kvantitative innholdsanalysen* og den *kvalitative innholdsanalysen* (Marienfeldt, 1976 i Skrunes, 2010; s. 105).

Den hermeneutiske metoden er den mest benyttede i lærebokforskning, og går ut på at forskeren tolker verkenes innhold og skaper mening gjennom nærlesing og fortolkning. Metoden kritiseres for å legge for stor vekt på forskerens subjektivitet, og det fremheves at forskeren kan fokusere på det som støtter studiens mål. Som et resultat av dette kan resultatene vise seg å være vanskelige å etterprøve i senere, lignende forskningsprosjekter. Den andre metoden, kvantitativ innholdsanalyse, består av å telle for eksempel antall sider, linjer eller kapitler som er viet for eksempel et spesielt fagfelt, emne eller et gitt årstall. Fordelen med en slik metode er at det er svært etterprøvbart og tilbyr klare resultater som er mindre basert på forskerens skjønn. Svakheten ved en slik tilnærming er at den fort kan

fremstå som noe reduksjonistisk. Marienfeldt (iflg. Skrunes, 2010) skriver at den tredje metoden, kvalitativ innholdsanalyse, plasseres et sted mellom de to andre tilnærmingene. For mitt prosjekt er det mest hensiktsmessig å lene seg på denne. Dette forskningsdesignet ivaretar forskerens subjektive tolkning (*hermeneutisk metode*), samtidig som den baserer seg på kvantifiseringer av innholdet (*kvantitativ innholdsanalyse*). Metoden kjennetegnes ved at forskeren utvikler et bredt kategorisystem som skal sikre «mer helhetlige og fullstendige analyser som [skal] hindre skjevhet» (Skrunes, 2010, s. 106). Som resultat av en litt mer krevende metode klarer forskeren å ivareta intersubjektiv enighet, ved at de utviklede kategoriene er gjensidig utelukkende og etterprøvbare. En annen måte å se på metoden er gjennom det Kleven (2002) kaller *kartleggingsstudier*. Dette er en studiekategori som omfatter de undersøkelsene hvor man ikke forsøker å påvirke den studerte situasjonen, men kun kartlegge eller beskrive fenomenet. I en slik studie blir tolkingen av resultatene avgjørende, ettersom det er vel så, om ikke mer, viktig å forklare hvorfor de kartlagte forholdene fremstår som de gjør (Kleven, 2002, s. 154). Det vil fremgå av min analyse at det er en blanding av Klevens *kartleggingsmetode* og Marienfeldts *kvalitative innholdsanalyse* jeg benytter meg av.

4.2 Analysert materiale

I studien analyseres tre lærebøker i norsk for yrkesfag, *Kontakt*, *Dialog* og *Norsk for yrkesfag 1&2* av henholdsvis Cappelen Damm, Gyldendal og Aschehoug. Bøkene er nylig utgitt og alle etter den reviderte norskplanen av 2013. Læreverkene som er valgt, er utviklet for elever på VG1 og VG2, dette vil blant annet si at de inneholder litteraturantologier (eller tekstsamlinger) som elevene er ment å lese over to år..

4.2.1 Cappelen Damms *Kontakt*

Kontakt (Frisk, Grundvig, & Sørås Valand, 2014)⁶ er en sammenslått lærebok for VG1 og VG2. Læreboka består av ti fagkapitler, samt en tekstsamling. Tekstsamlingen har en egen sakprosa-del, og litteraturantologien består av tre undergrupper: episke tekster, lyriske tekster og dramatiske tekster. Det er de tre undergruppene i litteraturantologien denne studien tar utgangspunkt i. I litteraturantologien finner vi tolv dikt, elleve noveller, seks romanutdrag, fire sangtekster, samt ett drama og en tegneserie.

⁶ Heretter referert til som *Kontakt* (2014)

4.2.2 Gyldendals *Dialog*

Dialog (Engelien & Eriksen, 2014)⁷ består av syv fagkapitler, samt en tekstsamling. Litteraturantologien er inndelt i sangtekster og lyrikk, episk diktning, og drama – film – tegneserie. Representert i antologien finner vi tolv dikt, elleve noveller, ni sangtekster, fem romanutdrag, tre eventyr og ett drama og en tegneserie.

4.2.3 Aschehougs Norsk for yrkesfag 1&2

Norsk for yrkesfag 1&2 (Gitmark, Haraldsen, & Krogh Nøstdal, 2014)⁸ er en sammenslått utgave av VG1- og VG2-verkene fra samme utgiver. Læreverket består av to deler, én for VG1 og én for VG2. Delene inndeles i henholdsvis tolv og ti fagkapitler og hver del har hver sin tekstsamling. Tekstsamlingene vil analyseres under ett, slik som de for eksempel fremstår i *Kontakt* (2014). Sett under ett, består litteraturantologien av 17 noveller, 19 dikt, åtte «kortprosa»-tekster, syv romanutdrag samt to sangtekster.

4.3 Analytisk rammeverk

For å kunne si noe om hvilke litteraturdidaktiske perspektiver vi finner i lærebøker for yrkesfagelever, har jeg forsøkt å avdekke ulike aspekter ved problemstillingen som kan bidra til å trekke valide konklusjoner. Gjennom teori og utprøving kom jeg frem til at jeg ønsket å se på litteraturdidaktisk teori samt oppgaver og sjangerrepresentasjon i læreverkene. Jeg har under prosessen forholdt meg til tre forskningsspørsmål som jeg anser som veiledende i studien av de litteraturdidaktiske perspektivene i lærebøker for yrkesfagelever.

- I. Hvilke oppgaver finner vi i forbindelse med skjønnlitteratur?
- II. Hvilke sjangere er representert i materialet?
- III. Finnes det en tendens når det kommer til sammenheng mellom oppgavetyper og sjangere?

Det mest omfattende arbeidet metodisk, har vært å kategorisere litteraturoppgavene i de tre verkene. For å forsikre meg om mest mulig etterprøvbare resultater var jeg avhengig av at kategoriene jeg benyttet meg av, var gjensidig utelukkende og godt nok definerte til at de kunne romme alle oppgavene jeg analyserte. Kategoriene er utviklet gjennom et prøv-og-feil-system. Jeg benyttet meg først av Ullströms kategorisering, men fant at mange av oppgavene

⁷ Heretter referert til som *Dialog* (2014)

⁸ Heretter referert til som *Norsk for yrkesfag* (2014)

i antologiene falt utenfor hans kategorier. Jeg forsøkte dermed å inkludere Skjelbreds «åpne» og «lukkede» oppgaver samt PISAs oppgavedefinisjoner. På tross av relativt bredt teoretisk grunnlag, måtte kategoriene til slutt bli en kombinasjon av de eksisterende kategoriene presentert i teorikapittelet, og egen erfaring. Dette vil presenteres nærmere i det følgende.

Alle tre læreverk inneholder et forord fra forfatterne. I samtlige av disse omtales verkets respektive oppgaver. I *Norsk for yrkesfag* (2014) skriver forfatterne at oppgavene deles inn i fire: «kort og godt», «lær mer», «i dybden» og «inn i litteraturen» som kobler fagkapitlet til ulike tekster i enten sakprosa eller skjønnlitteraturantologien. Disse kategoriene anvendes derimot ikke i tekstsamlingen, og oppgavene i denne delen blir stående ukategoriserte fra forfatternes side. Videre skriver forfatterne at oppgavene er designet for å enten nærlese teksten, tolke teksten eller utøve reflekterende evner (*Norsk for yrkesfag 1&2*, 2014, s.3). I *Dialog* (2014) står det at oppgavene er «[s]tore eller små» og «svært forskjellige» (2014, Forord). I *Kontakt* (2014) skriver forfatterne at det finnes tre oppgavetyper i verket: «Tenk deg om eller diskuter», «Fikk du med deg dette?» og «Videre arbeid». Heller ikke i denne læreboka anvendes kategoriene i selve tekstsamlingen. Etter gjennomgang av lærebøkernes egne kategoriseringer antok jeg at disse ville egne seg dårlig til mitt formål, ettersom forfatterne heller ikke hadde tatt dem i bruk når det omhandlet litteraturoppgaver.

I den presenterte artikkelen til Sten-Olof Ullström, skriver han at han med god margin kunne plassere de fleste litteraturoppgavene han fant inn i tre kategorier: *Uppgifter som läskontroll*, *Uppgifter som flykt från texten* og *Uppgifter för att dikta vidare* (Ullström, 2009, s. 126-136). Kategoriene Ullström tidligere har definert er gjensidig utelukkende, samt svært grundig definerte. Det var denne klassifiseringen som la grunnlaget for mine kategorier. Jeg har benyttet meg av Ullströms utgangspunkt og brukt hans kategorier som en inspirasjon. Jeg så likevel behovet for flere kategorier, ettersom det viste seg at det var flere oppgaver som falt utenfor Ullströms tre oppgavetyper i min studie.

En annen inspirasjonskilde til mine kategorier fant jeg gjennom Astrid Roe og PISAs leseundersøkelse. I de nasjonale leseprøvene er oppgavene inndelt i tre kategorier:

- Finne informasjon i teksten (Finne)
- Forstå og tolke teksten (Tolke)
- Reflektere over og vurdere teksten (Reflektere)
(Roe, 2011, s.192)

Selv om oppgavetyperne i og for seg er godt definerte, er de utviklet for å utarbeide og skape oppgaver, ikke for å analysere og klassifisere eksisterende oppgaver. På grunn av dette viste det seg at heller ikke disse oppgavene ville passe min studies formål, da studiens oppgaver allerede var ferdig utviklet av lærebokforfatterne, og min oppgave var å plassere de i velegnede kategorier. Likevel fant jeg verdifull informasjon i PISAs definisjoner og brukte også disse kategoriene som en grunnleggende inspirasjon.

Dagrunnd Skjelbred har undersøkt oppgaver i norske lærebøker. Undersøkelsen kunne avdekke flere aspekter ved en lærebokoppgave. For det første så de ofte at oppgavene ofte søkte ett av to mulige svar – enten et svar som eksplisitt fantes i teksten, eller et svar elevene måtte søke etter «ute i verden». Dette kaller de lukkede eller åpne oppgaver. Videre fant de at lærebøkene ofte inneholdt repetisjonsoppgaver, altså oppgaver der elevene skal reprodusere noe de tidligere har lært, samt øveoppgaver som går ut på at elevene skal øves i en ferdighet. Oppgavetyperne Skjelbred fant gjennom denne undersøkelsen gjenspeiles noe i de to andre teoretikerne. For eksempel kan lukkede innholdsoppgaver godt samsvare med Ullströms lesekontrolloppgaver og PISAs finne-oppgaver. Dermed har også denne undersøkelsen lagt et grunnlag for mine utarbeidede kategorier. Etersom tidligere forskning på ulike oppgavetyper knyttet til litteratur ikke direkte kunne anvendes som metode for mitt prosjekt har jeg utviklet fem kategorier basert på studiens behov, samt den tidligere forskningen jeg har presentert over og i kapittel 2.

4.4 Analyse av oppgaver

Etersom ingen av de tidligere nevnte teoretikerne presenterte et system som kunne romme alle oppgavene jeg fant, har jeg utviklet et eget kategorisystem. I det følgende delkapittelet vil jeg forsøke å redegjøre for hvilket omfang og hvilke begrensninger de ulike kategoriene består av samt presentere eksempler fra primærkildene som kan være med på å klargjøre kategoriernes innhold.

KATEGORI	DEFINISJON	EKSEMPEL
1. Lesekontroll	Oppgavene ber om eksplisitte innholdssvar som kun kan finnes i teksten.	<ul style="list-style-type: none"> «Hva er det jeg-personen Vemund blir utfordret til å gjøre, og hva skal han få i belønning?» (Kontakt, 2014, s. 368)
2. Flukt fra	Oppgavene utløser andre,	<ul style="list-style-type: none"> «Hør på sangen og les om talespråk

teksten	ikke-litterære aktiviteter basert på detaljer fra teksten.	på side 47. Bruk dialektkartene på side 50 og finn ut hvor i Norge Lars Vaular kommer fra.» (Dialog, 2014, s. 177)
3. For å dikte videre	Oppgavene ber om kreativt skapende eller kreativt skrivende aktivitet.	<ul style="list-style-type: none"> • «Skriv en variant av Yatzy-episoden der du lar Gustav ha synsvinkelen.» (Kontakt, 2014, s. 342) • «Tenk deg at du skal lage et drama av denne historien. Nærles teksten, plukk ut de replikkene du vil bruke, og lag et manuskript fra hendelsen på togstasjonen.» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 200).
4. For å skrive saktekster	Oppgavene ber elevene skrive tekster innenfor gitte, sakpregede sjangre.	<ul style="list-style-type: none"> • «Rasisme er stadig et samfunnsproblem. Skriv en artikkel der du gir eksempler på rasisme og foreslår tiltak som kan redusere rasisme i hverdagen.» (Dialog, 2014, s. 218)
5. For å tolke primærttekst	Oppgavene ber elevene om å tolke teksten med grunnlag i litterære virkemidler, egen forståelse eller personlige erfaringer.	<ul style="list-style-type: none"> • «Hvor mange språklige bilder finner du i diktet? Si også noe om hvorfor de er brukt.» (Dialog, 2014, s. 189). • «Hvilken rolle har vinden i de to første strofene? Er vinden noe mer enn bare et værphenomen i diktet?» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 211).

Tabell 2: Oppgavekategorier

4.4.1 Gjennomføring

For at kategoriene skulle fungere på riktig måte, samt være gjensidig utelukkende anså jeg det som nødvendig å nedfelle et par grunnleggende karakteristikk for hver av kategoriene. Karakteristikkene fungerer som regler for hver av kategoriene. På denne måten ønsker jeg å klargjøre tydeligere hvordan kategoriseringen har foregått.

Kategori 1: Lesekontroll

Denne kategorien krever alltid eksplisitte innholdssvar som kun kan finnes gjennom å lese teksten, dermed er de «lukkede» oppgaver. Oppgavene kan omhandle replikker, hendelser, karakterer, setninger og så videre. Handlingen som utføres, er ofte lokaliserende, oppsummerende eller presenterende. I denne kategorien er det også inkludert oppgaver som for eksempel ber om en redegjørelse for motivet, ettersom jeg anser begrepet «motiv» som en

likevekt til «ytre handling». Det avgjørende for denne kategorien er hvorvidt oppgaven ber om svar som eksplisitt kan leses ut fra teksten.

Kategori 2: Flukt fra teksten

I denne kategorien plasseres oppgaver som utløser ikke-litterære aktiviteter. Aktivitetene er mangfoldige og rommer blant annet skrijving, presentasjon, diskusjon, høytlesing, samtaler, informasjonssøk og så videre. Felles for alle aktivitetene er at de tar i bruk en mer eller mindre vesentlig detalj fra teksten og bruker denne for å arbeide med noe annet. Oppgavene er ikke direkte knyttet til teksten og du trenger ikke å ha lest teksten for å gjennomføre oppgavene.

Kategori 3: For å dikte videre

Oppgaver for å dikte videre består av de oppgavene som eksplisitt ber elevene om å skape noe kreativt. Det kreative kan bestå av en tekst, en dramatisering, en film eller for eksempel et frysbylde. Felles for disse oppgavene er at oppgaven ønsker å aktivisere elevenes kreative evner, metodene er varierte. På denne måten fungerer primærteksten som en stimulans for videre kreativ aktivitet. Det avgjørende for å kategorisere disse oppgavene er hvorvidt elevene skal dikte eller skape produktet selv.

Kategori 4: For å skrive saktekster

Denne kategorien omfatter de oppgavene der elevene blir bedt om å skrive en tekst i en gitt, sakpreget sjanger. Elementer fra teksten tas i bruk og legger grunnlaget for artikler, leserinnlegg, debattinnlegg eller andre sjangertyper. Det avgjørende for å kategorisere disse oppgavene er hvilken sjanger oppgaven ber elevene utfolde seg i, nærmere bestemt en sakprosasjanger.

Kategori 5: For å tolke primærtekst

Disse oppgavene ber elevene om å tolke teksten. Dette kan gjøres gjennom faglig litteraturkunnskap, egen erfaringsverden eller personlig forståelse av teksten. I denne kategorien plasseres de oppgavene som typisk ber om redegjørelse av litterære virkemidler, form, stil, språk eller forfatterintensjon. Elevene skal vurdere, kommentere, reflektere, tolke, sammenligne eller undre basert på skjønn, faglig kunnskap eller egne følelser.

Kombinasjonsoppgaver

I lærebøkene finner vi ofte oppgaver som stiller flere spørsmål innenfor samme oppgaveramme. Disse *kombinasjonsoppgavene* har jeg kategorisert på tre måter.

1) Dersom begge (evt. alle) delspørsmålene i oppgaveteksten omhandler *samme* oppgavetype, er de kategorisert én gang. For eksempel:

Handlingen foregår hovedsakelig i kronologisk rekkefølge, men brytes av enkelte tilbakeblikk. I novellen finner vi også noen frampek til det som hender mellom Brit og Jørn på slutten. Finn tilbakeblikkene og frampekene og vurder hva de har å si for hvordan spenningen blir opprettholdt i novellen (Kontakt, 2014, s. 327).

Delspørsmålene i denne oppgaven etterlyser henholdsvis en redegjørelse for litterære virkemidler og en vurdering av disse i sammenheng med novellens spenningskurve. Begge delspørsmålene kan derfor plasseres i kategori 5, oppgaver for å tolke primærttekst, og kategoriseres dermed kun én gang.

2) Dersom delspørsmålene inneholder *ulike* oppgavetyper, ser jeg på om de har en naturlig sammenheng, altså om delspørsmål én har betydning for delspørsmål to og så videre. Det vil si at dersom ett av delspørsmålene har betydning for de andre delspørsmålene, vil den mest dominerende vektlegges og kategoriseres én gang. For eksempel: «Hvordan reagerer Daggi når Gustav kaller ham storebror? Hvorfor reagerer han så sterkt, tror du?» (Kontakt, 2014, s. 342). Det første delspørsmålet i denne oppgaven ber elevene utføre en lesekontroll, men lesekontrollen skal hjelpe elevene med å svare på delspørsmål to som er en tolkingsoppgave. Dermed vil tolkingen være dominerende, og oppgaven plasseres i kategori 5, oppgaver for å tolke primærtteksten. Et annet eksempel kan være at delspørsmål én ber elevene diskutere en detalj fra teksten med sidemann, og deretter ber delspørsmål to elevene om å skrive en artikkel basert på detaljen og diskusjonen. Her ville jeg ansett delspørsmål én som et grunnlag for den dominerende skriveaktiviteten og dermed kategorisert hele oppgaven i kategori 4, oppgaver for å skrive saktekst.

3) Den tredje typen kombinasjonsspørsmål er dem hvor oppgaveteksten inneholder konjunksjonen *eller*. I disse tilfellene har jeg valgt å kategorisere alle mulighetene elevene får. For eksempel: «Skriv et leserinnlegg eller en novelle om temaet mobbing» (Kontakt,

2014, s. 354) Denne oppgaven ber elevene *enten* skrive en saktekst *eller* en kreativ tekst. Oppgaven vil kategoriseres to ganger ettersom en umulig kan anslå hva elevene vil velge.

4.5 Analyse av sjangere og teksttyper

Med grunnlag i blant annet Bente Aamotsbakkens resultater (se kapittel 2.2), er også sjangerrepresentasjon en viktig del av skolens skjønnlitteratur som en helhet, og dermed også min overordnede problemstilling angående de litteraturdidaktiske perspektivene vi finner. Jeg har fremhevet at Örjan Torell forklarer at optimal litterær forståelse oppnås gjennom en perfekt balanse mellom performans- og konstitusjonell kompetanse samt literary transfer-kompetanse. Videre har jeg forsøkt å redegjøre hvordan disse aspektene kan oppnås gjennom litteraturarbeid. I teorikapittelet fremkommer det også at ulike sjangere passer til ulike formål, og at det er store forskjeller i lesermotivasjon hva gjelder sjanger. Med dette som grunnlag ønsket jeg å avdekke hvilke sjangere og teksttyper som er representert i læreverkene. Jeg har derfor undersøkt hvor hyppig sjangerne forekommer, samt hvordan oppgavetyperne fordeler seg på de ulike primærtetekstene.

4.5.1 Gjennomføring

For å kategorisere de ulike sjangerne som er representert i læreverkene har jeg valgt å bruke kategoriseringene som allerede er til stede i verkene. Dette har jeg gjort både på grunn av lempelighet og tilgjengelighet, men også på grunn av en tillit til læreverkenes etos.

Jeg anvendte meg av en enkel kvantifiseringsmetode, der jeg har talt opp hvor mange tekster som plasseres i de ulike kategoriene. Videre fremstår det som viktig for oppgavens intensjon å kartlegge hvilke oppgaver som opptrer hyppigst innenfor de ulike sjangerne. For å identifisere dette har jeg igjen benyttet meg av en kvantifiseringsmetode. Dette har gått ut på å først identifisere sjangerne og deretter kategorisere hvilke oppgavekategorier vi finner i de tilknyttede oppgavesettene⁹.

4.6 Reliabilitet og validitet

⁹ Begrepet *oppgavesett* har jeg benyttet for å beskrive oppgavene som tilhører den enkelte primærteteksten

I det følgende vil jeg forsøke å redegjøre for undersøkelsens validitet og reliabilitet. Ettersom det er få forskningsdesign som spesifikt omhandler lærebokforskning, vil mye av metodelitteraturen falle utenfor mitt felt. Det er likevel visse overføringer en kan benytte seg av for å forsikre seg om og undersøke studiens gyldighet og generaliseringsverdi.

4.6.1 Validitet

Ytre validitet

Spørsmålet om god ytre validitet dreier seg om hvorvidt resultatene kan finnes gyldige for fenomener som er relevante for problemstillingen. Ettersom min undersøkelse studerer de litteraturdidaktiske perspektivene som finnes i litteraturantologier for yrkesfagelever, vil spørsmålet om ytre validitet omhandle hvorvidt en kvantifiseringsmetode kan bidra til å belyse dette. Som det vil fremkomme av analysen er de kvantifiserte resultatene min viktigste kilde til reelle resultater, ettersom andre antakelser vil baseres på subjektivitet og skjønn. Dermed kan jeg påstå at mine resultater er gyldige for de tre læreverkene som er studert.

Begrepsvaliditet

Kleven (2002, s. 120) skriver at de fenomenene man er mest opptatt av å undersøke i pedagogisk forskning, ofte er umulige å observere direkte. Han bruker *trivsel* som eksempel i sin bok. Poenget han fremhever er at begrepene ofte ikke er teoretisk forankret og at forskeren selv må operasjonalisere begrepet med tydelige definisjoner. Selv om Kleven trekker frem abstrakte begreper som *trivsel*, vil en slik operasjonalisering også være nødvendig for min studie. Jeg må derfor finne ut av hvilke aspekter ved problemstillingen som lar seg operasjonalisere og deretter utføre en kvantifisering.

Litteraturdidaktiske perspektiver undersøkes, med grunnlag i Kleven, gjennom lærebokoppgavene, samt hvilke sjangere vi finner. Disse to begrepene må også operasjonaliseres. Som jeg var innom tidligere i dette kapitlet har jeg definerte ulike oppgavekategorier ut i fra ulike karakteristiske kjennetegn. Definisjonene har funnet sitt fotfeste gjennom teoretikere som Sten-Olof Ullström og Dagrun Skjelbred, samt Astrid Roe og PISA-undersøkelsen. Ettersom det blant annet er allerede anerkjente forskere som legger grunnlaget for mine oppgavedefinisjoner vil dette bidra til å styrke studiens begrepsvaliditet. Videre er sjangerne jeg benytter meg av direkte overført fra lærebøkens egne inndelinger og definisjoner. Dette indikerer at de absolutt er velegnede for en slik kategorisering. En slik

«kvalitetssikring» av begrepene gjør at jeg sikrere kan undersøke de ulike aspektene ved de litteraturredidaktiske perspektivene i de utvalgte lærebøkene.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet i en studie skal beskrive hvor nøyaktige eller stabile forskningsresultatene er. Kleven (2002) skriver at reliabilitet ikke innebærer en mulighet for nøyaktig reproduksjon av resultater, men heller en tillit til at resultatene som presenteres er gyldige for det gitte utvalget og det gitte tidspunktet (Kleven, 2002, s. 124).

Cohen's kappa

For å påvise sterk reliabilitet, skriver Kleven at en må forsikre seg om at det ikke er høy forekomst av såkalte målingsfeil. For å undersøke min studies reliabilitet har jeg valgt å beregne samsvaret i kategoriene ved hjelp av Cohen's kappa. Beregningen vil kun gjelde for oppgavekategoriene og deres gyldighet og ikke for sjangerkategoriseringen. Dette velger jeg fordi sjangerne allerede er nedfelt av lærebøkene og som et resultat av deres etos velger jeg å ha tillit til den kategoriseringen.

Cohen's kappa er designet for å påvise observatørvariabler. Gjennom statistikk og ettersyn skal beregningen undersøke hvorvidt det forekommer målingsfeil eller uregelmessigheter fra forskerens side, dette gjøres for å forsikre seg om såkalt observatørenighet¹⁰ (Landis & Koch, 1977, s. 159). For å gjennomføre testen brukte jeg en nettside som genererer tilfeldige tall mellom et gitt intervall¹¹. Jeg skrev deretter inn de tilfeldig utvalgte oppgave i et skjema og kategoriserte dem etter mine utviklede kategorier. Etter dette lot jeg en medstudent kategorisere de samme oppgavene, ved hjelp av kapittel 4.4 i denne studien. I følge Landis & Koch (1977), vil en verdi mellom 0,81 og 1,00 antyde «almost perfect» på skalaen over «Strength of Agreement» mellom observatørene (s. 165). Resultatet fra beregningen viste at kategoriseringene var svært sammenfallende og Kappa-verdien ble beregnet til 0,857 i statistikkprogrammet SPSS. I figur 5.1 under vises de sammenfallende variablene innenfor den røde markeringen. Verdien bidrar dermed til å gi studien en høy grad av reliabilitet.

¹⁰ Min oversettelse

¹¹ <https://www.random.org/integers/>

VAR00007 * VAR00008 Crosstabulation

Count

		VAR00008					Total
		Flukt fra teksten	For å dikte videre	For å skrive saktekste	For å tolke primærtæk	Lesekontroll	
VAR00007	Flukt fra teksten	17	1	1	2	0	21
	For å dikte videre	0	7	0	0	0	7
	For å skrive saktekste	0	0	8	0	0	8
	For å tolke primærtæk	1	0	0	43	4	48
	Lesekontroll	0	0	0	1	15	16
Total		18	8	9	46	19	100

Tabell 3: Sammenfallende kappaverdier

5 Analyse

I dette kapitlet vil jeg fremlegge resultatene av mine analyser. Jeg har valgt å strukturere kapitlet basert på funn og ikke på læreverkene, ettersom jeg anser de samlede funnene som viktigere enn funn fra den enkelte læreboka. Det vil likevel fremkomme resultater fra de tre lærebøkene i ulike tabeller og diagrammer. En fullstendig oversikt over funnene mine vil vedlegges oppgaven. Analysen fokuserer på hvor hyppig de ulike oppgavetyper forekommer, hvilke sjangere som er representert og i hvilket omfang samt hvorvidt det finnes en sammenheng mellom oppgavetyper og sjanger. Gjennom en slik presentasjon ønsker jeg å legge det kvantitative grunnlaget for en analyse av litteraturredidaktiske perspektiver i de tre læreverkene.

5.1 Oppgavetyper i læreverkene

Som tidligere nevnt anser jeg det som hensiktsmessig å studere oppgavene i lærebøkene for å kunne si noe om den overordnede problemstillingen: *Hvilket litteraturredidaktisk syn preger tre læreverk i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram?* I denne delen vil jeg først presentere den statistiske oversikten over samtlige oppgaver i litteraturantologiene og deretter presentere en analyse av ordlyden i de ulike oppgavekategoriene for å undersøke om vi finner noen tendenser.

5.1.1 Statistiske resultater

Totalt har jeg kategorisert 770 oppgaver, og vi finner henholdsvis 212, 230 og 328 oppgaver i *Kontakt* (2014), *Dialog* (2014) og *Norsk for yrkesfag 1&2* (2014). Oppgavene ble plassert i følgende kategorier:

1. Oppgaver som lesekontroll
2. Oppgaver som flukt fra teksten
3. Oppgaver for å dikte videre
4. Oppgaver for å skrive saktekst
5. Oppgaver for å tolke primærttekst

Av disse 770 oppgavene finner vi følgende oppgavetyper i synkende rekkefølge:

	<i>Kontakt</i>	<i>Dialog</i>	<i>Norsk for yrkesfag 1&2</i>	Samlet	Prosent
For å tolke primærttekst	113	113	157	383	50 %

Flukt fra teksten	44	36	80	160	20 %
Leseekontroll	27	46	56	129	17 %
For å dikte videre	22	25	23	70	9 %
For å skrive saktekst	6	10	12	28	4 %
Totalt	212	230	328	770	100%

Tabell 4: Oppgavetyper i de tre læreverkene:

Som det fremkommer av tabellen, finner vi 383 oppgaver for å tolke primærttekst og dette er dermed den oppgavetyper som opptrer avgjort hyppigst, samlet sett. Omtrent 50 % av de 770 oppgavene tilhører denne kategorien. Videre er det oppgaver som flukt fra teksten (ca. 20 %) og oppgaver som leseekontroll (ca. 17 %) som opptrer på henholdsvis andre og tredje plass når det gjelder samlet representasjon. Deretter er det en markant nedgang i hyppighet før vi møter på oppgaver for å dikte videre (ca. 9 %) og oppgaver for å skrive saktekst (ca. 4 %) på de to siste plassene.

Det er interessant å merke seg at kategori 5 (oppgaver for å tolke primærttekst) forekommer hyppigst i alle de tre læreverkene. Kategori 2 (oppgaver som flukt fra teksten) finner vi på andre plass i to av læreverkene, *Kontakt* (2014) og *Norsk for yrkesfag 1&2* (2014). Kategori 1 (oppgaver som leseekontroll) opptrer på tredje plass i de samme to læreverkene. Deretter finner vi kategori 4 og 5 (oppgaver for å dikte videre og oppgaver for å skrive saktekster) på fjerde og femte plass i samtlige læreverk.

Ettersom læreverkene korresponderer godt med tanke på de ulike oppgavetypernes hyppighet, kan disse funnene legge grunnlag for å anta at oppgaver til skjønnlitteraturen følger et spesifikt mønster. Videre ser en tydelig at oppgaver for å tolke primærttekst står i klart flertall og opptrer 30 % oftere enn de andre oppgavetyperne.

5.1.2 Tendenser i oppgavenes ordlyd

For å kunne si noe mer presist om hva de ulike oppgavene forventer av elevene samt knytte oppgavene tettere til undersøkelsen av litteraturredidaktiske perspektiver som en helhet, har jeg valgt å se nærmere på hvordan oppgavene i de ulike kategoriene er utformet. Innenfor hver kategori vil jeg trekke fram det jeg anser som de sterkeste tendensene, noe jeg gjør for å kunne si noe om hva som forventes av elevene innenfor hver kategori. Tendensene som

presenteres, vil ledsages av eksplisitte eksempler fra antologiene. Videre kan jeg nevne at jeg har sett på oppgavene som en helhet og ikke skilt mellom læreverkene.

Oppgaver som lesekontroll

Kategori 1, oppgaver som lesekontroll, representerer ca. 17 % av det empiriske oppgavematerialet, eller 129 av 770 oppgaver. I oppgavetekstene som tilhører denne kategorien finner vi flere tendenser. Tre hovedtendenser vil vektlegges i den følgende analysen.

En av de vanligste spørsmålstypene som stilles innenfor denne kategorien, er naturlig nok spørsmål omkring handlingen. «Hva skjer?», «Hva er motivet i [teksten]?» eller «Skriv et referat av handlingen» er svært typiske spørsmål. For eksempel bes elevene om følgende etter å ha lest dramaet *Portrett av ein varulv* av Carl Frode Tiller. «Hva gjør Kent mot Espen i begynnelsen av utdraget? Hva tenker Kent om dette mens han er på badet?» (Kontakt, 2014, s. 433). Eksempelet viser at elevene blir veiledet tilbake til primærtteksten, hvor de skal gjengi en utslagsgivende hendelse mellom de to hovedkarakterene. Videre spør oppgaven om hvilke tanker den ene karakteren gjør seg om hendelsen. Da skal de gjengi karakterens tankerekker. Et annet eksempel finner vi i forbindelse med sangen «Resistansen» av Kaizerz Orchestra, hvor oppgaven enkelt spør: «Hva er motivet i teksten?» (Dialog, 2014, s. 175). Sangteksten minner om en novelle i fortellerstilen, noe som gjør at det er mange momenter å gjenfortelle gjennom en slik oppgave. Disse lesekontrolloppgavene ber elevene om å gjengi deler av teksten. Ved å gjennomføre slike kontrolloppgaver, rettes elevenes fokus mot det læreverkforfatterne mener er viktige bestanddeler av teksten, og forsikrer seg dermed om at disse delene ikke forblir uoppdaget av elevene. Dette kan legge grunnlaget for en bedre litterær forståelse.

En annen fremtredende tendens blant lesekontrolloppgavene er at en skal «finne» ulik informasjon i teksten. En slik oppgave ledsages ofte av en instruks om å nærlese teksten i forkant. For eksempel møter elevene følgende oppgave etter å ha lest novellen «Sommaren» av Brynjulf Jung Tjønn: «Forfatteren beskriver grundig hva sykdommen gjør med Simon. Nærles teksten en gang til og skriv ned den informasjonen du finner» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 180). I primærtteksten har elevene lest at Simon er svært syk. Detaljene om sykdommen er grundig, men spredt beskrevet, og det er disse elevene nå skal finne fram til. I

tilknytning til diktet «Gateskateren» av Bertrand Besigye spør oppgaven elevene om å «Finn[e] fram til fem ulike triks gateskateren gjør med brettet sitt» (Kontakt, 2014, s. 401). Dette eksempelet viser en annen form for søking i teksten. I primært teksten er det mange triks som blir beskrevet. Elevene skal trekke frem fem av disse. Begge eksemplene viser hvordan elevene skal søke gjennom teksten for å finne ulike svar.

Videre finner vi spørsmål som knyttes til karakterenes reaksjoner på tekstens hendelser, karakterenes yrker, eller tanker som karakterene gjør seg, og den typiske oppgaveformuleringen vi finner, er for eksempel «Hvordan reagerer faren Terje på Saras påfunn?» (Kontakt, 2014, s. 381). Oppgaven hører til romanutdraget fra *Kompani Orheim* av Tore Renberg. I utdraget har elevene lest at Terje er alkoholiker, men at Sara drikker seg full for å sette fokus på Terjes sykdom. Oppgaven ber elevene om å gjenfortelle hvordan Terje reagerer når han ser Sara full. Et lignende eksempel finner vi i tilknytning til romanutdraget fra *Tirsdag den tolvte april* av Jenny Jägerfeld: «Hvordan reagerer Enzo og Valter på ulykken?» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 196). Oppgaven knytter seg til en hendelse der hovedpersonen skjærer av fingertuppen sin i en sageulykke. De to karakterene i oppgaven reagerer på samme måte, men med ulikt utfall. Derfor må elevene nærlese for å oppdage reaksjonene godt nok.

Vi finner også spørsmål omkring personkarakteristikk, særskilte hendelser eller bakenforliggende årsaker til at for eksempel karakterene agerer som de gjør.

Flukt fra teksten

Oppgaver som flukt fra teksten representerer over 20 % av alle oppgavene i læreverkene. Når det kommer til ordlyden i disse oppgavene, finner vi også mange tendenser. Jeg har valgt å fremheve tre av de viktigste.

En av de største tendensene knyttet til kategori to finner vi i de oppgavene som ber elevene forberede en presentasjon angående en detalj i teksten. Det kan omhandle et fabeldyr de møter på i teksten, et vitenskapelig begrep eller faktiske hendelser som ligger som bakteppe for teksten samt andre detaljer. Eksempler på dette er: «Finn ut mer om de greske gudene. Velg ut en av dem og forbered en presentasjon for klassen» (Dialog, 2014, s. 260). Eksempelet er hentet fra oppgavesettet tilhørende et romanutdrag fra Rick Riordans

Lyntyven. I utdraget møter vi Percy Jackson som finner ut at han er sønn av den greske guden Poseidon. Oppgaven ber så om en presentasjon av de greske gudene. Et annet eksempel finner vi i *Norsk for yrkesfag 1&2*: «Bil, buss, tog trikk, T-bane, fly, moped, skuter, snøskuter, sykkel, enhjuling, skateboard, longboard eller rett og slett beina? Lag en presentasjon om favorittfremkomstmiddelet ditt» (2014, s. 186). Oppgaven tilhører et romanutdrag fra *Kjør!* av Helene Guåker. I utdraget møter vi Marianne, ei ung jente som restaurerer en gammel moped. Oppgaven ønsker at elevene skal presentere det fremkomstmiddelet de liker aller best. En slik oppgave er et klart eksempel på oppgaver som flukt fra teksten. Selv om begge eksemplene presentert her tar utgangspunkt i viktige motiver i primærteksten, finner vi også eksempler der flukt fra teksten-oppgavene tar elevene enda lengre unna motiv og tematikk i teksten, blant annet i tilknytning til romanutdraget fra *Bli hvis du kan, reis hvis du må* av Helga Flatland. I utdraget har elevene lest om hovedpersonene og hvordan de tenker angående ungdomstida og deres kommende konfirmasjon. Oppgaven som elevene får er: «Når Trygve, Tarjei og Kristian er gamle nok til det, drar de i militæret, og veien går videre til tjeneste i Afghanistan. Lag en muntlig presentasjon der du tar for deg alternativene og mulighetene i den norske førstegangstjenesten» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 183). Oppgaven elevene får knytter seg ikke til primærteksten i det hele tatt. Den omhandler en del av teksten som elevene ennå ikke har lest, og eksempelet illustrerer at oppgavene innenfor kategori to ofte ikke forholder seg til primærteksten overhodet.

En annen tendens vi ser innenfor kategori to, er oppgavene som ber elevene tanke skrive, gjerne i et gitt tidsintervall, basert på egne meninger og synspunkter. Temaene de da skal skrive om, kan variere fra en tekstdetalj til egne opplevelser eller tanker omkring et fenomen som våren, kjæledyr eller det norske språket. For eksempel fra *Norsk for yrkesfag 1&2*: «Hvis du gikk i barnehage: Tenkeskriv i tre minutter om ting du husker fra barnehagen din. Hvis du ikke gikk i barnehagen: Tenkeskriv i tre minutter om leker du lekte da du var liten» (2014, s. 218). Oppgaven hører til diktet «Hentet» av Johann Grip. Motivet i diktet er det å bli hentet i barnehagen, mens tematikken omhandler døden og det å ikke frykte den som kommer for å hente deg. Oppgaven tar tak i diktets barnehagemotiv og ber elevene gjenerindre det de husker fra denne tiden i livet. Et annet eksempel kommer fra oppgavesettet til sangteksten «Her kommer vinteren» av Joachim Nielsen (Jokke & Valentinene): «Hva mener du selv er bra med vinteren?» (Dialog, 2014, s. 172). I sangen lister Nielsen opp hvilke

ting han setter størst pris på ved vinterhalvåret og oppgaven ber så elevene gjøre noe av det samme, men med utgangspunkt i egne meninger.

Videre finner vi en klar tendens angående diskusjoner i flukt fra teksten-oppgavene. Disse diskusjonsoppgavene ligner ofte på de i punkt to, men illegges en tilleggsoppgave som ber dem diskutere fenomenet med en medelev eller i helklasse. Eksempel på dette kan vi blant annet finne i oppgavesettet knyttet til *Dødslekene* av Suzanne Collins, et romanutdrag i læreverket *Kontakt*. «Romanen er filmatisert (*The Hunger Games*, 2011), og både romanen og filmen har fått gode kritikker. Noen mener imidlertid at det er grotesk å lage underholdning av ungdom som massakrerer hverandre. Hva mener du? Diskuter i klassen» (2014, s. 331). Oppgaven ber elevene ta stilling til en etisk problemstilling, og de skal ytre egne meninger i helklasse, innenfor rammene for en diskusjon. Et annet eksempel ser vi i *Dialog* (2014). «Diskuter hvem som har mest innflytelse på deg og de valgene du tar: Mor eller Far? Søsken? Slektninger? Skolen? Massemediene?». Oppgaven er knyttet til Gro Dahles dikt «Si at du stapper moren din opp i en koffert. Hva får du da?» (s. 196), et dikt som omhandler et vanskelig mor-datter-forhold. Oppgaven tar tak i en linje i teksten: «Moren din er der/Moren din ser deg», med betydning at jeg-personens mor alltid er til stede og dermed også påvirker hvilke valg jeg-personen tar. Elevene skal så diskutere hvem som påvirker *dem*, med utgangspunkt i en fortolket versjon av teksten.

I kategori to, oppgaver som flukt fra teksten, finner vi også oppgaver som ber elevene klargjøre ord eller begreper fra teksten, oversette tekster fra svensk, samisk eller engelsk, lage regler for ulike sosiale settinger, fortelle om egne opplevelser eller lese tekstene høyt. Gjennom de presenterte tendensene og eksemplene kan vi se at den gjeldende definisjonen på kategori to, «[o]ppgavene utløser andre, ikke litterære aktiviteter basert på detaljer fra teksten» kommer sterkt til uttrykk i de ulike oppgavene innenfor denne kategorien.

For å dikte videre

Oppgaver for å dikte videre defineres som oppgaver som «ber om skapende eller kreativt skrivende aktivitet». Disse oppgavene står for ca. 10 % av alle oppgavene i de tre læreverkene. Ordlyden i kategori tre viser tre hovedtendenser, som jeg vil presentere i det følgende.

Ofte finner vi at oppgavene ber elevene utvide teksten de har lest. Det kan være at de skal fortsette på novellen, skrive om hendelsene som ledet opp til diktet, endre synsvinkel i romanutdraget eller dikte om hva karakterene følte og tenkte om for eksempel hendelsene i teksten. Eksempler på dette kan være «Skriv en variant av Yatzy-episoden der du lar Gustav ha synsvinkelen» (Kontakt, 2014, s. 342). Eksempelet er hentet fra *Yatzy*, et romanutdrag av Harald Rosenløw Eeg. Romanen handler om Dag Vidar, som blir plassert i et fosterhjem. I romanutdraget møter vi Dag Vidars nye fosterbror, Gustav, og vi opplever en vanskelig situasjon mellom de to guttene. Romanen er skrevet i førsteperson, fra Dag Vidars perspektiv, og oppgaven ber elevene skrive om teksten slik at vi får Gustavs, eller det elevene tror er Gustavs perspektiv på hendelsen. Et annet eksempel på slike utvidende tekstopp-gaver finner vi til sangteksten «Resistansen» av Kaizers Orchestra: «Skriv en novelle om en person som kommer ned i kjelleren. Hva hender der? Hvordan ser det ut?» (Dialog, 2014, s. 175). Primært teksten handler om Kaizers eget tekstunivers, og de som er kjent med tidligere tekster av bandet vil oppdage intertekstualitet. Med et så særpreget og stort tekstunivers er det naturlig at sangtekstene fremstår som små bruddstykker av en større fortelling, og med dette følger tydelige karakterbeskrivelser og levende skildringer. Elevene har dermed et stort grunnlag for å fortelle og skrive om hva som kan skje i resistansens kjeller.

En annen tendens vi finner, er oppgaver som ber elevene skrive en kreativ tekst på samme måte som det er gjort i primært teksten. Dette gjelder spesielt «uvanlige» tekstformer som figurdikt, prosadikt eller haikudikt, men også raptekster, tegneseriestriper eller «vanlige» tekster med uvanlig innhold. Eksempler på dette er: «Skriv et dikt der du sammenligner norsk med for eksempel italiensk, spansk eller brasiliansk fotball» (Kontakt, 2014, s. 405). Eksempelet er hentet fra diktet «Brasil - Norge» av Lars Saabye Christensen. Diktets motiv er landslagskampen i fotball mellom Brasil og Norge i 1998. I diktet blir de to ulike landene representert ved forskjellige representative nasjonaltrekk, og oppgaven ber således elevene gjøre det samme med Norge og et annet land. Fotball er fortsatt representert i oppgaven og elevene skal dermed mime Saabye Christensens dikt. Et annet eksempel finner vi i *Dialog* (2014) og oppgavene til diktet «Jeg ser» av Sigbjørn Obstfelder. «Lag et dikt etter samme mønster. Du kan for eksempel la verselinjene begynne med 'Jeg ser...', men bytte ut fortsettelsen med noe som passer fra ditt nærmiljø» (Dialog, 2014, s. 181). Obstfelders dikt er berømt for sitt gjentakende rytmiske mønster, noe elevene skal emulere i denne skriveoppgaven.

En tredje, viktig tendens er at oppgaver for å dikte videre ofte ber elevene om å dramatisere deler av teksten. Dramatisering betyr her skuespill, utspilling av dialoger eller annen fysisk tolking av tekst, som for eksempel frysbilder. Disse oppgavene ber gjerne elevene om å skrive en dialog mellom karakterene i et dikt, dramatisere en hendelse fra en novelle eller forsøke å løse konflikten i et utdrag gjennom dramatisert samtale. Eksempler fra læreverkene kan være: «Gå sammen i par og dramatiser diktet uten å bruke ord» (Dialog, 2014, s. 191). Oppgaven er hentet fra diktet «Legg ikkje ditt liv i mi hand» av Åse Marie Nesse. I diktet ber det lyriske jeget om at du-et legger ulike ting som blomster, fugler og du-ets egen hånd i hennes. Diktet er dermed en god kandidat for den ordløse dramatiseringen oppgaven ber om. Et annet eksempel på dramatiseringsoppgaver finner vi i *Norsk for yrkesfag 1&2*. «Ivers må ringe guttens mor. Skriv samtalen slik du tror den foregår. Etterpå setter du deg sammen med en annen og spiller ut samtalen» (2014, s. 160). Oppgaven hører til novellen «Gutten» av Ingvar Ambjørnsen. I novellen møter vi en gutt som arbeider på en rørdelsfabrikk, og som får en stor messingdel svidd gjennom støvlene og inn til benet. Beskjeden om at gutten har skadet seg, legger grunnlaget for hva elevene skal dramatisere. Denne oppgaven blir dermed en slags hybrid mellom den første og tredje tendensen i kategori tre. Elevene bes dramatisere en utvidet tekst, de må selv finne på dialogen samt spille den ut med en medelev.

I kategori tre, oppgaver for å dikte videre, finner vi også oppgaver som ber elevene skrive kreative tekster om samme tema som primærteksten, bruke ord fra primærteksten som grunnlag for nye tekster eller planlegge filmer basert på tema eller handling i primærteksten.

For å skrive saktekster

Denne kategorien står for ca. 4 % av oppgavene, noe som gjør den til den minst hyppige blant oppgavetyperne. I disse oppgavene som ber elevene om å skrive saktekster finner vi to hovedtendenser.

Den første tendensen vi finner, er de oppgavene som ber elevene om å skrive i det en kan kalle «avis»-relaterte sjangere. Dette kan være notiser, artikler, reportasjer eller debattinnlegg, men også kåserier. Ofte dreier primærtekstene seg om et samfunnsproblem og elevene skal skrive en tekst for å argumentere for, eller fremlegge sine meninger rundt temaet. Vi finner et eksempel i *Kontakt*,

Dataspill er en kilde til konflikter i mange familier. Mange foreldre mener at barna deres bruker så mye tid på å spille at det går utover skole og familieliv, og de er redde for at barna skal bli spillavhengige. Hva kan man gjøre for å hindre at barn blir spillavhengige? Diskuter i klassen. Skriv deretter en artikkel hvor du drøfter dette (2014, s. 391).

Oppgaven hører til et utdrag fra romanen *Gamer* av Tor Arve Røssland. Den tar tak i en konflikt som finnes i «mange familier», spillavhengighet, og oppgaven ber elevene ta stilling til hvordan en kan unngå en eventuell avhengighet. Det bes om en bestemt sjanger og tekstens tema korresponderer med primærttekstens tema.

Videre finner vi ofte at oppgaver som vil at elevene skal skrive saktekster, ber om en rapport angående en hendelse i teksten, for eksempel: «Tenk deg at du er jeg-personen i novellen, og at formannen ber deg skrive en rapport fra ulykken. Skriv rapporten. Du kan lese om hvordan man skriver en rapport på side 180» (Kontakt, 2014, s. 319). Oppgaven hører til novellen «Surferen» av Ari Behn. Primærtteksten handler om en tømmer som skader seg på jobb, og oppgaven ber om en ulykkerapport fra arbeidsstedet. Et annet eksempel finner vi i *Norsk for yrkesfag 1&2*, i oppgavesettet til «Fittetjuven», en novelle av Frode Grytten. «Tenk deg at du er en lokal politimann og gift med en av de kvinnene som «Fittetjuven» har hatt sex med. Skriv en rapport om hendelsen der Fittetjuven blir ødelagt for livet» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 152). I oppgaven bes det om en politirapport om en ulykke som lammer hovedpersonen i novellen. Dette er en annen type rapport enn i første eksempel, men vi finner flere eksempler på oppgaver som ber om politirapporter, blant annet knyttet til novellen «Renslighet er en dyd» av Kim Småge. I novellen mister en mann balansen på et stupebrett og faller ti meter ned på flislagt gulv. Oppgaven ber så elevene om følgende: «Skriv en kort politirapport fra åstedet der du får med opplysninger om *hvem* (de involverte), *hva* (der som har hendt) og *hvorfor* (årsaker til hendelsen). Studer oppsett for rapport på elevressursen på nett, www.lokus.no.» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 185). I denne oppgaven får elevene en oppskrift de skal følge for å skrive rapporten. Her blir selve handlingen fra primærtteksten viktig, ettersom det er den som skal forme politirapporten. Denne delen av kategori fire er de oppgavene som tettes kan knyttes til elevenes yrkesvalg, ettersom elevene høyst sannsynlig skal inn i yrker der rapporter er hverdagslige oppgaver. Dermed blir yrkesretting enklere å utføre ved hjelp av disse oppgavene.

Videre i kategori fire, oppgaver for å skrive saktekster, finner vi at fagartikler, leserinnlegg og drøftende tekster er sjangere som elevene skal innom.

For å tolke primærttekst

Med over 50 % av oppgavene plassert i denne kategorien, er oppgaver for å tolke primærttekst de som er hyppigst representert i læreverkene. Ettersom kategorien rommer et så høyt antall oppgaver, finner vi mange sterke tendenser, men jeg vil likevel presentere de som forekommer oftest.

En stor del av oppgavene innenfor kategori fem ber elevene redegjøre for temaet i teksten. Dette kan være i forbindelse med alle sjangerne. Det typiske er at spørsmålet står alene: «Hva mener du er temaet i denne novellen?» (se for eksempel Kontakt, 2014, s. 327), men det forekommer også i forbindelse med spørsmål angående tekstens budskap eller hva forfatterintensjonen kan være, som for eksempel i *Norsk for yrkesfag 1&2* (2014, s. 214): «Hva mener du er temaet i diktet? Hva er det Tove Lie ønsker å minne oss på i dette diktet?». Oppgaven hører til diktet «Arbeidet» av Tove Lie, og diktet handler om poesien en finner i arbeid. I oppgaven skal elevene både finne frem til diktets tema, samt undre seg over hva Tove Lie ønsker å «minne oss på» gjennom teksten. Vi finner også oppgaver omkring tema i sangtekster, for eksempel «Vestkantsvartinga» av Karpe Diem. Teksten handler om å vokse opp som flerkulturell og skildrer bandmedlemmenes oppvekst. Oppgaven spør da: «Hva er tema i teksten? Begrunn svaret ditt» (Kontakt, 2014, s. 417). I denne oppgaven bes elevene eksplisitt om å oppgi grunner til hva de tenker om tematikken, noe som gir oppgaven en ekstra dimensjon, nemlig begrunnelse på grunnlag av egne tanker og meninger.

En annen fremtredende tendens vi finner i tolkingsoppgavene, er oppgaver som ber elevene redegjøre for ulike litterære virkemidler. De litterære virkemidlene favner bredt og inkluderer form, symboler, metaforer, kontraster, sammenligninger, språklige bilder etc., for eksempel: «Hvordan kan fugler og påfugler være språklige bilder i sangen?» (Dialog, 2014, s. 179). Oppgaven hører til Karpe Diems raptekst «Påfugl», en låt bandet lagde etter 22. juli-terroren. Teksten handler om å stå stolt frem med egen bakgrunn og holde hodet hevet på tross av mobbing eller undertrykkelse. I teksten brukes det mange symboler og språklige virkemidler, og det er hovedsymbolet, fugler, elevene skal tolke i denne oppgaven. Et annet eksempel på oppgaver om virkemidler finner vi i *Norsk for yrkesfag 1&2*, i forbindelse med Bjarte Klakeggs «Gode råd». Diktet handler om en gutt som får jenteråd av familien, men som egentlig er homofil. Oppgaven lyder «Hvorfor er det riktig å si at gjentakelser er et språklig

virkemiddel som blir brukt i diktet? Forklar og bruk eksempler. Se side 59 hvis du trenger hjelp» (2014, s. 197). Hver del av diktet innledes med samme verselinje, noe som gjør det enkelt for elevene å se viktigheten av det adresserte virkemiddelet.

Den tredje tendensen som er fremtredende i kategori fem, finner vi i de oppgavene som ber elevene tolke teksten med grunnlag i egen erfaringsverden og personlige meninger. Det er spesielt oppgaver som spør om hva elevene tror, synes, mener, tenker eller føler angående teksten, som skal legge grunnlaget for disse tolkingsoppgavene. Eksempler på slike oppgaver finner vi blant annet i forbindelse med novellen «Alle Vi» av Marit Kaldhol. I novellen møter vi en gjeng navnløse jenter som mobber Miriam på grunn av vekt og utseende. Oppgaven etterlyser elevenes egne tekstopplevelser: «I denne novellen ligger synsvinkelen hos mobberne. Hva gjør det med din opplevelse av det som skjer?» (Kontakt, 2014, s. 354).

Elevene bes her om å tolke synsvinkelen og hva den gjør med leseropplevelsen. De må da ta stilling til hvordan enkelte virkemidler kan påvirke hvordan vi som lesere opplever tekster. Et annet eksempel finner vi i oppgavesettet til novellen «Matt. 18.20» av Tor Åge Bringsværd. Novellen omhandler en mørkhudet mann som blir henrettet for å ha skremt kirkegjengere, og oppgaven ber elevene tolke en del av teksten, «Etter henrettelsen forteller boddelen at mannen hadde hatt naglesår i håndflatene. Hvordan forstår du denne opplysningen?» (Dialog, 2014, s. 218). Opplysningen som skal tolkes av elevene, gir klare assosiasjoner til Jesus Kristus på korset, og kan bidra til en mer helhetlig tolking av teksten. Igjen viser oppgavene at de litterære virkemidlene har mye å si for teksten som helhet.

De tre hovedtendensene jeg har presentert ovenfor, er de som opptrer absolutt hyppigst i oppgavesamlingen. Vi finner også eksempler der én oppgave inkluderer alle de tre tendensene:

Fyll ut det som mangler:

Temaet i «Moren min er en saks» er...

To **språklige bilder** fra diktet er for eksempel ... og ...

Min **personlige oppfatning** av moren er at hun er...[...] ¹² (Norsk for Yrkesfag, 2014, s. 223)

Oppgaven møter vi i sammenheng med Gro Dahles dikt «Moren min er en saks», et dikt om forholdet mellom barn og mor. I oppgaven finner vi at elevene først skal forklare hvilket

¹² Min utheving.

tema diktet omhandler, deretter presentere virkemidler før de skal uttrykke sin egen mening om moren i diktet. Gjennom eksemplene ser vi at tolkingsoppgaver ofte følger primært tre mønstre, tolk med grunnlag i faglig kunnskap, tolk med grunnlag i personlige erfaringer, eller kombiner de to kunnskapene for å tolke tematikken i primærtetekstene. Videre finnes det mange oppgaver som søker elevenes inntrykk og hva som skaper dette, karaktertolkinger, tolking av tekstens ulike deler; tittel, slutt, midtdel etc., eller hvilke stemninger teksten rommer, samt hvordan disse kommer frem.

5.2 Sjanger typer i læreverkene

I det følgende vil jeg presentere en statistisk oversikt over sjangerne og deretter gi en analyse av hvilke tendenser vi finner i ordlyden. Jeg vil da gå inn i de enkelte oppgavesettene, og se på hvordan og hvorvidt sjangerne omtales samt hvilke sjangermessige retninger oppgavene ønsker å lede elevene i. Dette gjør jeg for å undersøke om ulike sjangere blir behandlet på ulike måter.

5.2.1 Statistiske resultater

For å plassere de ulike tekstene i sjangeravgrensede kategorier tok jeg utgangspunkt i hvilke sjangere læreverkene selv opererer med som forklart og redegjort for i metodekapittelet. Sjangerne som er representerte, er noveller, dikt, romanutdrag, sangtekster, dramaer, tegneserier, eventyr og kortprosa. Tabellen nedenfor viser antall tekster i hver sjanger og sjangerrepresentasjon i læreverkene.

	Kontakt	Dialog	Norsk for yrkesfag 1&2	Totalt
Noveller	11	11	17	39
Dikt	13	17	19	49
Romanutdrag	6	5	7	18
Sangtekster	3	9	2	14
Dramaer	1	1	0	2
Tegneserier	1	1	0	2
Eventyr	0	3	0	3
Kortprosa	0	0	9	9
Totalt	35	47	54	136

Tabell 5: Sjangerrepresentasjon i læreverkene

Tabellen viser at novelle- og diktsjangeren er representert med flest tekster i litteraturantologiene. Videre finner vi romanutdrag, sangtekster, kortprosa, eventyr, tegneserier og dramaer i synkende representasjon. Videre kan vi merke oss at novellen er den dominerende sjangeren i *Kontakt* (2014) og *Dialog* (2014), mens diktsjangeren dominerer i *Norsk for yrkesfag 1&2* (2014). Romanutdragene kommer på tredje plass i to av læreverkene, *Kontakt* og *Norsk for yrkesfag 1&2*, mens tredje plassen forbeholdes sangtekstene i *Dialog*. Sangtekstene plasseres da på fjerde plass i *Kontakt* og *Norsk for yrkesfag 1&2*, mens *Dialog* har romanutdragene på denne plassen. Deretter er det få representanter for sjangerne drama, tegneserier og eventyr, mens *Norsk for yrkesfag 1&2* har ni tekster representert innenfor sjangeren kortprosa. De to andre har ingen i denne kategorien.

5.2.2 Ordlyd knyttet til sjangere

I det følgende ønsker jeg å kommentere hvordan sjanger blir trukket fram i oppgavens ordlyd. Jeg har undersøkt oppgavene som tilhører de ulike sjangerne, og vil her fremlegge hvorvidt sjangertilhørighet vektlegges, altså om vi finner noen tendenser innenfor oppgavelyden tilhørende novellesjangeren, diktsjangeren, etc. Ber for eksempel tolkingsoppgavene knyttet til diktsjangeren ofte om at elevene skal tolke typiske virkemidler vi finner i dikt? Eller ber oppgavene elevene om å dikte egne sanger når de arbeider med sanglyrikk? Det er disse tendensene som skal analyseres i det følgende.

Noveller

Den klareste tendensen vi finner i novellesjangeren er spørsmål som omhandler typiske «novelletrekk», det vil si typiske forfattergrep som man ofte finner i novellesjangeren. Blant annet stilles det ofte spørsmål omkring spenningstoppen, synsvinkel, vendepunktet, innledningen (in medias res) eller komposisjonen og tidsintervallet vi møter i tekstene. I novellen «Nå løper du» av Bjarte Breiteig møter elevene en oppgave som illustrerer dette.

Handlingen foregår hovedsakelig i kronologisk rekkefølge, men brytes av enkelte tilbakeblikk. I novellen finner vi også noen frampek til det som hender mellom Brit og Jørn på slutten. Finn tilbakeblikkene og frampekene og vurder hva de har å si for hvordan spenningen blir. (Kontakt, 2014, s. 327)

Novellen elevene har lest, handler om Brit og Jørn, to unge mennesker i et forhold. Jørn mishandler Brit, og får mishandlingen til å fremstå som en del av hennes psykiske lidelse.

Oppgaven tar for seg typiske novelletrekk og ber om at elevene skal vurdere de ulike virkemidlene de finner i novellen, en oppgave som virker hensiktsmessig i forbindelse med denne teksten. Novellen inneholder en typisk spenningskurve, frampek, symboler og metaforer. Dermed er novellen en god kandidat for denne typen tolkingsoppgave. Et lignende eksempel finner vi i forbindelse med novellen «Kald Oktober» av Ragnhild Aaen. Novellen handler om ei jente som tar abort, og teksten følger et typisk novellemønster, med stigende spenningskurve, frampek, symboler og tydelige metaforer. Oppgaven ber om en redegjørelse for tekstens komposisjon, «Hvordan er komposisjonen i novellen? Sentrale begreper er kronologi, tilbakeblikk og frampek» (Kontakt, s. 399). Oppgaven ber elevene redegjøre for komposisjon, noe som er et typisk fokuspunkt når det kommer til novellesjangeren. Et annet eksempel finner vi i tilknytning til novellen «Tilståelsen» av Jo Nesbø i *Kontakt*, «Hvor er vendepunktet i handlingen?» (2014, s. 376). Teksten handler om en mann som sitter i samtale med en politimann. I samtalen innrømmer han å ha drept sin kone med forgiftet godteri, et godteri som det viser seg at også politimannen spiser. Dermed tilstår morderen til en døende mann. Gjennom oppgaven må elevene granske novellens spenningskurve for å finne når vendepunktet forekommer. Også begrepet vendepunkt er velkjent i novellesjangeren.

Videre finner vi også eksempler i oppgaven som retter oppmerksomheten eksplisitt mot sjangeren. En av oppgavene til teksten «Døden på direkten» av Tom Egeland spør «Hvorfor er det riktig å kalle denne teksten en novelle?» (Dialog, 2014, s. 252). Gjennom denne oppgaven må elevene vise at de kjenner til novellesjangerens karakteristikk samt formidle dette videre, gjennom å svare på oppgavene. Videre er det typisk at det er spørsmål om novellens tema, generelle litterære virkemidler samt eksplisitte innholdsspørsmål. Vi finner også en del oppgaver som ber elevene skrive egne noveller, enten gjennom å utvide primærteksten, eller ved å basere sin novelle på for eksempel primærtekstens tema.

Dikt

I diktsjangeren i litteraturantologiene, finner vi at den klareste tendensen er spørsmål som søker elevenes egne, begrunnede meninger rundt diktet. Hva tror, mener, føler eller synes eleven? Nærmest samtlige oppgavesett knyttet til de lyriske tekstene, inneholder denne typen spørsmål, som typisk inneholder setningen «Hva tror du...?». For eksempel i sammenheng med diktet «Julebord i enkeltmannsføretaket» av Jon Hjørnevik: «Hva tror du jeg-personen hvisker i øret til sjefen i femte strofe?» (Kontakt, 2014, s. 413). I diktet kan elevene lese om

en mann som holder julebord for seg selv, det vil si at spørsmålet dreier seg om hva han hvisker til seg selv. Oppgaven har ingen fasitsvar, men elevene må selv dikte og fantasere omkring hva svaret kan være. Et annet eksempel finner vi i *Norsk for yrkesfag 1&2*, «Hva tror du dette diktet handler om?» (2014, s. 206), en oppgave elevene møter etter de har lest diktet «16 år» av Cathrine Grøndahl. Diktet handler om ung kjærlighet og savnet etter den, men diktet er subtilt og inneholder mange litterære virkemidler som elevene må forstå for å kunne tolke teksten. Dermed blir verbet «tror» viktig. Et slikt verb kan nemlig bidra til å åpne oppgaven for subjektiv og personlig tolking. De to oppgaveeksemplene er ulike, på tross av at de tilsynelatende spør om det samme. I det første eksempelet må elevene trekke en slutning om en detalj i teksten, basert på diktets innhold og egen fantasi, mens det andre eksempelet spør om hva elevene tror hele diktet handler om. I det sistnevnte eksempelet kan oppgaven dermed indikere et tema-spørsmål, selv om det ikke eksplisitt kommer frem.

Videre handler det mye om de litterære virkemidlene her, som i novellesjangeren. Der vi i novellesjangeren så overveiende mange spørsmål knyttet til typiske «novelletrekk», finner vi her typiske spørsmål knyttet til diktsjangeren. Det være seg diktets form, rimmønster og litterære virkemidler som metaforer og symboler. Noen ganger er det opp til elevene å selv identifisere disse trekkene, som for eksempel i forbindelse med diktet «Jeg har pizza til deg, den er fortsatt varm» av Monica Isakstuen, «Slå opp på side 56. Hvilke av de typiske kjennetegnene ved dikt har dette diktet?» (Norsk for yrkesfag, s. 209). Diktet er langt og inneholder flere kjennetegn knyttet til diktsjangeren, dermed legger primærteksten et godt grunnlag for å svare på oppgaven. Et annet eksempel finner vi i *Dialog*, «Hva vil du si er det viktigste litterære virkemiddelet i diktet? Begrunn svaret ditt» (2014, s. 199) i forbindelse med diktet «Korr tøff er du?» av Hans Sande. Når elevene løser disse oppgavene, må de selv søke gjennom primærteksten for å finne de litterære virkemidlene. Andre ganger har oppgavene allerede gjort virkemidlene klare, men ønsker at elevene skal tolke dem. «Hvilken virkning har gjentakelsene på innholdet?» (Dialog, 2014, s. 183) spør en av oppgavene knyttet til Jacob Sandes dikt «Etter ein rangel», og «Hvordan fungerer den siste linja som en kontrast til linjene over?» (Kontakt, 2014, s. 412) spørres det om etter elevene har lest «Ekstremспорт» av Jon Hjørnevik. Begge oppgavene har isolert noen litterære virkemidler på forhånd og ber nå elevene om å tolke dem.

Romanutdrag

Den klareste tendensen vi finner i ordlyden omkring romanutdrag, er at det først og fremst ikke nevnes i oppgavesettene at primærteksten er hentet fra en roman. I novelle- og diktsjangrene fant vi flere spørsmål som knyttet seg direkte til tekstens sjanger, det gjør vi ikke hva angår romanutdragene. For det andre er det i denne sjangeren at ordlyden i spørsmålene tar oss lengst vekk fra det litterære ved tekstene. Eksempler på dette er: «Hvorfor blir noen fosterbarn? Diskuter i klassen» (Kontakt, 2014, s. 342). Oppgaven finner vi i tilknytning til romanutdraget fra *Yatzy* av Harald Rosenløw Eeg. Dag Vidar er en gutt som har kommet inn i et nytt fosterhjem, og oppgaven ber elevene diskutere hva som kan være årsaker til at barn havner i slike fosterhjem. Et annet eksempel finner vi i forbindelse med utdraget fra romanen *Oslostaner – En Bollywoodroman* av Noman Mubashir. I utdraget møter vi en jeg-person og vennen hans, Rumi. Rumi hopper ned på noen togskiner for å hjelpe en kvinne å få tilbake hijaben sin. Det er dramatisk og romantisk. Oppgaven ber elevene om å gjøre rede for hvordan vi skaper nye ord på norsk: «Forfatteren bruker ord som 'mascarainnrammede øyne, honningbrun hud, modellbein'. Disse ordene finner du ikke i ordbøkene. Les side 76 i kapittel 5. Hvordan lager vi nye ord på norsk?» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 200). Vi finner flere oppgaver av dette slaget, der elevene blir bedt om å diskutere en detalj fra teksten, lage brosjyrer eller undersøke fenomener videre, som i forbindelse med for eksempel *Indianer-dreperen* av Louis Masterson (Kjell Kaare Hallbing). «Finn ut mer om Huronene. Hvordan vil du beskrive deres møte med innvandrerne fra Europa? Hvordan er situasjonen for denne indianerstammen i dag?» (Dialog, 2014, s. 222). I romanutdraget har elevene lest om et dramatisk møte mellom Owen Metzgar og Huronene, og gjennom oppgaven skal de undersøke hvordan møtet mellom denne indianerstammen og europeerne var.

Videre finner vi ofte at oppgavene knyttet til romansjangeren, ber om elevenes inntrykk av for eksempel karakterer, hendelser eller fenomener i teksten. En slik oppgave ønsker også å vite hvordan eleven mener at dette inntrykket skapes i teksten. Et typisk eksempel på også dette finner vi i forbindelse med *Indianer-dreperen*,

Denne teksten er hentet fra begynnelsen av boken «Indianer-dreperen». Akkurat som i 'anslaget' i en film (se side 102) skal vi her bli kjent med hovedpersoner og konflikter. Hvilket inntrykk får du av hovedpersonen Owen Metzgar? Hvordan skapes dette inntrykket? (Dialog, 2014, s. 222)

I oppgaven skal elevene svare på hvilket «inntrykk» de får av hovedpersonen, og de må samtidig forankre dette inntrykket i en begrunnelse. Et annet eksempel på slike inntrykk-oppgaver finner vi i oppgavesettet til romanutdraget fra *Profetiens utvalgte* av Ruben Eliassen. Leserne møter unge Garion som har vokst opp på en gård og oppgaven omhandler hvilke inntrykk elevene får av kjøkkenet på denne gården, «Garions første minner var fra et kjøkken. Resten av livet hadde han en spesiell varm følelse for kjøkkenet. Hva slags inntrykk får du av kjøkkenet på Faldors gård?» (Dialog, 2014, s. 232).

På tross av relativt klare tendenser hva ordlyd angår, finner vi få, om noen, referanser til selve sjangeren som primært teksten tilhører.

Sangtekster

Den mest fremtredende tendensen i oppgaver knyttet til sanglyrikken er at den ofte omtales og behandles som dikt. I oppgavesettet til «Når himmelen faller ned» av Anne Grete Preus spørres det «Hva er motivet i diktet?» og «Finn metaforer i diktet. Gjør bruken av metaforer at du opplever snøfall på en ny måte?» (Kontakt, 2014, s. 419). Vi finner samme tendens i *Dialog*. I forbindelse med Lars Vaulars raptekst «Hundre Sanger» spør oppgaven om «Hvem er diktets «du»?» og «Hvordan er forholdet mellom diktets du og jeget?» (2014, s. 177) Ordlyden i oppgavene viser oss at sangtekster anses som dikt av læreverkene, og oppgavene som følger, er også nærliggende de vi fant i diktsjangeren.

Spørsmålene omhandler ofte hva temaet, motivet eller de språklige og litterære virkemidlene er. Vi finner flere eksempler på dett, for eksempel i sangteksten til «Hun er fri» av Raga Rockers, der oppgavene spør elevene «Hvordan forstår du det språklige bildet 'Hun er en båt uten anker'?» (Dialog, 2014, s. 170). Det samme ser vi i oppgavesettet til Cornelis Vreeswijks «Somliga går med trasiga skor», der det spørres om metaforer: «Hvordan kan det å gå med 'trasiga skor' ses som en metafor?» (Dialog, 2014, s. 180) og i forbindelse med Stein Torleif Bjellas sangtekst «Liten ball», der elevene skal finne ut «Hvilket språklig virkemiddel [som] blir brukt gjennom hele teksten? Se på side 139-140 hvis du trenger hjelp» (Norsk for yrkesfag 1&2, s. 225). Som vi ser gjennom eksemplene, er mange av oppgavene like de vi fant knyttet til diktsjangeren. Dette underbygger påstanden om at sangtekstene ofte behandles på samme måte som dikt. Én ting skiller likevel sjangerne markant fra hverandre. Vi finner ofte oppgaver, gjerne mot slutten av oppgavesettet, som ber elevene om å lytte til

sangene for å undersøke om dette endrer deres inntrykk eller oppfatning av tekstene. I oppgavesettet til «Når himmelen faller ned» av Anne Grete Preus ble det tidligere vist at teksten blir omtalt som «dikt», men i siste oppgave kan en lese at «'Når himmelen faller ned' er en sangtekst. Lytt til sangen hvis du har mulighet. Hvordan synes du musikken passer til teksten?» (Kontakt, 2014, s. 419). I oppgaven ser vi at elevene skal ta stilling til hvorvidt melodien passer eller er upassende for primærtteksten. Til Lars Vaulars låt «Hundre sanger» får elevene en annerledes oppgave, «Hør på sangen og les om talespråk på side 47. Bruk dialektkartet på side 50 og finn ut hvor i Norge Lars Vaular kommer fra» (Dialog, 2014, s. 177). Oppgaven vil at elevene skal lytte til sangen, ikke for å få et bedre inntrykk av primærtteksten, men for å gjenkjenne Vaulars bergensdialekt ved hjelp av ulike dialektmarkører. Videre finner vi flere oppgaver som omhandler stemningen i primærttekstene samt oppgaver som ber elevene dikte videre eller argumentere for eller imot noe sangteksten berører.

Dramaer

I den eneste dramatiske teksten som har et tilhørende oppgavesett, finner vi ingen klare tendenser. Ordlyden baserer seg på mye av det samme som vi finner i novelle- og romansjangeren, men dreier seg primært om karakterene, for eksempel «Hva gjør Kent mot Espen i begynnelsen av utdraget? Hva tenker Kent om dette mens han er på badet?» og «Hvordan vil du karakterisere Kent og Espen som personer?» (Kontakt, 2014, s. 433). I disse oppgavene, til dramaet *Portrett av ein varulv* av Carl Frode Tiller, ser vi at karaktertrekk fremheves sterkt. Ordlyden i oppgavesettet inkluderer henvisninger til sjangeren, men ingen henvisninger til typiske sjangertrekk, foruten et overveiende fokus på karakterene vi møter. Ettersom det kun er representert én tekst fra dramasjangeren, er det vanskelig å slå fast noe konkret omkring tendenser i ordlyden knyttet til denne sjangeren.

Kortprosa

I kortprosasjangeren er tendensen at det ikke finnes noen tendenser. Ordlyden er ikke preget av at dette er en tekst i sjangeren kortprosa, og det er heller ikke noe unikt ved ordlyden i oppgavesettene. Det mest unike en kan finne er at dette er den sjangeren der ordlyden i oppgaveteksten er mest sprikende og inkluderer både spørsmål omkring litterære virkemidler, oversettingsoppgaver, «hva tror du»-oppgaver, kontrolloppgaver og så videre.

Oppgavene omkring de litterære virkemidlene minner om dem vi finner i dikt-, roman-, og novellesjangeren. Det er oppgaver om metaforer, tematikk og komposisjon i denne sjangeren også. Et eksempel finner vi i forbindelse med teksten «Vennskap» av Jon Fosse, «Hvor finner vi spenningstoppen i denne teksten? Se i Verktøykassa på side 144 hvis du ikke vet hva en spenningstopp er» (Norsk for yrkesfag 1&2, s. 207), og i oppgavesettet til «Sovne evig inn» av Mirjam Kristensen: «Et av virkemidlene som blir brukt i denne teksten er metaforer, for eksempel blir *døde* mennesker til *sovende* mennesker. Kan du finne andre virkemidler i teksten? Se i Verktøykassa sidene 139-142 hvis du trenger hjelp» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 205). Begge oppgavene er typiske for den generelle tolkingskategorien og ber elevene finne ulike litterære virkemidler i tekstene. På grunn av et sprikende oppgaverepertoar innenfor sjangeren, ser vi ingen klare tendenser når det gjelder spesifikk sjangerordlyd.

Eventyr

I eventyrsjangeren er ordlyden noe mer knyttet til det en forventer av sjangeren, enn hva vi for eksempel fant i forbindelse med kortprosasjangeren. Spørsmålene ønsker at elevene skal kommentere hvilke egenskaper som er negative eller positive hos karakterene, og hvilke egenskaper det straffer seg å ha. Dette viser til typiske karaktertrekk i eventyrsjangeren. For eksempel finner vi følgende oppgave til eventyret «Lurvehette» av Asbjørnsen & Moe: «Vil du si at Lurvehette er en typisk helt? Begrunn svaret ditt» (Dialog, 2014, s. 205). Til «Store-Per og Vesle-Per» finner vi lignende oppgaver, «Hvem blir framstilt på en negativ måte i dette eventyret?» og «Hvilke egenskaper straffer det seg å ha?» (Dialog, 2014, s. 210). Alle oppgavene ber elevene svare på noe som korresponderer godt med de tradisjonelle eventyrtrekkene, nemlig hovedpersonens heltestatus og karakterenes «gode» eller «onde» egenskaper. Videre kan vi se at det finnes spørsmål omkring hvorfor eventyrene forblir en så populær sjanger, og elevene bes diskutere dette, for eksempel i forbindelse med det indiske eventyret «Gilgamesj». «*Gilgamesj* er en fortelling som folk har hatt kjennskap til i over 5000 år. Hvordan kan det være mulig at den har fortsatt å interessere mennesker i alle tider?» (Dialog, 2014, s. 201). Ettersom det kun finnes tre eventyr representert i antologiene, og dette kun i *Dialog*, kan vi likevel ikke snakke om særlige tendenser innenfor denne sjangeren.

Tegneserier

I tegneseriesjangeren kan vi heller ikke snakke om tendenser i ordlyd, ettersom det finnes for få tegneserier i litteraturantologiene. Det vi derimot kan se, er at ordlyden faktisk tar hensyn til at det er en visuell tekst vi har med å gjøre. Elevene bes greie ut om utsnitt, overdrevne trekk og overganger mellom ruter for å tolke teksten, noe som kobler seg tett til sjangeren. Et eksempel finner vi i forbindelse med Lise Myhres *Nemi*, «Beskriv tegningene i Nemi-stripen. Gjør greie for bildeutsnitt, detaljnivå og overdrevne trekk hos karakterene» og «Beskriv overgangen mellom nest siste og siste rute i stripene. Hva er det som skaper den humoristiske effekten?» (Kontakt, 2014, s. 399). I disse eksemplene ser vi at oppgavene absolutt tar hensyn til at vi har med sjangeren tegneserier å gjøre. Det er sjangerspesifikke oppgaver som ber elevene studere typiske tegneserietrekk. Videre finner vi spørsmål om hvilke inntrykk de visuelle bildene gir dem.

5.3 Sjangere og oppgavetyper

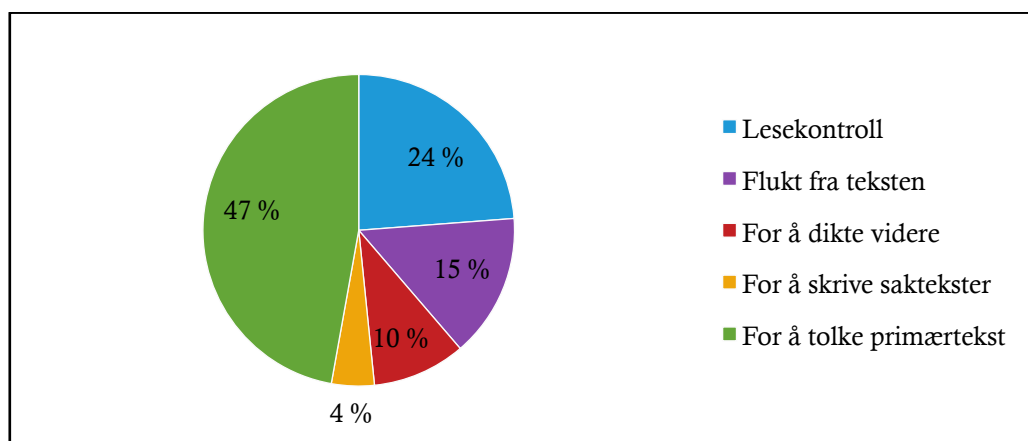
I det følgende ønsker jeg å presentere hvor hyppig de ulike oppgavekategoriene forekommer innenfor sjangerne. Først vil det presenteres en tabell som viser de ulike oppgavekategoriens distribusjon i forbindelse med de ulike sjangerne. Jeg vil deretter gå grundigere inn på de enkelte sjangerne og presentere oppgavekategoriens distribusjon ved hjelp av sektordiagrammer. Dette vil forhåpentligvis gi en oversiktlig og enkel gjennomgang av sammenheng og korrespondanse mellom sjanger og oppgavetyper. Intensjonen med en slik analyse er å avdekke hvilke oppgaver som oftest opptre innenfor hver sjanger. Dersom en finner klare tendenser, kan dette bidra til å fortelle oss mer om hvordan skjønnlitteraturen benyttes, eller bør benyttes, ifølge læreverkforfatterne.

	Lesekontroll	Flukt fra teksten	For å dikte videre	For å skrive saktekster	For å tolke primært tekst	Samlet
Noveller	59	37	24	11	117	248
Dikt	20	55	25	3	142	245
Romanutdrag	24	33	8	5	43	113
Sangtekster	11	16	4	2	45	78
Dramaer	1	1	0	0	4	6
Kortprosa	8	15	4	5	21	53
Eventyr	6	1	3	1	3	14
Tegneserier	0	2	2	1	8	13
Samlet	129	160	70	28	383	770

Tabell 6: Oppgavetypenes representasjon i sjangere

Ut i fra tabellen kan vi lese at den hyppigste sjanger-oppgave-kombinasjonen finnes mellom diktsjangeren og tolkingsoppgaver. På andreplassen finner vi kombinasjonen av noveller og tolkingsoppgaver. Videre finner vi at det er tre kombinasjoner som ikke forekommer: oppgaver for å dikte videre eller skrive saktekst i forbindelse med drama og lesekontrolloppgaver til tegneseriesjangeren.

5.3.1 Noveller



Figur 2: Noveller

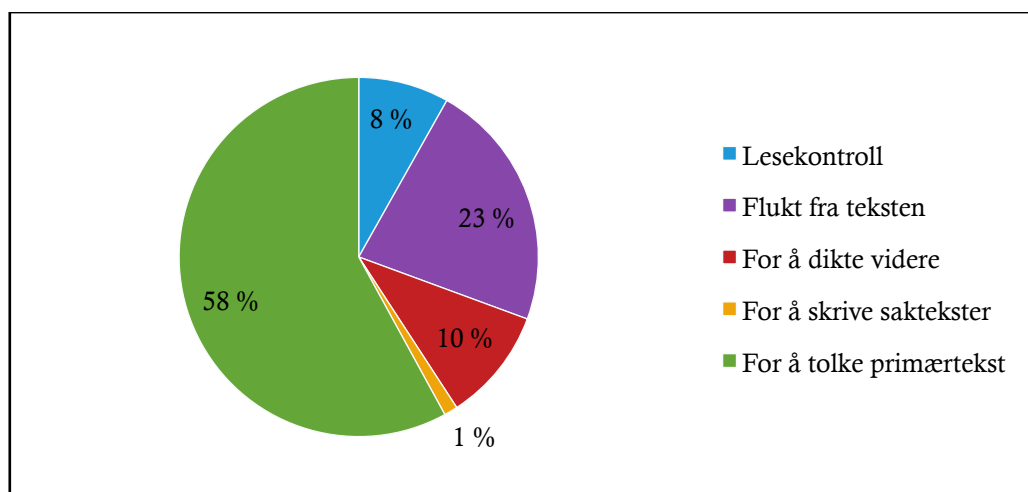
Novellesjangeren inneholder samlet sett 248 oppgaver, som er det høyeste antall oppgaver knyttet til én sjanger. Disse oppgavene er fordelt utover alle de fem kategoriene. Som vi kan lese av diagrammet finner vi flest tolkingsoppgaver i forbindelse med tekster i novellesjangeren. Lesekontrolloppgaver tar andreplassen, mens oppgaver som flukt fra teksten ligger på tredjeplassen. Oppgaver for å dikte videre eller skrive saktekster plasseres på henholdsvis fjerde- og femteplass.

I kapittel 5.2.2, viste analysen at mange av oppgavene knyttet til novellesjangeren ber elevene gjøre greie for eller tolke typiske novelletrekk som for eksempel spenningskurve, komposisjon, frampek, karaktertrekk eller symboler. Ettersom vi finner at de fleste novelleoppgavene faller inn i kategori fem, oppgaver for å tolke primærttekst, støtter disse funnene hverandre. Dette betyr at den mest fremtredende tendensen i oppgaveordlyden speiler seg i den mest fremtredende oppgavekategorien innenfor novellesjangeren. Oppgavene innenfor tolkingskategorien viser som nevnt klare tendenser, men representerer også et vidt kunnskapsspekter. For eksempel møter vi følgende spørsmål i forbindelse med

novellen «Pokerfjes» av Sara Johnsen: «En dag får Amalie og klassen en ung kvinnelig vikar. Hvorfor er det riktig å si at dette blir et personlig vendepunkt for Amalie?» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 153). Oppgaven ber elevene tolke et personlig «øyeblikk» fra primærteteksten, noe som kan gjøres optimalt gjennom en kombinasjon mellom norskfaglig kunnskap og overføring av personlige erfaringer. Vi finner samtidig oppgaver som kun fokuserer på den norskfaglige kunnskapen, som for eksempel i forbindelse med novellen «Heim, kjære heim» av Kerstin Anine Johnsen: «I novellen finner vi eksempler på språklige bilder og gjentakelse. Hvor finner vi de språklige bildene og gjentakelsene i disse åtte eksemplene fra teksten? Se side 56 og 59 hvis du trenger hjelp. [...]» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 156). Videre finner vi tolkingsoppgaver som kun ber elevene bruke erfaringsmessige kunnskaper, som for eksempel tilknyttet novellen «Gutten» av Ingvar Ambjørnsen, «Likte du novellen? Begrunn svaret ditt.» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 160). Gjennom eksemplene ser vi at tolkingsoppgaver knyttet til novellesjangeren følger primært tre mønstre, tolk med grunnlag i faglig kunnskap, tolk med grunnlag i personlige erfaringer, eller kombiner de to kunnskapene for å tolke, dette sammenfaller med et funn som er presentert i 5.2.2.

Lesekontrolloppgaver er som nevnt den nest vanligste typen oppgaver som er knyttet til novellesjangeren. Dette kan ha sitt grunnlag i at noveller ofte har en klar handling, tydelige karakterer og meningsbærende hendelser. Vi finner flere eksempler på dette. I forbindelse med novellen «Tilståelsen» av Jo Nesbø, møter elevene følgende spørsmål, «Hvem snakker jeg-personen til, og hva slags respons får han?» (Kontakt, 2014, s. 376). Oppgaven fremhever at det er viktig både at hovedpersonen prater med en politibetjent samt at politibetjenten ikke svarer. Dette setter fokus på novellens hovedmotiv, nemlig at jeg-personen forgifter politibetjenten. Et annet eksempel finner vi i oppgavesettet til novellen «Brann» av Roskva Koritzinsky, «Hva skjer i denne novellen? Skriv et kort handlingsreferat på ca. 100 ord.» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 174). Denne lesesekontrollopgaven ber spesifikt om en gjengivelse av handlingen. Ved å presentere elevene for slike kontrolloppgaver, kan en forsøke å forsikre seg om at de viktigste aspektene ved en tekst ikke går ubemerket hen. Oppgavene kan rette fokus mot deler av teksten som er viktigere enn de andre, og en kan tilrettelegge for en bredere litterær forståelse gjennom å gi elevene en bedre grunnforståelse av teksten. Dette er det også argumentert for i kapittel 5.1.2.

5.3.2 Dikt



Figur 3: Dikt

Diktene i læreverkene har samlet sett 245 oppgaver knyttet til seg, og oppgavene fordeler seg over alle kategoriene, riktignok ujevnt. Vi finner 142 oppgaver innenfor kategori fem, for å tolke primærttekst, men kun tre innenfor kategori fire, for å skrive saktekst. Oppgaver som flukt fra teksten finner vi på andre med 55 representerte oppgaver, mens oppgaver for å dikte videre finnes på tredjepllassen.

I kapittel 5.2.2 så vi at tolkingsoppgavene innenfor diktsjangeren ofte anvendte seg av verb som spurte hva elevene tror, føler eller synes. Dette underbygges av diagrammet presentert ovenfor. Tolkingsoppgavene er i klart flertall med over 50 % representasjon.

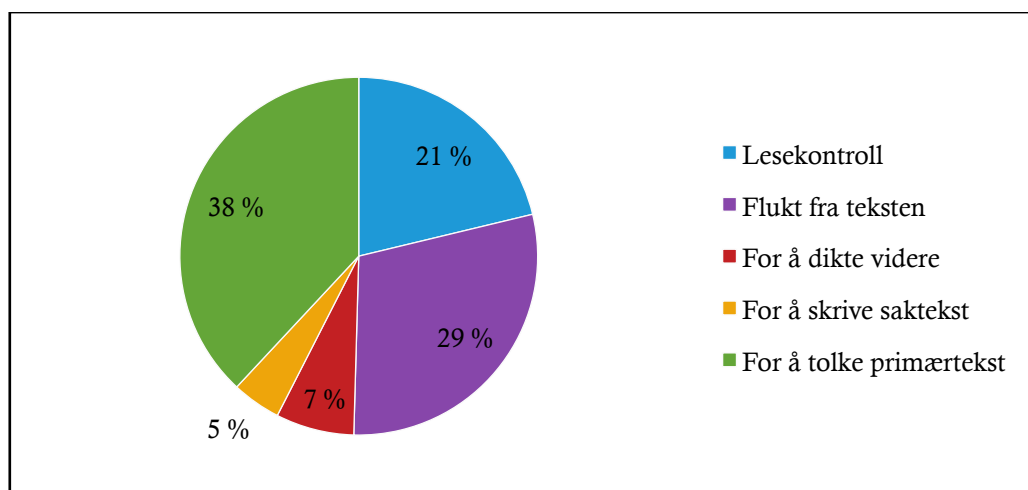
Tolkingsoppgavene tilknyttet dikt fordeler seg inn i to primærgrupper: tolking basert på egne refleksjoner og tolking basert på norskfaglige kunnskaper. Dette er den samme tendensen vi så i sammenheng med kombinasjonen mellom novellesjangeren og tolkingsoppgaver. Et typisk eksempel kan vi finne knyttet til diktet «Et rom står avlåst» av Kolbein Falkeid: «Hva er det avlåste rommet i diktet et bilde på?» (Kontakt, 2014, s. 408). Diktets bærende symbol blir her gjenstand for tolking, og elevene må ta i bruk faglig kunnskap om symboler og metaforer for å svare på oppgaven. Vi finner også eksempler på tolkingsoppgaver der elevene må besvare spørsmålene ved hjelp av personlige meninger: «Er diktet morsomt? Hvorfor/hvorfor ikke?» (Kontakt, 2014, s. 412). Elevene møter oppgaven i forbindelse med diktet «Ekstremспорт» av Jon Hjørnevik. For å besvare oppgaven må elevene først trekke en slutning om diktet og deretter forklarer hvorfor de mener det ene eller det andre. Videre finner vi tolkingsoppgaver til diktsjangeren som kombinerer de to ferdighetene. Til diktet

«To tunger» av Inger Hagerup møter elevene en oppgave som kombinerer de to tolkingstypene: «Hva forbinder du med 'due' og 'orm'? Fungerer de som symboler i denne teksten?» (Dialog, 2014, s. 188). Oppgaven ber elevene om å først gjøre rede for hva *de* legger i de to ordene, før de skal ta stilling til hvorvidt ordene fungerer som litterære virkemidler. På denne måten ber oppgaven både om en personlig en faglig begrunnet tolking av diktet.

Ut fra diagrammet ser vi at den nest største andelen oppgaver plasseres i kategori to, oppgaver som flukt fra teksten. De typiske oppgavene innenfor denne kategorien knyttes til assosiasjoner elevene kan ha til diktets tematikk, eller kanskje hvordan ulike deler aspekter ved diktet kan overføres til elevenes hverdag. Til diktet «Kor tøff er du?» av Hans Sande, spør den første oppgaven «Hva forbinder du vanligvis med å være tøff?» (Dialog, 2014, s. 199). En slik oppgave ber eleven trekke inn egne meninger og synspunkter for å besvare spørsmålet. Et annet eksempel kan vi finne i forbindelse med diktet «Tre tankekors i Trondheim» av Lars Saabye Christensen og Tom Stalsberg: «Det er blitt hevdet at menn og kvinner kommer fra ulike planeter. Er det grunn til å være enig? Grunngi synspunktene dine.» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 205). Oppgaveteksten følger diktets tematikk som omhandler kjønnsforskjeller, men oppgaven har likevel ikke noe direkte med primærteteksten å gjøre, og kunne like gjerne stått selvstendig, eller i en samfunnsfagbok. Denne typen flukt fra teksten-oppgaver er vanlige innenfor diktsjangeren.

Oppgavene som knyttes til kategori tre innenfor diktsjangeren, består ofte av «mime»-oppgaver. Med dette menes det at elevene bes mime tekstens form eller tematikk og skape et eget dikt. Vi finner eksempler på form-miming i forbindelse med Paal-Helge Haugens haikudikt i *Kontakt*, «Skriv ditt eget haikudikt med utgangspunkt i ett av følgende ord: Øyne, løvetann, stjerne, snø, katt, jordbær, strand. Bruk samme oppsett som i diktene over» (2014, s. 409). Oppgaven ber elevene dikte et haikudikt, en dikttype som følger tydelige regler. Videre kan vi finne oppgaver som ber elever mime innhold eller tematikk, som for eksempel i forbindelse med «Julebord i enkeltmannsføretaket» av Jon Hjørnevik. «Skriv et dikt med tittelen 'En ekte hjemme alene-fest'. La deg inspirere av «Julebord i enkeltmannsføretaket»» (Kontakt, 2014, s. 413).

5.3.3 Romanutdrag



Figur 4: Romanutdrag

113 oppgaver hører til romansjangeren. Oppgavene er fordelt på de alle fem kategoriene og kategori fem, tolkingsoppgaver, inntar også her førsteplassen. Oppgaver som flukt fra teksten og lesekontrolloppgavene inntar henholdsvis andre- og tredjeplass. I denne sjangeren finner vi mange likheter til oppgavedistribusjonen i novellesjangeren. Romanutdragene består ofte av mye handling, klare karakterer og hendelser, noe som kan legge grunnlaget for mange lesekontrolloppgaver, der elevene typisk bes om å oppsummere visse deler av, eller aspekter ved teksten. Et eksempel finner vi i oppgavesettet til *Veslebror ser deg* av Cory Doctorow: «Hvem arresterer Marcus og vennene hans?» og «Hvorfor blir de arrestert?» (Kontakt, 2014, s. 337). Begge oppgavene er typiske kontrolloppgaver som fokuserer på hendelser i romanutdraget. Vi finner også eksempler på lesekontrolloppgaver som skal bidra til å skape et bedre inntrykk av karakterene, for eksempel i forbindelse med *Indianer-dreperen* av Kjell Kaare Hallbing, «Bruk opplysningene fra teksten og lag sammenhengende beskrivelser av a) Owen Metzgar, b) Indianerne, c) Hytten» (Dialog, 2014, s. 222). Begge eksemplene viser hvordan kategori én brukes til å kontrollere elevenes forståelse samt bedre denne gjennom fokuserende oppgavearbeid.

Videre er romankarakterer ofte komplekse figurer og tematikken i romanutdragene er ofte velkjent for elevene. Disse faktorene bidrar til at elevene får presentert flest tolkingsoppgaver knyttet til denne sjangeren. Vi finner et tydelig eksempel i forbindelse med teksten *Hav av tid* av Merete Morken Andersen.

Ganske tidlig gir forfatteren et frampek eller signal om at noe ikke er som det skal være for

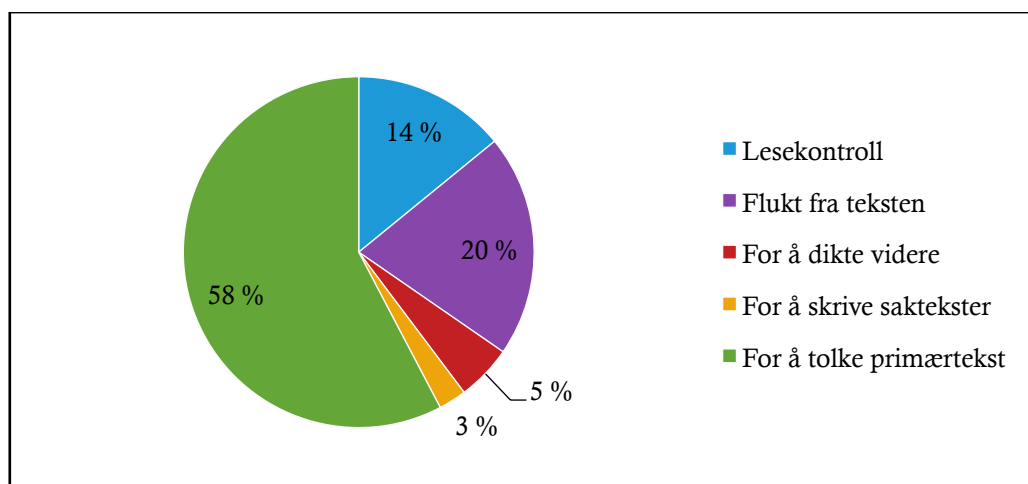
Ebba. Hva er det som får leseren til å skjønne at noe er galt? En forklaring av fagordet frampek finner du på side 145 i Verktøykassa (Norsk for yrkesfag 1&2, s. 203).

Oppgaven ber elevene tolke det litterære virkemiddelet frampek, et grep som viser mye av handlingen videre. Vi finner også eksempler på tolkingsoppgaver som konsentrerer seg om romankarakterene, «Når Daggi står og ser ut gjennom vinduet sitt, er det som om han ser seg selv utenfra. Hvorfor tror du Daggi er så redd for å bli forfulgt?» (Kontakt, 2014, s. 342). Denne oppgaven ber elevene tolke trekk ved hovedpersonen Dag-Vidar fra romanen *Yatzy*. Eksemplene viser at oppgaver for å tolke primærttekst innen for sjangeren romanutdrag fokuserer på mye av det samme som vi fant i novellesjangeren: virkemidler, karakterer og tematikk.

Ettersom tematikken ofte er kjent for individ eller grupper i samfunnet, knyttes oppgavene ofte opp mot dette. Dette fører til at mange flukt fra teksten-oppgaver ber elevene om å presentere noe fra samfunnet, beskrive historiske hendelser eller skrive en tekst om egne opplevelser. I romanutdraget fra *Kompani Orheim* av Tore Renberg får vi vite at hovedpersonens far er alkoholiker. Flukt fra teksten-oppgaven som elevene møter, dreier seg om dette, «Er alkoholisme en sykdom? Hvilke følger kan alkoholisme få for en familie? Samtal i klassen.» (Dialog, 2014, s. 381). Oppgaven handler om en sykdom og hvordan denne sykdommen kan påvirke livet til de pårørende. Det er en viktig tematikk i spørsmålet, og selv om den knyttes sterkt til primærtteksten, dreier den seg ikke om skjønnlitteratur. Et annet eksempel finner vi i forbindelse med utdraget «Tirsdag den tolvte april» fra romanen *Här ligger jag och blöder*, av Jenny Jägerfeldt: «Diskuter i grupper om de som tar bilder av alvorlige hendelser, er så opptatt av å dokumentere at de glemmer å hjelpe. Ta utgangspunkt i dette bildet fra sultkatastrofen i Sudan i 1994» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 196)¹³. Oppgaven kan indirekte knyttes til en hendelse i romanutdraget, der hovedpersonen kutter av seg en del av fingeren og en av vennene hennes knipser bilder av det. Oppgaven vil så ha elevene til å diskutere de som tar bilder av enda større katastrofer. Begge eksempeloppgavene viser hvordan flukt fra teksten-oppgavene tar elevene ut av teksten og inn i samfunnet.

¹³ Bildet som vises er Kevin Carters Pulitzervinner fra 1994. Motivet er et sultrammet barn med en gribb i bakgrunnen.

5.3.4 Sangtekster



Figur 5: Sangtekster

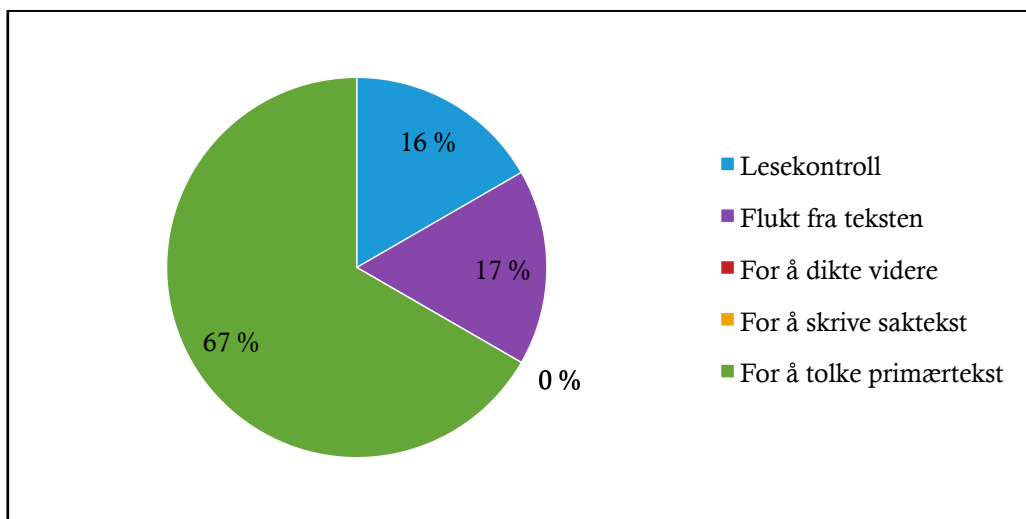
Det er knyttet 78 oppgaver til sjangeren sangtekster i læreverkene. Sangtekstene blir for det meste behandlet som dikt, noe som gjenspeiles i oppgavens kategorifordeling. De to største oppgavekategoriene er oppgaver for å tolke primært tekst og oppgaver som flukt fra teksten. Dette korresponderer med oppgavene knyttet til diktsjangeren. Ulikheten mellom de to sjangerne presenterer seg i den tredje største kategorien. I diktsjangeren så vi at oppgaver som flukt fra teksten inntok tredjeplassen, mens vi her finner lesekontrolloppgaver i denne posisjonen.

Tolkingsoppgavene vi finner knyttet til sangtekster, minner oss ofte om dem vi finner knyttet til diktsjangeren. Det fokuseres på tema, språklige virkemidler som rim og rytme, samt litterære virkemidler som metaforer og symboler. Et godt eksempel finner vi i forbindelse med sangen «Påfugl» av Karpe Diem: «Hvordan kan fugler og påfugler være språklige bilder i sangen?» (Dialog, 2014, s. 179). Det bærende symbolet blir her gjenstand for tolking. I forbindelse med Mari Boines «Ulvne hyler» spør oppgavene om følgende: «Hvem er «dere» i sangteksten» og «Hvordan forstår du siste strofe?» (Dialog, 2014, s. 194). Eksemplene viser hvordan oppgavene retter fokus mot det litterære ved sangene samt hvordan de tradisjonelle virkemidlene fungerer i tekstene.

Flukt fra teksten-oppgaver i kombinasjon med sangtekster kobles gjerne opp mot artistene, og elevene bes ofte om å finne ut mer om dem. For eksempel bes elevene om å presentere de de vet om Karpe Diem (Kontakt, 2014), eller finne ut mer om hvor Lars Vaular er fra, basert på

dialekten hans (Dialog, 2014). Oppgavene som befinner seg i kategori to, flukt fra teksten, ber også ofte elevene om å forklare hva de mener om aspekter eller fenomener fra tekstene, som for eksempel i forbindelse med «Her kommer vinteren» av Jocke & Valentinerne, «Hva mener du selv er bra med vinteren?» (Dialog, 2014, s. 172), og «Hvordan vil du beskrive det første kraftige snøfallet om vinteren?» (Kontakt, 2014, s. 419), en oppgave elevene møter i forbindelse med sangen «Når himmelen faller ned» av Anne Grete Preus.

5.3.5 Dramaer

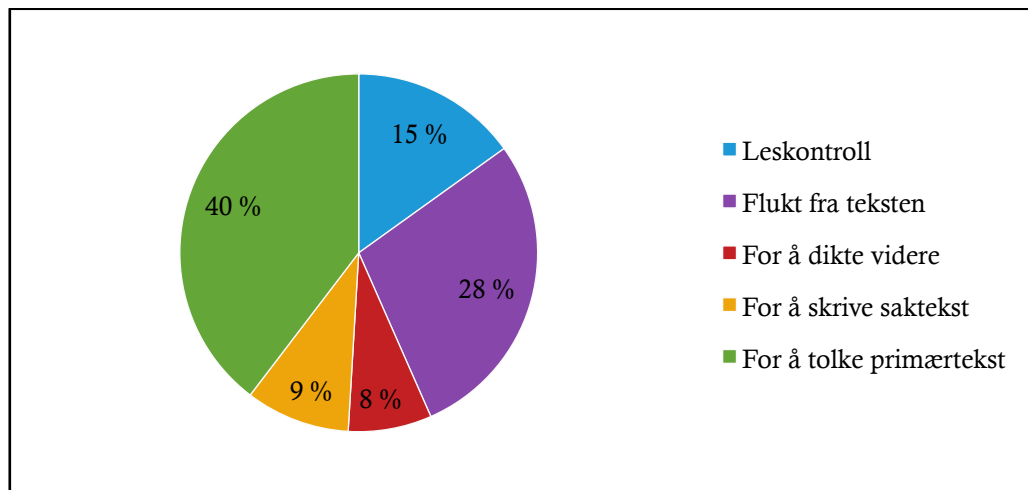


Figur 6: Dramaer

Det er kun knyttet 6 oppgaver til dramasjangeren, noe som gjør den til den minste sjangeren med tanke på tilknyttede oppgaver. På grunn av få oppgaver kan det være vanskelig å si noe spesifikt om oppgavetyperne vi finner i denne sjangeren. Eksempelvis kan vi se at oppgaver som flukt fra teksten og lesekontroll opptar en relativt stor andel av oppgavene, men disse kategoriene er i realiteten kun representert med én eller to oppgaver hver. De oppgavene som vies størst plass, er de som ber elevene utføre tolkende arbeid. Disse tolkingsoppgavene er primært knyttet til karakterene i dramaet. Det er spørsmål om hvorfor de gjør som de gjør, hvorfor handlingsmønstrene deres er som de er, eller om spesifikke karakterkarakteristikker. Tilknyttet dramaet *Portrett av ein varulv* av Carl Frode Tiller, dreier tre av fire tolkingsspørsmål seg om karakterene Espen og Kent, «Hva får vi vite om karakterene i dette dramaet? Hvordan kommer de ulike egenskapene deres fram?» (Kontakt, 2014, s. 433). Det er som nevnt vanskelig å si noe bestemt om denne sjangeren på grunn av et lite utvalg, men en kan tenke seg at spørsmålene omkring karakterer fremstår som viktig ettersom de er de som bærer stykket og handlingen frem til publikum. Det kan derfor anses som en kritisk

kunnskap å kunne vurdere og tolke karakterene i et drama. Oppgaver for å skrive saktekster eller dikt videre er ikke representert i oppgaveutvalget i det hele tatt.

5.3.6 Kortprosa



Figur 7: Kortprosa

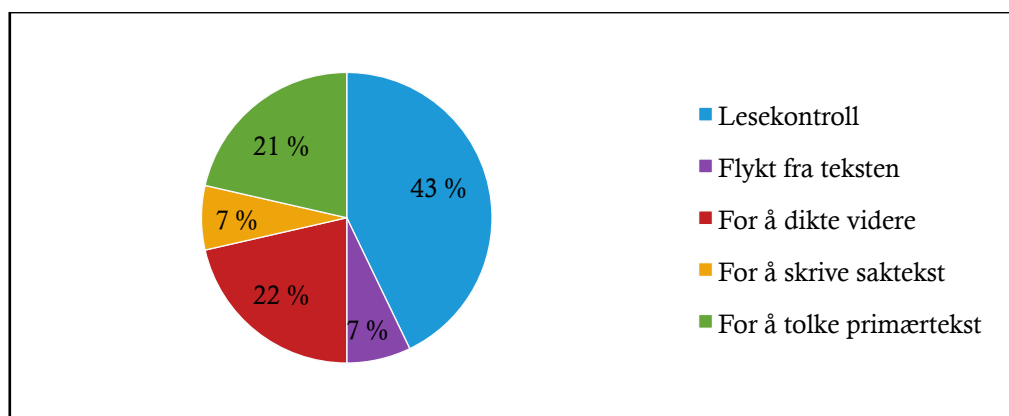
Knyttet til kortprosasjangeren finner vi 53 oppgaver. I likhet med den foregående sjangeranalysen, ser vi også her at kategori fem (for å tolke primærttekst), én (lesekontroll) og to (flukt fra teksten) er i flertall. I likhet med roman- og diktsjangeren finner vi flest oppgaver for å tolke eller flykte fra teksten.

Tolkingsoppgavene som tilhører kortprosasjangeren, ligner på de vi finner knyttet til novelle- og romansjangeren. Vi finner oppgaver som ber elevene tolke litterære virkemidler, karakterer og komposisjon i teksten, for eksempel som her, i forbindelse med «Dagbok 1987» av Ellisiv Lindkvist. «Hvorfor tror du at hun synes det var unødvendig å skrive 'dette er bare tull', etter at hun har skrevet om det hun gjorde med Kjetil?» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 179). Oppgaven ber elevene tolke noe jeg-personen har skrevet i dagboken sin og trekke konklusjoner omkring dette. Vi finner også eksempler som ber elevene vurdere karakterene de møter i tekstene. I oppgavesettet som hører til teksten «Ulykkelige omstendigheter» av Selma Lønning Aarø, bes elevene om å gjøre følgende: «Opplever du skildringen av de to som troverdig, som om de kunne ha vært 'ekte' personer? Husk begrunnelse.» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 195). Begge eksemplene viser at tolkingsoppgavene ofte ber elevene om å fortolke teksten på eget erfaringsgrunnlag. Dette ligner på funnet som ble presentert i tilknytning til generelle tolkingsoppgaver.

Oppgaver som flukt fra teksten står for ca. 28 % av oppgavene knyttet til kortprosasjangeren. Her finner vi lignende oppgaver som i samme kategori knyttet til romansjangeren, men her ser vi sjeldent at oppgavene ber elevene ta stilling til en samfunnsmessig problemstilling. Tendensen her er heller at elevene selv skal mene noe om detaljer fra eller aspekter ved teksten. For eksempel skal elevene ta stilling til lesing etter å ha vært gjennom teksten «Asle har aldri lese ei bok» av Jon Fosse: «Asle har aldri lest en bok, men likevel er han både klok og en typisk leder. Hva kan vi lære, og hva kan vi *ikke* lære av å lese bøker?» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 208). Et lignende eksempel finner vi i oppgavesettet knyttet til teksten «Fordi jeg føler meg så mye bedre» av Thor Gotaas: «Vet du hva en vandrehistorie er? Skriv en forklaring. Du kan bruke en kilde hvis du ikke vet hva ordet betyr» (Norsk for yrkesfag, 2014, s. 210). Begge eksemplene viser hvordan oppgavene benytter seg av ulike fenomener eller detaljer i teksten og bruker disse for å «flykte» fra primærteksten.

Lesekontrolloppgavene elevene møter i forbindelse med kortprosasjangeren, er igjen like de vi fant i tidligere sjangere. Det dreier seg primært om gjenfortelling av hendelser, som i følgende eksempel, «Det sitter en gjeng unge gutter i en brakke og spiller kort. Hva skjer så?» (Norsk for yrkesfag 1&2, 2014, s. 207). Elevene møter oppgaven etter å ha lest Jon Fosses «Vennskap», om Asle som tar seg av en venn i brakka. Funnet som dreier seg om gjenfortelling av hendelser og handling, sammenfaller med det funnet som ble presentert i forbindelse med hele lesekontrollkategorien. Også her kan det være viktig å fremheve at oppgavene ofte dreier elevenes fokus mot viktige deler av primærteksten. Den legger dermed et bredere forståelsesgrunnlag som elevene kan dra nytte av når de skal tolke de tyngre litterære virkemidlene og primærtekstens tematikk og budskap.

5.3.7 Eventyr



Figur 8: Eventyr

I eventyrsjangeren finner vi ikke flere enn 14 oppgaver. Disse oppgavene fordeler seg mellom alle de fem kategoriene, og lesekontrolloppgaver er for første gang den mest fremtredende kategorien, mens oppgaver for å tolke primærttekst og for å skrive saktekster er minst representert.

Lesekontrolloppgavene knyttet til denne kategorien ber primært elevene om å gjøre rede for hvilke egenskaper de ulike karakterene besitter. I forbindelse med det indiske eventyret «Gilgamesj» skal elevene for eksempel beskrive et uhyre, «Hvordan synes du uhyret er beskrevet? Finn fram til minst tre egenskaper ved uhyret og siter fra teksten» (Dialog, 2014, s. 201). Lignende oppgave finner vi i tilknytning til Asbjørnsen & Moes skjemteeventyr, «Store-Per og Vesle-Per». Oppgavene spør «Hvilke egenskaper har Vesle-Per?» og «Hvilke egenskaper straffer det seg å ha?» (Dialog, 2014, s. 210). Eksemplene ovenfor viser at karakteregenskaper fremstår som viktig, noe som korresponderer godt med eventyrsjangerens tradisjoner.

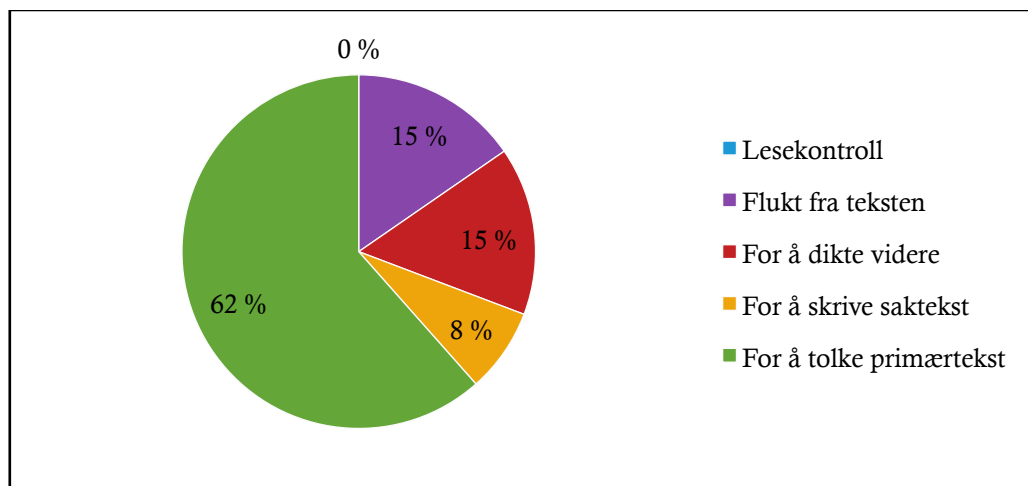
Oppgavene for å dikte videre innenfor eventyrsjangeren ber elevene om å enten skrive eller dramatisere. Etter å ha lest Asbjørnsen & Moes eventyr «Lurvehette» skal elevene skrive sitt eget eventyr,

Skriv et moderne eventyr. Du trenger: a) En helt, b) Problemer eller motstandere (skurker), gjerne tre stykker, c) Gode hjelpere eller magiske gjenstander, d) Et mål eller en drøm som helten skal forsøke å nå. Tenk ut en fantastisk handling, plasser den i nåtiden og skriv i vei. (Dialog, 2014, s. 205)

Ved hjelp av en tradisjonell eventyr-«oppskrift» skal elevene forsøke å skrive et eventyr som skal finne sted i nåtiden. Et annet eksempel på å dikte videre fra eventyr er følgende oppgave,

«Planlegg en tegneserie med utgangspunkt i «Store-Per og Vesle-Per»» (Dialog, 2014, s. 205). Begge eksemplene kan vise at kategori tre, oppgaver for å dikte videre, anses som en viktig del av det å lære om eventyrsjangeren.

5.3.8 Tegneserier



Figur 9: Tegneserier

Til sjangeren tegneserier hører det 13 oppgaver. Fire av de fem kategoriene er representerte i oppgavematerialet, og den mest fremtredende er tolkingsoppgaver. Ingen lesekontrolloppgaver finnes i tilknytning til denne sjangeren.

Tolkingsoppgavene som elevene møter i forbindelse med tegneserier, ber dem for det meste tolke ulike tegneseriegrep, det vil si typiske trekk fra sjangeren. For eksempel finner vi følgende oppgave knyttet til en stripe fra «Nemi» av Lise Myhre: «Beskriv overgangene mellom nest siste og siste rute i stripene. Hva er det som skaper den humoristiske effekten?» (Kontakt, 2014, s. 399). Virkemidlene i tegneseriene står absolutt i fokus når det gjelder tolkingsoppgaver til denne sjangeren, noe vi også ser i forbindelse med «The Urban Legend» av Josef Yohannes, «Dette utdraget inneholder flere virkemidler du kjenner igjen fra filmer. Finn et par eksempler og forklar virkningen (Les mer om film på side 95)» (Dialog, 2014, s. 276). Begge eksemplene viser at elevene skal tolke visuelle virkemidler, men også at elevene skal vurdere hva som er virkningen av disse grepene. I «Nemi»-oppgaven skal elevene vise hva som skaper en humoristisk effekt, og i «The Urban Legend»-oppgaven skal de forklare hvilken virkning de filmatiske grepene har på leseren.

I likhet med drama- og eventyrsjangeren kan det være vanskelig å slå fast noe konkret om oppgave-sjanger-kombinasjonene når det kommer til tegneserier. Dette er fordi det finnes for få oppgaver innenfor hver kategori til å kunne si noe mer spesifikt enn det som er gjort ovenfor.

5.4 Sammenfatning av analysene

Gjennom dette kapitlet har jeg redegjort for hvilke resultater min undersøkelse har gitt. I kapittel 5.1 viste jeg at vi fant tydelige tendenser hva gjelder ordlyd innenfor de enkelte oppgavekategoriene. I kategori én, oppgaver som lesekontroll, fant vi at det som oftest stilles spørsmål omkring primærtekstens motiv, noe som kan bidra til å klargjøre viktige aspekter ved teksten. I kategori to, oppgaver som flukt fra teksten, fant vi at elevene bes om å presentere eller diskutere ulike detaljer fra primærteksten. Disse oppgavene leder ofte elevene ut i verden, der de må ta stilling til mer samfunnsfaglige problemstillinger. I kategori tre, oppgaver for å dikte videre, kunne vi se at oppgavene som oftest ber elevene om å utvide primærteksten ved å dikte videre, eller skape sin egne kreative tekst ved å mime primærteksten. I kategori fire, for å skrive saktekster, så vi at oppgavene ønsker at elevene skal skrive om primærtekstens tematikk i en «avis»-relatert sjanger, men også rapporter. Dette er de oppgavene en enklest kan knytte til elevenes yrkesvalg, noe som gjør dem enklere å yrkesrette. I kategori fem, oppgaver for å tolke primærtekst, finner vi oftest at oppgavene ber elevene om å tolke primærteksten basert på norskfaglig kunnskap, personlige erfaringer, eller en kombinasjon av disse.

I kapittel 5.2 viste jeg at vi finner noen tendenser i ordlyd innenfor hver enkelt sjanger. Primært fant vi at de mest representerte sjangerne har klare tendenser i ordlyd, noe som kan knytte seg til at sjangerne fra tidligere er klart definerte. Videre er det vanskelig å si noe om de sjangerne som er representert med få tekster, selv om vi også her kan se at oppgavene ofte tar høyde for sjanger. I dikt er den mest fremtredende tendensen at ordlyden ber elevene tolke basert på synsing, mens novellene er ofte gjenstand for tolking basert på novellesjangerens typiske trekk. Romanutdragene viste seg å inneholde få, om noen, referanser til sjanger, og ordlyden tenderte ofte mot andre, samfunnsfaglige problemstillinger. I dramaer og kortprosa viste det seg vanskelig å finne noe som knyttet sjanger og oppgaver eksplisitt sammen, mens vi i eventyr- og tegneseriesjangeren så at ordlyden i oppgavesettene i høy grad tok hensyn til

sjangerkarakteristikkene. I de fire sistnevnte sjangerne er det likevel for snaut tekstgrunnlag til å trekke noen absolutte slutninger eller fremstille klare tendenser angående ordlyden.

Analysen av sjanger kombinert med oppgavedistribusjon viste at kategori fem, oppgaver for å tolke primærtekst er den mest fremtredende oppgavekategorien i syv av åtte sjangere. Kun i eventyrsjangeren fant vi at kategori én, oppgaver som lesekontroll, dominerte.

6 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere mine hovedfunn og forsøke å se mine resultater i lys av presentert teori og tidligere forskning. Jeg vil også legge grunnlaget for å trekke konklusjoner og besvare problemstillingen: *Hvilket litteraturdidaktisk syn preger tre læreverk i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram?* Konklusjoner vil foreligge i kapittel 7.

6.1 Oppgaver

Studiens analysekapittel viste at det var tre oppgavekategorier som forekom særlig hyppig: oppgaver som lesekontroll, oppgaver som flukt fra teksten og oppgaver for å tolke primærttekst. I det følgende vil jeg diskutere hvordan disse oppgavetyperne kan hjelpe oss i å forstå de skjønnlitterære antologiene for yrkesfagelever bedre.

6.1.1 Oppgaver for å tolke primærttekst

Analysen viste at oppgaver for å tolke primærttekst var den mest fremtredende oppgavekategorien i syv av åtte sjangere. Utfra analysen i kapittel 5.1.2 viste det seg at hovedtendensene innenfor kategori fem dreide seg om hvilke begrunnelser som skulle ligge til grunn for elevenes tolking, mens den tredje dreide seg om tematisk tolking. Vi fant følgende tre tendenser: 1) personlige begrunnede tolkinger og 2) faglig begrunnede tolkinger og 3) tolking av tematikk. Dette funnet er interessant av flere grunner.

For det første er det interessant at elevene ofte bes om å tolke de skjønnlitterære tekstene basert på egen erfaringsverden og personlige opplevelser, fordi dette antakeligvis vil bidra til å styrke lesingens subjektive relevans. Gjennom å uttrykke forbindelse(r) til teksten, tolke mening utfra egen tekstopplevelse eller vise tekstforståelse på grunnlag av egen virkelighetsoppfatning, vil en teksttilhørighet være enklere å oppnå (Smidt, 1989, s. 31). Oppgavene bidrar da til å avdekke hvilke aspekter ved teksten som er gjenkjennelige for eleven, samtidig som de retter et sterkt fokus mot disse aspektene. Det er vist i teorikapittelet at subjektivt relevante tekster vil bidra til å skape leseglede og -motivasjon hos elever, noe disse oppgavene kan sies å legge grunnlag for. Videre fremstår det som viktig at disse personlige tolkingsoppgavene ber elevene benytte seg av egne erfaringer for å forstå teksten

bedre. Gjennom denne typen arbeid og slike oppgaver vil elevene muligens også lære seg å bruke *literary transfer*-kompetansen som Örjan Torell anser som en vital del av litterær forståelse (Torell, 2002, s. 85). Som argumentert for i teorikapittelet vil både den subjektive relevansen og literary transfer bidra i elevenes tekstforståelse og øke elevenes litterære kompetanser. Dermed kan en hevde at disse personlige tolkingsspørsmålene er spesielt viktige for elevers kompetanse innenfor skjønnlitteratur.

Det at tolkingsoppgavene også baserer seg på tydelige fagkunnskaper, er også interessant. Ifølge Torell må de tre polene innenfor litterær kompetanse forekomme i balanse for å kunne utvikle litterært kompetente lesere (og elever). Gjennom anvendelse og aktivisering av faglig litteraturkunnskap i en tolkingssituasjon, kan en påstå at elevene tar i bruk den andre litterære kompetansen i modellen, performanskompetansen. I denne kompetansen ligger de institusjonelt tilegnede kunnskapene om litteratur, og det er disse som aktiviseres, utnyttes og øves i møte med de faglige tolkingsoppgavene (Torell, 2002, s. 84). Vi finner flere eksempler på oppgaver som øver elevenes kunnskaper gjennom å be elevene tolke synsvinkler, komposisjon, karakterer eller skildringer. Alle disse ferdighetene går innunder performanskompetansen.

Den tredje tendensen innenfor tolkingsoppgaver, oppgaver som ba elevene vurdere og kommentere primærteksternes tematikk, er også et interessant funn. I kapittel 3.3.1 ble det gjort rede for hva forskeren Örjan Torell la i de ulike aspektene ved litterær kyndighet, og det fremkom at den tredje kompetansen elever må inneha, er konstitusjonell kompetanse. Gjennom å identifisere primærtekstens tematikk, kan vi argumentere for at denne typen tolkingsoppgaver legger grunnlaget for konstitusjonell litteraturkompetanse hos elevene. Konstitusjonell kompetanse innebærer en naturlig og iboende forståelse for fiksjon og fantasi, og det er denne forståelsen elevene må aktivisere for å kunne identifisere et gjennomgående tema. Torell hevder at denne fantasiforståelsen må igangsettes for å forstå teksten bedre (2002, s. 82).

Dermed kan en konkludere med at de tre tendensene vi finner innenfor tolkingsoppgavene bidrar til å skape den litterære ferdighetsbalansen Torell etterlyser. Gjennom personlig begrunnet tolking vil elevene øve literary transfer-kompetansen, og gjennom de faglige tolkingsoppgavene øves den institusjonelle performanskompetansen. Ettersom elevene også

møter tematiske oppgaver som igangsetter iboende fiksjonsforståelse vil det tredje aspektet, konstitusjonell kompetanse, også øves. En kan dermed argumentere for at modellen for litterær kompetanse ivaretas av tolkingsoppgavene i læreverkene. Videre vil literary transfer-kompetansen også bidra til å gjøre teksten subjektivt relevant. Gjennom denne kategorien kan vi dermed se at litteraturoppgavene i læreverkene anvendes for å lære yrkesfagelevne om litteratur og utrunder dem med vital kunnskap omkring det litterære og estetiske ved en tekst. Dette er et viktig funn, ettersom det kan underbygge en påstand om at litteraturens plass i skolen til dels legitimeres av dens autonome og estetiske verdi. Videre viser funnet at litteraturutvalget i norskbøker for yrkesfaglige utdanningsprogram til dels anvendes for å lære elevene at litteraturen har en sterk egenverdi.

6.1.2 Oppgaver som flukt fra teksten

Oppgavekategorien som stod for nest flest oppgaver, er kategori to, oppgaver som flukt fra teksten. Funnet er interessant fordi det korresponderer godt med tidligere forskning på oppgaver knyttet til skjønnlitteratur i læreverk. Både Sten-Olof Ullströms studie og studien fra Høgskolen i Vestfold, ledet av blant andre Dagrun Skjelbred, fant at denne typen oppgaver leder elevene bort fra primærtetekstene og inn i andre retninger. Analysen av oppgavene innenfor denne kategorien viste tre hovedtendenser: oppgaver som ber elevene presentere et fenomen, oppgaver som ber elevene diskutere et fenomen, eller oppgaver som ber elevene tanke om et fenomen.

Ettersom denne kategorien blir funnet i så utstrakt grad, både i denne undersøkelsen og i tidligere studier, må vi betrakte flukt fra teksten-oppgaver som en stor del av hva læreverkforfattere anser som viktig i forbindelse med litteraturundervisningen. Elevene skal ut av teksten og søke kunnskap andre steder enn i primærteteksten. Dermed blir de skjønnlitterære tekstene stående som en type læremiddel, eller kanskje et «springbrett» for andre kunnskaper, som Ullström kalte det (2009, s. 133).

Denne tanken om at elevene skal anvende litteraturen for å tilegne seg kunnskaper om andre, ikke-litterære anliggender, er i tråd med hva gjeldende læreplan sier. Gjennom blant annet skjønnlitteratur skal norskfaget «gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Med dette som grunnlag må en dermed anse flukt fra teksten-oppgavene som en viktig del av denne utdannelsen. Gjennom disse oppgavene

kan skjønnlitteraturen legge grunnlag for større forståelse og et bredere innblikk i verden. En slik ferdighet vil også øke deres evne innenfor narrativ fantasi. I teorikapittelet ble det fremlagt perspektiver fra Martha Nussbaum som viste hvordan narrativ fantasi kunne bidra til elevenes globale medborgerskap (1996, s. 86). Det ble også fremlagt en teori om at narrativ fantasi kunne bidra i elevenes litterære kunnskapstilegnelse. Gjennom figur 1 ble det hevdet at narrativ fantasi, subjektiv relevans og literary transfer kunne anses som komplementære og gjensidig påvirkende aspekter ved litterær kompetanse. Dermed kan vi hevde at elevenes møte med flukt fra teksten-oppgaver vil bidra til å styrke en litterær forståelse på et senere tidspunkt, ettersom den øver deres kompetanse innenfor narrativ fantasi.

Diskusjonen om flukt fra teksten-oppgavene og hvordan de bidrar i elevenes utdanning når det kommer til et globalt medborgerskap og en god allmenndanning, gjør at en videre må anse oppgavene som en viktig del av elevenes undervisning. Spørsmålene i kategori to inneholder ofte spørsmål omkring viktig kunnskap og også eksistensielle spørsmål som er gunstige for elevene å undre seg over. Disse oppgavene er dermed ikke nødvendigvis unyttige eller irrelevante for elevenes generelle læring, men spørsmålet som reises av flere forskere, er hvorvidt de har noe i litteraturundervisningen å gjøre. På den ene siden trekker de elevenes fokus *bort* fra den litterære teksten, men på den andre siden vil denne flukten kanskje bidra til en allmenndanning som kan legge grunnlaget for en bedre litterær forståelse på et senere tidspunkt.

6.1.3 Oppgaver som lesekontroll

Kategori én, oppgaver som lesekontroll, opptrer på tredjeplass i antall. Kategorien *jeg* har definert som lesekontrolloppgaver inneholder flere av karakteristikkene vi finner i Sten-Olof Ullströms kategori *oppgifter som flykt fra teksten*. Dermed ser jeg det som formålstjenlig å sammenligne funnene fra min studie med funnene Ullström fremlegger. Den svenske studien, og også Dagrun Skjelbreds undersøkelse, fant påfallende mange oppgaver innenfor denne kategorien. Derfor kan vi slå fast at dette generelt er en fremtredende oppgavetype i forbindelse med skjønnlitterært arbeid. Som det ble fremlagt i teorikapittelet, anser Ullström kategorien som problematisk, og han hevder at disse oppgavene lett kunne forsømme lesingens estetikk. Gjennom analysen fant vi at hovedtendensen i denne studiens oppgavekategori én, korresponderer godt med det Ullström og Skjelbred fant i sine studier - gjengivelse av primærttekstens handling. Videre er det viktig å påpeke at de to presenterte

studiene ikke inneholdt en tolkingskategori, noe som kan forklare hvorfor lesekontrollkategorien i denne studien ikke er like dominerende som i Ullström og Skjelbred sine studier.

I teorikapitlet fremgikk det også at elevers arbeid med lesekontrolloppgaver kan virke ødeleggende for den litterære forståelsen. Det ble henvist til Anne Charlotte Torvatn undersøkelse som kunne avdekke at elever ofte tok i bruk «matche»-teknikker for å løse disse lesekontrolloppgavene. Også i min studie kan en finne tendenser i oppgavenes ordlyd som fremprovoserer 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 ord eller for eksempel tall. Dermed fremstår oppgavene som relativt hensiktsløse for skjønnlitterær forståelse, både med grunnlag i den foregående analysen og de tidligere studiene som er presentert i denne undersøkelsen.

På den andre siden kan en argumentere for at disse oppgavene hjelper elevene i deres søk etter relevante bestanddeler i teksten. Ved å fokusere på eksplisitte deler av primært teksten kan det hevdes at elevene enklere er i stand til å forstå hvilke deler av teksten som er meningsbærende eller betydningsfulle. Således vil de tilegne seg verdifull informasjon i videre arbeid med litteraturen. Det bør også påpekes at det ikke fremkommer i analysen at flere av kombinasjonsoppgavene ber elevene først utøve en lesekontrollerende aktivitet før de skal utføre det dominerende tolkningsarbeidet. I disse tilfellene må vi anse lesekontrolloppgavene som verdifulle for elevenes tekstforståelse, ettersom de da fungerer veiledende.

I likhet med kategori to, oppgaver som flukt fra teksten, kan også den store tilstedeværelsen av lesekontrolloppgavene legge grunnlag for å påstå at litteraturen i stor grad anvendes som et middel, i motsetning til et mål i seg selv. Ved å legge såpass stor vekt på søking- og lokaliseringsstrategier, vil en kunne påstå at elevene muligens tilegner seg bedre kunnskap angående informasjonsuthenting. En slik strategikunnskap og -øving er absolutt ikke uvesentlig eller unyttig som ferdighet, men spørsmålet vil da angå hvorvidt strategiøving er relevant i arbeid med skjønnlitteraturen.

6.1.4 Sammenfattende om oppgavene

I den foregående diskusjonen har jeg sett nærmere på hva oppgavene i litteraturantologiene oppfordrer elevene til. Diskusjonen har fokusert på at oppgavene innenfor kategori fem, for å tolke primærttekst, absolutt kan bidra til å skape en bedre forståelse for skjønnlitteraturen. Disse oppgavene er også med på å underbygge litteraturens egenverdi og dens autonome egenart overfor elevene.

I diskusjonen omkring oppgaver som flukt fra teksten ble det trukket fram to sider i diskusjonen. For det første har flere litteraturdidaktikere hevdet at disse oppgavene sjeldent fører til en større litterær forståelse, noe også denne studiens analyse kunne vise. På den andre siden må en vurdere hva som er formålet med disse oppgavene. Dersom en faktisk ønsker å lede elevene ut i verden gjennom kategori to, kan dette være gode oppgaver for å øve elevenes narrative fantasi og bidra i en global deltakelse. Dermed blir ferdighetene som øves, av en mer dannende art.

Angående oppgaver som lesekontroll viste diskusjonen at også disse oppgavene blir ansett som lite hensiktsmessige når det kommer til tilegnelse av litterær kunnskap og forståelse. Likevel ble det argumentert for at lesekontrolloppgavene kunne bidra i elevenes strategiøvinger, ettersom oppgavene innenfor denne kategorien ofte vil at elevene skal søke gjennom teksten etter det riktige svaret. Også i denne diskusjonen ble det stilt spørsmål ved hvilke ferdigheter litteraturundervisningen skal fremme.

6.2 Sjangere

I teorikapittelet ble det fremlagt flere aspekter ved sjangere som kan virke enten fremmende eller hemmende for leseres tekstforståelse. Generelt viste kapittel 3.3.2 at et komplett tekstunivers, det vil si en avsluttet tekst vil fremme den litterære forståelsen, og at fragmenterte tekstutdrag vil hemme den. I det følgende vil jeg diskutere hvilket bilde vi får av de litteraturdidaktiske perspektivene gjennom sjangerne som er representerte.

6.2.1 Romanutdrag

For det meste viser analysen at litteraturantologiene i læreverkene består av primært avsluttede og hele tekster, men ca. 14 % av tekstene faller innenfor sjangeren romanutdrag. I teorikapittelet ble det fremlagt forskning på slike utdrag og det ble hevdet at utdragene bidrar

til å skape en fragmentert og lite hermeneutisk forståelse av litteraturen. Tilknyttet romanutdragene fant vi flest tolkingsoppgaver, men nesten 30 % av oppgavene knyttet til denne sjangeren falt innenfor kategori to, oppgaver som flukt fra teksten.

Resultatene som fremkommer av analysen, korresponderer med kapittel 3.3.2, der det ble presentert teoretiske perspektiver fra Sylvi Penne. Det ble hevdet av henne at altfor mange oppgaver knyttet til utdrag bidrar til å svekke elevenes hermeneutiske forståelse av litteratur, gjennom å ta elevene bort fra teksten og inn i ikke-litterære aktiviteter. Disse perspektivene på tekstutdrag kan støtte denne studiens funn. Penne hevder at disse fragmentariske tekstene svekker elevenes emosjonelle engasjement i møte med litteratur (2012, s. 166), noe som i utstrakt forstand også vil hemme tekstenes subjektive relevans. Kapittel 5.3.3 viste at flukt fra teksten-oppgavene som knytter seg til romanutdragene, ofte ber elevene om å rette blikket «ut mot verden» ved å undersøke, diskutere eller presentere fenomener de har støtt på i teksten, fenomener som ikke har noe med det litterære å gjøre, men som for eksempel angår samfunnet. Ved å presentere elevene for oppgaver som tar dem bort fra det estetiske ved litteratur, kan en argumentere for at læreverkene bidrar til å underbygge en tanke om at litteraturen skal fungere som et middel i undervisningen, og ikke som et mål i seg selv. Litteraturen skal åpne for kunnskaper om det samfunnet og den verden vi er en del av, men kanskje ikke forstås som et autonomt, selvstendig kunstobjekt.

Gunilla Molloy stiller spørsmål omkring samfunnsorientert litteraturundervisning og spør om hvorvidt samfunnsspørsmål har noe i det litterære klasserommet å gjøre. Hun skriver at «når svaret på frågan är «ja», måste vi också ställa oss frågan om vilket svenskämne vi vill gestalta i klassrummet.» (Molloy, 2012, s. 199). Dermed kan en snu på resultatet vi fant i analysen, og stille oss spørsmål om hvorvidt lærebøkene ønsker å benytte seg av de litterære romanutdragene nettopp for å lede elevene inn på andre tanker. Dersom en bruker utdragene, en sjanger forskere mener er litterært svekket, for å gjennomføre svekkede litterære oppgaver, kan en argumentere for at læreverkene bevisst leder elevene inn mot samfunnsmessige anliggender for å øve andre kompetanser, som for eksempel deres narrative fantasi og globale medborgerskap (Nussbaum, 1996, s. 86). Også Sylvi Penne berører Molloy's problemstilling, og skriver at de fragmenterte utdragene «like godt [kunne] vært plassert i samfunnsfagboka» (Penne, 2012, s. 167) og bidra til god undervisning der. Hun understreker at det ikke betyr at dette er god litteraturundervisning.

6.2.2 Dikt og noveller

Gjennom analysen fant vi at dikt og noveller er de mest representerte sjangerne i læreverkene. Resultatet korresponderer med hva Bente Aamotsbakken fant i sin studie av skolens kanon, der hun viser at kortprosa som lyrikk og noveller ofte foretrekkes framfor romanutdrag og lengre noveller. Ifølge hennes forskning kan overveiende representasjon av kortprosa og lyrikk ofte begrunnes med pragmatikk, de er korte og derfor mer velegnede for antologibruk. Videre vil en inkludering av disse tekstene forhindre den fragmentariske oppsplittingen som forskerne mener utdrag representerer. Dermed er det ikke overraskende at dikt og noveller blir funnet i så utstrakt grad, både i min og Aamotsbakkens studie. Også i Engebret Grøthes studie av litteraturutvalg for yrkesfaglige utdanningsprogram, ble det funnet at det største antall tekster falt innenfor lyrikk og poesi.

Tilknyttet til dikt- og novellesjangerne finner vi rundt 50 % tolkingsoppgaver i begge tilfellene. Videre viste det seg at nesten 70 % av samtlige tolkingsoppgaver tilhører enten dikt- eller novellesjangeren. I analysen ble det redegjort for tendenser i forbindelse med disse oppgavene og sjangerne, og vi så at de fleste tolkingsoppgavene ba elevene tolke litterære virkemidler i tekstene. Resultatene viser at tolkningsarbeid er sterkt vektlagt i forbindelse med disse to sjangerne.

I forbindelse med romanutdragene i læreverkene ble det fremlagt teori som hevdet at disse teksttypene kan bidra til å svekke elevens litterære forståelse, ettersom utdragene representerer en fragmentert bit av et større verk. Når det kommer til dikt og noveller, får elevene derimot presentert en hermeneutisk helhet. Dersom vi ser dette i lys av Sylvi Pennes presenterte forskning, vil dette i seg selv bidra til å fremme litterær forståelse. Når det i tillegg er i forbindelse med disse sjangerne at elevene møter de fleste tolkingsoppgavene, er det interessant å vurdere hvorvidt kombinasjonen mellom dikt- eller novellesjangeren og tolkingsoppgavene vil bidra til å fremme litterær forståelse. Ifølge teorien finnes det i hvert fall et godt grunnlag for det. Dersom vi tar diskusjonen fra 6.1.1 i betraktning, vil tolkingsoppgavene støtte elevene i deres tilegnelse av litterær forståelse. Ved at de i tillegg får presentert en holistisk tekst kan man argumentere for at den litterære forståelsen vil styrkes. Dette støttes av både Sylvi Penne og Sten-Olof Ullström.

6.3 Subjektiv relevans og yrkesretting

I teorikapittelet ble det framlagt perspektiver på yrkesretting av litteraturundervisningen. Peer Harry Bjørkeng (1996) understrekte at en hensiktsmessig yrkesretting av skjønnlitteraturen kunne bidra til å skape subjektiv relevans for elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram. Ettersom det nærmest er umulig å kartlegge hvorvidt elever på yrkesfaglige utdanningsprogram anser de undersøkte læreverkene som subjektivt relevante, må vi se på andre faktorer for å kunne vurdere dette. I analysekapittelet viste jeg at oppgaver for å skrive saktekster ofte ba elevene om å skrive rapporter om primærtekstens handling. Rapportskriving er det eneste som kan knyttes direkte til yrkesretting. Altså, vi finner én tendens innenfor én oppgavekategori som kan sies å eksplisitt yrkesrette litteraturundervisningen. Funnet er viktig, ettersom det viser at verken oppgavene eller sjangerne inneholder sterke tendenser hva angår yrkesretting. Dette kan indikere at læreverkene ikke eksplisitt ivaretar de kravene som stilles til yrkesretting av fellesfag, i hvert fall ikke gjennom litteraturantologiene.

Som påpekt av både FYR-satsingen og læreplanverket Kunnskapsløftet skal elever på yrkesfaglige utdanningsprogram «bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv» og «skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempelttekster» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10). Som sitatene viser, er det nedfelt i læreplanen at deler av undervisningen *skal* yrkesrettes på de aktuelle utdanningsprogrammene. Ettersom studien har avdekket flere tilfeller der elevene blir bedt om å presentere eller diskutere utenforliggende fenomener, kan det være hensiktsmessig å vurdere hvorfor lærebøkene ikke benytter denne muligheten til å yrkesrette oppgavene. I de tilfellene der elevene likevel skal flykte fra teksten og begi seg ut på andre, ikke-litterære veier, må en kunne anse det som hensiktsmessig å utstyre oppgavene med en viss yrkesrelevans. Jamfør teorikapittelet, vil dette øke primærtekstens subjektive relevans, noe som kan føre til en rikere og dypere forståelse av selve skjønnlitteraturen.

På den andre siden advarer Bjørkeng (1996) også mot for sterk yrkesretting. Han mener at det må finnes en balanse i yrkesrettingen, slik at elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram ikke blir undervurdert som litteraturlesere. De må få lov og mulighet til å oppleve litteraturen på det estetiske plan, på samme måte som elever på studiespesialiserende utdanningsprogram,

uten at yrkesrelevans overskygger alt annet. Ettersom denne studien ikke undersøker de øvrige delene av læreverkene, men kun litteraturantologiene, er det vanskelig å vurdere denne balansen. Likevel kan denne studien fastslå at yrkesrettingen av *skjønnlitteraturen* ikke forekommer gjennom oppgaver eller sjangre og at det med fordel kunne forekommet oftere.

Et viktig spørsmål en må stille seg i denne forbindelse, er hvorvidt yrkesretting av litteraturantologiene i det hele tatt er mulig. Det finnes åtte ulike retninger en kan velge innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram, og de fleste av dem spriker i vidt forskjellige retninger. Med en så heterogen elevgruppe kan spesifikk yrkesretting vise seg å være nærmest umulig å få til i et læreverk som er utviklet for den samlede elevgruppen. Dermed må yrkesrettingen muliggjøres av den enkelte læreren. Litteraturantologiene og oppgavene som følger med tekstene kan lede elevene ett stykke, men når det kommer til spesifikk yrkesretting, vil det svikte. Det blir lærerens oppgave å koble den leste teksten til elevenes fremtidige yrke – så godt det lar seg gjøre.

6.4 Studiens holdbarhet

Når det kommer til overføring, eller generalisering av resultatene mine, kan en for det første se på om utvalget er representativt for en større gruppe. Statistisk finner jeg mange likheter i de tre læreverkene, både i representasjon av sjanger og oppgavetyper. Vi finner kategoriene oppgaver for å tolke primærttekst, som flukt fra teksten, lesekontroll, for å dikte videre og skrive saktekst i synkende antall i samtlige verk, samt et relativt korresponderende antall innenfor hver sjanger. Thor Arnfinn Kleven skriver at en slik likhet kan bidra til en sterk overføringsverdi for et større utvalg (2002, s. 170). Altså kan jeg skjønnsmessig argumentere for at vi finner lignende resultater i de læreverkene jeg ikke har studert. En annen faktor som er viktig, er hvorvidt situasjonen er naturlig eller ikke. Kleven (2002) trekker frem et eksempel om en simulert situasjon i et klasserom og påpeker at situasjonen og også begreper som emosjoner og motivasjon hos elevene kan fremstå som kunstige i en slik situasjon. Den ytre validiteten og overføringsverdien vil dermed svekkes. Med mitt forskningsprosjekt er det derimot ingen som kan opptre unaturlig eller kunstig. Ingen kan legge føringer på en lærebok og det er grunnlag for å påstå at dette bidrar til å styrke den ytre validiteten, samt generaliseringsverdien.

Videre har analysen og diskusjonen vist at min studie speiler mange av resultatene som er funnet av forskere som har studert lignende fenomener tidligere. Som i denne studien, fant også Sten-Olof Ullström at lesekontrolloppgaver er sterkt til stede i svenske litteraturantologier, noe som også stemmer overens med Dagrun Skjelbreds resultater. Videre viste Bente Aamotsbakkens studie at dikt og noveller oftere ble representert i litteraturantologier, noe som også korresponderer med denne studiens funn. Slike likheter mellom studiene kan bidra til å styrke mine resultatets gyldighet.

7 Oppsummering og didaktiske implikasjoner

7.1 Hovedfunn og konklusjoner

I kapittel 6.1 viste jeg til tre hovedfunn knyttet til litteraturantologienes oppgavesett. Oppgaver for å tolke primærtekst viste seg å inneholde de kvalitetene Örjan Torell legger til grunn for en dyp litterær forståelse. Det ble argumentert for at dette bidrar til å skape, eller kanskje opprettholde, en holdning som tilsier at litteratur er kunst og at vi skal lære oss å tolke og forstå den, på dens egne premisser. Dette korresponderer for det meste med det litteratursynet vi fant i de eldre læreplanene, litteraturen på skolen skal leses for å utvikle en leseglede og en forståelse for hva «god» litteratur er (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974, s. 96). Videre viste analysen og diskusjonen at oppgaver som lesekontroll er tydelig til stede i antologiene. Disse oppgavene oppfordrer, jamfør teorikapittelet, til en ikke-litterær lese måte, noe som kan bidra til å anse litteraturen som et middel til å for eksempel øve andre ferdigheter. Lesekontrolloppgavene kan sies å øve elevene i strategiske lesekompetanser, men ifølge flere teoretikere er lesekontrolloppgavene lite egnede dersom en ønsker å behandle litteraturen som kunst. Diskusjonen vurderte også oppgaver som flukt fra teksten. Ved hjelp av analysen ble det diskutert hvorvidt disse oppgavene er hensiktsmessige for god litterær forståelse. Det ble argumentert for at oppgavene i seg selv ikke bidrar til god litteraturundervisning, men at de absolutt kan representere viktige kunnskaper og kompetanser likevel. I gjeldende læreplan står det at «[n]orsk kulturarv er [...] en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen» (KD, 2013, s. s). Dette er det flukt fra tekstenoppgavene som kan bidra med i forbindelse med skjønnlitteraturen. Dermed blir de et viktig redskap for å tilby elevene den utdannelsen og allmenndannelsen departementet ønsker.

Gjennom oppgavene ser vi dermed at skjønnlitteraturen ligger i et spenn mellom de gamle og den nye læreplanen. Det er tendenser som tilsier at litteraturen skal behandles som kunst og vurderes ut fra dens estetiske verdi, samtidig som vi finner tendenser som fremhever litteraturens almindannende verdi og mulighetene den gir elevene når det kommer til å øve sitt globale medborgerskap.

Angående sjangere viste diskusjonen at dikt og noveller i stor grad ble foretrukket i lærebøkene. Hele tekster bidrar til å skape en større litterær forståelse, noe som igjen bidrar til at skjønnlitteraturen får større autonom verdi. Avsluttede tekster bidrar til å underbygge det estetiske samt støtter en hermeneutisk tilnærming til litteraturen. Ved å velge ut disse korte prosatekstene, vil læreverkene dermed underbygge tanken om litteratur som kunst. Videre argumenterte jeg for at romanutdragene vil svekke en litterær forståelse, ettersom de framstår som fragmentariske og uavsluttet. Romanutdragene vil således sjeldent bidra til emosjonelt engasjement fra elevenes side, noe som vil svekke den totale litterære forståelsen. Det ble også vist at romanutdrag ofte kobles til oppgaver som ber elevene flykte fra teksten. Dette vil dermed bidra til å underbygge en tanke om at litteraturen kan føre oss videre ut i verden og legge til rette for andre kompetanser. Dette er også viktige kunnskaper å ta med seg i undervisningen, men det ble problematisert hvorvidt det hører til i en litterær undervisningssituasjon.

Også gjennom sjangerdiskusjonen finner vi at det litteraturdidaktiske perspektivet befinner seg i et grenseland. Der diktene og novellene retter fokus mot den estetiske verdien ved skjønnlitteraturen, viser romautdragene at litteraturen også kan brukes som et springbrett for å fordype seg i andre, samfunnsmessige anliggender.

Videre så vi at yrkesrettingen som både Kunnskapsløftet og FYR-prosjektet fordrer og krever, er lite tilstedeværende. Dette må anses som problematisk, ettersom en god og balansert yrkesretting både kan bidra til å skape en sterk subjektiv relevans for elevene samt vise elever på yrkesfaglige utdanningsprogram at litteraturen kan si noe om hvilket yrke, samfunn og liv de er del av. På tross av at yrkesretting kan fremstå som komplisert å ivareta, savnes det visse generelle yrkesrettinger i oppgavene, som eventuelt kunne justeres og tilpasses av den enkelte lærer.

Resultatene viser dermed at de litteraturdidaktiske perspektivene i lærebøker for yrkesfagelever som helhet befinner seg i et spenningsfelt mellom dens estetiske og autonome verdi og en verdi som læremiddel og springbrett for andre, samfunnsmessige kunnskaper. Dersom en skal vurdere yrkesfagelevenenes utbytte av de to ulike tilnærmingene må en større undersøkelse til. Det at tekstene og oppgavene ikke viser noen tydelige tegn til yrkesrettet

litteraturundervisning, vil også virke negativt inn, ifølge teoretikere som Peer Harry Bjørkeng og på grunnlag av rammeverket til FYR-prosjektet. Denne studien konkluderer dermed med at de litteraturredidaktiske perspektivene i norsklærebøker for yrkesfagelever befinner seg i en mellomposisjon, mellom to grunnleggende syn på skjønnlitteratur i skolen, uten noen spesielle hensyn til elevene som skal motta undervisningen.

7.2 Forslag til videre forskning

Studien viser at litteraturen som presenteres for de yrkesfaglige elevene, kjennetegnes av at den blir fanget mellom to ulike syn på litteraturen, uten noen tydelige hensyn til elevgruppens yrkesvalg. Med dette hovedfunnet som grunnlag vil jeg videre foreslå andre empiriske studier som kunne vært interessante å fortsette med.

Ettersom studien konkluderer med at det er for svak yrkesretting i henhold til litteraturantologiene, kunne en interessant studie vurdere hvorvidt de resterende oppgavene og tekstene i læreverkene bidrar til en bedre yrkesretting av fellesfaget norsk. Teori og forskning viser at elever på yrkesfaglige studieretninger nyter godt av en balansert og gjennomtenkt yrkesretting. Derfor ville det vært spennende å se hvordan de tre undersøkte læreverkene forholder seg til dette i de øvrige delene av boka. Dersom en også tar i betraktning at en generell yrkesretting i et læreverk er vanskelig å gjennomføre, kunne det også vært interessant å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse som studerte hvordan norsklærerne på yrkesfaglige utdanningsprogram yrkesrettet sin litteraturundervisning. Dermed kunne en fått et mer reelt bilde av hva som skjer i de faktiske klasserommene.

En annen interessant retning ville vært å gjennomføre en komparativ analyse mellom mine funn og tilsvarende funn fra studiespesialiserende utdanningsprogram. Ettersom resultatene mine viser at litteraturantologiene kjennetegnes av at vi ikke finner én spesifikk retning, kunne det vært spennende å se om en fant lignende, eller avvikende resultater i litteraturutvalg for de øvrige elevene. Dette kunne igjen åpnet for mange spennende problemstillinger angående skjønnlitteraturens generelle legitimering i undervisningssammenheng.

Det tredje forslaget jeg vil fremme angående videre studier, dreier seg om elevenes egne synspunkter rundt litteratur. Det hadde vært spennende å gjennomføre en kvalitativ

undersøkelse med de yrkesfaglige elevene for å avdekke hvilke meninger og tanker de har rundt bruken av litterære tekster i klasseromskontekst. Med denne studiens kvantitative resultater, kunne en bygd videre med kvalitative intervjuer eller samtaler for å studere hvorvidt denne studiens resultater gir et reelt bilde av litteraturens plass i de yrkesfaglige klasserommene.

7.3 Studiens didaktiske implikasjoner

Denne studien har vist at de litteraturredidaktiske perspektivene i lærebøker for yrkesfagelever befinner seg i et spenningsfelt mellom to grunnleggende syn på skjønnlitteraturens verdi. Videre har det fremkommet at yrkesretting av litteraturen nærmest er ikke-eksisterende. Det viktigste spørsmålet en kan stille seg etter fremleggelsen av slike funn er: Hva har dette å si for norsklærernes praksis i de yrkesfaglige klasserommene?

En tydelig didaktisk implikasjon en kan fremheve på grunnlag av studien, er at litteraturen bør yrkesrettes mer for elevene på de aktuelle utdanningsprogrammene. For å oppleve et emosjonelt engasjement, bør tekstene elevene møter bidra til en subjektiv relevans som øker elevmotivasjonen i arbeid med litteratur. Som det ble fremhevet i kapittel 6.3, kan en ikke kreve at læremidlene legger til rette for en perfekt yrkesretting, til det er de yrkesfaglige utdanningsprogrammene altfor ulike. Implikasjonen må derfor være at den videre yrkesrettingen må ivaretas av hver enkelt norsklærer. Denne implikasjonen er uavhengig av hvilket syn man har på litteraturen i det hele tatt. Yrkesretting av skjønnlitteraturundervisningen trenger ikke å gå på bekostning av verken det estetiske eller nyttige ved teksten.

Resultatene av min undersøkelse viser at både oppgavene elevene gjør, og sjangerne som inkluderes i litteraturantologiene, leder elevene i to forskjellige retninger, hva angår det litteraturredidaktiske synet. Dersom en skal undervise for å formidle en litterær forståelse og videreformidle en tanke om at litteratur er kunst, må læreren være bevisst på dette i møtet med elevene. Dersom en skal undervise for å formidle at litteratur kan anvendes for å forstå verden bedre og tilegne seg andre kompetanser, må også dette videreformidles til klassen. Spørsmålet som blir stående er et ekko av Gunilla Molloy: Hvilket litteraturfag ønsker vi å gestalte i klasserommene? Dersom svaret er at vi vil benytte oss av litteraturen for å åpne øynene våre for verden, må vi lære elevene hvordan de gjør dette. Hvis vi ønsker at elevene

skal se litteratur som en kunstart, må vi legge til rette for nettopp den forståelsen. Jeg ønsker likevel å fremheve at det kanskje er bedre å se verdien i *begge* retningene. Kanskje det er nødvendig å gestalte et litteraturfag som formidler og tilrettelegger for begge synspunktene? Kanskje det er nødvendig å vurdere synspunktene ut i fra hvilken elevgruppe vi har med å gjøre? Det viktigste i disse situasjonene må uansett være å ha et klart mål med litteraturundervisningen. En må velge ut tekster, oppgaver og videre arbeid basert på dette valget og klargjøre, for elevene, hvilken kompetanse som øves.

Litteraturliste

- Aamotsbakken, B. (2003a). *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Høgskolen i Vestfold. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Aamotsbakken, B. (2003b). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Hentet April 12, 2015 fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>
- Andersen, K. (1999). *Allmennutdanning og yrkesutdanning i Norge. Hovedlinjer i utviklingen av videregående opplæring etter 1945*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, & A.-B. A. Fenner, *Fagnes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (ss. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2003). Norsk lærerens selvforståelse. *Norsklæreren* (3).
- Aase, L. (2005a). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase, *Fagnes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (ss. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Årheim, A. (2009). Perspektiv på verdien av skönlitterära läserfarenheter. I L. Kåreland, *Läsa bör man...? - den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (ss. 66-85). Stockholm: Liber.
- Bjørkeng, P. H. (1996). Norsk lærerens, yrkesfaglæreren og den skönlitteraturen. I T. Berg, *Norsk i yrkesfag* (ss. 186-198). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag AS.

- Bratholm, B. (2001). Godkjenningsordningen For Lærebøker 1889- 2001, En Historisk Gjennomgang. I D. Skjelbreid, & S. Selander (Red.), *Fokus på pedagogiske tekster: Artikler fra prosjektet «Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler»*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Engelien, O., & Eriksen, H. (2014). *Dialog* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Frisk, E., Grundvig, T. E., & Sørås Valand, S. (2014). *Kontakt - Norsk for yrkesfag VG1 VG2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gitmark, C., Haraldsen, M., & Krogh Nøstdal, R. (2014). *Norsk for yrkesfag 1&2*. Oslo: Aschehoug.
- Grøthe, E. (2000). *Ord over grind - om litteraturutvalget og dets rolle i norskfaglige læreverk for yrkesfaglige studieretninger*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Høstmark Tarrou, A.-L. (2005). Danning i yrkesfagene i skolen og i lærerutdanningen. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (ss. 213-223). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2004). Et kritisk blikk på Reform 97 og dens grunnlagstenkning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88 (04).
- Kirke- og utdanningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993a). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: generell del*. Oslo: Departementet.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse*. Trondheim: NTNU.

- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Krogh, E., Penne, S., & Ulfgard, M. (2012). Oppsummering. Den nordiske skolen, fins den? I N. Frydensbjerg Elf, & P. Kaspersen, *Den nordiske skoen - fines den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (ss. 244-259). Oslo: Novus.
- Kunnskapsdepartementet. (u.d.). *Læreplan i norsk, NOR1-05*. Hentet Mai 8, 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2013, Juni 20). *Læreplan i norsk. NOR1-05*. Hentet April 12, 2015 fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1976a). *Læreplan for den videregående skole. Generell del*. Oslo: Gyldendal.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1976b). *Læreplan for den videregående skole: Felles allmenne fag* (2.. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet. (1993b). *Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretningar*. Oslo: Departementet.
- Landis, R. J., & Koch, G. G. (1977, Mars). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics* , ss. 159-174.
- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse - Arbeidsmåter og organisering. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahl-Larssønn, *Inn i teksten - ut i livet* (ss. 14-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mjør, I., Birkeland, T., & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Molloy, G. (2012). Varför är trollet svart och styggt? I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 187-202). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity - a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle, & R. Solheim, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 163-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Selander, S. (2003). Pedagogiske tekster och andra artefakter för kunnskap och kommunikation. En översikt över läromedel - perspektiv och forskning. I SOU, *Läromedel - spesifikt* (Vol. 15, ss. 181-256).
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarøhamar, A.-K. (1993). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Oslo: TANO.
- Skjelbred, D. (2012). «Elevaktivitetens prinsipp» og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle, & R. Solheim, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 175-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Aamotsbakken, B., & Solstad, T. (2006). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt Forlag.

- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Torell, Ö. (2002). Resultat - en översikt. I Ö. Torell, M. Von Bonsdorff, S. Bäckman, & O. Gontjarova, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (ss. 74-100). Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Ullström, S.-O. (2009). Frågor om litteratur - om oppgiftskulturen i gymnasieskolan. I L. Kåreland, *Läsa bör man...? - den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (ss. 116-143). Stockholm: Liber.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, September 14). *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet Oktober 12, 2015 fra Ungdomstrinn i utvikling:
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Lesing-som-grunnleggende-ferdighet/God-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/Hva-sier-forskningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Rammeverk for FYR-prosjektet* . Hentet Oktober 6, 2015 fra
<http://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>

Vedlegg 1-3

1. Oppgaverepresentasjon i de ulike læreverkene

Oppgavetyper i	Antall	Prosent
KONTAKT		
Totalt	212	
Flykt fra teksten	44	20,75 %
For å dikte videre	22	10,38 %
For å skrive saktekst	6	2,83 %
Lesekontroll	27	12,74 %
Tolking	113	53,30 %
DIALOG		
Totalt	230	
Flykt fra teksten	36	15,65 %
For å dikte videre	25	10,87 %
For å skrive saktekst	10	4,35 %
Lesekontroll	46	20,00 %
Tolking	113	49,13 %
NORSK FOR YRKESFAG 1&2		
Totalt	328	
Flykt fra teksten	80	24,39 %
For å dikte videre	23	7,01 %
For å skrive saktekst	12	3,66 %
Lesekontroll	56	17,07 %
Tolking	157	57,87 %
SAMLET		
Totalt	770	
Flykt fra teksten	160	20,78 %
For å dikte videre	70	9,09 %
For å skrive saktekst	28	3,64 %
Lesekontroll	129	16,75 %
Tolking	383	49,74 %

	Kontakt	Dialog	Norsk for yrkesfag 1&2	Samlet
For å tolke primærtetekst	113	113	157	383
Flykt fra teksten	44	36	80	160
Lesekontroll	27	46	56	129
For å dikte videre	22	25	23	70
For å skrive saktekst	6	10	12	28
Totalt	212	230	328	770

2. Oppgavenes representasjon knyttet til sjangere i læreverkene

Antall tekster i hver sjanger				
	Kontakt	Dialog	Norsk for yrkesfag 1&2	Totalt
Noveller	11	11	17	39 29,77 %
Dikt	13	12	19	44/ 33,59 %
Romanutdrag	6	5	7	18/ 13,74 %
Sangtekster	3	9	2	14/ 10,69 %
Dramaer	1	1	0	2/ 1,53 %
Tegneserier	1	1	0	2/ 1,53 %
Eventyr	0	3	0	3/ 2,29 %
Kortprosa	0	0	9	9/ 6,87 %
Totalt	35	42	54	131

OPPGAVER KNYTTET TIL SJANGER (ANTALL)					
	Kontakt	Dialog	Norsk for yrkesfag 1&2	Samlet	Gjennomsnitt
Noveller	72	64	112	248	≈ 83
Dikt	73	69	103	245	≈ 82
Romanutdrag	36	30	47	113	≈ 38
Sangtekster	19	46	13	78	26
Kortprosa	0	0	53	53	≈ 18
Eventyr	0	14	0	14	≈ 5
Tegneserier	6	7	0	13	5
Dramaer	6	0	0	6	2
	212	230	328	770	

OPPGAVER KNYTTET TIL SJANGER (PROSENT)				
	Kontakt	Dialog	Norsk for yrkesfag 1&2	Gjennomsnitt
Noveller	33,96 %	27,83 %	34,15 %	31,98 %
Dikt	34,43 %	30 %	31,40 %	31,94 %
Romanutdrag	16,98 %	13,04 %	14,33 %	14,78 %
Sangtekster	8,96 %	20 %	3,96 %	10,97 %
Kortprosa	0	0	16,16 %	5,38 %
Eventyr	0	6,09 %	0	2,03 %
Tegneserier	2,83 %	3,04 %	0	1,95 %
Dramaer	2,83 %	0	0	0,94 %

3. Oppgavetypenes representasjon knyttet til sjangere i læreverkene

	Lesekontroll	Flykt fra teksten	For å dikte videre	For å skrive saktekster	For å tolke primærtetekst	Samlet
Noveller	59	37	24	11	117	248
Dikt	20	55	25	3	142	245
Romanutdrag	24	33	8	5	43	113
Sangtekster	11	16	4	2	45	78
Dramaer	1	1	0	0	4	6
Kortprosa	8	15	4	5	21	53
Eventyr	6	1	3	1	3	14
Tegneserier	0	2	2	1	8	13
Samlet	129	160	70	28	383	770

	Kontakt	Dialog	Norsk for yrkesfag 1&2	Gjennomsnitt	Samlet
For å tolke primærtetekst	113	113	157	50,72 %	383
Flykt fra teksten	44	36	80	20,26 %	160
Lesekontroll	27	46	56	16,60 %	129
For å dikte videre	22	25	23	9,42 %	70
For å skrive saktekst	6	10	12	3,61 %	28
Totalt	212	230	328		770

