



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Lyrikkundervisning på yrkesfaglige utdanningsprogram

En lærebokanalyse med særlig vekt på litteratur- og lesedidaktikk

Elisabeth Udnes Johannessen

NOR-3981 Mastergradsoppgave i nordisk litteratur ved lektorutdanningen

Høst 2016



Digte er at beskæftige sig med det umulige,
at skrive sig ind på det, der ikke er talt om.

Contra Wittgenstein: 'Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man Schweigen'.

Men det er netop dén grænse, poesi søger at overskride ved at skrive nye universer frem.

Alt det, der aldrig kan udsiges noget endeligt om, og som hver gang noget er formuleret, antyder nye uudtalte sider.

Digte er at sætte ord fri, bestandig flytte sprogets grænser, men alligevel ikke være i stand til at sige alt ...

Gjengitt med tillatelse fra Pia Tafdrup. Sitatet er hentet fra hennes poetikk, «Over vandet går jeg» (1991)

Sammendrag

I denne studien blir det undersøkt hvordan det legges opp til at yrkesfagelever skal arbeide med lyrikk i et utvalg lærebøker i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram. Ved bruk av lærebokanalyse har jeg undersøkt lærebøkens oppgaver som er tilknyttet de lyriske tekstene i litteraturantologiene. Formålet med lærebokanalysen har vært å finne frem til hvilken tilnæringsmetode som er mest fremtredende i litteraturarbeidet, for deretter å forsøke å avdekke et overordnet formål med lærebøkens oppgaver.

Med utgangspunkt i et fagdidaktisk perspektiv, med vekt på lesedidaktikk og litteraturdidaktikk, har jeg vist til hvordan leseopplæring og litteraturundervisning kan praktiseres i sammenheng, og hvordan bruk av ulike litteraturteoretiske tradisjoners metoder har blitt modifisert til bruk i litteraturundervisning i skolen.

Gjennom lærebokanalysen har jeg fokusert på hvilke læringsaktiviteter, eller arbeidsmetoder, elevene skal bruke i litteraturarbeidet. Analysen viser at de to mest fremtredende læringsaktivitetene er leseoppgaver og førlesingsoppgaver. Resultatene av denne studien viser at disse læringsaktivitetene legger opp til både en leserorientert og en tekstorientert tilnærming som primært fokuserer på å utvikle elevenes leseforståelse, litteraturforståelse og litteraturlesningskompetanse.

Resultatene av denne studien viser at lærebøkene i stor grad legger opp til en forenklet form for analyse av de lyriske tekstene i lærebokantologiene. Analysen viser at oppgaveformuleringene inneholder forhåndsgitte lese- og tolkningsstrategier, i tillegg til at de oppgir og identifiserer sentrale analyseobservasjoner som må tolkes for å finne frem til primærtekstens tematikk. En didaktisk implikasjon av dette er at elever som har behov for større utfordringer, ved bruk av en selvstendig analytisk tilnærming til primærtekstene, trolig vil ha lite utbytte av lærebøkens omfattende tolkningshjelp.

Denne studiens resultater viser også at ferdighetstrening, med særlig vekt på lesing, er et sentralt formål i arbeidet med oppgavene til de lyriske tekstene i lærebokantologiene.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	8
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.2	Studiens avgrensinger	11
1.3	Begrepsavklaringer	11
1.4	Disposisjon.....	12
2	Teori	13
2.1	Fellesfaget norsk på yrkesfaglige utdanningsprogram	13
2.1.1	FYR-prosjektets føringer.....	14
2.1.2	Litteraturundervisning på yrkesfaglig utdanningsprogram	17
2.1.3	Yrkesfagelevers faglige utgangspunkt	18
2.2	Lesedidaktikk.....	19
2.2.1	Leseforståelse	22
2.3	Litteraturdidaktikk	26
2.3.1	Litteraturteoretisk metode	26
2.3.2	Litteraturarbeid i skolen	28
2.3.3	Tolkning og analyse av skjønnlitterære tekster	32
2.3.4	Lyrikklesing i skolen	33
2.3.5	Muligheter og utfordringer i skolens litteraturarbeid.....	35
2.3.6	Litterære samtaler.....	36
2.4	Avrundning.....	38
3	Metode	40
3.1	Valg av metode.....	40
3.2	Analysert materiale	41
3.2.1	<i>Kontakt</i> (2014).....	41
3.2.2	<i>Norsk for yrkesfag</i> (2014)	42
3.2.3	<i>Tett på</i> (2013).....	42
3.3	Lærebokforskning	43
3.4	Rammer for lærebokanalysen	44
3.5	Analysestrategi.....	46
3.5.1	Læringsaktiviteter.....	48
3.5.2	Tilnæringsmetoder	49
3.5.3	Gjennomføring	52
3.5.4	Reliabilitet og validitet	53
3.5.5	Lærebokas autoritet.....	53

4	Analyse	55
4.1	Statistiske resultater - læringsaktiviteter	55
4.2	Statistiske resultater - tilnæringsmetoder	56
4.3	Hovedtendenser i læringsaktivitetene.....	59
4.3.1	Leseoppgaver	59
4.3.2	Førlesingsoppgaver	64
4.3.3	Skriveoppgaver.....	65
4.3.4	Elevaktive læringsformer	66
4.3.5	Øvrige tilnæringsmetoder.....	68
4.4	Oppsummering av de statistiske resultatene.....	69
4.5	Oppsummering – hovedtendenser i læringsaktivitetene.....	69
5	Diskusjon.....	73
5.1	Læringsaktiviteter	73
5.1.1	Leseoppgaver	73
5.1.2	Førlesingsoppgaver	75
5.2	Tilnæringsmetoder	76
5.2.1	Tolkningsoppgaver.....	77
5.2.2	Aktualiseringsoppgaver.....	79
5.2.3	Erfaringsspørsmål.....	81
5.3	Studiens holdbarhet.....	82
6	Oppsummering	84
6.1	Hovedfunn og konklusjoner	84
6.2	Læringsaktiviteter	84
6.3	Tilnæringsmetoder	85
6.4	Videre forskning	88
6.5	Studiens didaktiske implikasjoner	89
	Litteraturliste.....	90
	Vedlegg	93

Tabeller

TABELL 1: TABELLEN ER LÅNT FRA ASTRID ROES <i>LESEDIDAKTIKK - ETTER DEN FØRSTE</i> LESEOPPLÆRINGEN (UNIVERSITETSFORLAGET, 2011: S. 86).....	21
TABELL 2: OVERSIKT OVER KATEGORISERINGEN AV LÆRINGSAKTIVITETER.....	46
TABELL 3: OVERSIKT OVER KATEGORISERINGEN AV TILNÆRMINGSMETODER.....	47
TABELL 4: FORDELING AV OPPGAVER INNENFOR DE FIRE LÆRINGSAKTIVITETENE – SAMMENLAGT OG PROSENTVIS FORDELING.....	55
TABELL 5: OVERSIKT OVER DEN REGISTRERTE FOREKOMSTEN AV TILNÆRMINGSMETODENE INNENFOR DE FIRE LÆRINGSAKTIVITETENE	57
TABELL 6: OVERSIKT OVER HVER LÆREBOKS INDIVIDUELLE FORDELING AV DE SEKS TILNÆRMINGSMETODENE	93
TABELL 7: REGISTRERT FOREKOMST AV TILNÆRMINGSMETODENE I DET TOTALE ANTALLET OPPGAVER – FORDELT ETTER LÆRINGSAKTIVITET OG OPPGITT I ANTALL	94
TABELL 8: SAMLET OVERSIKT OVER DEN TOTALE FOREKOMSTEN AV DE SEKS TILNÆRMINGSMETODENE OPPGITT I ANTALL OG PROSENT.....	95

Figurer

FIGUR 1 MODELL SOM ILLUSTRERER SKOLENS ANSVAR I FORBINDELSE MED FYR-PROSJEKTET	15
FIGUR 2: FOREKOMST AV TILNÆRMINGSMETODER I LÆREBØKENES OPPGAVER.....	58
FIGUR 3: SAMLET OVERSIKT OVER LÆREBØKENES PROSENTVISE FORDELING AV LÆRINGSAKTIVITETER .	96
FIGUR 4: SAMLET OVERSIKT LÆREBØKENES PROSENTVISE FORDELING AV TILNÆRMINGSMETODENE	97
FIGUR 5: EKSEMPEL PÅ REGISTRERING AV FUNN I MICROSOFT EXCEL I GJENNOMFØRINGEN AV LÆREBOKANALYSEN.....	98
FIGUR 6: KORRESPONDANSE MED PIA TAFDRUP	98

1 Innledning

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Motivasjonen for å gjennomføre denne studien befinner seg i spenningsfeltet mellom muligheter og utfordringer med lyrikkundervisning på yrkesfag. En velkjent klisjé beskriver diktanalysens overflødigheit i en verden hvor alt handler om å få fag- eller svennebrev; har elevene *egentlig* bruk for diktanalyse når de skal bli flymekanikere, frisører eller platearbeidere? Forhåpentligvis vil dette spørsmålet bli møtt med et rungende «ja!», men dette avhenger av formålet og fremgangsmåten som vektlegges i lyrikkundervisningen.

Lyrikksjangeren representerer et rikt tekstutvalg som representerer mange av de eksistensielle problemstillingene vi mennesker befatter oss med. I skolesammenheng gir lyriske tekster muligheter for helhetlig fordypning i relativt korte tekster som ikke tar lang tid å lese, men som likevel rommer mer enn vi oppdager ved første øyekast. I tillegg er mange av de mest sentrale skjønnlitterære konvensjonene hyppig representert i lyriske tekster. Det åpner seg derfor mange muligheter for å drive meningsfull lyrikkundervisning i skolen.

Med dette som utgangspunkt ønsket jeg å undersøke hvilket formål lyrikkundervisningen tjener på yrkesfaglige utdanningsprogram. Av hensyn til denne studiens rammer ble lærebokanalyse mest hensiktsmessig som metode. For å kunne finne frem til et formål med lyrikkundervisningen på yrkesfag ble det derfor nødvendig å studere hvilken arbeidsmetode lærebøkene legger opp til. Problemstillingen ble dermed utformet som følger:

Hvilken tilnæringsmetode til arbeid med lyriske tekster er mest fremtredende i et utvalg lærebøker i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram?

Lærebokanalysen søker å finne et overordnet formål med lyrikkundervisningen ved å undersøke oppgavene i lyrikkantologiene til tre lærebøker for yrkesfaglig utdanningsprogram. For å besvare problemstillingen har jeg derfor utformet følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke læringsaktiviteter er mest fremtredende i oppgavene til de lyriske tekstene?
- Hvilken tilnæringsmetode er mest fremtredende i oppgavene til de lyriske tekstene?
- Hvilket formål er det som ligger til grunn i de mest fremtredende læringsaktivitetene og tilnæringsmetodene?

1.2 Studiens avgrensinger

I arbeidet med denne studien var det mange gode ideer som måtte vike av hensyn til denne studiens rammer. Til tross for det fagdidaktiske fokuset, åpnet det seg ingen anledning til å gjøre feltarbeid i yrkesfagklasser for å undersøke reell lyrikkundervisning. Feltarbeid ble uaktuelt av to årsaker. For det første har yrkesfagelevne bare 56 timer norskundervisning i året, og for det andre så er det ikke forskriftsfestet at yrkesfagelever skal ha lyrikkundervisning. Dermed ble lærebokantologienes oppgaver i lyrikksamlingen et bedre alternativ. En utfordring ved dette metodevalget er at lærebøkene ikke kan sies å gi representative svar på hvordan lyrikkundervisningen faktisk blir gjennomført i yrkesfagklasser, i tillegg til at utvalget på tre lærebøker kun sier noe om hvordan litteraturarbeid *kan* gjennomføres. Å avgrense studien ved å fokusere på lærebøkernes oppgaver vil derfor først og fremst gi svar på hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå i lyrikkundervisningen på yrkesfag.

Denne masteroppgaven fokuserer i hovedsak på prinsipper og perspektiver i litteratur- og lesedidaktikk som kommer til uttrykk i lærebokantologienes oppgaver. Dette betyr at de lyriske tekstene i seg selv ikke blir viet plass i denne studien. Læreplaner, lover og forskrifter har fått den plassen som har vært nødvendig for å kunne danne et adekvat teorigrunnlag.

Denne studien omfatter ikke undervisning som gjelder for Vg3 påbygging til generell studiekompetanse for yrkesfaglige utdanningsprogram. Dermed avgrenses studien til å behandle lyrikkundervisning på Vg1 og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram, som for øvrig omfattes av de samme kompetansemålene i læreplanen som gjelder for Vg1 på studieforberedende utdanningsprogram.

1.3 Begrepsavklaringer

I denne studien brukes begrepet *primærtetekst* om de lyriske tekstene som oppgavene i lærebokantologiene tilhører. Begrepene *tekst* og *litteratur* brukes utelukkende om skjønnlitterære tekster, så lenge ikke annet er oppgitt. Begrepet *nærlesning* brukes både for å beskrive dybdelesing som metode i skolesammenheng, og om den nykritiske tradisjonens analysepraksis. Så lenge begrepet ikke brukes om dybdelesing i skolesammenheng blir dette avklart ved å referere til nykritikkens analysepraksis. Når det gjelder bruken av betegnelsen *tema* i forbindelse med litterær analyse, refererer dette til lærebøkernes betegnelse.

I teorikapittelet og diskusjonskapittelet blir begrepet *tematikk* brukt i samme betydning som tema for å beskrive litterære teksters sentrale meningsinnhold.

1.4 Disposisjon

I neste kapittel vil jeg presentere denne studiens teorigrunnlag. Jeg presenterer hvilke rammer og føringer som ligger til grunn for fellesfagundervisningen i norsk på yrkesfag, for så å gi en oversikt over forskning på yrkesfagelevens faglige utgangspunkt. Deretter gir jeg en innføring i lesedidaktikk og litteraturredidaktikk, samtidig som jeg viser hvordan disse forskningsfeltenes perspektiver og prinsipper kan ses i sammenheng i både leseopplæring og litteraturundervisning. I kapittel 3 gjør jeg rede for de metodiske valgene som ligger til grunn for denne studien, samt hvordan lærebokanalysen har blitt gjennomført.

I kapittel 4 presenteres analysen av datamaterialet i tre delkapitler. Lærebokanalysen skiller ikke mellom de tre lærebøkene, og analysen undersøker derfor de tre lærebøkene under ett. Kapittel 4.1 og 4.2 presenterer statistiske resultater som gir en oversikt over hva som kjennetegner de ulike lærebøkene i lys av forskningsspørsmålene. Kapittel 4.1 gir en oversikt over hvordan fire ulike læringsaktiviteter er fordelt, og hvordan de er representert i lærebøkens oppgaver. Kapittel 4.2 presenterer hvordan seks ulike tilnæringsmetoder er representert i det totale antallet oppgaver. Kapittel 4.3 presenterer hovedtendensene i lærebøkens oppgaver slik at de fire læringsaktivitetenes mest representerte tilnæringsmetoder blir sett i sammenheng. Her blir det benyttet eksplisitte eksempler fra alle lærebøkene som kan belyse og underbygge påstander som blir fremlagt i forbindelse med tolkning av lærebokanalysens resultater.

I kapittel 5 blir lærebokanalysens resultater diskutert i lys av teori og forskning som ble presentert i kapittel 2. Forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis i denne studien ligger til grunn for å kunne gjøre konklusjoner for å besvare problemstillingen. I kapittel 6 blir denne studiens hovedfunn og konklusjoner fremlagt, i tillegg til at jeg trekker frem noen didaktiske implikasjoner som fremkommer av denne studien.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg gi en samlet presentasjon av denne studiens teorigrunnlag. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for hvilke rammer som foreligger i norskfaget på yrkesfaglige utdanningsprogram, for deretter å presentere noen utfordringer og tiltak knyttet til yrkesfagelevers faglige utgangspunkt. Videre gir jeg en innføring i noen didaktiske perspektiver og forskning på elevers lesekompetanse, med vekt på leseferdigheter og leseutvikling. I neste del vil jeg presentere noen litteraturvitenskapelige metoder som har gitt utspring til den litteraturredidaktiske tradisjonen som foreligger i dagens skole. Deretter knytter jeg dette opp mot litteraturundervisning i skolen, med særlig vekt på den kompetansen og de ferdighetene som står i fokus i lyrikkundervisningen. Avslutningsvis vil jeg vise til noen muligheter og utfordringer som kan oppstå i litteraturundervisningen, før jeg avrunder kapitlet med noen refleksjoner rundt litteraturundervisning på yrkesfaglig utdanningsprogram.

2.1 Fellesfaget norsk på yrkesfaglige utdanningsprogram

I det følgende vil jeg gi en innføring i hvilke lovfestede føringer som ligger til grunn for norskfaget på yrkesfaglige utdanningsprogram, og med særlig vekt på litteraturundervisning.

Norskfaget på yrkesfaglig utdanningsprogram er et obligatorisk fellesfag for både Vg1 og Vg2. Den ordinære undervisningen for elever med norsk som morsmål består av 56 undervisningstimer i året for begge årstrinn (Kunnskapsdepartementet, 2013). Læreplanen legger føringer for trening av fem grunnleggende ferdigheter: muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne, samt digitale ferdigheter. Samtidig legger kompetansemålene opp til måloppnåelse innenfor tre hovedområder: muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2013). I tillegg er FYR-prosjektet inne i sitt siste år med utvikling og legger føringer for undervisningen i alle fellesfagene på yrkesfaglig utdanningsprogram.

FYR-prosjektet skal styrke opplæringen ved å tilrettelegge for yrkesrettet og relevant undervisning for å øke kvaliteten og gjennomføringen i videregående opplæring. I

Utdanningsdirektoratets *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014-2016)* beskrives prosjektet som en

satsning som søker å fange opp og ivareta de lavest presterende elevene for å sørge for at de får fullført utdanningen sin med fag- eller svennebrev.

FYR er en forkortelse for fellesfag, yrkesretting og relevans og fordrer at fellesfagene og programfagene må fungere sammen i et tverrfaglig samarbeid, samtidig som alle lærere må sørge for å tilby en *yrkesrettet* og *relevant* undervisning.

Intensjonen om yrkesretting og relevans skal heve kvaliteten på opplæringen, slik at det formodentlig også vil gagne elever som oppnår høyere prestasjoner og måloppnåelse i fellesfagene. For å tilby en yrkesrettet opplæring må kompetansemålene fra fellesfaget og programfaget settes i sammenheng slik at elevene opplever et reelt behov for å mestre fellesfagene. Fellesfagene må derfor være relevante, i form av at de gir elevene en nytteverdi som kan være overførbart til programfaget og/eller yrket de skal inn i (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Sist, men ikke minst har norskfaget et viktig samfunnsmandat som vektlegger fire dimensjoner som styrende for norskfagets formål; kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013). I kapittel 2.1.2 viser jeg til hvordan dette kan ses i sammenheng med litteraturundervisningen.

2.1.1 FYR-prosjektets føringer

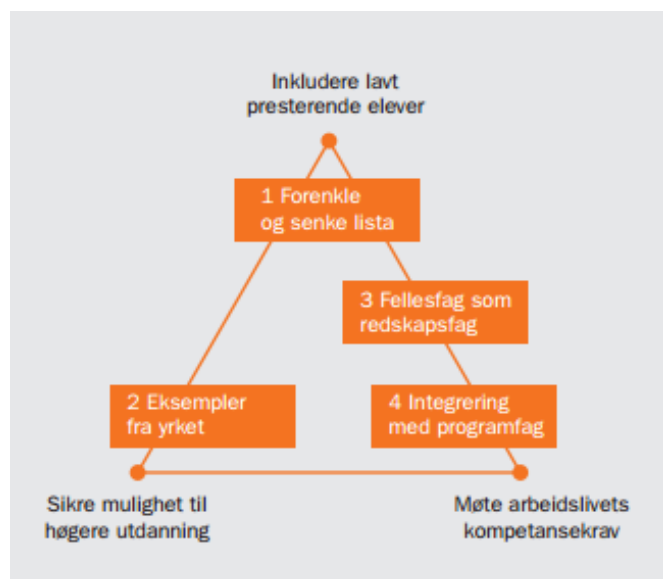
I læreplanen legges det opp til følgende tilpassing av opplæringen til elever i den videregående skolen: «Opplæringen skal gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene» (Kunnskapsdepartementet, 2013). I 2013 ble læreplanene i fellesfagene justert slik at det skulle bli overkommelig å gjøre denne ovennevnte tilpassingen. Grunnleggende ferdigheter og god faglig kompetanse er sentrale formål i FYR-prosjektets rammeverk (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I tillegg legger FYR-prosjektets rammeverk føringer for hvordan opplæringen skal være yrkesrettet og relevant.

I lys av det lave timetallet i norsk og FYR-prosjektets omfattende krav til yrkesretting og relevans, kan man spørre seg om noe av norskfagets formål må vike til fordel for programfagenes innhold. I denne studien betrakter jeg norskfagets formål som en sentral faktor i norskundervisningen i lys av FYR-prosjektets definisjon av relevans:

Relevans defineres som å bruke fagstoff, læringsmetoder, læringsarenaer og fagterminologi i opplæringen som har relevans for yrkesutøvelse og voksenliv. Undervisningen tar utgangspunkt i elevens forståelse, erfaringer, ferdigheter og det som kan gi eleven mestring. Læreren møter elevene der de er og kan motivere elevene. Relevans vil dermed omhandle både yrkesfaglige tema og temaer som er felles for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Vi ser altså at undervisningen som kan være relevant for elevenes voksenliv og temaer som er felles for alle elever betraktes som løsrevet fra elevenes yrkesliv. Læreplanens føringer tildeler norskfaget et særegent ansvar for å tilrettelegge for en personlig og faglig utvikling i lys av skolens dannelsesprosjekt. I tillegg legger FYR-prosjektets rammeverk noen føringer for tilrettelegging for yrkesfagelever som skal redusere frafall.

Trøndelag forskning og utvikling (TFoU) har gjennomført et omfattende forskningsoppdrag tilknyttet FYR-prosjektet, og plasserer «yrkesretting av fellesfagene i et spenningsfelt mellom skolens ansvar for å inkludere lavt presterende elever, sikre elever mulighet til høyere utdanning og å møte arbeidslivets kompetansekrav ...» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det er interessant å merke seg hvilke føringer som har fremkommet i kjølvannet av TFoUs forskningsoppdrag. For å illustrere det ovennevnte spenningsfeltet vil jeg gjengi en modell som er lånt fra FYR-prosjektets rammeverk.



Figur 1: Modell som illustrerer skolens ansvar i forbindelse med FYR-prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2015b)

Modellen over blir utdypet i FYR-prosjektets rammeverk som beskriver hva de oransje feltene innebærer. I denne studien er ikke kartlegging av yrkesretting noe overordnet formål, og jeg henviser derfor til FYR-prosjektets rammeverk¹ for mer informasjon om dette. Det er punkt 1 *Forenkle og senke lista* og punkt 3 *Fellesfag som redskapsfag* som blir mest interessant å kommentere i tråd med denne studiens rammer.

Punkt 3 *Fellesfag som redskapsfag* omfatter for eksempel at det legges opp til et tverrfaglig samarbeid mellom programfaglærerne og fellesfaglærerne i lys av læreplanens føringer som presentert innledningsvis. I tillegg skal fellesfaglæreren anstrenge seg for å gjøre norskfaget til et redskapsfag for å støtte opp om elevenes evne til å gjennomføre og bestå undervisningen i programfaget. Dermed må læreplanmålene i felles- og programfagene koordineres, og norskundervisningen må nødvendigvis basere seg på å tilrettelegge undervisningen for elevenes yrkesvalg. En norsklærer i en Service- og samferdsel-klasse må derfor belage seg på å yrkesrette undervisningen for elever som skal bli resepsjonister, yrkessjåfører, vektere eller salgsmedarbeidere. Samtidig ser vi at punkt 1 i modellen krever at fellesfaglæreren skal *Forenkle og senke lista*. I FYR-prosjektets rammeverk (Utdanningsdirektoratet, 2015b) blir dette utdypet som følger:

Generell forenkling av undervisningen – «å senke lista»:

- Forenkling og utvalg av «enklere» kompetansemål
- Lave forventninger til elevene
- Fellesfaglærer gjennomfører dette selv, med eller uten kunnskap om yrket

Vi ser altså at fellesfaglærerne på yrkesfaglige utdanningsprogram har et omfattende mandat, og at norskundervisningen på 56 timer i året, både på Vg1 og Vg2, inneholder svært mye i forhold til det lave timetallet som tilsvarer to timer i uka. Når lærerne skal forenkle undervisningen bes de altså om å gjøre et utvalg av de enkleste kompetansemålene, samtidig som de skal inneha lave forventninger til elevene. Med dette som utgangspunkt vil det være spennende å betrakte hvordan lærebøkene som utgjør denne studiens materiale, korresponderer med de ovennevnte føringene.

¹ FYR-prosjektets rammeverk: <http://www.udir.no/Upload/FYR/Rammeverk%20Fyr.pdf?epslanguage=no>

I neste delkapittel vil jeg gi en kort innføring om litteraturundervisningens formål i lys av den foreliggende læreplanen i norsk.

2.1.2 Litteraturundervisning på yrkesfaglig utdanningsprogram

I norsklæreplanens formålstekst ser vi, som nevnt tidligere, at å stimulere og utvikle elevenes kommunikasjon, kulturforståelse, dannelse og identitetsutvikling er overgripende formål (Kunnskapsdepartementet, 2013). Ved å lese skjønnlitteratur skal elevene tilegne seg litterære erfaringer og utvikle en forståelse av seg selv som individer for bedre å kunne forstå omverdenen. Skjønnlitterære leseopplevelser kan gi kunnskap og erfaringer som er overførbare til leserens liv og virkelighet. Litteraturundervisningens mål er å styrke elevenes *litterære kompetanse* for å utruste dem med en kognitiv, sosial og kulturell kapital som er grunnleggende for elevenes personlige utvikling og dannelse. Litterær kompetanse er en paraplybetegnelse for det å ha kjennskap til litteratur og tekst, litterære erfaringer, metakognitive ferdigheter og evnen til å aktivere sin fantasiverden i møte med teksten. Den litterære kompetansen omfatter kunnskap om sjanger, analyseterminologi, tekstens kontekst, forfattere, tradisjoner, kulturelle uttrykksformer, samt språklige og litterære konvensjoner.

I denne studien blir *litterær kompetanse* behandlet som den kunnskapen og de ferdighetene en elev må inneha for å mestre det å lese, tolke, analysere og se sammenhenger og meningsbærende elementer i skjønnlitterære tekster. Ikke minst innebærer litterær kompetanse å sette ord på den lesningen de har gjort ut fra denne kompetansen.

Å lese skjønnlitteratur kan være identitetsskapende fordi vi utvikler empati, blir kjent med egne verdier og holdninger og får nye erfaringer om oss selv som individer. Gjennom lesing av skjønnlitteratur får vi innsikt om livet, andre mennesker, ulike kulturer og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I læreplanen i norsk etter Vg1 på studieforberedende-, og etter Vg2 for yrkesfaglige utdanningsprogram finner vi ingen føringer i læreplanen som tilsier at elevene skal kunne plassere tekster i en kulturhistorisk kontekst. Dermed blir litteraturhistorie underordnet i fellesfaget norsk. Dette kan vi se i lys av de kompetansemålene som primært dekkes gjennom arbeid med skjønnlitteratur i norskundervisningen på yrkesfag:

Elevene skal kunne:

- lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål
- drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster
- gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har (Kunnskapsdepartementet, 2013)

I litteraturundervisningen er det flere enn de ovennevnte kompetansemålene som kan dekkes i norskundervisningen på yrkesfag, men i denne studien er det disse kompetansemålene som er mest relevant. Dette medfører også at programfagenes kompetansemål ikke tas i betraktning av hensyn til denne studiens rammer.

2.1.3 Yrkesfagelevers faglige utgangspunkt

FYR-prosjektets sentrale og inngripende posisjon i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram gjenspeiler de utfordringene som i en årrekke har preget yrkesfagopplæringen. Videre vil jeg gjengi forskning og resultater fra Sabine Wollscheids rapport *Språklig stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten* (2010).

Wollscheids rapport viser at «Ungdom som søker seg til yrkesfagene har i gjennomsnitt svakere karakterer fra grunnskolen og dårligere grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning. I tillegg har yrkesfagelever oftere enn elever med studieforberedende utdanningsprogrammer, lavt utdannede foreldre» (Markussen et al., 2008 i Wollscheid, 2010: s. 25). Wollscheid «konkluderer med at frafall blant yrkesfagelever i hovedsak kan forstås ut fra at denne gruppen generelt har forholdsvis svake skoleprestasjoner» (Wollscheid, 2010: s. 25).

Wollscheids rapport gir for øvrig en oppsummering av en rekke tiltak som har hatt som formål å styrke yrkesfagelevers gjennomføringsevne i den videregående opplæringen, og det er på sin plass å påpeke at det ligger flere årsaker til grunn i det høye frafallet. Wollscheid trekker blant annet frem fremmedspråklige elevers utfordringer med å følge undervisningen, mangel på lærlingplasser, og elever som ikke har gjennomført opplæringen på normert tid.

Vi ser altså at yrkesfagelevenes faglige utgangspunkt har ført til et prekært behov for igangsetting av en rekke tiltak mot frafallspromatikken. Det er en tydelig frafallstendens i gruppen yrkesfagelever, og mange yrkesfagelever har behov for å styrke sine grunnleggende ferdigheter for å lykkes i både yrkesutøvelse og voksenliv.

FYR-prosjektets rammeverk legger konkrete føringer for at norsklæreren tar dette i omsyn når han legger opp norskundervisningen, og må derfor tilrettelegge for elevenes faglige utgangspunkt, i lys av lov- og planverkets føringer.

De grunnleggende ferdighetene lesing og skriving er viktige tilgangskompetanser for alle mennesker i verden, uavhengig av livs- og bosituasjon. Lese- og skrivekompetanse er avgjørende for et menneskes selvstendighet, kunnskapstilegnelse og evne til å ta del i samfunns- og yrkesliv. I denne studien ligger hovedvekten primært på lesing, og i neste kapittel gis det en innføring i lesedidaktikk med vekt på lesekompetanse og leseutvikling.

2.2 Lesedidaktikk

I dette kapittelet vil jeg presentere noen teoretiske og didaktiske perspektiver på lesekompetanse og leseferdigheter i lys av yrkesfagelevers faglige utgangspunkt, som presentert i forrige kapittel.

I den første leseopplæringen lærer elevene å bli lesekyndige ved å knekke lesekode og utvikle en forståelse av hvordan bokstaver representerer lyder, og at bokstavene kan settes sammen til ord og danne setninger. Etter hvert som barna har fått mer lesetrening, vil de gradvis kunne lese lengre setninger og tekster og oppfatte hva det er som blir uttrykt i tekstene. Når de har knekt lesekode og trent på mengdelesing, vil elevenes lesehastighet og ordgjenkjenning øke, noe som fører til at ordforrådet vokser. I den fasen hvor elevene mestrer ren teknisk lesing, eller avkoding, må de lære seg å lese med forståelse. Leseforståelse krever en metakognitiv kompetanse som er styrende for elevenes leseutvikling. Metakognitiv kompetanse innebærer en bevissthet om hvilke strategier man bør benytte for å øke leseforståelsen, og er avgjørende for lesing som har læringsutbytte som formål. God leseforståelse krever ofte en del bakgrunnskunnskaper forut for lesingen. Dersom leseren mangler den nødvendige bakgrunnskunnskapen, kan tekstene fortone seg som meningsløse, vanskelige eller uforståelige, og motivasjonen for å lese kan svekkes. I tillegg er bevisst aktivering av strategier for begrepsforståelse en nødvendig faktor for å øke leseforståelsen. Elevene må derfor få lesetrening som stimulerer dem til å overvåke sin egen

lesing, og lære seg hensiktsmessige strategier for å trekke ut viktig informasjon og skape sammenheng og mening i tekstene. I skolen møter elevene tekster i ulike sjangrer i mange forskjellige fag.

Dette legger til rette for å utvikle en tekstkompetanse som trener leseferdighetene, og som kan stimulere elevene til å ta i bruk de mest hensiktsmessige lesestrategiene for å øke leseforståelsen. Ulike tekster krever bruk av ulike lesestrategier, og det er viktig å introdusere lesestrategier i alle fag tidlig i den første leseopplæringen i barneskolen.

PISA-undersøkelsen som kartla norske elevers lesekompetanse i 2000 ga indikasjoner på at norske skoleelever hadde en manglende bevissthet i forbindelse med hvordan og hvorfor de skulle bruke lesestrategier. Astrid Roe har i *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (2011) gransket PISA-resultatene, og Roe hevder at det er nødvendig med et større fokus på trening av ulike lesestrategier i den norske skolen. Roe påpeker at det å øve på lesestrategier passer godt i de tilfellene hvor elevene skal lese for å lære, og understreker at læreren må være en aktiv veileder i denne prosessen. Læreren må vise elevene hvilken hensikt hver av de ulike lesestrategiene har, og modellere bruken av lesestrategiene for elevene ved å presentere praktiske eksempler på dette. Når elevene ser nytteverdien i de ulike lesestrategiene, kan jevnlig bruk av hensiktsmessige lesestrategier automatiseres, og dermed gi et godt grunnlag for utviklingen av elevenes leseferdigheter (Roe, 2011: s. 112).

Astrid Roe viser til en oversikt over hva som skiller gode og selvstendige lesere fra svake og uselvstendige lesere. Jeg vil gjengi denne oversikten i sin helhet på neste side for å eksemplifisere hvordan aktiv bruk av lesestrategier gir økt leseforståelse, og hva som kjennetegner gode og svake leseferdigheter hos lesere.

	Gode og selvstendige lesere	Svake og uselvstendige lesere
Før lesingen	Aktiverer tidligere kunnskap Forstår hva målet eller hensikten med lesingen er Velger passende strategier	Begynner å lese uten å forberede seg Leser uten å vite hvorfor Leser uten å vurdere hvordan teksten skal gripes an
Under lesingen	Er fokuserte og oppmerksomme Kommer med antakelser og forslag Bruker oppklarende strategier når de ikke forstår Bruker sammenhengen i teksten for å forstå nye ord og uttrykk Bruker tekstens struktur for å forstå bedre Organiserer og sammenholder ny informasjon med tidligere informasjon Er bevisst på når de forstår Er bevisst på hva de har forstått	Blir lett distraheret Leser for å bli ferdige med det Registrerer ikke når de eventuelt ikke har forstått Registrerer ikke hvilke ord og begreper som er viktige Forstår ikke hvordan teksten er strukturert Legger til ny informasjon i stedet for å sammenholde den med tidligere informasjon Er ikke klar over at de ikke forstår
Etter lesingen	Reflekterer over det de har lest Oppfatter suksess som et resultat av innsats Oppsummerer det viktigste Leter fram tilleggsinformasjon fra andre kilder	Slutter å tenke over innholdet i teksten når de har lest ferdig Oppfatter suksess som et resultat av flaks

Tabell 1: Tabellen er lånt fra Astrid Roes Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen (Universitetsforlaget, 2011: s. 86)

Tabell 1 fungerer som et godt eksempel på hva som kjennetegner god metakognitiv kompetanse hos den gode og selvstendige leseren i kolonnen til venstre i tabellen. Den venstre kolonnen gir også en god indikasjon på automatisert, eller selvregulert bruk av ulike lesestrategier, og jeg gir derfor ingen nærmere innføring i lesestrategier i dette kapittelet.

Lesere med god metakognitiv kompetanse har for vane å overvåke sin egen lesing og tar, ofte automatisk, i bruk hensiktsmessige lesestrategier som øker leseforståelsen av teksten de leser. Gode lesere forholder seg ulikt til ulike teksttyper, og er oppmerksomme på hvilken informasjon i teksten som er mest relevant for deres formål med lesingen. De trekker også frem egne erfaringer

og bakgrunnskunnskaper i lesingen, som sammen med en kritisk refleksjonsevne gjør leseren i stand til å ta stilling til og vurdere det han har lest.

De gode leserne organiserer informasjon fra ulike deler av teksten og ser sammenhenger med informasjonen som gis. I tillegg bruker gode lesere tid på etterarbeid og bruker lesestrategier også etter å ha lest. Det som kjennetegner de gode leserne, er at de er klar over *at* og *hva* de har forstått og oppsøker ofte ny informasjon om det de har lest om fra andre kilder. I tillegg reflekterer de over det de har lest og aktiverer sine metakognitive ferdigheter som dermed øker leseforståelsen.

I kolonnen til høyre i tabell 1 ser vi at den svakere leseren har en helt motsatt lese måte, og det er lett å forstå hvorfor svakere lesere ikke får så godt utbytte av lesingen. Leseferdigheter som vi finner hos svake og uselvstendige lesere kommer jeg tilbake til i neste avsnitt om leseforståelse, men vil understreke at svake lesere kan være svært skoleflinke og kunnskapsrike, noe som ofte fører til at det kan være vanskelig å avdekke at de sliter med lesingen.

2.2.1 Leseforståelse

Leseopplæring er obligatorisk i hele skoleløpet, og alle lærere har ansvar for leseopplæring i sine respektive fag. Intensjonen med å innføre lesing som grunnleggende ferdighet i læreplanene for alle skolefagene var at alle lærere skulle gi elevene leseopplæring innenfor ulike fag og sjangrer.

Et slikt tiltak skulle øke elevenes tekstkompetanse ved å gi dem et bredere repertoar av leseferdigheter innenfor lesing av ulike teksttyper og sjangrer. Tidligere har dette vært ansett som norsklærernes jobb, og lærerne i andre fag har gradvis begynt å ta felles ansvar for elevenes leseopplæring. Likevel tyder de ulike landsdekkende tiltakene for språkopplæring på at leseopplæringen fremdeles ikke gir elevene ønsket læringsutbytte. I skrivende stund pågår det et prosjekt som heter *Ungdomstrinn i utvikling*², samtidig som FYR-prosjektet er i sitt siste år med utvikling i den videregående skolen. Høsten 2016 gikk startskuddet for implementeringen av tiltaket *Språkløyper*³ i barnehage, grunnskole og videregående skole. Målet er å utruste barn og

² Den nasjonale satsningen *Ungdomstrinn i utvikling* er et tilbud til alle landets ungdomsskoler i perioden 2013-2017: <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

³ *Språkløyper* – Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016–2019: <http://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=106441&categoryID=19467>

ungdom med lese- og skrivekompetanse som svarer til kravene de møter i skole, samfunn og arbeidsliv.

Leseopplæringen bør tilpasses elevenes nivå, teksttype og formålet med lesingen. Å lese med god leseforståelse betyr at leseren aktivt, og til dels automatisk, tar i bruk ulike strategier for å få ønsket utbytte av lesingen. Når vi leser, danner vi oss bilder og gjør egne assosiasjoner til det vi leser. Leseutbyttet og leseforståelsen avhenger av hvilke bakgrunnskunnskaper vi har forut for lesingen, og hvilken kunnskap eller personlige erfaringer vi har fra før. Dersom vi har tidligere erfaringer med ulike teksttyper og sjangrer, vet vi at det er opp til oss som lesere å skape mening og se sammenhenger med den informasjonen som gis. Deretter må vi trekke slutninger basert på vår egen tolkning og forståelse av teksten. Evnen til å forstå det som ikke eksplisitt uttrykkes i teksten, kalles ofte å lese mellom linjene, og betyr at leseren ved hjelp av metakognisjon konstruerer sammenhenger i teksten, eller gjør *inferenser*. Å gjøre inferenser krever trening av leseforståelse, og innebærer aktiv bruk av lesestrategier.

Margunn Mossige og Miriam E. G. Natvik har undersøkt elevers evner til å gjøre inferenser under lesingen. I artikkelen *Inferenstrening - Å lære å konstruere sammenheng i ein tekst* (2012) viser de til konkrete eksempler på at lesestrategier, tilpasset opplæring og elevenes tiltro til egne leseforståelsesferdigheter gir utslag for elevenes leseferdigheter. Elevene i Mossige og Natviks eksempler som har gode leseferdigheter, kjennetegnes av at de bruker den samme formen for selvstendig tilnærming til lesingen som *den gode og selvstendige leseren*, som beskrevet innledningsvis i tabell 1. Jeg vil derfor vise til hva som kjennetegner elever med dårligere leseferdigheter, jf. *den svake og uselvstendige leseren* i tabell 1, fra ett av eleveneksemplene i Mossige og Natviks artikkel.

Elevene med lavest grad av leseforståelse i Mossige og Natviks eleveneksempel hadde liten tiltro til egen leseforståelse, og hadde vansker med å svare på spørsmål til tekstene hvor svaret ikke eksplisitt ble uttrykt i teksten. De gjorde altså ikke inferenser under lesingen. Disse elevene startet lesingen med å lese fort gjennom teksten, uten å danne seg en oversikt over tekstens overskrifter, bilder og tabeller. De hoppet også over vanskelige ord. Elevene brukte ingen strategier for å strukturere teksten, og når de skulle svare på tolkningsspørsmål til teksten begynte de å lese teksten på nytt for å lete etter svaret. «... dei lét oppgåveformuleringane styre korleis dei las og orienterte seg i teksten. Dei brukte heller ikkje lesestrategiar dei kjende til før og under

lesinga, og las på ein overflatisk og lite føremålstenleg måte ...» (Mossige & Natvik, 2012: s. 67).

Elevene som leste med dårligere leseforståelse var tilsynelatende ikke på noe lavere faglig nivå enn elever som leste med god leseforståelse. Mossige og Natvik hevder at ved trening på lesestrategier kan elevene få et bedre leseutbytte som innebærer økt leseforståelse. Disse elevene må øve på å aktivere lesestrategiene allerede før lesingen ved å finne frem til bakgrunnskunnskaper som kan gi dem et bedre grunnlag for å gjøre inferenser under lesingen. De må også lære seg å bevisst stoppe opp ved de vanskelige ordene, og øve seg på begrepsforståelse ved å forsøke å konstruere mening ved hjelp av annen informasjon i teksten eller bruk av ordbok. For å gi elevene inferenstrening må de selv se nytteverdien med å strukturere innholdet og se sammenhenger i tekstene, slik at de får et bevisst forhold til egen leseforståelse. Etter hvert vil det å mestre overvåking av egen lesing, og bevisst bruk av lesestrategier, gi en mestringsfølelse som kan øke elevenes motivasjon, og gi dem en positiv tiltro til egne leseprestasjoner (Mossige & Natvik, 2012: s. 67-68).

Elever som ikke gjør inferenser eller bruker relevante lesestrategier under lesingen, har ofte mindre motivasjon og utholdenhet. Manglende leseutbytte og forståelse spiller inn på elevenes selvtillit som lesere og kan senke viljen til å gjøre en innsats for å konstruere mening i tekster. «Personar som har stor tiltru til eigne ferdigheter, jobbar hardere, er meir uthaldande i vanskelege situasjonar, held fram med å velje utfordrande oppgåver og opplever mindre grad av stress og angst ...» (Mossige & Natvik, 2012: s. 68).

Å oppleve at man gjentatte ganger mislykkes med lesing, og at man møter for mye motstand i fortolkningskrevende tekster kan gi et svært negativt forhold til lesing, som i verste fall kan oppleves som en psykisk påkjenning. Når det gjelder lesing, er det ikke bare den faglige selvtilliten som berøres, da lesing er en tilgangskompetanse som det forventes at man mestrer for å lykkes i livet. Dette vet elevene, og det å ha dårlige leseferdigheter kan ha direkte innvirkning på hvordan elevene identifiserer seg selv. Dårlige leseopplevelser og erfaringer med at man mislykkes med lesing svekker leselysten, og fører sjelden til at elevene tar et selvstendig grep for å bedre egne leseferdigheter. Som regel blir elevene mer umotiverte, og forbinder ofte lesing med noe negativt som man tvinges til å gjøre på skolen. Dette krever at læreren setter i gang noen

tiltak og tilbyr en tilpasset leseopplæring på elevenes nivå som gir dem passende utfordringer. Her er det mange faktorer å ta hensyn til, og mange grep som må gjøres.

Elevene trenger å trene på grunnleggende leseferdigheter, men siden leseutviklingen er avhengig av hvilken motivasjon og interesse elevene har for å lese, må læreren utøve aktsomhet og ikke presse elevene for mye. Dersom elevene ikke har krav på særskilt tilrettelegging i tillegg til den ordinære undervisningen, står man som lærer overfor en utfordring.

Hittil har jeg gjort rede for generell teori om lesekompetanse og leseferdigheter, med vekt på å belyse hvordan aktiv bruk av hensiktsmessige lesestrategier kan øke leseforståelsen. Dette er overførbart til litteraturarbeidet som også har leseopplæring som et sentralt formål.

Astrid Roe påpeker at formålet med å lese skjønnlitteratur ofte er «... å tolke teksten, å studere språk, oppbygning og bruk av litterære virkemidler, eller å plassere teksten litteraturhistorisk eller sjangermessig» (Roe, 2011: s. 90). Lærere bør derfor anstrenge seg for å gi elevene en erkjennelse av at metode og terminologi for analyse er verktøy som fungerer som nøkler til tekstene de leser. Dermed kan elevene bruke et faglig begrepsapparat om analyse som en strategi for å øke leseforståelsen. Et slikt faglig begrepsapparat kan gjøre leseopplevelsene dypere, og gjøre elevene i stand til å danne flere inferenser under lesingen.

I forbindelse med PISA-undersøkelsene i 2000 som avdekket norske elevers mangelfulle bevissthet rundt det å aktivere hensiktsmessige lesestrategier, bør også verktøy for tolkning og analyse behandles som viktige lesestrategier. Astrid Roe trekker frem *utdypingsstrategier* og *kontrollstrategier* som to av de lesestrategiene som norske elever bør trene mer på:

«Utdypingsoppgaver kan være å stille spørsmål, finne sammenhenger, trekke slutninger eller oppklare, [og] kontrollstrategier kan være å overvåke, lese selektivt eller fokusere på tekststruktur» (Roe, 2011: s. 89). Dette er absolutt overførbart til skjønnlitteraturen, og det er nettopp dette mye av tolknings- og analysearbeidet i litteraturundervisningen innebærer. Astrid Roe påpeker også at lesestrategiene må innarbeides tidlig i elevenes leseopplæring, slik at de blir en naturlig og automatisert rutine i elevenes lesing (Roe, 2012: s. 89).

Vi ser altså at prinsippene for god leseopplæring spiller en sentral rolle også i litteraturundervisningen. I neste delkapittel vil jeg presentere noen litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske metoder som preger litteraturundervisningen i den norske skolen.

2.3 Litteraturredidaktikk

I dette kapittelet vil jeg presentere noen sentrale teorier og metoder som anvendes i den norske litteraturundervisningen. Litteraturteoriene som presenteres klassifiseres som litteraturvitenskapelige retninger som har gitt utspring til ulike tradisjoner innenfor litteraturredidaktikken. Litteraturredidaktikk betegner teori om litteraturundervisning og undervisningsmetodikk, med hovedvekt på hvilke prinsipper som ligger til grunn for undervisningens innhold og fremgangsmåte.

2.3.1 Litteraturteoretisk metode

Det finnes flere ulike litteraturteoretiske tilnæringsmetoder, og i skolen er det ikke uvanlig at disse kombineres og anvendes i lys av det formålet som ligger til grunn i litteraturundervisningen. På studieforbereende utdanningsprogram er litteraturhistorie sentralt, og læreplanen legger opp til at elevene skal lese tekster fra middelalderen og frem til vår tid. Etter Vg2 studieforbereende utdanningsprogram skal elevene kunne plassere tekstene fra middelalderen til romantikken «inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Etter Vg3 på studieforbereende utdanningsprogram skal elevene «analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2013). For å kunne plassere tekstene inn i en kulturhistorisk sammenheng vil det være naturlig å følge prinsipper som ligger til grunn i den historisk-biografiske metoden.

Eleanor Torsen omtaler den historisk-biografiske metoden som fokusert på forfatterens liv og virke i *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (Torsen, i Moslet, 2001: s. 208). Forfatterens liv og samtid spiller en sentral rolle for tolkning og forståelse av litteraturen. «Hvis vi vet tilstrekkelig om forfatteren og samtida hans, er det heller ikke noe problem å forstå teksten ... [D]et er *forfatteren* som står i fokus for leserinteressen» (Torsen, i Moslet, 2001: s. 209).

I forbindelse med den modernistiske litteraturens utspring ble den historisk-biografiske metoden kritisert fordi den ikke lenger var tilstrekkelig som analyseredskap. Den litterære modernismen som brøt ut på 1900-tallet representerer et markant brudd med de etablerte konvensjonene i

kunst- og kulturliv. Modernistisk litteratur bar preg av utradisjonelle og eksperimentelle former som førte til at den historisk-biografiske metoden ble utilstrekkelig. For å møte den nye litterære tradisjonens krav ble den *nykritiske* metoden utviklet. I motsetning til den historisk-biografiske metoden hvor forfatteren står i sentrum er det ifølge Torsen selve teksten og dens autonomi som er interessant å utforske i den nykritiske tradisjonen:

Det leseren skal behandle, er selve teksten. Alt annet, bortsett fra leserens egen livserfaring, det leseren møter teksten med, er uvesentlig ... [D]erfor er det riktigere å konsentrere seg om selve teksten og det den uttrykker. Teksten er med andre ord et estetisk objekt, løsrevet fra forfatter og sosial kontekst (Torsen, i Moslet, 2001: s. 209).

Den nykritiske analysemetoden er et adekvat lese- og analyseredskap for både tradisjonell og modernistisk litteratur, og er derfor hyppig anvendt i litteraturundervisningen i skolen. Den nykritiske analysepraksisen interesserer seg for *hva* teksten forteller, gjennom *hvordan* det blir fortalt (Torsen, i Moslet, 2001: s. 211). I nykritikkens analysepraksis er hovedformålet å avdekke det sentrale meningsinnholdet i tekster, altså tekstens *tematikk*. Den nykritiske tradisjonen defineres i *Litteraturvitenskapelig leksikon* som en metode basert på «en forestilling om at de ulike strukturrelasjonene i teksten kan integreres i en samlende tematisk enhet» (Lothe m.fl., 2007: s. 228). En nykritisk tilnærming til litteratur innebærer derfor omfattende nærlesning av teksten for gradvis å avdekke hvordan de ulike bestanddelene i teksten samlet kan utgjøre et helhetlig meningsuttrykk. I *Kunsten å lese skjønnlitteratur* (2005) gir Anne-Kari Skarøhamar følgende beskrivelse av en nykritisk analysemetodikk: «En nykritisk nærlesning av en lyrisk tekst vil for eksempel undersøke metaforer, symboler og motsetninger i teksten og argumentere for hvordan disse elementene samles under et overordnet perspektiv, en slags paraply, som utgjør tekstens tematikk» (Skarøhamar, 2005: s. 51).

Nykritikken søker altså å avdekke tekstens tematikk, og å betrakte tekstens funksjon og betydning i lys av litteraturens estetiske autonomi. Ved hjelp av en instrumentell tilnærming til teksten med fokus på tekststruktur, språkfunksjoner og virkemidler, har nykritikken gitt utspring til en tilgjengelig form for tekstanalyse som anvendes hyppig i både norsklærebøker og norskundervisning.

Den siste tilnæringsmetoden jeg vil presentere er den leserorienterte *leser-respons-kritikken* som vektlegger resepsjonsteori og setter leseren i forgrunnen. Resepsjonsteori betegner teori om leserens resepsjon, eller subjektive fortolkning, som ofte betegnes som leserens mottagelse av teksten. De bakenforliggende prosessene for leserens subjektive forståelse og fortolkning av tekstens mening står sentralt i resepsjonsteorien, og leser-respons-kritikken har ifølge Eleanor Torsen følgende spørsmål som utgangspunkt: «Hva skjer i leseren når han leser? Hva gjør teksten med leseren? Hva gjør leseren med teksten?» (Torsen, i Moslet, 2001: s. 228). Ifølge Torsen foreligger det et omstridt perspektiv på tekstlesning innenfor resepsjonsteorien ved at enkelte hevder at det er leseren selv som *skaper* teksten. Teksten alene er altså ikke verdt å studere uten at den betraktes som noe som oppstår i et møte mellom leser og tekst. Leser-respons-kritikken anser altså tekstens mening som noe som oppstår hos hver enkelt leser av en tekst, noe som medfører at én og samme tekst kan få flere ulike meninger, avhengig av leserens erfaringshorisont og utvikling (Torsen, i Moslet, 2001: s. 228).

Til nå har jeg presentert tre litteraturteoretiske metoder for tekststudier; Den *forfatterorienterte* historisk-biografiske metoden, den *tekstorienterte* nykritiske metoden og den *leserorienterte* leser-respons-kritikken. Alle disse metodene har satt sitt preg på den norske skolens litteraturundervisning, dog av ulik grad og omfang. I det følgende vil jeg introdusere hvordan disse metodene brukes i skolens litteraturarbeid, for å belyse hvordan de ovennevnte litteraturteoretiske metodene har blitt modifisert og kombinert til bruk i skolesammenheng.

2.3.2 Litteraturarbeid i skolen

Anne-Kari Skarðhamar gir en kort beskrivelse av den forfatterorienterte-, tekstorienterte- og leserorienterte tilnæringsmetoden i *Litteraturundervisning – Teori og praksis* (2001). Disse tilnæringsmetodene fungerer som samlebetegnelser for flere ulike tradisjoner som har felles interesser i undersøkelsen av litterære tekster, men av hensyn til denne studiens rammer går jeg ikke nærmere inn på disse. Skarðhamar vektlegger det hun kaller leserens *forventningshorisont* som styrende for den lesningen vi gjør. Forventningshorisonten formes ut fra hvilken metode eller innfallsvinkel vi velger ut fra lesingens formål, og defineres av Skarðhamar som «den holdningen og forutforståelsen vi har» (Skarðhamar, 2001: s. 60).

Dersom vi er klar over hvorvidt vi vektlegger historisk kontekst, verdiformidlingen i teksten, eller tekstens innhold, kan vi begrunne hvilken innfallsvinkel vi velger i undersøkelsen av teksten (Skarðhamar, 2001: s. 60).

Skarðhamar trekker frem noen styrker og svakheter ved disse tilnæringsmetodene. Den forfatterorienterte tilnærmingen vil utforske sammenhengen mellom liv og diktning, og kan gjøre teksten som selvstendig verk underordnet til fordel for kunnskap om forfatterens samtid, liv og virke. Den forfatterorienterte tilnæringsmetoden fokuserer primært på forfatteren bak verket, enn på selve verket som litterær tekst. Dette er en typisk tendens i den historisk-biografiske metoden som vil være aktuell for elever på studieforbereende utdanningsprogram som skal lære om litteraturens kulturhistoriske kontekst. Denne metoden vil derfor ikke være aktuell på yrkesfaglige utdanningsprogram, da læreplanen ikke legger føringer for en slik teksttilnærming. Svakheten ved den forfatterorienterte metoden er at selve teksten blir underordnet som gjenstand for analyse, og bør derfor kombineres med den tekstorienterte metoden for å gi elevene den språklige litteraturforståelsen som tekststudier kan gi. Motsatt vil den tekstorienterte tilnæringsmetoden derfor måtte kombineres med den historisk-biografiske fordi den tekstorienterte metoden utelukkende fokuserer på tekstens autonomi i analysen (Skarðhamar, 2001: s. 60).

I den tekstorienterte tilnæringsmetoden ligger det primære fokuset på språklige virkemidler, motsetninger, estetiske virkemidler og språkets forside (Skarðhamar, 2001: s. 61). Styrken her er derfor at elevene lærer om teksters litterære konvensjoner, teksttolkning og litteraturforståelse.

Til slutt finner vi den leserorienterte tilnæringsmetoden. Her er det verken teksten eller forfatteren, men leseren av teksten som settes i sentrum i analysen. Leser-respons-kritikken og resepsjonsteorien hører til i den leserorienterte tilnæringsmetoden, og analysen vektlegger «leserens opplevelse av hva som er relevant i teksten» (Skarðhamar, 2001: s. 61). Her er det altså den subjektive leseopplevelsen som settes i sentrum, noe som innebærer at én tekst kan ilegges en rekke ulike tolkninger avhengig av forventningshorisonten til leseren. I den leserorienterte tilnæringsmetoden blir dermed leserens livserfaring, erkjennelser og mentalitet satt i fokus, noe som åpner for livstolkning og eksistensielle refleksjoner fremfor formalistisk tekstanalyse. Litteraturforskeren Jan Inge Sørbo hevder at «vi uavlatelig bruker tekster i vår livstolkning, og at det er nødvendig for å kunne fungere» (Sørbo, 2000, i Skarðhamar, 2001: s. 56).

Samtidig påpeker Sørbo at den identifiserende lesningen alene i den leserorienterte tilnærmingen ikke inkluderer litteraturvitenskapelige perspektiver på tekst, noe som gjør litteraturarbeidet lite formålstjenlig:

Det oppstår en kløft mellom eksistens og tolkning. Sørbo hevder at vitenskap og eksistensiell betydning bør være et ideal i vitenskapen og enda mer i pedagogisk virksomhet ... Den litterære teksten har en kjerne, et budskap som en må forholde seg lyttende til, et rom i teksten ... For å komme til det rommet, kreves det en mer teknisk kompetanse ... (Sørbo, 2000, i Skarðhamar, 2001: s. 56).

Vi ser altså at den leserorienterte metoden blir kritisert for å være ensidig og utilstrekkelig for å utøve og utvikle språk- og litteraturkompetanse. Dette understøttes av Kari Anne Rødnes' forskningsgjennomgang *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner* (2014). I sin forskningsgjennomgang sammenfatter Kari Anne Rødnes skandinavisk forskning på litteraturundervisning, og her skiller hun mellom det hun kategoriserer som de to vanligste tilnæringsmetodene til litteraturarbeid i skolen; *analytisk inngang* og *erfaringsbaserte arbeidsmåter*.

Den erfaringsbaserte arbeidsmåten kan kategoriseres innenfor den leserorienterte tilnæringsmetoden, og den analytiske inngangen plasseres innenfor den tekstorienterte tilnæringsmetoden, jf. Sørbos ideal om eksistensiell betydning og vitenskap. Kari Anne Rødnes' forskningsgjennomgang viser at

erfaringsbaserte arbeidsmåter lar elever finne mening i litteraturen ved å knytte den til egne erfaringer, men samtidig gjør denne arbeidsmåten det vanskelig for dem å se det faglige innholdet ... samtidig som [a]nalytiske innganger, litteraturhistoriske koblinger og kunnskap om tekstene er problematiske fordi elevene ikke opplever at litteraturarbeidet berører dem (Rødnes, 2014: s. 1).

Vi ser altså at de forfatterorienterte, tekstorienterte og leserorienterte metodene hver for seg har sine styrker og svakheter. En kombinasjon av de tre metodene vil sannsynligvis være en fordel for å dekke kravene til norskundervisningens mål om kunnskap og ferdigheter. Samtidig ser vi at den analytiske inngangen (jf. tekstorientert tilnæringsmetode) oppleves som umotiverende og utilgjengelig for elevene, mens den erfaringsbaserte (jf. leserorientert tilnæringsmetode) både

motiverer og engasjerer uten å gi elevene tilstrekkelig innsikt om det faglige innholdet i undervisningen.

I tillegg viser Rødnes' forskningsgjennomgang tendenser til at den erfaringsbaserte tilnæringsmetoden tjener som middel for å trene og utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Lotta Bergmanns doktoravhandling fant i en undersøkelse av litteraturundervisning i den svenske videregående skolen at ferdighetstrening gjorde litteraturen underordnet: Det er en «generell tendens at det i alle emner fokuseres på lese- skrive- og muntlige *ferdigheter*, mens det innholdet som behandles blir underordnet. Elevene i denne studien har problemer med å forstå *hvorfor* litteraturarbeidet vektlegges» (Bergman, 2007, i Rødnes, 2014: s. 7).

Videre viser Kari Anne Rødnes' forskningsgjennomgang at elevenes opplevelse av identifikasjon og gjenkjennelse i tekstene dominerer i måten de tilnærmer seg litteraturen på. Elevene sammenligner fiksjonen med sin egen virkelighet, og de bruker sine egne erfaringer og bakgrunn i arbeidet med å tolke tekstene.

Den erfaringsbaserte arbeidsmåten er derfor personlig orientert, slik at elevene lærer mer om seg selv og sin tilværelse ved å gjøre sammenligninger mellom sin egen erfaringsverden og tekstenes fiksjonsverden. «Flere av forskerne som fokuserer på erfaringsbasert lesing eller lesing og identitetsutvikling, peker på behovet for noe annet i tillegg. Det fremheves at for å kunne komme videre i sine litteraturforståelser, har elevene behov for å utvikle fagspråk og sjangerkunnskap» (Rødnes, 2014: s. 8). Dette kunnskapsbehovet kan ses i lys av prinsippene om en instrumentell og strukturert analyse innenfor den tekstorienterte tilnæringsmetoden. Rødnes fant at den analytiske inngangen til litteraturarbeid sjelden er vellykket som tilnæringsmetode i litteraturundervisningen.

Kari Anne Rødnes viser til flere forskningsprosjekter som avdekker at den analytiske inngangen som egner seg for en tekstorientert litteraturundervisning ikke engasjerer eller berører elevene. Den litterære tekstforståelsen blir derfor vanskelig å utvikle, noe som bekreftes av både Gunilla Molloy (2002, i Rødnes, 2014: s. 7) og Anne Palmér (2008, i Rødnes, 2014: s. 7). Palmér's studie avdekket at analysesamtaler orientert rundt tekstkunnskap fører til at elevene forholder seg

instrumentelt til oppgaveformuleringene, og de innretter seg mot en ytre, eller overfladisk, forståelse. I samtalene er det få temaer som dukker opp, som fanger interessen til

deltakerne på en slik måte at de utvikler lengre resonnementer. Når elevene får problemer, vender de seg raskt mot læreren, framfor å bruke hverandre som ressurs. (Palmér, 2008, i Rødnes, 2014: s. 7).

I sin forskningsgjennomgang belyser Rødnes at den erfaringsbaserte arbeidsmetoden og den analytiske inngangen i litteraturarbeidet er vanskelige å forene slik at begge perspektivene kan gi elevene en samlet kompetanse som både er tekst- og leserorientert. Rødnes påpeker at både den analytiske- og den erfaringsbaserte tilnærmingen har en viktig posisjon i skolen, men problematiserer mangelen på forskning på konkret metodikk som synliggjør hvordan de to perspektivene kan forenes for å øke elevenes litterære kompetanse (Rødnes, 2014: s. 12).

Vi ser altså i både den svenske og den norske skolen at tekstanalyse som utelukkende interesserer seg for teksten, sjelden slår an i litteraturundervisningen. Videre vil jeg presentere hva som kjennetegner tolknings- og analysearbeid i skolen ut fra et litteraturdidaktisk perspektiv.

2.3.3 Tolkning og analyse av skjønnlitterære tekster

Åsmund Hennig gir i *Litterær forståelse – Innføring i litteraturdidaktikk* (2010) en konkret beskrivelse av hva tolkning og analyse innebærer:

Å analysere er å *forklare* hvordan en tekst er skrudd sammen, hvilke virkemidler som er blitt brukt, og hvordan disse fungerer i teksten. Å tolke er å forsøke å *forstå* teksten og meningen den bærer fram, ved hjelp av disse virkemidlene (Hennig, 2010: s. 20).

Vi ser altså at nykritikkens analysepraksis som setter teksten i sentrum er overførbart til Hennigs definisjon av tolkning og analyse av tekster. Det å analysere en tekst krever en metodisk tilnærming og jevnlig øvelse i å oppfatte interessante observasjoner i en tekst. Anne-Kari Skarðhamar sammenligner utøvelse av gode observasjonsferdigheter med idrettsprestasjoner. For å heve nivået og utvikle lesekompetansen må man trene og utvikle et blikk for detaljer i tekst (Skarðhamar, 2005: s. 52). Skarðhamar påpeker at det å studere *hva* litteraturen forteller og *hvordan* det blir fortalt er den mest hensiktsmessige arbeidsmåten i skolesammenheng (Skarðhamar, 2005: s. 82). For å øke leserens observerende ferdighet må man gå inn i teksten for å søke å se de ulike observasjonene i en sammenheng som danner en meningshelhet. Analyse krever altså godt utviklede ferdigheter i dybdelesning og repeterende nærlesning.

Når det gjelder tolkningsferdigheter avhenger dette av leserens evne til å se hvordan tekstens tvetydighet implisitt uttrykker en mening som kan avdekkes ved hjelp av nærlesning og analyse.

Til nå har jeg presentert et utvalg litteraturteoretiske metoder som alle vektlegger ulike perspektiver på litteraturundersøkelser og litterær analyse. Jeg har også gjort rede for hvordan metodene har blitt kombinert og modifisert for bruk i skolesammenheng. I forbindelse med denne studien er lyrikk den mest sentrale skjønnlitterære sjangeren. Lyrikk har en særegen språklig form, og sjangerens litterære konvensjoner krever en annen lese måte enn andre skjønnlitterære sjangrer. Jeg vil derfor gi en kort redegjørelse av lyrikklesning i skolesammenheng.

2.3.4 Lyrikklesing i skolen

For å oppfatte meningen i lyriske tekster er en velutviklet litteraturlesningskompetanse ofte avgjørende for leseforståelsen. I forbindelse med lyrisk diktning er det viktig å innta en annen lese måte enn vi for eksempel bruker når vi leser en roman. En roman kan slukes og likevel gi gode leseopplevelser, men et dikt må ofte nærleses flere ganger fordi ordenes betydning må ses i sammenheng med den konteksten de blir uttrykt i. Dersom vi setter alle verselinjene i et dikt inn i en setningsstruktur som er vanlig i episke tekster, vil diktets meningsbærende elementer rase sammen som om man fjerner bærebjelker i en bygning. Dette er fordi dikt ofte er skrevet med rim, rytme, klang eller linjebrudd som har sentrale meningsbærende funksjoner. Ordspill, språklek, bildespråk og språklige virkemidler er ofte betydningsfulle virkemidler i et dikt, og den konsentrerte bruken av disse momentene skiller lyrikk fra andre sjangrer. Det er derfor vanlig å påpeke at lyrikk må leses som lyrikk. Dette er det særlig viktig å påpeke overfor skoleelever som ofte opplever mye motstand i lyrikk som enten bruker et fortettet eller poetisk språk.

Ifølge Eleanor Torsen har den nykritiske analysemetoden fått en sentral plass i litteraturundervisningen, og metoden kombineres ofte med andre tradisjoner (Torsen, i Moslet, 2001: s. 210). Analysemetoden settes ofte inn i skjemaer som gir en egnet fremgangsmåte for å avdekke sammenhengen mellom innhold, form og formål tekstene. Sentrale momenter i analyseskjemaene er for eksempel tekstenes tema, motiv og budskap, samt komposisjon, språklige virkemidler, metaforer, bildespråk, personer, miljø og stemning. Formålet med analyseskjemaet er ikke å følge dette til punkt og prikke, men å bruke de delene av skjemaet som er relevant for formålet med lesingen og teksten som skal studeres. Her bør læreren innta en

tydelig posisjon som både modell-leser og modell-tolker for å eksemplifisere hvordan man leser og tolker lyrikk.

Læreren kan for eksempel gjøre høytlesing av dikt til en tradisjon i norsktimene, og kan velge å kommentere diktet, la elevene komme med innspill, eller bare la diktet «henge fritt» uten å kommentere det. Ved høytlesing av dikt kan elevene få en forståelse av diktet gjennom lærerens fortolkning og opplesing. Når læreren leser diktet og markerer rim, rytme, intonasjon eller strofedeling, kan læreren fungere som modell-leser for elevene, og dermed lærer de hvordan man leser lyrikk. Modell-lesingen kan øke elevenes forståelse av diktet, fordi læreren legger trykk og tar pauser i lesingen som kan gi elevene en annen forståelse enn når de leser diktet stille for seg selv. Samtidig er det på sin plass å påpeke at det finnes utallige morsomme, rare, tankevekkende og engasjerende dikt der ute. Læreren bør derfor anstrenge seg for å finne de passende tekstene som kan vekke elevenes oppmerksomhet og interesse.

Når læreren gir elevene konkrete metoder og strategier for å tolke og lese dikt kan dette være svært gunstig for elevenes litterære kompetanse. Læreren bør vise tydelig at det å tolke og forstå lyriske tekster krever leseerfaring, nærlesning og en kjennskap til faglige begreper for analyse. Elevenes litterære forståelse avhenger av at de kan identifisere og utforske de ulike virkemidlene i tekstene for å kunne gjøre selvstendige lesninger og tolkninger av tekstene. I *Kulturmøte i tekstar – Litteraturdidaktiske perspektiv* (2005) presenterer Laila Aase en teori om at elevene kan bli selvregulerte brukere av adekvate lese- og analysestrategier dersom de får tilstrekkelig med tolkningserfaringer:

Gjennom ulike teksttolkningserfaringar utviklar eleven eit repertoar for sjølv å kunne gå i inngrep med teksten på ein stadig meir kvalifisert måte. Han vil oppdage kva som kan vere interessant å sjå etter i teksten, og korleis han skal kunne finne rimelege svar. Første skrittet på vegen er oftast trening i nærlesing. Blikket på formuleringane blir samstundes eit meir skarpsindig blick på innhaldet (Aase, i Nicolaysen, 2005: s. 108).

Lyrikklesing er krevende, men kan gi viktige litterære erfaringer, og en konkret innføring i skjønnlitterære konvensjoner. Litteraturundervisningen fremkaller ulike problemstillinger, og i det følgende vil jeg beskrive hvilke muligheter og utfordringer en norsklærer kan stå overfor når hun skal undervise i litteratur.

2.3.5 Muligheter og utfordringer i skolens litteraturarbeid

For å gi elevene opplevelsen av leselyst, bør tekstene naturligvis pirre nysgjerrigheten hos leseren, eller tematisere noe som elevene kjenner igjen eller interesserer seg for. Opplevelsen av gjenkjennelse i lesingen kan for eksempel oppstå når elevene leser om tanker, følelser, hendelser, personer, miljøer eller meninger som kan være overførbare til elevenes liv. Samtidig bør selve formålet med lesingen være konkretisert, slik at hensikten med lesingen og læringsaktivitetene er tydelig. Elevene må oppleve at selve læringsprosessen har en nytteverdi, da tilsynelatende tilfeldig skolearbeid kan senke motivasjonen. Tradisjonelle oppgaver som skriftlig tolkning og analyse kan være svært lite motiverende dersom elevene tror at de skal basere seg på hva læreren forventer at de skal oppdage i teksten. Åsmund Hennig forklarer at dette inntrykket sitter så godt innprentet hos tidligere skolelever at selv lærerstudentene han møter innehar den samme oppfatningen:

De har lært gjennom mange år at den eneste grunnen til å gå til teksten er for å finne elementer som skal inn i de faste kategoriene, slik som personbeskrivelse, miljøskildring, høydepunkt og vendepunkt og jeg vet ikke hva. De går ikke til teksten for å finne genuine argumenter for drøfting av en problemstilling de selv synes er interessant, men for å finne rette svar på spørsmål som andre har ment er interessante. (Hennig, 2010: s. 214).

Inntrykket av at litterær analyse er noe som skal munne ut i et svar som læreren allerede sitter med er svært utbredt. Laila Aase hevder at denne oppfatningen fører til at elevenes forståelsesfremmende utforskertrang stagnerer. Aase påpeker at dersom elevene skal gi uttrykk for sin litteraturforståelse i lys av den tolkningen de har gjort, må det ikke bære preg av at elevene blir testet, eller at tolkningsarbeidet har kunnskapskontroll som formål. Mange elever legger mye energi i å komme frem til et korrekt svar som de vet lønner seg av lojalitet overfor skolen og læreren:

Truleg blir elevane for lite innstilte på ein type utforskande og undersøkjande aktivitet i faget dersom ei slik strategisk haldning blir einerådande. Og det er nettopp utforsking og undersøking av korleis tekstane kan vere fleirtydige vi vil at elevane skal erfare og forstå i faget vårt. Vi veit òg at eleven først kan utvikle seg som språkbrukar og innsiktsfull teksttolkar dersom han vågar å vere dristig- vågar å tenkje nye tankar, vågar å sjå nokre nye samanhengar og vågar å kome fram med dei (Aase, i Nicolaysen, 2005: s. 110).

For å tilby en tilpasset litteraturundervisning som tar elevenes lesning på alvor, kan den litterære samtalen være aktuell. Denne samtaleformen passer godt dersom læreren ønsker å tilrettelegge for et litteraturarbeid i lys av Laila Aases oppfordring om å drive utforskende litteraturarbeid.

2.3.6 Litterære samtaler

Den litterære samtalen kan bidra til å styrke elevenes litterære kompetanse og avhenger i stor grad av lærerens planlegging, medvirkning og oppfølging av elevene.

Litterære samtaler er en undervisningsmetodikk som ifølge Anne-Kari Skarðhamar er en strukturert samtale som følger opp elevenes lesning, og som skal hjelpe dem til å utvikle litteraturlesningskompetanse og litteraturforståelse (Skarðhamar, 2001: s. 68-69). Den litterære samtalen skal hjelpe elevene med å strukturere og sette ord på de tankene og assosiasjonene de har gjort seg i tilknytning til teksten. Som helklassesamtale kan elevene også utvide sitt perspektiv ved å høre andres tanker og refleksjoner om teksten. På denne måten er den litterære samtalen en form for kollektiv tekstanalyse, men i en friere form enn en formalistisk analysemetodikk. «Elevene skal ikke drilles i analyseterminologi og stilistiske betegnelser, men de skal lese oppmerksomt og observere hva teksten forteller, og hvordan det fortelles» (Skarðhamar, 2001: s. 76). Samtalen skal stimulere elevenes undring og nysgjerrighet, og derfor kan man ikke stille spørsmål som det er typisk at læreren har det rette svaret på. Læreren må derfor lese og analysere teksten og forberede strukturen for samtalen grundig. Samtidig må læreren åpne for elevenes impulser og spontane innspill, og hun kan derfor ikke la sin egen planlegging kneble samtalen slik at elevene ikke opplever at de når frem med sine innspill. Anne-Kari Skarðhamar viser derfor til ulike typer spørsmål som læreren kan bruke for å fungere som navigator, og som kan geleide elevene gjennom analysen. «Samtalen tar sikte på å engasjere elevene i problemstillingen i teksten, få dem til å resonnerer, reflektere og analysere tekstens innhold og formspråk. Til slutt drøfter de tekstens allmenngyldighet eller dens overføringsverdi til leserens virkelighet» (Skarðhamar, 2001: s. 77).

Spørsmålstypene som Anne-Kari Skarðhamar trekker frem som grunnleggende for den litterære samtalen er *identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål*.

Skarðhamar påpeker at spørsmålene må være *autentiske* ved at de ikke har noen forhåndsgitte svar og hevder at de åpner for refleksjon fremfor jakten på å svare etter en usynlig fasit. En kan for eksempel stille identifikasjonsspørsmål som fokuserer på personene i teksten: *hvordan ville du ha reagert hvis du ble behandlet som jenta i fortellingen?* (Skarðhamar, 2001: s. 82). Innenfor kategorien identifikasjonsspørsmål kan man også bruke erfarings spørsmål.

Erfarings spørsmål lar elevene knytte tekstene opp mot sine egne erfaringer og åpner for en personlig tilnærming til teksten. Erfarings spørsmålene må ses i sammenheng med den erfaringsbaserte tilnæringsmetoden som introdusert i kapittel 2.3.2. Skarðhamar påpeker at det i den litterære samtalen rekkes med ett av disse spørsmålene fordi hensikten er å knytte en forbindelse mellom elevene og teksten de leser (Skarðhamar, 2001: s. 82). I det videre arbeidet med å skape en forståelse av tekstens faglige innhold, må man ta i bruk en analytisk tilnærming til litteraturen.

Refleksjonsspørsmålene kan fungere som oppklarende, i form av at elevene ser sammenhenger i teksten ved å utforske det tvetydige som ikke forklares eller uttrykkes eksplisitt i teksten (Skarðhamar, 2001: s. 82-83). Elevene kan for eksempel reflektere over hva som er den bakenforliggende årsaken til at en person i teksten oppfører seg på en spesiell måte, og refleksjonsspørsmålene åpner for at elevene skal gå inn i teksten for å tolke og analysere:

Refleksjonsspørsmålene utgjør hovedfasen i analysesamtalen. De skal lokke fram resonnement og refleksjon over det som ligger mellom linjene i teksten. Målet er å lære elevene å lese teksten oppmerksomt, trene dem i å beskrive og forklare personenes utsagn og handlemåte, analysere karaktertrekk, konflikter og løsninger (Skarðhamar, 2001: s. 83).

Ikke alle elever føler seg komfortable nok til å være aktive bidragsyttere i den litterære samtalen, og derfor bør man velge å stille noen andre typer spørsmål for å inkludere alle. Skarðhamar trekker frem bruken av observasjonsspørsmål, faktaspørsmål eller hukommelsesspørsmål, som stiller direkte spørsmål om noe som eksplisitt blir uttrykt i teksten, som f. eks. miljøbeskrivelser eller hendelser.

Avslutningsvis i den litterære samtalen benyttes det en rekke overføringsspørsmål som lar elevene reflektere over moral, holdninger, verdier og tankemåter som tekstene tematiserer.

Overføringsspørsmålene har som formål å aktualisere fiksjonen i teksten for å gjøre den overførbar til virkeligheten. Disse spørsmålene betegnes ofte som aktualiseringsspørsmål, og kan for eksempel lyde slik: hva ville ha skjedd dersom jenta ba noen om hjelp til å få slutt på mobbingen?

Overføringsspørsmålene bør også få elevene til å reflektere over om det teksten handler om kunne ha skjedd i virkeligheten, og hvordan det eventuelt ville ha utspilt seg i vår tid, i fortiden, eller i andre land og kulturer (Skarøhamar, 2001: s. 84). På denne måten kan elevene overføre erfaringene fra lesingen til virkeligheten, og få en ny forståelse av seg selv, verden, kulturer, personer og tradisjoner. De kan også betrakte de inntrykkene og perspektivene de selv innehar med en kritisk holdning, og utfordre sine egne holdninger og verdier. Dette er sentrale formål i norskundervisningen, og den litterære samtalen åpner for å utvikle elevenes innsikt og kompetanse som svarer til de fire dimensjonene *kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling* som brukes innledningsvis i læreplanens føringer for norskfagets formål (Kunnskapsdepartementet, 2013). Den litterære samtalen skal gi elevene nye leseopplevelser og perspektiver på teksten som gir dem en helhetlig forståelse og en utvidet erfaringshorisont.

Den litterære samtalen har altså som formål å få elevene til å aktivt undersøke og gjøre oppdagelser i tekstene. De må bruke sine metakognitive ferdigheter for å se skjulte sammenhenger, og de må bruke et fagspråk for å sette ord på sine lesninger. I samspill med andre kan de utvide sin egen opplevelse av teksten, verden, seg selv og andre mennesker. Hovedaktiviteten er refleksjon, resonnering og bruk av innlevelse og forestillingsevne.

2.4 Avrunding

I den norske videregående skolen har elevene ved yrkesfaglige utdanningsprogram 56 norsktimer i året. I løpet av disse norsktimene skal læreren undervise i tråd med læreplanen, rammeverket for FYR-prosjektet, forberede elevene til eksamen og sette terminkarakterer. Dette skal gjennomføres basert på en vurdering av måloppnåelse i tråd med læreplanens kompetansemål og FYR-prosjektets rammeverk. Lærerens handlingsrom blir derfor svært begrenset, noe som medfører at det å gjennomføre litterære samtaler trolig krever mer tid og ressurser enn det som foreligger i en travel skolehverdag. Vi må også betrakte forskningen som avdekker at

yrkesfagelevenes leseferdigheter ligger på et nivå som kan gjøre det utfordrende å fordype seg i analytiske tekststudier uten først å legge opp til å heve elevenes litterære kompetanse til et adekvat nivå.

I tillegg inneholder norskfaget en rekke ulike sjangrer som for eksempel sakprosa som elevene må kunne beherske i sitt fremtidige yrkesliv, noe som krever yrkesrelevant opplæring i norsk. Lyrikkundervisningen kan likevel brukes for både å stimulere elevenes leseutvikling, og til å trene på å gjøre analyseobservasjoner som kan øke leseforståelsen. I tillegg vil lyriksjangeren være en god innfallsvinkel for å gjøre helhetlige fordypninger i korte og fullstendige litterære tekster, som i lys av det lave timetallet i norsk kan sørge for god kontinuitet i opplæringen.

Når det gjelder det å fordype seg i litterære tekster, bør elevene ha en utforskende holdning til teksten de leser. For å unngå formalisme og den endeløse jakten på «fasitsvar» i tekstene, bør elevene se at det er problemstillinger de skal oppdage og bearbeide. Dersom elevene har en god lesekompetanse, kan de selv finne frem til de momentene i teksten som de finner oppsiktsvekkende eller utfordrende. Deretter kan de fordype seg i og reflektere over disse problemstillingene, og sette ord på sine oppdagelser med det faglige begrepsapparatet de innehar. Det er ikke alle elever i en klasse som evner å jobbe så selvstendig og målrettet med tekster, og det må derfor tas høyde for at elevene kan trenge starthjelp eller omfattende veiledning.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive fremgangsmåten som benyttes i denne studien, og hvordan fremgangsmåten kan belyse følgende problemstilling: *Hvilken tilnæringsmetode til arbeid med lyriske tekster er mest fremtredende i et utvalg lærebøker i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram?*

Denne studien er basert på analyse av tre lærebøkers oppgaver til lærebokantologienes lyriske tekster. Lærebøkene er laget for elever på Vg1 og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram. På bakgrunn av et fagdidaktisk perspektiv som er basert på lesedidaktisk- og litteraturredidaktisk forskning, søker analysen å svare på følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke læringsaktiviteter er mest fremtredende i oppgavene til de lyriske tekstene?
- Hvilken tilnæringsmetode er mest fremtredende i oppgavene til de lyriske tekstene?
- Hvilket formål er det som ligger til grunn i de mest fremtredende læringsaktivitetene og tilnæringsmetodene?

3.1 Valg av metode

I forbindelse med denne studien brukes lærebokanalyse som metode. Et feltarbeid i skolen er dessverre lite formålstjenlig av to sentrale årsaker; det er ikke forskriftsfestet at yrkesfagelever skal lære om lyrikk i norskundervisningen, og yrkesfagelevne har bare 56 norsktimer i året. Å gjennomføre et feltarbeid som sikrer reliabilitet og validitet vil derfor kreve mer tid og ressurser enn det som stilles til rådighet i forbindelse med denne studien.

Målet med lærebokanalysen var å kartlegge hvilken form for litteraturarbeid lærebøkene legger opp til i oppgavesettene tilknyttet lyrikksamlingen i lærebokantologiene. Lyrikksjangeren representeres av et mangfoldig utvalg av tekster som tar opp ulike problemstillinger og tema som vi gjerne ønsker at elevene skal reflektere over og lære av. I tillegg gir lyrikksjangeren en mulighet til helhetlig fordypning i fullstendige tekster på relativt kort tid, noe som sikrer kontinuitet i litteraturundervisningen og leseopplæringen. Med dette som utgangspunkt ønsket jeg å undersøke hvilken form for litteraturarbeid det legges opp til, og hva det er elevene skal lære gjennom arbeid med oppgavene til de lyriske tekstene i lærebokantologiene.

3.2 Analysert materiale

Det ble gjort et tilfeldig utvalg av nyere lærebøker for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram. Alle de tre lærebøkene er tilpasset og justert etter revideringen av læreplanen i norsk som ble gjennomført i 2013, og er utgitt av tre ulike forlag. Samtlige lærebøker er tiltenkt Vg1- og Vg2-elever på yrkesfaglige utdanningsprogram og er utformet med et formål om å dekke læreplanens krav om måloppnåelse og trening av de grunnleggende ferdighetene i norsk. Jeg har analysert lærebøkene *Kontakt* (Frisk, Grundvig og Valand, 2014) utgitt av Cappelen Damm, *Norsk for yrkesfag 1 & 2* (Gitmark, Haraldsen og Nøstdal, 2014) utgitt av Aschehoug forlag, og *Tett på* (Elseth, Engelién, Gedde-Dahl og Øgreid, 2013) utgitt av Gyldendal Norsk Forlag. Jeg vil referere til lærebøkene som *Kontakt* (2014), *Norsk for yrkesfag* (2014), og *Tett på* (2013).

3.2.1 *Kontakt* (2014)

Kontakt er nivå delt i nivå 1 for VG1 og nivå 2 for VG2. Nivåinndelingen skal sørge for god progresjon i norskfaget, og legger også til rette for å veksle mellom nivåene for å differensiere og tilpasse opplæringen til elevenes faglige nivå. Teorikapitlet om lyrikk er for øvrig plassert innenfor nivå 1, og lærebokantologien er plassert bakerst i læreboka slik at den dekker begge nivåene.

Kontakt er utformet for at elevene skal få trening i bruk av grunnleggende ferdigheter, og skal hjelpe elevene med å nå kompetansemålene i læreplanen. Læreboka inneholder et eget kapittel med læringsstrategier som elevene oppfordres til å bruke aktivt gjennom hele skoleåret, og inneholder ulike lesestrategier som kan benyttes før, under og etter lesingen. *Kontakt* fokuserer på at tekstarbeid er avgjørende for å lykkes i norskfaget (Kontakt, 2014: s. 3).

Tekstene i lærebokantologien skal gi økt kunnskap og gode leseopplevelser i faget. Alle tekstene i lærebokantologien innledes med en førlesingsoppgave som skal få leseren til å reflektere over relevant tematikk eller egne bakgrunnskunnskaper før lesingen. I teoridelen i *Kontakt* blir det vist til anbefalte tekster i lærebokantologien for å konkretisere lærestoffet om sjangrer og norskfaglige emner (Kontakt, 2014: s. 3).

3.2.2 *Norsk for yrkesfag (2014)*

Norsk for yrkesfag (2014) er todelt og består av en separat del for Vg1 og én del for Vg2.

Læreboka følger den reviderte læreplanen i norsk etter Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram. Del 1 er tilpasset elever på Vg1 og del 2 for Vg2-elever. De to delene har hver sin lærebokantologi⁴, og begge lærebokantologiene er inkludert i denne lærebokanalysen. Det er for øvrig kun lærebokas del 1 som har et kapittel om lyrikk, til tross for at begge lærebokantologiene har en lyrikksamling. I forordet presenteres læreboka som fokusert på ferdighetene *skrive, snakke, lese og lytte* (*Norsk for yrkesfag 1*, 2014: s. 3).

De to lærebokantologiene i *Norsk for yrkesfag* består i hovedsak av tekster fra norske, nålevende forfattere, og har som formål å stimulere elevenes leselyst. Alle tekstene innledes med en forfatterpresentasjon som gir elevene informasjon om sammenhenger som kan være nyttige å vite noe om for å få en bedre forståelse av tekstene. Alle tekstene i lærebokantologien følges av oppgaver som trener lesestrategier, samt elevenes tolknings- og refleksjonsevner. Oppgavene i lærebokantologiene inneholder oppgaver med variert vanskelighetsgrad, men nivået på oppgavene er ikke markert (*Norsk for yrkesfag 1*, 2014: s. 3).

3.2.3 *Tett på (2013)*

Tett på (2013) er laget for elever på Vg1 og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram. Læreboka skal hjelpe elevene med å utvikle de ferdighetene som læreplanen krever, og er utformet i tråd med kompetansemålene i læreplanen som ble revidert i 2013. *Tett på* (2013) er ifølge Egil Elseth en forenklet lærebok⁵ som er tilrettelagt for elever som trenger trening og oppfølging i lesing, skriving og muntlige ferdigheter.

Tett på har en svært omfangsrik lærebokantologi som inneholder 85 tekster fordelt på nesten 200 sider. I lærebokantologien finnes det et stort utvalg av oppgaver til tekstene innenfor tre ulike kategorier som skal sørge for variasjon og differensiering av vanskelighetsgrad. Alle oppgavene til tekstene i lærebokantologien innledes med en eller flere førlesingsoppgaver kategorisert som

⁴ På grunn av todelingen blir *Norsk for yrkesfag* (2014) referert til som *Norsk for yrkesfag 1* og *Norsk for yrkesfag 2* der dette er hensiktsmessig.

⁵ <http://www.gyldendal.no/vgs/Tett-paa/Om-forfatterne/Egil-Elseth>

Før du leser. Oppgavekategorien *Inn i teksten* krever nærlesning av tekstene, og er formulert slik at de skal hjelpe elevene med forståelse, tolkning og analyse av tekstene. Oppgavekategorien *Ut i verden* skal sette tekstene i sammenheng med andre tekster, ulike hendelser, erfaringer eller personlige opplevelser. Oppgavekategorien *Skriv* er skriveoppgaver som lar elevene jobbe videre med ulike elementer fra tekstene, og er plassert som den siste oppgavekategorien elevene skal jobbe med fordi arbeidet med oppgavene i kategoriene *Før du leser*, *Inn i teksten*, og *Ut i verden* skal gi elevene gode forkunnskaper som grunnlag for å løse skriveoppgavene (*Tett på*, 2013: s. 212-213).

3.3 Lærebokforskning

Lærebokforskning er et bredt og omfattende forskningsfelt som representerer ulike muligheter og utfordringer. I boka *Lærebokforskning*⁶ (2010) presenterer Njål Skrunes ulike forskningsperspektiv og tradisjoner i skandinavisk og internasjonal lærebokforskning. Skrunes poengterer at lærebokforskningen beveger seg i et spenningsfelt mellom ulike kontekster i et perspektivmangfold som bunner i forskernes interesse. Videre påpeker Skrunes at det er selve problemstillingen som ligger til grunn for valget av metoder og kilder, og at det derfor ofte oppstår utfordringer i forbindelse med forskningsarbeidet (Skrunes, 2010: s. 17). I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2014) påpeker Thor Arnfinn Kleven at det i pedagogisk forskning sjelden finnes gode forskningsdesign. Dette begrunnes med praktiske utfordringer som ofte oppstår, og som fører til at en god indre validitet «kan komme i konflikt med hensynet til ytre validitet ...» (Kleven, 2014: s. 119). Det er derfor vanlig å kombinere flere ulike metoder i lærebokforskning, og en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder kan øke forskningsprosjektets troverdighet.

⁶ *Lærebokforskning – En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk* (Skrunes, 2010)

3.4 Rammer for lærebokanalysen

Falk Pingel gir i *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (2010) en omfattende oversikt over hvilke metodiske grep en bør gjøre i planleggingen av en lærebokanalyse. For det første anbefaler Pingel at man velger seg en kategori eller et perspektiv forut for analysen. Dette kan for eksempel være et fagdidaktisk perspektiv tilsvarende fokuset på lese- og litteraturredidaktikk i denne studien. Det er svært mange faktorer som berøres av fagdidaktikken som disiplin, som for eksempel faginnhold, forskrifter, elevenes læreforutsetninger, ressurser, læringsaktiviteter og vurdering. I forbindelse med lærebokanalysen vil jeg behandle fagdidaktikk som en «deldisiplin i pedagogikken som har til oppgave å øke innsikten og kompetansen om hvordan måloppnåelsen kan økes for undervisningen i et nærmere angitt fag» (Fagdidaktikk, 2015).

Videre påpeker Pingel at man må kombinere kvantitativ og kvalitativ metode i en lærebokanalyse, fordi kombinasjonen av disse metodene kan gi utfyllende resultater som ellers ikke ville ha blitt avdekket (Pingel, 2010: s. 67). Den kvantitative metoden kjennetegnes av presisjon, og brukes ofte for å samle inn tallfestet empiri ved blant annet å måle frekvens, undersøke grader av spredning eller adskilte variabler innenfor et gitt forskningsområde. Ved bruk av den kvalitative metoden kan forskeren tilegne seg en dypere forståelse av empirien. I kvalitativ metode kan man tolke eller vurdere en underliggende betydning eller årsak som ikke nødvendigvis kan avdekkes ved bruk av kvantitativ metode. Pingel påpeker at bruk av kvantitativ og kvalitativ metode i lærebokanalyse krever at man forut for analysen planlegger en analysestrategi og formulerer hvilke vurderingskriterier som skal ligge til grunn. I tillegg advarer Pingel mot å skille for skarpt mellom bruken av kvantitativ og kvalitativ metode i lærebokanalyse, da kombinasjonen av metodene sørger for komplementaritet som dermed kan sikre at man kan få gyldige og pålitelige resultater (Pingel, 2010: s. 68).

I denne studien har jeg fulgt Falk Pingels formaninger om hvordan en bør planlegge gjennomføringen av en lærebokanalyse. Jeg har benyttet både kvalitativ og kvantitativ metode. Den kvantitative metoden brukes for å gi en statistisk oversikt som legger grunnlaget for å finne frem til *hva* det er som interessant å tolke for å svare på forskningsspørsmålene.

Forskningsdesignet er en sammensetning av flere ulike forskningstradisjoner. For det første benytter jeg i de kvantitative undersøkelsene en *deskriptiv* undersøkelsesmetode som ifølge Thor Arnfinn Kleven søker å «kartlegge eller beskrive forholdene slik de foreligger ...» (Kleven, 2014: s. 118). For det andre utvides den deskriptive undersøkelsesmetoden i de kvalitative undersøkelsene til en *deskriptiv-analytisk* metode, i den forstand at det benyttes fastsatte metoder for kategorisering og fortolkning av datamaterialet.

Ved å kvantifisere og kategorisere mine funn i lys av forskningsspørsmålene, sorterte jeg funnene innenfor et omfattende kategorisystem. For å gi en helhetlig oversikt er alt dette presentert i analysekapittelet, samtidig som vedleggene til denne studien kan underbygge mine poenger og påstander. I tillegg brukte jeg eksplisitte eksempler fra lærebøkene som samlet kan føre til at studien fremstår som mer troverdig. En slik fremgangsmåte gjør det enklere å forholde seg objektiv i fortolkningen av data. I denne studien har jeg operert med en objektiv og transparent holdning for å kunne styrke studiens etterprøvbarehet. I det følgende vil jeg presentere analysestrategien som brukes i denne studiens lærebokanalyse.

3.5 Analysestrategi

På bakgrunn av de fagdidaktiske perspektivene som presentert i kapittel 2 og lærebøkene utforming har jeg laget et kategorisystem for å kunne svare på følgende forsknings spørsmål:

1. Hvilke læringsaktiviteter er mest fremtredende i oppgavene til de lyriske tekstene?
2. Hvilken tilnæringsmetode er mest fremtredende i oppgavene til de lyriske tekstene?

Læringsaktiviteter	Beskrivelse	Eksempel
Førlesingsoppgaver	Dette er oppgaver som skal løses før elevene leser primærteksten. Oppgavene fungerer som førlesingsstrategi.	«Lag en definisjon av ordet <i>urbefolkning</i> . Du kan bruke internett eller samfunnsfagboka som kilde» (Norsk for yrkesfag 2, 2014: s. 229).
Leseoppgaver	Disse oppgavene er ofte formulert som spørsmål eller påstander som er relatert til primærteksten. Elevene skal lese teksten for deretter å svare på oppgavene.	«Hvilke kontraster finner du i diktet? Får disse kontrastene fram temaet i diktet? Begrunn svaret ditt» (Kontakt, 2014: s. 403).
Skriveoppgaver	Dette er oppgaver som krever at elevene skal produsere egne tekster. Skriveoppgavene knyttes som regel opp mot primærtekstenes innhold og tematikk.	«Tenk deg at du er bussjåføren i diktet. Skriv en kort tekst som begynner med setningen: 'I dag opplevde jeg noe helt usannsynlig rart på jobben.'» (Norsk for yrkesfag 1, 2014: s. 212)
Elevaktive læringsformer	Dette er andre læringsaktiviteter som f.eks. elevsamarbeid, muntlige aktiviteter, rollespill, bruk av digitale verktøy etc.	«Hvilket forhold har dere til dikt? Diskutér» (Tett på, 2013: s. 219).

Tabell 2: Oversikt over kategoriseringen av læringsaktiviteter

Tilnæringsmetoder	Beskrivelse	Eksempel
Analyseoppgaver	Undersøke tekstens bestanddeler, finne virkemidler og forklare hvilken funksjon de har i teksten.	«Hvilken sammenligning finner du i diktet?» (<i>Tett på</i> , 2013: s. 226)
Tolkningsoppgaver	Ta stilling til og reflektere over teksten for å forstå og forklare hvilken mening den bærer frem.	«Hva vil du si at diktets første del handler om?» (<i>Norsk for yrkesfag 2</i> , 2014: s. 220)
Aktualiseringsoppgaver	Overføringsspørsmål som knytter teksten til virkeligheten eller som aktualiserer teksten ved å sette den inn i, eller relatere den, til en lignende og/eller virkelig kontekst.	«Teksten heter 'Den alminnelige visdom'. Hvor mye visdom er det i ordtak? Gi eksempler på ordtak som du mener uttrykker mye visdom.» (<i>Kontakt</i> , 2014: s. 411)
Resepsjonsspørsmål	Fokus på elevenes personlige tolkning, forståelse og opplevelse av teksten. Elevene må ta utgangspunkt i sin egen leseopplevelse for å svare på disse oppgavene.	«Hvorfor tror du kvinnen kysser mannen?» (<i>Norsk for yrkesfag 1</i> , 2014: s. 212)
Erfaringsspørsmål	En form for identifikasjonsspørsmål som krever at elevene må ta utgangspunkt i egne opplevelser eller erfaringer for å svare på oppgaven.	«I hvilke situasjoner er du nervøs for å snakke og for å si noe feil? Snakk sammen i grupper og del erfaringer med hverandre» (<i>Tett på</i> , 2013: s. 228).
Faktaspørsmål	Svaret på spørsmålet er eksplisitt uttrykt i teksten eller kan finnes i andre navngitte kilder. Spørsmålene kan fungere som lesekontroll fordi elevene ofte må finne svaret i teksten.	Bjella synger på dialekt. Hvilke ord i teksten er skrevet på dialekt?» (<i>Norsk for yrkesfag 2</i> , 2014: s. 225)

Tabell 3: Oversikt over kategoriseringen av tilnæringsmetoder

Til nå har jeg presentert kategoriene som hver enkelt oppgave kan kategoriseres innenfor. Læringsaktivitetene i tabell 2 er gjensidig utelukkende kategorier, og dermed kan hver enkelt oppgave kun registreres innenfor én av disse kategoriene. Når det gjelder tilnæringsmetodene i tabell 3, så kan én oppgave plasseres innenfor flere kategorier samtidig, og er dermed ikke gjensidig utelukkende. I det følgende vil jeg presentere hva det er som kjennetegner de ulike kategoriene innenfor *læringsaktiviteter* og *tilnæringsmetoder*.

3.5.1 Læringsaktiviteter

Læringsaktivitetene inkluderer fire kategorier: førlesingsoppgaver, leseoppgaver, skriveoppgaver og elevaktive læringsformer. I det følgende gis det en beskrivelse av disse læringsaktivitetene basert på generelle fellestrekk i lærebøkens utforming.

Førlesingsoppgaver

Førlesingsoppgavene fungerer som førlesingsstrategier som skal forberede elevene på lesingen. Disse oppgavene kan gi elevene refleksjonsøvelser og oppgaver som kan gi økt begrepsforståelse eller relevante forkunnskaper før lesingen. Førlesingsstrategier skal aktivere eller øke elevenes bakgrunnskunnskaper i forkant av lesingen slik at elevenes oppmerksomhet skjerpes under lesingen. Noen ganger blir elevene bedt om å bruke lesestrategier som å ta et overblikk over teksten ved å se på bilder, tittel, lese om forfatteren, eller å ta stilling til noe som er relevant for teksten. Å løse disse oppgavene kan skape forventninger til teksten og kan aktivere elevenes metakognitive ferdigheter slik at leseforståelsen øker.

Leseoppgaver

Disse oppgavene er typiske leseoppgaver som ofte blir gitt i lekser eller brukes til selvstendig arbeid med primært tekstene. Elevene skal svare på spørsmål til tekstene eller formulere meninger og påstander som skal begrunnes eller utdypes.

Ofte skal elevene finne og forklare ulike kjennetegn eller virkemidler i teksten, og innebærer at elevene skal reflektere, tolke, ta stilling til, utforske eller finne ut av noe som er relatert til

primært teksten. Tradisjonelt innebærer disse oppgavene at elevene skal lese teksten og svare skriftlig på oppgavene i kladdebøker eller på PC.

Skriveoppgaver

Disse oppgavene legger opp til at elevene skal skrive egne tekster. Oppgavene har ofte kriterier som krever at elevene tar utgangspunkt i en forhånds-gitt tittel, stikkord, en innledning eller et gitt scenario. Elevene skal for eksempel skrive dikt, kreative tekster, fortellinger, eller tekster til fiktive mottagere. Noen av oppgavene innebærer *meddiktning* som ber elevene om å dikte videre på primært tekstene. Meddiktning krever at elevene enten skriver om på primært teksten, eller at de dikter videre om personer, hendelser og tematikk som omfattes av teksten. Å skrive nye avslutninger på primært teksten er en vanlig meddiktningsoppgave, og krever at elevene leser med innlevelse og involverer seg i primært teksten.

Elevaktive læringsformer

Disse oppgavene krever ikke skriftlige svar på spørsmål eller produksjon av egne tekster (med unntak av sammensatte tekster). Disse oppgavene innebærer ofte praktiske aktiviteter som rollespill, diskusjon, tegning, bruk av digitale verktøy, musikk og film. De elevaktive læringsformene lar elevene gi en kreativ respons på teksten i etterkant av at den er grundig bearbeidet.

3.5.2 Tilnæringsmetoder

Tilnæringsmetodene er fremgangsmåten eller arbeidsmetoden som lærebøkens oppgaver legger opp til. Disse kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, og i neste avsnitt om analyseoppgaver gis det et eksempel på hvordan dette kommer til uttrykk.

Analyseoppgaver

Jeg skiller mellom tolkning og analyse i tråd med Åsmund Hennigs definisjon av disse begrepene: «Å analysere er å *forklare* hvordan en tekst er skrudd sammen, hvilke virkemidler som er blitt brukt, og hvordan disse fungerer i teksten. Å tolke er å forsøke å *forstå* teksten og meningen den bærer fram, ved hjelp av disse virkemidlene» (Hennig, 2010: s. 20). Dette skillet brukes blant annet for å kartlegge omfanget av bruk av analyseterminologi og i hvilken grad det legges opp til analyse av tekstene. Oppgaver som stiller spørsmål som for eksempel *hvilket språklig bilde er dette?* er kategorisert som et analyse spørsmål. Dersom oppgaven i tillegg ber elevene om å tolke eller forklare funksjonen til det språklige bildet, vil oppgaven samtidig kategoriseres som en tolkningsoppgave.

Tolkningsoppgaver

Tolkningsoppgavene omfatter spørsmål som krever at elevene tar stilling til og reflekterer over tekstens innhold, personer, øyeblikk, stemninger, følelser, hendelser eller tanker som blir skildret. Ofte må elevene formulere seg med egne ord. Til tross for at dette på sett og vis vektlegger elevenes leseopplevelse har jeg ikke kategorisert disse oppgavene som resepsjonsspørsmål. Dette er fordi tolkningsoppgavene ofte stiller ledende spørsmål som fokuserer på elementer i teksten som elevene kanskje ikke ville ha fokusert på uten å bli spesifikt oppfordret til dette.

Aktualiseringsoppgaver

Dette er overføringsspørsmål som aktualiserer teksten eller elementer i teksten. Oppgavene som aktualiserer teksten, kan for eksempel be elevene ta utgangspunkt i eller ta stilling til samfunnsaktuelle temaer, hendelser eller andre ting fra menneskenes hverdag og virkelighet. På denne måten konkretiseres sammenhengen mellom fiksjon og virkelighet, og oppgavetypen tydeliggjør hvordan teksten tematiserer noe som er aktuelt eller virkelig. Typiske aktualiseringsoppgaver kan ofte ta elevene ut av teksten og inn i tematikken som primærteksten omhandler, som for eksempel typiske samfunnsfaglige eller historiske emner, personer eller begivenheter.

Resepsjonsspørsmål

Oppgavene som fokuserer på elevenes resepsjon av teksten, tar utgangspunkt i elevenes leseopplevelse uten å gi dem tolkningshjelp eller ledetråder som preger leseopplevelsen. Oppgavene ber ofte elevene om å reflektere over hva de tenkte da de leste teksten, hvorvidt de synes teksten er humoristisk, alvorlig eller ironisk eller om de likte å lese teksten. Elevene får ofte i oppgave å begrunne sine svar basert på sin subjektive forståelse av teksten. Typisk for resepsjonsspørsmålene er at de for eksempel ber elevene om å forklare hvordan de ser for seg personer, steder og begivenheter i tekstene.

Erfaringsspørsmål

Erfaringsspørsmålene er en form for identifikasjonsspørsmål som krever at elevene tar utgangspunkt i sine personlige erfaringer for å svare på oppgaven. Denne typen oppgaver krever at elevene identifiserer seg med det som teksten omhandler, slik at de kan ta utgangspunkt i egne opplevelser, verdier, meninger eller personlighet for å besvare oppgavene. Ifølge Anne Kari Skarøhamar knytter disse oppgavene en forbindelse mellom eleven og teksten (Skarøhamar, 2001: s. 82).

Faktaspørsmål

Faktaspørsmålene er oppgaver hvor svaret kan finnes direkte i teksten eller i andre navngitte kilder. Spørsmål som for eksempel *hvor foregår handlingen?* er typiske faktaspørsmål som kontrollerer elevenes lesing. I noen tilfeller er faktaspørsmålene formulert slik: *Hva er en ljà, og hva bruker vi den til? Bruk internett eller spør noen som er eldre enn deg.* I sistnevnte eksempel kan teksten for eksempel bestå av bildespråk hvor ljàen er et viktig symbol som brukes i overført betydning. Faktaspørsmålene kan derfor øke elevenes leseforståelse fordi de kan oppklare fortolkningskrevende eller tvetydig språkbruk i tekstene.

I neste delkapittel vil jeg beskrive gjennomføringen av analysen ut fra analysestrategien som til nå har blitt presentert.

3.5.3 Gjennomføring

Lærebokanalysen søker altså å belyse følgende problemstilling: *Hvilken tilnæringsmetode til arbeid med lyriske tekster er mest fremtredende i et utvalg lærebøker i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram?*

Det har vært utfordrende å finne en analysestrategi med dekkende kategorier som ikke utelukker noen av oppgavene i lærebøkene. Gjennom prøving og feiling har jeg brukt lang tid på å finne frem til dekkende kategorier. Læringsaktivitetene var forholdsvis greie å kategorisere, men tilnæringsmetodene var det vanskelig å finne gjensidig utelukkende kategorier for på bakgrunn av formålet med lærebokanalysen. Dette understreker både Njål Skrunes' og Thor Arne Klevens påstander om at gode forskningsdesign er vanskelige i pedagogisk forskning, og at utfordringene ofte melder seg i lys av problemstillingen man ønsker å belyse.

Etter å ha funnet dekkende kategorier for å kvantifisere det innsamlede materialet, registrerte jeg alle resultatene mine i et Excel-dokument. Figur 4 i denne oppgavens vedlegg illustrerer denne fremgangsmåten. Deretter satte jeg resultatene inn i diagrammer og tabeller for å få et helhetlig overblikk over mine registrerte funn. Dette var en omfattende prosess, og alle registreringene av de totalt 453 oppgavene har blitt grundig kontrollert for å unngå feilkilder. Dette arbeidet la et grunnlag for å analysere resultatene og svare på følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke læringsaktiviteter er mest fremtredende i oppgavene til de lyriske tekstene?
2. Hvilken tilnæringsmetode er mest fremtredende i oppgavene til de lyriske tekstene?
3. Hvilket formål er det som ligger til grunn i de mest fremtredende læringsaktivitetene og tilnæringsmetodene?

De to første forskningsspørsmålene fant jeg svar på ved hjelp av Excel-registreringen og ved å sortere og lage oversikter over innsamlede data. Det tredje spørsmålet måtte nødvendigvis besvares ved å analysere datamaterialet, samtidig som datamaterialet måtte tolkes på bakgrunn av det fagdidaktiske teorigrunnlaget som ble presentert i kapittel 2. I det følgende vil jeg diskutere denne studiens reliabilitet og validitet.

3.5.4 Reliabilitet og validitet

For å unngå at mine egne preferanser eller uverifiserte meninger skulle gi utslag i analysen av datamaterialet, valgte jeg å kombinere forskningsmetoder i tråd med Falk Pingels prinsipper for lærebokanalyse. Forskningsspørsmålene ble utelukkende utformet på bakgrunn av problemstillingen og allerede eksisterende fagdidaktiske prinsipper og vurderingskriterier. Likevel kan det være vanskelig å etterprøve resultatene fordi subjektivitet alltid vil være en risiko i en lærebokanalyse. Både i utformingen av problemstillingen og forskningsspørsmålene, og i forbindelse med bearbeiding og tolkning av data er det mine egne vurderinger som ligger til grunn. Jeg har derfor valgt å trekke frem konkrete eksempler fra lærebøkene i presentasjonen av resultatene, slik at disse kan være etterprøvbare. Ved hjelp av forhåndsbestemte og nøye utformede strategier og metoder har jeg forsøkt å unngå feilkilder. I tillegg har jeg gransket lærebøkene med et oppmerksomt og kritisk blikk, for å unngå at mine egne forventninger og preferanser skulle sette sitt preg på datainnsamlingen. Det har også vært viktig å ikke ilegge lærebøkene for mye autoritet i arbeidet med denne studien.

3.5.5 Lærebokas autoritet

Det er svært viktig at man ikke ilegger lærebøkene for mye autoritet, fordi det er læreplanen som er styrende for hvilken kompetanse og hvilke ferdigheter elevene skal inneha etter endt skolegang. I denne oppgaven har lærebøkene likevel vært en sentral kilde til hva elevene skal lære om lyrikk, fordi læreplanen ikke spesifikt gir noen pålegg om at norsklærerne skal undervise i sjangeren i yrkesfagklasser. På den ene siden kan ikke en isolert studie av lærebøker gi et direkte innblikk i norskundervisningen som praktiseres i skolen, da det er kompetansemålene fra læreplanen i norsk som er elevenes pensum. Dette har det vært viktig å være oppmerksom på gjennom hele denne studien. Til tross for dette kan en lese at Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken har undersøkt og konkludert med at «lærebøker fortsatt er skolens sentrale fagtekst» i artikkelen *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet* (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dermed kan lærebokanalysen på den andre siden gi en indikasjon på hvilke arbeidsformer og fokusområder som ofte brukes i lyrikkundervisningen i skolen av to ulike årsaker. Den ene er at de analyserte lærebøkene er utformet for å dekke læreplanens krav om måloppnåelse og trening av de grunnleggende ferdighetene. Den andre årsaken er at svært mange

lærere bruker lærebøkenes tekstutvalg og oppgaver, noe som er mest praktisk fordi elevene ofte har hvert sitt eksemplar av lærebøkene. Lærebøkene blir dermed en sentral kilde til noe av den kunnskapen elevene skal sitte igjen med etter endt utdanning og spiller derfor en sentral rolle i opplæringen. I tillegg kan lærebøker ha innflytelse på lærernes arbeid med å lage årsplaner, samt ha en innvirkning på hvor mye tid lærerne setter av til ulike norskfaglige emner. For øvrig gjør det ovennevnte lærebokanalyse til en svært viktig metode for lærerne når de skal velge hvilke lærebøker de skal bruke. I neste kapittel presenteres resultatene av denne studiens analyse.

4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere lærebokanalysens resultater. Det empiriske materialet i analysen består av samtlige oppgaver fra de tre lærebøkernes lyrikksamling i lærebokantologiene. I vedleggene til denne studien blir det gitt en utfyllende oversikt over alle mine funn. Analysens formål er å avdekke hvilke læringsaktiviteter som forekommer hyppigst i oppgavene og hvilke tilnæringsmetoder som er mest fremtredende innenfor de ulike læringsaktivitetene. Disse resultatene danner et grunnlag for å analysere og diskutere hvilken tilnæringsmetode til litteraturarbeid som er mest fremtredende. Jeg vil benytte konkrete eksempler ved å gjengi et representativt utvalg av oppgaver fra de tre lærebøkene. Jeg henviser til lærebøkene som *Kontakt* (2014), *Tett på* (2013) og *Norsk for yrkesfag 1* (2014) / *Norsk for yrkesfag 2* (2014).

4.1 Statistiske resultater - læringsaktiviteter

Lærebøkene inneholder til sammen 453 oppgaver til de lyriske tekstene i lærebokantologiene, og alle oppgavene er kategorisert innenfor én av de følgende læringsaktivitetene: Leseoppgaver, førlesingsoppgaver, skriveoppgaver og elevaktive læringsformer.

Tabellen som følger viser hvordan de 453 oppgavene fordeler seg på de ovennevnte læringsaktivitetene.

	<i>Norsk for yrkesfag</i>	<i>Kontakt</i>	<i>Tett på</i>	Sammenlagt	Prosent
Leseoppgaver	88	59	154	301	66,45 %
Førlesingsoppgaver	9	16	45	70	15,45 %
Skriveoppgaver	11	10	38	59	13,02 %
Elevaktive læringsformer	5	6	12	23	5,08 %
Totalt	113	91	249	453	100 %

Tabell 4: Fordeling av oppgaver innenfor de fire læringsaktivitetene – sammenlagt og prosentvis fordeling

I tabell 4 ser vi at leseoppgaver utgjør et markant flertall. Leseoppgavene utgjør 66,45 % av alle oppgavene sammenlagt, og representerer over halvparten av de totalt 453 oppgavene.

Når det gjelder de øvrige læringsaktivitetene så ser vi at den samlede fordelingen av disse er betraktelig lavere. Førlesingsoppgaver utgjør 15,45 %, og skriveoppgavene utgjør 13,02 %. De elevaktive læringsformene utgjør et markant mindretall, og utgjør ca. 5 % av de 453 oppgavene.

4.2 Statistiske resultater - tilnæringsmetoder

I det følgende vil jeg presentere en oversikt over hvordan seks ulike tilnæringsmetoder er fordelt innenfor de fire læringsaktivitetene. Alle de 453 oppgavene inkluderer minimum én av disse tilnæringsmetodene, og flertallet av oppgavene er en kombinasjon av to eller flere av følgende tilnæringsmetoder:

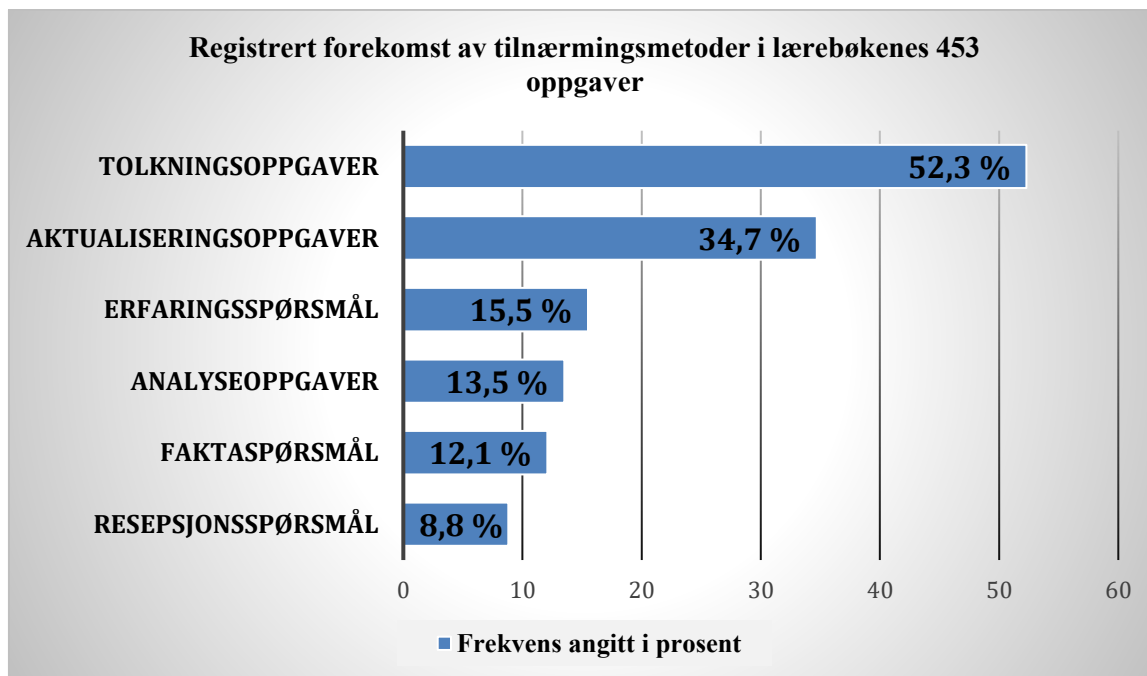
- Tolkningsoppgaver
- Analyseoppgaver
- Aktualiseringsoppgaver
- Erfarings spørsmål
- Faktaspørsmål
- Resepsjonsspørsmål

I metodekapittelet blir det gjort rede for hva som omfattes av de ovennevnte tilnæringsmetodene, og i det følgende vil jeg gi en oversikt over hvordan disse er fordelt innenfor hver av de fire læringsaktivitetene. Resultatene oppgis i prosent, men fordi tilnæringsmetodene opptrer samtidig innenfor én og samme oppgave, kan de ikke betegnes som gjensidig utelukkende. Dette fører til at det totale prosenttallet overstiger 100.

Les og svar	Førlesing	Skriveoppgaver	Elevaktive læringsformer
Tolkningsoppgaver 44,8 %	Aktualiseringsoppgaver 12,6 %	Aktualiseringsoppgaver 4 %	Aktualiseringsoppgaver 2,9 %
Aktualiseringsoppgaver 15,2 %	Erfaringsspørsmål 6,8 %	Tolkningsoppgaver 2 %	Tolkningsoppgaver 2,2 %
Analyseoppgaver 12,8 %	Tolkningsoppgaver 3,3 %	Erfaringsspørsmål 1,5 %	Erfaringsspørsmål 1,1 %
Faktaspørsmål 9,3 %	Faktaspørsmål 2,4 %	Resepsjonsspørsmål 1,1 %	Resepsjonsspørsmål 0,2 %
Resepsjonsspørsmål 7,5 %		Analyseoppgaver 0,7 %	
Erfaringsspørsmål 6 %		Faktaspørsmål 0,4 %	

Tabell 5: Oversikt over den registrerte forekomsten av tilnæringsmetodene innenfor de fire læringsaktivitetene

Tabellen over viser de mest fremtredende tilnæringsmetodene innenfor de fire læringsaktivitetene i synkende rekkefølge. Diagrammet som følger, gir en oversikt over den sammenlagte forekomsten av tilnæringsmetodene. Av diagrammet kan vi lese hvilke tilnæringsmetoder som er mest fremtredende i de 453 oppgavene i synkende rekkefølge. Kategoriene i diagrammet på neste side er altså ikke gjensidig utelukkende.



Figur 2: Sammenlagt forekomst av tilnæringsmetoder i lærebøkens oppgaver

Diagrammet over (figur 2) viser at tolkningsoppgaver og aktualiseringsoppgaver er de mest fremtredende tilnæringsmetodene i de 453 oppgavene. Tolkningsoppgavene forekommer i 52,3 % av oppgavene og representerer et klart flertall. Aktualiseringsoppgaver forekommer i 34,7 % av alle oppgavene. Vi ser også at erfaringsspørsmålene forekommer i 15,5 % av oppgavene, tett etterfulgt av analyseoppgavene som forekommer i 13,5 % av oppgavene. Det er interessant å merke seg at analyseoppgavene blir vektlagt i omtrent samme omfang som faktaspørsmålene, og at spranget mellom tolkningsoppgaver og analyseoppgaver er så stort. Resepsjonsspørsmålene som vektlegger elevenes subjektive leseopplevelse er den minst representerte tilnæringsmetoden, og forekommer i 8,8 % av oppgavene.

Vi ser altså at de mest fremtredende tilnæringsmetodene er tolkningsoppgaver, aktualiseringsoppgaver og erfaringsspørsmål. Disse tendensene i lærebøkens oppgaver vil jeg nå se nærmere på.

4.3 Hovedtendenser i læringsaktivitetene

Til nå har jeg presentert kvantitative data som danner et grunnlag for å analysere de mest sentrale tendensene som kommer frem av undersøkelsen. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan disse resultatene kommer til uttrykk, i form av å presentere de tilnæringsmetodene som forekommer hyppigst innenfor de fire læringsaktivitetene.

Hver av læringsaktivitetene representerer ulike former for litteraturarbeid som stiller krav om spesifikke tilnæringer til teksten, som f.eks. bruk av lesestrategier eller tolkning. I presentasjonen av hver læringsaktivitet vil jeg vise til hvilke tilnæringsmetoder som forekommer hyppigst innenfor hver av læringsaktivitetene. I forbindelse med presentasjonen av tilnæringsmetodene vil jeg eksemplifisere hvordan de ulike læringsaktivitetenes hovedtendenser kommer til uttrykk ved å gjengi konkrete eksempler på oppgaver fra de tre lærebøkene. Disse eksemplene kan gi et representativt bilde av hvilke hovedtendenser som dominerer innenfor hver læringsaktivitet. Dette gir en god oversikt over oppgavenes formål og danner grunnlaget for å analysere og diskutere denne undersøkelsens hovedfunn.

4.3.1 Leseoppgaver

Oppgaver i læringsaktiviteten «leseoppgaver», utgjør 66,45 %, eller 301 av de totalt 453 oppgavene. Et fellestrekk i oppgavetekstene⁷ er at det gis retningslinjer, informasjon og instruksjoner som elevene skal bruke som utgangspunkt i oppgavebesvarelsen. Et overordnet mål med leseoppgavene er at elevene skal reflektere over, tolke, finne ut av eller ta stilling til ulike emner og problemstillinger som primærtetekstene tematiserer eller relateres til.

I leseoppgavene er det følgende tilnæringsmetoder til primærtetekstene som dominerer:

- Tolkningsoppgaver
- Aktualiseringsoppgaver
- Analyseoppgaver

⁷ Begrepet *oppgavetekstene* betegner hvordan oppgavene er formulert

Tolkningsoppgaver

Flertallet av leseoppgavene legger opp til tolkning i forbindelse med primærtetekstene. Elevene får ulike tolkningsoppdrag som krever refleksjon over tekstenes innhold, form og formål. En hyppig tendens i lærebøkene er at det ofte blir gitt tolkningshjelp i form av veiledning i oppgavetekstene. Dette kommer til uttrykk ved at oppgaveteksten leder elevene inn i spesifikke deler av primærteksten ved å gi relevante opplysninger som kan gjøre det enklere å svare på oppgavene. Mange oppgaver identifiserer og forklarer primærtetekstens bestanddeler, slik som i følgende spørsmål til diktet «Moren min er en saks» (1996), av Gro Dahle: «Tittelen på diktet er en metafor. Hva sier den om egenskapene til denne moren? Du finner en forklaring på metafor i Verktøykasse på side 139» (*Norsk for yrkesfag 2*, 2014: s. 223). Denne oppgaven illustrerer hvordan elevene ledes til å utforske aktuelle bestanddeler i primærtetekstene i lys av opplysninger og forhåndsgitte analyseobservasjoner som gis i oppgaveteksten. Når oppgaveteksten opplyser om at diktets tittel er en metafor, samtidig som det blir henvist til lærestoffet om metaforer, kan det bli enklere for elevene å løse oppgaven. Slike former for veiledning i oppgavetekstene er en hyppig tendens i alle lærebøkene, og betegnes i denne studien som tolkningshjelp.

Mange av leseoppgavene som krever tolkning både trener og tester elevenes leseforståelse. En hyppig tendens er at elevene skal utforske primærtetekstens tema og motiv ved å reflektere og gjøre resonnementer. I lærebøkene blir *temaet* i lyriske tekster behandlet som det tekstene egentlig handler om på et dypere plan, og som må forstås ved å lese mellom linjene. Teksters motiv er den ytre handlingen og omfatter det som eksplisitt blir uttrykt i teksten. Å tolke primærtetekstens tema i lys av motivet er oppgaver som forekommer hyppig i lærebøkene. I diktet «Ekstremспорт» (2002) av Jon Hjørnevik består motivet av et *eg* som ramser opp ulike former for ekstremспорт som basehopp, fallskjermhopping og boksing. De to siste versene i diktet kan avsløre tekstens tema: «[...] eg driv òg ekstremспорт / og hoppar av i svingen» (*Kontakt*, 2014: s. 411). For å tolke tekstens tema blir det gitt følgende oppgave: «Hva slags ekstremспорт er det jeg-et i diktet driver med?» (*Kontakt*, 2014: s. 412). I denne oppgaven må elevene gjøre inferenser basert på diktets motiv, noe som forutsetter at elevene forstår meningsinnholdet i begrepet «å hoppe av i svingen». I det samme oppgavesettet gis det en oppgave som kan hjelpe elevene med å se denne sammenhengen: «Hvordan fungerer den siste linja som en kontrast til linjene over?» (*Kontakt*, 2014: s. 412). Her identifiserer oppgaveteksten virkemiddelet kontrast i diktet, og vi ser

at denne oppgaven er i samsvar med eksempelet om tolkningshjelp i forrige avsnitt. I oppgavene til diktet «Ekstremsport» ser vi at elevene ikke skal analysere diktet for å finne språklige virkemidler, men de må likevel fortolke funksjonen de har i teksten. Det er altså mange oppgavetekster som avdekker hvilke språklige virkemidler som finnes i primærtetekstene, noe som fører til at elevene ikke skal finne frem til dette på egenhånd (jf. forhåndsgitte analyseobservasjoner). Dermed blir formålet å ta stilling til hvilken funksjon de identifiserte språklige virkemidlene har i teksten, fremfor å gjøre en analytisk tilnærming til teksten for å avdekke og forklare språklige virkemidler på egenhånd.

En hyppig tendens i leseoppgavene som vektlegger tolkning, er at oppgavene tester elevenes evne til å forstå bruken av et fortettet språk. I skjønnlitterære tekster, og særlig i lyrikk, er konnotasjoner og bildespråk sentrale virkemidler. Det er mange oppgaver som krever tolkning og forståelse av språklige bilder og virkemidler, og disse er relativt likt formulert i lærebøkene. Typiske spørsmål som krever at elevene gjør inferenser når de leser primærtetekstene, kan for eksempel være: «Hva er “skredets tusen drepende tonn” bilde på?» (*Tett på*, 2013: s. 221), og «Hvilken rolle har vinden i de to første strofene? Er vinden noe mer enn bare et værphenomen i diktet?» (*Norsk for yrkesfag 1*, 2014: s. 211). Disse spørsmålene til primærtetekstene kan gi elevene trening i å oppdage og forstå bruken av konnotasjoner og bildespråk. Det er interessant å merke seg at funksjonelle fagtermer for litterær analyse, som f.eks. *metafor* og *besjeling* ikke blir brukt i oppgavetekstene i de to sistnevnte eksemplene. Lyrikksjangeren kjennetegnes ofte av en konsentrert bruk av språklige virkemidler og et fortettet språk. Det krever en spesiell lese måte for å forstå hvordan lyriske teksters komposisjon og virkemidler gir en sammenheng eller mening.

En annen fremtredende tendens som kjennetegner ordlyden i lærebøkens tolkningsoppgaver er at de legger opp til et leserorientert fokus i oppgavetekstene. Spørsmålene til primærtetekstene innledes ofte slik: «hvorfors tror du ...», «hva mener du ...», «hvordan ville du ha ...», og så videre. Den følgende oppgaven kan illustrere dette: «Hva tror du jeg-et mener med å si ‘jeg er utro mot deg’?» (*Kontakt*, 2014: s. 407). Slike leserorienterte tilnæringsmetoder kan gi et inntrykk av at elevene får en form for tolkningsfrihet i oppgavene, og markerer at det er eleven selv som må ta stilling til hvilken mening primærtetekstene uttrykker. Dette kan gi et inntrykk av at elevene skal gjøre en selvstendig tilnærming til primærtetekstene, og at deres subjektive mening eller forståelse blir vektlagt i besvarelsen.

Aktualiseringsoppgaver

Aktualiseringsoppgavene forekommer nest hyppigst i leseoppgavene. Oppgavene som har en aktualiserende funksjon, overfører noe som er relatert til primærtekstene inn i konkrete eller virkelighetsnære sammenhenger. Et typisk trekk med disse oppgavene er at elevene skal ta utgangspunkt i samfunnsaktuelle eller historiske kontekster. Den følgende oppgaven legger opp til at elevene skal gjøre komparative studier av to tekster som tematiserer rasisme. Til diktet «Rasist, jeg tar imot deg» (1993) av Bertrand Besigye skal elevene svare på følgende oppgave: «Oppfyller bestemoren til Odd Børretzen på side 377 noen av kravene til en rasist?» (*Tett på*, 2013: s. 217). I denne oppgaven henvises elevene til en sakprosaetekst som også tar opp temaet rasisme, og de må ta utgangspunkt i diktet av Bertrand Besigye for å kunne svare på oppgaven. Slike aktualiserende oppgaver kan bidra til at primærteksten blir mer tilgjengelig for elevene ved at den overføres til en mer gjenkjennelig kontekst.

En annen fremtredende tendens i oppgavene som aktualiserer primærtekstene, er at elevene inviteres til å gjøre en personlig tilnærming til ulike temaer som kan relateres til primærtekstene. Elevene skal reflektere over hvordan primærtekstens tema angår dem, uten at de nødvendigvis skal reflektere over hvordan dette temaet kommer til uttrykk i teksten. Til diktet «Einsamflygar» (1957) av Halldis Moren Vesaas, gis det for eksempel følgende oppgave: «Sosiale medier er viktig for mange. Tenk deg at du skal avslutte Facebook-kontoen din. Formuler den siste FB-oppdateringen din der du tar farvel med 'flokken din' (FB-vennene dine)» (*Norsk for yrkesfag 1*, 2014: s. 211). Oppgaver tilsvarende det forrige eksempelet relaterer primærteksten til elevenes aldersgruppe, verdier, interesser eller holdninger som utgangspunkt for oppgavebesvarelsen. Vi ser altså at primærtekstens tema eller kontekst blir overført til elevenes liv, og at oppgavene i hovedsak vektlegger refleksjon rundt elevenes virkelighet, fremfor leseforståelse og tolking av primærteksten.

Analyseoppgaver

Flertallet av analyseoppgavene som krever en analytisk tilnærming til primærtekstene, er plassert i kategorien leseoppgaver. Det er svært få oppgaver som krever at elevene skal skrive en fullstendig analyse av primærtekstene. Tabell 5 viser at bare 0,7 prosent av 453 oppgaver i

kategorien *skriveoppgaver* legger opp til en analytisk tilnærming, og disse utgjør totalt 3 oppgaver som alle legger opp til å skrive diktanalyse.

Flertallet av analyseoppgavene innebærer at elevene skal granske primærteteksternes komposisjon og finne språklige virkemidler, og kombinasjonen av tolkning og analyse er hyppig representert i lærebøkene: «Hvordan vil du beskrive rimstrukturen i diktet, og hva slags effekt har den?» (*Tett* på, 2013: s. 253). Elevene blir ofte bedt om å reflektere over bruken av språklige virkemidler: «Finn metaforer i diktet. Gjør bruken av metaforer at du opplever snøfall på en ny måte?» (*Kontakt*, 2014: s. 419). Disse oppgavene krever en selvstendig og analytisk tilnærming til primærtetekstene.

Rene analyseoppgaver som ikke kombineres med tolkning er ofte formulert som lukkede spørsmål. Disse oppgavene etterspør konkrete språklige virkemidler og oppfordrer elevene til å beskrive primærtetekstens komposisjon:

Først om diktets form:

- Er diktet skrevet i bunden eller ubunden form?
- Hvordan er diktet bygd opp?
- Finner du noen rytme i diktet?
- Finner du noen andre virkemidler, for eksempel metaforer?

Se side 139-142 hvis du trenger hjelp (*Norsk for yrkesfag 2*, 2014: s. 218)

De fleste av oppgavene som utelukkende betegnes som analyseoppgaver, slik som i eksempelet over, ber elevene om å finne eksempler på besjeling, personifikasjon, sammenligninger, gjentakelser, kontraster og bruk av metaforer i primærtetekstene. Disse begrepene utgjør den analyseterminologien som forekommer hyppigst når det gjelder fagterminologi for litterær analyse. Analyseoppgavene ledsages ofte av tolkningsoppgaver som ber elevene om å forklare komposisjonens eller virkemidlenes betydning og funksjon.

Når det gjelder de 3 oppgavene som innebærer at elevene skal skrive en fullstendig diktanalyse, skal elevene skrive en argumenterende tekst etter en fremgangsmåte som oppgis i skjemaer i lærebøkens teorikapitler om lyrikk.

4.3.2 Førlesingsoppgaver

Førlesingsoppgavene utgjør 15,45 % av alle oppgavene, noe som betyr at 70 av de 453 oppgavene innebærer leseforberedelse som førlesingsstrategi. Alle primærtetekstene, med unntak av del 1 i *Norsk for yrkesfag* (2014), inneholder én eller flere førlesingsoppgaver.

Tilnæringsmetodene som er mest fremtredende i førlesingsoppgavene er som følger:

- Aktualiseringsoppgaver
- Erfarings spørsmål
- Tolkingsoppgaver

Flertallet av førlesingsoppgavene har en aktualiserende funksjon fordi de overfører primærtetekstens innhold eller tematikk inn i en bestemt og ofte gjenkjennelig kontekst. Den følgende oppgaven kan illustrere dette: «Diktet 'De beste' er skrevet under andre verdenskrig. Hvem tror du hylles som 'de beste' i dette diktet?» (*Tett på*, 2013: s. 227). Å presentere primærtetekstens historiske kontekst i forkant av lesingen, kombinert med en refleksjonsoppgave, kan gjøre teksten mer tilgjengelig for elevene. På denne måten får elevene nødvendige bakgrunnskunnskaper som er en forutsetning for god leseforståelse.

Når det gjelder erfarings spørsmålene, lar disse oppgavene elevene ta utgangspunkt i egne erfaringer i en refleksjonsprosess forut for lesingen, jf. erfaringsbasert tilnærming. Dermed kan disse oppgavene også ha en aktualiserende funksjon overfor elevene. I følgende oppgave ser vi at elevene får bruke sine egne erfaringer i en refleksjonsprosess i forkant av lesingen: «Tenkeskriv i tre minutter om det du forbinder med våren» (*Norsk for yrkesfag 2*, 2014: s. 215). Slike førlesingsoppgaver kan skape en kobling mellom fiksjonen og virkeligheten, og elevenes oppmerksomhet rettes mot noe gjenkjennelig, noe som kan skape forventninger til teksten. I andre førlesingsoppgaver stilles det personlige spørsmål som kan hjelpe elevene med å identifisere seg med det primærtetekstene tematiserer: «Har du opplevd å miste noen som sto deg nær? Greier du å sette ord på denne følelsen?» (*Kontakt*, 2014: s. 407).

Førlesingsoppgavene som krever tolkning, innebærer ofte at elevene skal studere og reflektere over forfatterinformasjon, tittel, enkelte strofer eller verselinjer forut for lesingen: «Hva tror du diktet handler om med utgangspunkt i tittelen og den første verselinja?» (*Kontakt*, 2014: s. 419). Denne refleksjonsoppgaven kan aktivere elevenes forventninger til primærteteksten, noe som kan

bidra til å skjerpe oppmerksomheten når de leser. I tillegg kan disse tolkningsoppgavene få elevene til å gjøre viktige inferenser i møtet med tekstene, slik som i en førlesingsoppgave til «Glemte minner» (1993) av Per Lillo-Stenberg: «På hvilken måte kan overskriften sies å bestå av en motsetning?» (*Tett på*, 2013: s. 224). Denne førlesingsoppgaven gjør elevene oppmerksom på det paradoksale ved tittelen «Glemte minner», noe som er nødvendig å forstå for å kunne gjøre viktige inferenser i lesingen.

4.3.3 Skriveoppgaver

Skriveoppgaver er oppgaver som gir ulike skriveoppdrag, og disse oppgavene utgjør 59 av 453 oppgaver, eller ca. 13 %. Tilnæringsmetodene som flertallet av oppgavene legger opp til er som følger:

- Aktualiseringsoppgaver
- Tolkningsoppgaver
- Erfarings spørsmål

En hyppig tendens i skriveoppgavene er at elevene får oppgitt retningslinjer som de må bruke som utgangspunkt i egen tekstproduksjon. Meddiktning er en hyppig representert arbeidsmetode i lærebøkene og innebærer at elevene enten skriver om på tekstene, skriver egne avslutninger eller skriver videre om noe som primært tekstene handler om. Alle disse oppgavene gir elevene kriterier for skrivingen, som for eksempel forslag til første setning, sjanger, lengde på tekstene, forslag til tema, eller gitte scenarioer som elevene skal skrive om. De fleste oppgavene ber elevene om å «skrive en tekst om ...», og kun et fåtall av oppgavene gir elevene i oppdrag å skrive lyriske tekster. Til tross for at elevene får i oppdrag å skrive refleksjonsnotater, resonerende eller kreative tekster, blir altså disse benevnelsene utelatt til fordel for ordlyden «en tekst».

Skriveoppgavene som aktualiserer tekstene for elevene overfører ofte tekstenes tematikk til noe som kan relateres til elevenes hverdagsliv. Til diktet «Det er den draumen» (1966) av Olav H. Hauge får elevene følgende skriveoppgave: «I diktets to første strofer står det: ‘Det er den draumen me ber på / at noko vedunderleg skal skje’. Hva er din drøm? Skriv ca. 150 ord, for eksempel om drømmejobben du ser for deg» (*Norsk for yrkesfag 1*, 2014: s. 210).

En fremtredende tendens i oppgavene hvor elevene må tolke primært teksten som utgangspunkt, er at oppgavene inviterer elevene med seg inn i primært tekstenes fiksjonsverden. I

tolkningsoppgavene er meddiktning en sentral tilnæringsmetode: «Skriv en tekst der jeg-et uttrykker sin fortvilelse over dødsfallet i et dagboknotat» (*Tett på*, 2013: s. 216). Primært teksten i eksempelet over tematiserer et *jeg* som er i sorg over å ha mistet en nær og kjær person.

Oppgaven legger opp til at elevene må utforske hvordan denne fortvilelsen kommer til uttrykk i primært teksten. Elevene må derfor lese med innlevelse og empati for å forstå hvordan *jeg-et* har det, for deretter å skrive et dagboknotat som setter ord på dette. Å sette ord på følelser er sentralt i lyriske tekster, og elevene får muligheten til å utforske hvordan man skriver om menneskets følelsesliv.

I erfaringsspørsmålene skal elevene ofte skrive om noe som problematiseres eller skildres i primært tekstene. Til teksten «Natta er forbi» (2012) av Mari Boine skal elevene ta stilling til hvilket forhold de har til mørket: «... Skriv en halv side hvor du starter med enten ‘Jeg liker meg i mørket fordi ...’ eller ‘Jeg liker meg ikke i mørket fordi ...’» (*Kontakt*, 2014: s. 403). I slike oppgaver skal elevene reflektere over egne preferanser eller opplevelser, og sette ord på dette i en egenprodusert tekst.

4.3.4 Elevaktive læringsformer

Læringsaktiviteter i kategorien elevaktive læringsformer utgjør 5 %, eller 23 av de totalt 453 oppgavene. Disse oppgavene forekommer svært sjelden i forhold til de øvrige læringsaktivitetene. En klar tendens i oppgavene som kategoriseres som elevaktive læringsformer er at de representerer varierte og nokså uortodokse innganger til litteraturarbeidet. Elevaktivitet er altså fremtredende og innebærer ofte elevsamarbeid, muntlige eller praktiske aktiviteter og bruk av digitale verktøy. De mest fremtredende tilnæringsmetodene i denne kategorien er:

- Aktualiseringsoppgaver
- Tolkningsoppgaver
- Erfaringsspørsmål

En hyppig representert aktualiseringsoppgave er bruk av musikkvideoer, bilder og lydklipp. Dette er typisk for aktualisering av sanglyrikken og rapp-tekstene i lærebokantologiene, noe som

følgende oppgave illustrerer: «'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 tilsvarende oppgaver skal elevene lese primærteksten, for deretter å lytte til forfatterens innspilte originalversjon. Deretter skal elevene tolke og reflektere over primærteksten i lys av forfatterens egne tolkninger.

Tolkningsoppgavene legger ofte opp til at elevene skal samarbeide eller presentere primærtekstene for hverandre. Noen av oppgavene innebærer at elevene selv skal finne bilder og musikk som de mener passer til primærtekstene og innebærer derfor visualisering av elevenes tolkning. Andre oppgaver ber elevene om å være kreative i fremgangsmåten de skal bruke for å gi uttrykk for sin tolkning og forståelse av primærteksten. Følgende oppgave kan illustrere dette:

Velg mellom oppgave a og b.

- a les diktet høyt for hverandre. Kom med forslag til musikk som kan passe som innledning før selve opplesingen.
- b Sett sammen en Photostory der diktet blir presentert i ord, musikk og bilder (*Norsk for yrkesfag 1*, 2014: s. 201).

I eksempelet over ser vi at oppgave b legger opp til at elevene skal lage en sammensatt tekst av primærteksten. Dette er en fremtredende tendens i tolkningsoppgavene som inkluderer bruk av digitale verktøy. Andre tolkningsoppgaver som skal løses i fellesskap, er å lage rollespill som baserer seg på primærtekstenes innhold. Til det følelsesladde diktet «Episode» (1945) av Inger Hagerup, skal elevene tre inn i rollene som mannen og kona i diktet: «Gå sammen i par og bytt på å si 'Takk for maten' og 'Velbekomme' til hverandre. Forsøk å legge forskjellige følelser i ordene når dere sier dem: hat, omtanke, usikkerhet, trygghet, osv» (*Tett på*, 2014: s. 230).

Erfaringspørsmålene gir elevene flere oppgaver som legger opp til muntlig kommunikasjon. Følgende eksempel kan illustrere hvordan diskusjon og samtaler mellom elever blir vektlagt: «Diskuter i grupper på tre: Er det mulig å føle seg som en del av fellesskapet uten å være aktiv i sosiale medier?» (*Norsk for yrkesfag 1*, 2014: s. 211). Slike oppgaver overfører primærtekstens tematikk til ulike emner som er relevant for elevenes hverdag og virkelighet.

4.3.5 Øvrige tilnæringsmetoder

Oppgaver i kategoriene *faktaspørsmål* og *resepsjonsspørsmål*, er minst fremtredende innenfor de fire læringsaktivitetene. Jeg gir derfor en kortfattet beskrivelse av hvilke tendenser som utmerker seg innenfor disse tilnæringsmetodene.

Faktaspørsmålene kan gi elevene økt begrepsforståelse eller viktig kunnskap om et emne som er relevant for primærtteksten. En førlesingsoppgave kan sørge for at elevene ser viktige sammenhenger i primærttekstene, slik som i følgende eksempel: «Hva er et enkeltmannsforetak? Finn ut av det på egen hånd hvis du ikke vet det» (Kontakt, 2014: s. 412). At elevene forstår hva et enkeltmannsforetak er, kan bidra til økt leseforståelse. Diktet «Julebord i enkeltmannsforetaket» (2002, i Kontakt, 2014: s. 412) uttrykker ikke eksplisitt at diktet bare handler om én person. Det er kun bruken av ordet *enkeltsmannsforetak* som avslører dette i diktet. Diktet tematiserer et *jeg* og en sjef som opptrer samtidig i teksten. En følge av at julebordet holdes for enkeltmannsforetaket er at *jeg-et* og sjefen er én og samme person til tross for at de opptrer som to ulike personer. Denne sammenhengen må elevene se selv for å forstå meningen med diktet, og begrepsforståelsen som førlesingsoppgaven gir, er dermed avgjørende for å gjøre viktige inferenser. Diktet fortoner seg som uforståelig dersom man ikke ser denne sammenhengen, og det ovennevnte eksempelet representerer førlesingsoppgaver som har en oppklarende eller informativ funksjon, og hvor begrepsforståelse er et sentralt formål.

Innenfor resepsjonsspørsmålene finner vi oppgaver som spesifikt ber elevene om å beskrive eller gi uttrykk for sine subjektive leseopplevelser. Leseopplevelsen kan bestå av hvordan elevene ser for seg noe som skildres i primærttekstene, slik som i dette eksempelet: «Hvordan ser du for deg eg-personen i teksten? Beskriv med dine egne ord» (*Norsk for yrkesfag 2*, 2014: s. 225). Andre oppgaver ber elevene om å reflektere over hvilke følelser, tanker eller stemninger som kommer til uttrykk i primærttekstene, slik som i følgende oppgave: «Hvordan vil du beskrive stemningen i dette diktet?» (*Tett på*, 2014: s. 232).

4.4 Oppsummering av de statistiske resultatene

I kapittel 4.1 vises det til at det henholdsvis er leseoppgaver og førlesingsoppgaver som har høyest forekomst av de fire læringsaktivitetene, og disse omfatter til sammen 371 av de totalt 453 oppgavene. Dermed utgjør leseoppgavene og førlesingsoppgavene ca. 82 % av det totale antallet oppgaver i lærebøkene.

I leseoppgavene dominerer følgende tilnæringsmetoder i prioritert rekkefølge: tolkningsoppgaver er hyppigst benyttet, deretter følger aktualiseringsoppgaver og analyseoppgaver.

I førlesingsoppgavene dominerer følgende tilnæringsmetoder i prioritert rekkefølge: tolkningsoppgaver er hyppigst benyttet, deretter følger aktualiseringsoppgaver og erfarings spørsmål.

I kapittel 4.2 viser figur 2 at de følgende tilnæringsmetodene forekommer hyppigst i de tre lærebøkens 453 oppgaver i synkende rekkefølge: tolkningsoppgaver, aktualiseringsoppgaver og erfarings spørsmål. De tre hyppigst benyttede tilnæringsmetodene er også mest fremtredende i tre av de fire læringsaktivitetene. Figur 2 i kapittel 4.2 viser også at den analytiske tilnæringsmetoden har relativt lav forekomst i forhold til de øvrige tilnæringsmetodene, og er representert på en tredjeplass med 13,8 %.

4.5 Oppsummering – hovedtendenser i læringsaktivitetene

Her vil jeg gi en sammenfatning av kapittel 4.3 som presenterer de mest fremtredende tilnæringsmetodene innenfor de fire læringsaktivitetene leseoppgaver, førlesingsoppgaver, skriveoppgaver og elevaktive læringsformer. Til slutt gir jeg en kort kommentar angående et markant fravær av yrkesretting i oppgavene.

Leseoppgaver

Oppgavene i kategorien «leseoppgaver» har hyppigst forekomst av tilnæringsmetodene tolkningsoppgaver, analyseoppgaver og aktualiseringsoppgaver i synkende rekkefølge.

Oppgavene dreier seg i hovedsak om refleksjon over primærtekstenes innhold, form og formål i

prioritert rekkefølge. I leseoppgavene er det tolkningsoppgavene som er den mest representerte tilnæringsmetoden til litteraturarbeidet. I kapittel 4.3.1 vises det til at flertallet av oppgavene gir elevene ulike former for tolkningshjelp. En klar tendens i oppgavetekstene er at de påpeker ulike trekk ved primærteteksternes komposisjon og identifiserer bruk av ulike språklige virkemidler som elevene skal forklare. Elevene får derfor mange oppgaver med forhåndsgitte analyseobservasjoner hvor de ikke trenger å analysere tekstene for å finne frem til bestanddeler i teksten som har en viktig og meningsbærende funksjon.

I tolkningsoppgavene blir elevenes evne til å se sammenhenger i primærtetekstene ved å gjøre inferenser testet. Dette blir testet ved at elevene skal gjøre rede for deler av primærteteksternes innhold som ikke eksplisitt uttrykkes i tekstene. Også her får elevene mye tolkningshjelp, noe som er en klar tendens i alle lærebøkernes tolkningsoppgaver.

Når det gjelder aktualiseringsoppgavene, blir primærtetekstene ofte overført til virkelighetsnære eller kjente kontekster, og tekstenes innhold og tematikk blir koblet opp mot elevenes egen erfaringsverden.

I analyseoppgavene ser vi at de fleste oppgavene er kombinerte tolknings- og analyseoppgaver som forutsetter at elevene enten forklarer eller finner språklige virkemidler i tekstene. Mange oppgaver henviser til lærestoffet om analyse og tolkning av lyrikk i lærebøkernes teoridel. Dette kan også betraktes som en form for tolkningshjelp. Det er svært få oppgaver som krever at elevene skal skrive en fullstendig diktanalyse.

Førlesingsoppgaver

Førlesingsoppgaver er en leseforberedende lesestrategi som gir elevene ulike refleksjonsoppgaver og spørsmål som skal besvares forut for lesingen. I førlesingsoppgavene er de følgende tilnæringsmetodene mest representert i synkende rekkefølge: aktualiseringsoppgaver, erfaringsspørsmål og tolkningsoppgaver.

Aktualiseringsoppgavene setter teksten inn i en gjenkjennelig kontekst som kan gi elevene nødvendige forkunnskaper for økt leseforståelse.

Erfaringsspørsmålene kan føre til at elevene lettere kan identifisere seg med primærtetekstenes tema, personer, hendelser eller innhold. Ofte legges det opp til at elevene skal ta med seg egne erfaringer, opplevelser og assosiasjoner inn i refleksjonsprosessen forut for lesingen, noe som betegnes som en erfaringsbasert tilnærming, jf. kapittel 2.3.2.

Førlesingsoppgavene som krever tolkning, kan skape forventninger til teksten og innehar ofte en oppklarende funksjon som gjør det enklere å gjøre inferenser under lesingen. På denne måten får elevene aktivert oppmerksomheten, og de aller fleste førlesingsoppgavene kan bidra til økt leseforståelse fordi det gis tolkningshjelp og forklaringer som kan fungere som nøkler til tekstforståelse.

Skriveoppgaver

I skriveoppgavene er de følgende tilnæringsmetodene mest representert i synkende rekkefølge: aktualiseringsoppgaver, erfaringsspørsmål og tolkningsoppgaver.

Aktualiseringsoppgavene overfører primærtetekstenes tema og innhold til virkelige hendelser og kontekster.

I tolkningsoppgavene må elevene bruke fantasien, og reflektere over ulike tema og problemstillinger i lys av primærtekstene som utgangspunkt for egen tekstproduksjon.

Erfaringsspørsmålene lar elevene ta utgangspunkt i egne erfaringer, meninger og opplevelser for å sette ord på eller dikte videre om tekstens innhold og tema i egenproduserte tekster. Å dikte videre på andre tekster kalles for meddiktning.

Mange skriveoppgaver ber elevene om å «skrive en tekst» med forhåndsgitte kriterier som gir starthjelp for skrivningen. Det er lav forekomst av konkrete krav om form eller sjanger, noe som ofte gir elevene frihet til å skrive så kort eller langt de selv ønsker. Elevene får mange muligheter til å fokusere på de egenproduserte tekstens innhold og formål. Skriveoppgavene legger opp til at elevene skal skrive resonnerende tekster, kreative tekster og refleksjonstekster, men dette kommer ikke eksplisitt til uttrykk i oppgavetekstene.

Elevaktive læringsformer

I de elevaktive læringsformene, som er den minst representerte læringsaktiviteten i alle lærebøkens oppgaver, er følgende tilnæringsmetoder hyppigst representert i prioritert rekkefølge: aktualiseringsoppgaver, tolkningsoppgaver og erfaringsspørsmål.

Elevene skal enten visualisere sine egne tolkninger av primærtetekstene, trene på å lese for hverandre, diskutere eller bruke digitale verktøy. Noen oppgaver innebærer rollespill, presentasjoner eller dramatisering som konkretiserer elevenes tolkning av primærtetekstene.

Andre oppgaver innebærer at elevene skal ta utgangspunkt i primærteteksten for å lage sammensatte tekster ved hjelp av digitale verktøy. Kategorien elevaktive læringsformer gir variasjon i litteraturundervisningen og lar i stor grad elevene utforske primærtetekstene på egne premisser gjennom ulike praktiske og muntlige aktiviteter.

Elevene får gi uttrykk for sin forståelse eller tolkning av primærtetekstene gjennom muntlige aktiviteter, bruk av kroppsspråk, stemmebruk, digitale verktøy og i samspill med medelever. I neste kapittel vil jeg diskutere analysens hovedfunn.

I lys av resultatene som til nå har blitt presentert er det interessant å merke seg fraværet av yrkesrettede læringsaktiviteter og tilnæringsmetoder. Det er om lag et halvt dusin oppgaver som kan sies å være yrkesrelatert i lærebøkene. Yrkesrelatert kan illustreres med eksempelet på oppgaven som gis til diktet «Det er den draumen» (1966) av Olav H. Hauge: «... Hva er din drøm? Skriv ca. 150 ord, for eksempel om drømmejobben du ser for deg» (*Norsk for yrkesfag 1*, 2014: s. 210).

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere denne studiens hovedfunn i lys av tidligere presentert teori og forskning. Jeg vil trekke frem relevante momenter som danner grunnlaget for å gjøre konklusjoner for å svare på problemstillingen i denne studien: *Hvilken tilnæringsmetode til lyriske tekster er mest fremtredende i et utvalg lærebøker i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram?* Konklusjoner og en besvarelse av problemstillingen blir presentert i forbindelse med oppsummeringen av hovedfunn i kapittel 6.

5.1 Læringsaktiviteter

Denne studiens resultater viser at de hyppigst representerte læringsaktivitetene, leseoppgaver og førlesingsoppgaver, samlet utgjør ca. 82 % av det totale antallet oppgaver i lærebøkene. I det følgende vil jeg diskutere mine hovedfunn i forbindelse med disse læringsaktivitetene.

5.1.1 Leseoppgaver

Resultatene av denne studien viser at leseoppgavene utgjør 66,45 % av alle oppgavene i lærebokantologienes lyrikksamling. I leseoppgavenes oppgavetekster får elevene omfattende veiledning og tolkningshjelp. En annen klar tendens er at flertallet av oppgavene legger opp til at elevene skal nærlese primærtetekstene, noe som fører til at elevene får trene på å gjøre inferenser for økt leseforståelse.

Et fellestrekk i lærebøkens leseoppgaver er at de er formulert slik at elevene får konkrete strategier for hvordan de skal undersøke primærtetekstene for å avdekke sentrale momenter som er meningsbærende for tekstenes tematikk. Slike oppgaveformuleringer kan fungere som oppklarende strategier ved at elevene ledes til å se sammenhenger i teksten. På denne måten fungerer oppgavetekstene som lesestrategier. Samtidig identifiserer oppgavetekstene viktige analyseobservasjoner som må fortolkes for å finne mening i det som blir uttrykt i primærtetekstene. Dermed legger leseoppgavene opp til at elevene skal bruke en lese måte som tilsvarer leseferdighetene til det Astrid Roe omtaler som *den gode og selvstendige leseren* i tabell 1 i kapittel 2.2 (Roe, 2011: s. 86). Gjennom leseoppgavene får elevene trening i å bruke både

utdypings- og kontrollstrategier, noe som PISA-undersøkelsene i 2000 avdekket at norske elever ikke mestrer godt nok (Roe, 2011: s. 89). Vi ser altså at leseoppgavene legger opp til at elevene skal bruke et bredt utvalg av lesestrategier. I tillegg stiller leseoppgavene spørsmål som legger opp til at elevene må nærlese primærtetekstene på bakgrunn av de forhåndsgitte analyseobservasjonene som de blir bedt om å utforske nærmere.

Leseoppgavene kan gi inferenstrening ved at de stiller spørsmål som leder elevene til å nærlese primærtetekstene for å kunne tolke de forhåndsgitte analyseobservasjonene. I oppgavene som for eksempel identifiserer og gjengir metaforbruk i primærtetekstene må elevene selv se sammenhenger for å finne den dypere meningen som ikke eksplisitt blir uttrykt i teksten. Oppgaveformuleringene hjelper elevene med å se viktige sammenhenger ved å stille konkrete spørsmål som leder oppmerksomheten mot de aspektene en må ta stilling til for å finne et rimelig svar. Disse oppgavene kretser ofte rundt forhåndsgitte analyseobservasjoner som må tolkes for å finne frem til primærtetekstens tematikk eller en dypere mening med noe som kommer til uttrykk. På denne måten kan leseoppgavene stimulere elevene til å utvikle sine metakognitive ferdigheter, noe som korresponderer med Mossige og Natviks prinsipper for inferenstrening som kan øke leseforståelsen.

Mossige og Natvik (2012) fant at elever med svake leseferdigheter har vanskelig for å svare på spørsmål til tekster hvor svaret ikke eksplisitt uttrykkes i teksten, og at de reagerer med å lese om igjen uten å finne noe svar i teksten. Lyrikklesing kan derfor bli ekstra utfordrende for elever som verken bruker strategier eller gjør inferenser på egenhånd. Dette kan leseoppgavenes formuleringer hjelpe elevene med. De svake leserne lar ifølge Mossige og Natvik formuleringen i oppgavetekstene styre hvordan de leser og orienterer seg i teksten (Mossige & Natvik, 2012: s. 67). Dermed kan vi se at leseoppgavene er tilrettelagt for elever som er ikke er selvregulerte brukere av lesestrategier, og som ikke automatisk gjør relevante analyseobservasjoner eller inferenser under lesingen. Leseoppgavene passer derfor godt for elever med svake leseferdigheter fordi den metodiske fremgangsmåten som oppgavene legger opp til kan føre til økt leseforståelse.

5.1.2 Førlesingsoppgaver

I kapittel 4.1 ser vi at førlesingsoppgavene utgjør 15,45 % av alle de tre lærebøkene oppgaver til de lyriske tekstene, og at over halvparten av de lyriske tekstene har én eller flere tilhørende førlesingsoppgaver. Denne studien viser tre klare tendenser i førlesingsoppgavene:

- 1) Førlesingsoppgavene knytter primærtekstene til en gjenkjennelig kontekst.
- 2) Førlesingsoppgavene knytter primærtekstene til elevenes erfaringer og forkunnskaper.
- 3) Førlesingsoppgavene fokuserer på begreper og sentral informasjon som leseren må forstå for å lese primærtekstene med god forståelse.

Førlesingsoppgavene fungerer primært som leseforberedende lesestrategier, og dermed er det hensiktsmessig å se alle de tre ovennevnte tendensene i sammenheng.

Det at førlesingsoppgavene knytter primærtekstene til en gjenkjennelig kontekst kan være en fordel når elevene skal lese lyrikk. Lyrikk kjennetegnes ofte av fortolkningskrevende tekster som inneholder et fortettet språk. En må derfor ha kjennskap til at lyriske tekster må leses med en forståelse av at ordene man leser, kan referere til noe annet. Det å forstå at lyrikk må leses som tvetydige tekster hvor ordene må tolkes i en overført betydning kan være vanskelig selv for gode lesere. Førlesingsoppgavene som identifiserer noe som elevene kan kjenne igjen kan derfor gi elevene forkunnskaper og forståelse som hjelper dem med å tolke den egentlige meningen i primærtekstene. Førlesingsoppgavene forbereder elevene på hva de vil møte i teksten, og kan dermed utvide det Anne-Kari Skarøhamar omtaler som elevenes forventningshorisont forut for lesingen. Førlesingsoppgavene kan altså betraktes som strategier som gir elevene opplevelsen av gjenkjennelse eller erkjennelse, og som dermed påvirker «den holdningen og forutforståelsen vi har» (Skarøhamar, 2001: s. 60).

I erfaringsspørsmålene som stilles i førlesingsoppgavene er identifikasjon et sentralt moment. Å knytte oppgaver til litterære tekster opp mot egne erfaringer kan være både motiverende og engasjerende. Dette kan ses i sammenheng med Anne-Kari Skarøhamars prinsipp om å knytte en forbindelse mellom eleven og teksten i form av identifikasjonsspørsmål som legger opp til en erfaringsbasert tilnærming (Skarøhamar, 2001: s. 82). Dermed kan de erfaringsbaserte førlesingsoppgavene gjøre primærtekstene mer tilgjengelige for elevene fordi det knyttes en

forbindelse mellom elev og tekst. Dette fører til at tekstene åpnes for elevene fordi de opplever at det de leser om angår dem på et personlig eller generelt plan.

I førlesingsoppgavene som gir informasjon om tekstene får elevene forberedt seg på hva de møter i primærtteksten. Mossige og Natvik påpeker at lesesvake elever ikke forbereder seg på lesingen, og at de leser fort uten å ta et overblikk over tekstens struktur eller komposisjon (Mossige & Natvik, 2012: s. 67). Disse førlesingsoppgavene leder elevene til å danne seg et overblikk over tittel, komposisjon, begrepsbruk og relevant informasjon som behøves for å se viktige sammenhenger i tekstene. Dermed stimuleres førlesingsoppgavene elevenes evne til å gjøre inferenser når de leser primærtteksten.

Førlesingsoppgavene som oppklarer viktige begreper eller uttrykk kan hjelpe elevene med å øke leseforståelsen. Ifølge Mossige og Natvik har svake lesere en tendens til å hoppe over vanskelige ord når de leser (Mossige & Natvik, 2010: s. 67). Dermed kan førlesingsoppgavene hjelpe elevene med å konstruere mening i primærttekstene fordi oppgavetekstene gjør elevene oppmerksomme på hva de må legge merke til i tekstene for økt leseforståelse.

Førlesingsoppgavene har altså innvirkning på elevenes forutforståelse i forkant av lesingen. I tillegg gir førlesingsoppgavene forkunnskaper og strategier som styrker leseopplevelsen. Elevene får konkrete metoder for hvordan de rent metodisk skal lese og bearbeide teksten, noe som kan føre til økt inferensdannelse og bedre leseforståelse.

5.2 Tilnæringsmetoder

Resultatene av denne studien viser at tolkningsoppgaver, etterfulgt av aktualiseringsoppgaver og erfaringsspørsmål i synkende rekkefølge er mest fremtredende i lærebøkens oppgaver. I det følgende vil jeg diskutere hvordan det legges opp til at elevene skal arbeide med primærttekstene med utgangspunkt i disse tilnæringsmetodene.

5.2.1 Tolkingsoppgaver

I kapittel 4.2 ser vi at tolkningsoppgavene er representert i 52,3 % av alle oppgavene. Den mest fremtredende tendensen i tolkningsoppgavene er at elevene skal reflektere over ulike spørsmål og problemstillinger for å danne seg en dypere forståelse av primærtekstenes tematikk. Disse tolkningsoppgavene oppgir analyseobservasjoner i form av hva man bør studere for å finne frem til primærtekstens tematikk. De forhåndsgitte analyseobservasjonene består ofte av komposisjonelle trekk og språklige virkemidler. Tolkingsoppgavene kan betraktes som en tekstorientert og forenklet analytisk tilnærming til arbeid med primærtekstene, og kan derfor forklare den lave forekomsten av rene analyseoppgaver som oppfordrer elevene til å gjøre selvstendige analyseobservasjoner i primærtekstene. En styrke med den høye forekomsten av disse tolkningsoppgavene er at de tilrettelegger litteraturarbeidet for elever som enten har svake leseferdigheter eller et svakere faglig utgangspunkt. Oppgavenes forhåndsgitte fagkunnskap om primærteksten, i tillegg til veiledning og strategier for tolkning og økt forståelse, gir elevene trening i hvordan man skal lese og tolke litteratur. Samtidig er det en utfordring at det i så liten grad legges opp til en selvstendig tilnærming til primærtekstene. Dette er fordi den omfattende tilretteleggingen som kan gagne elever med svake skoleprestasjoner, kan gå på bekostning av den faglige utviklingen til elever med gode leseferdigheter. Dermed kan lærebøkens tolkningsoppgaver på den ene siden fungere som støtte, mens de på den andre siden kan føre til at noen elever ikke får dekket sitt behov for litteraturundervisning som svarer til en høyere utviklet litterær kompetanse.

Når det gjelder nivået på elevenes faglige utgangspunkt, kan dette være høyt eller lavt uavhengig av elevenes leseferdigheter. Gjennom tolkningsoppgavene legges det opp til nærlesning av tekstene, og oppgavetekstene er formulert slik at det legges opp til at elevene skal bruke lesestrategier som hjelper elevene med å gjøre viktige inferenser i primærtekstene. Dette kan øke elevenes leseforståelse. Dermed kan vi se at tolkningsoppgavene i stor grad legger opp til ferdighetstrening, med særlig vekt på leseferdigheter. På grunn av den lave forekomsten av oppgaver som legger opp til at elevene både skal gjøre selvstendige analyseobservasjoner og komme med egne og uavhengige tolkninger, kan det se ut til at kontroll av elevenes analyseferdigheter ikke er et formål i lærebøkene. Dette kan ses i lys av det påfallende lave antallet skriveoppgaver som legger opp til skriftlig analyse, og den høye forekomsten av

skriveoppgaver som ser ut til å vektlegge det å «skrive en tekst» fremfor å stille konkrete krav til sluttresultat, sjanger og form. Det er derfor interessant å diskutere hvilket utbytte elevene kan få av lærebøkens tolkningsoppgaver som i liten grad vektlegger kontroll av elevenes evne til å navigere selvstendig i tekstene for å gjøre egne analyseobservasjoner.

Vi ser altså at tolkningsoppgavene gir elevene nærlesnings- og inferenstrening i form av de identifiserte elementene i primærteksten som elevene skal utforske nærmere for å finne rimelige svar på oppgavene. Dette kan ses i sammenheng med Anne Kari Skarðhamars prinsipper om *refleksjonsspørsmål* som utgjør hovedfasen i den litterære samtalsanalyse.

Tolkningsoppgavene i lærebøkene kan, i likhet med Skarðhamars refleksjonsspørsmål «... lokke fram resonnement og refleksjon over det som ligger mellom linjene i teksten. Målet er å lære elevene å lese teksten oppmerksomt, trene dem i å beskrive og forklare personenes utsagn og handlemåte, analysere karaktertrekk, konflikter og løsninger ...» (Skarðhamar, 2001: s. 83). Skarðhamar påpeker at den litterære samtalen ikke skal drille elevene i analyseterminologi, og at den mest hensiktsmessige formen for litteraturarbeid i skolen er å observere og forklare *hva* teksten forteller, og *hvordan* dette blir fortalt (Skarðhamar, 2005: s. 82). Til sammenligning ser vi at tolkningsoppgavene er lagt opp etter det samme formålet som Skarðhamar argumenterer for. Dermed kan en stille spørsmål om hvorvidt tolkningsoppgavene i lærebøkene kan gjøre elevene utrustet til å gjøre selvstendige analyseobservasjoner, dersom formålet er å styrke elevenes leseferdigheter.

På den ene siden viser Kari Anne Rødnes' forskningsgjennomgang at elevene må lære seg analytiske tilnærminger til tekstene de leser for å kunne gjøre egne analyseobservasjoner og utvikle en god litterær kompetanse (jf. teorikapittelet). På den andre siden ser vi at både Anne Kari Skarðhamar og Laila Aase vektlegger den utforskende tilnærmingen til teksten hvor kontroll av elevenes kunnskap om analyseterminologi ikke anses som hensiktsmessig for å øke litteraturlsesingsforståelsen. Skarðhamar er altså opptatt av at elevene skal se *hva* som fortelles gjennom *hvordan* det blir fortalt, mens Laila Aase hevder at ulike tolkningserfaringer gradvis kan utvikle elevenes analytiske blikk. Aase hevder at det første steget i å utvikle et blikk på hva som er interessant for å finne rimelige svar i litteratur er trening på nærlesning (Aase, i Nicolaysen, 2005: s. 108). Slike tolkningserfaringer som Aase viser til, får elevene gjennom

tolkningsoppgavene, samtidig som de får trene på både nærlesning og inferensdannelse i litteraturarbeidet.

I lærebøkene tolkningsoppgaver ser vi altså at elevene får gjøre seg viktige refleksjoner som kan øke leseforståelsen uavhengig av hvilken litterære kompetanse elevene innehar. Dermed kan vi si at tolkningsoppgavene øker primærtekstenes tilgjengelighet overfor elevene, slik at de får trene på å utvikle en litterær kompetanse uavhengig av evnen til å gjøre selvstendige analyseobservasjoner. Dermed kan vi se at både leseforståelse, inferenstrening og mestring er sentrale fokusområder i tolkningsoppgavene, noe som svarer til behovet om å utvikle og styrke yrkesfagelevers grunnleggende leseferdigheter. I tillegg kan vi se at tolkningsoppgavenes forhåndsgitte strategier, analyseobservasjoner og metoder svarer til føringene om å forenkle undervisningen i tråd med FYR-prosjektets rammeverk.

5.2.2 Aktualiseringsoppgaver

I kapittel 4.2 ser vi at aktualiseringsoppgavene er representert i 34,7 % av alle oppgavene. Aktualiseringsoppgavene har mange fellestrekk med den erfaringsbaserte tilnærmingen på grunn av at oppgavene ofte orienterer seg rundt emner som er aktuelle for elevene. Dermed forekommer det en overlapping av aktualiseringsoppgaver og erfarings spørsmål, noe som derfor kommer til uttrykk i deler av diskusjonen av denne studiens hovedfunn.

Aktualiseringsoppgavene overfører noe som er tilknyttet primærteksten inn i andre relaterte kontekster. Vi kan sammenfatte de aktualiserende oppgavene som oppgaver som gjør primærtekstenes innhold og tematikk enten *nærværende* eller *nåværende*.

Opgavene som gjør primærtekstene *nærværende*, konkretiserer primærtekstenes tematikk. Disse oppgavene tydeliggjør det poetiske språkets funksjon og stemningsuttrykk, noe som særlig gjelder for oppgavene til primærtekstene som hører til sanglyrikken. I disse oppgavene blir refleksjon over primærtekstenes formål vektlagt ved at forfatterens og tekstens budskap settes i fokus. Mange av oppgavene ber elevene om å lytte til den innspilte versjonen av sangen etter å ha lest primærteksten, og mange av oppgavene legger opp til refleksjon over forfatterens budskap i et samfunnsorientert perspektiv. Man kan derfor si at dette kan betegnes som en historisk-biografisk metode som har blitt modifisert og tilpasset til yrkesfagelevers norskundervisning.

Dette kommer til uttrykk ved at primærteksten kobles opp mot aktuelle og virkelige begivenheter, og at oppgavetekstene gir elevene kunnskap om forfatterens eller primærtekstens kontekst. Oppgavene som gjør primærtekstene nærværende legger derfor opp til en tekstorientert tilnærming som vektlegger sjanger og tematikk gjennom en modifisert form for historisk-biografisk metode.

Når det gjelder aktualiseringsoppgavene som gjør primærtekstenes tematikk og innhold *nåværende*, henvises det til allmenngyldige eller samfunnsaktuelle kontekster eller begivenheter. I disse oppgavene brukes primærtekstene nærmest som et middel for å gi utspring til en rekke samfunnsaktuelle eller eksistensielle problemstillinger som åpner for at elevene skal gjøre viktige refleksjoner over disse. Disse oppgavene er derfor mer samfunnsorienterte og leserorienterte enn tekstorienterte, fordi de for eksempel knytter Halldis Moren Vesaas skildring av det å stå utenfor i diktet «Einsamflygar» (1957) til opplevelsen av å skulle avslutte Facebook-kontoen sin (jf. kapittel 4.3). Dette eksempelet viser at primærtekstenes tematikk blir vektlagt på en måte som gjør det litterære ved primærteksten underordnet.

Sammenfattende om aktualiseringsoppgavene kan vi si at oppgavene enten konkretiserer primærtekstenes tematikk ved å overføre den til en nærværende kontekst, eller så blir primærtekstene brukt som et middel for å reflektere over nåværende problemstillinger og begivenheter som er allmenngyldige eller samfunnsaktuelle. Dermed kan vi si at de aktualiserende oppgavene har en allmenndannende funksjon, noe som svarer til læreplanens formålstekst som presentert i teorikapittelet.

En styrke med aktualiseringsoppgavene er at de tilbyr elevene varierte arbeidsmåter i litteraturarbeidet som gir primærtekstene en utvidet betydning. En svakhet er at det litterære innholdet i primærteksten ofte blir underordnet. Aktualiseringsoppgavene kombinerer mange ulike arbeids- og tilnæringsmetoder. Denne kombinasjonen av metoder fører til en hybrid som i liten grad vektlegger en helhetlig litteraturforståelse i et litteraturvitenskapelig perspektiv, men som derimot vektlegger samfunnskunnskap og livstolkning. Aktualiseringsoppgavene kan derfor være utilstrekkelige for å utøve og utvikle språk- og litteraturkompetanse, men kan likevel utvikle elevenes kulturforståelse og kommunikasjonsferdigheter i et dannelsesperspektiv. Dette samsvarer med de fire dimensjonene i læreplanens formålstekst som står sentralt i norskfagets tradisjon (jf. kapittel 2).

5.2.3 Erfaringsspørsmål

Denne studiens resultater viser at erfaringspørsmålene forekommer i 15,5 % av lærebøkens oppgaver. De erfaringsbaserte oppgavene er i hovedsak leserorienterte oppgaver som tar utgangspunkt i elevenes erfaringer, eller som vektlegger elevenes subjektive forståelse, eller resepsjon, av primærtekstene.

Opgaver som bruker erfaringsbaserte spørsmål faller inn under det Anne-Kari Skarðhamar omtaler som *identifikasjonsspørsmål*, som introdusert i teorikapittelet. Skarðhamar påpeker at en slik erfaringsbasert tilnærming til litteratur i den litterære samtalen brukes for å knytte en forbindelse mellom elevene og teksten. Skarðhamar hevder at det ikke er formålstjenlig å stille flere spørsmål av denne typen dersom formålet er at elevene skal danne seg en litteraturvitenskapelig forståelse av teksten de har lest (Skarðhamar, 2001: s. 82). Dette bekreftes av Kari Anne Rødnes' forskningsgjennomgang som viser at elevenes litterære kompetanse i liten grad blir stimulert av den erfaringsbaserte tilnærmingen i lys av hva som er formålstjenlig i et litteraturvitenskapelig perspektiv. Samtidig viser Rødnes til at den erfaringsbaserte tilnærmingen til litteratur er mer motiverende fordi elevene føler at litteraturen berører dem (Rødnes, 2014: s. 1). Til tross for at elevenes litteraturvitenskapelige kompetanse ikke stimuleres av den erfaringspørsmålene, kan disse oppgavene ha en identitetsutviklende funksjon. Dette kan vi se i sammenheng med Jan Inge Sørbøs påstand om at identifiserende lesning er nødvendig i lys av alle menneskers iboende behov for livstolkning (Sørbø, 2000, i Skarðhamar, 2001: s. 56). En personlig og erfaringsbasert tilnærming til litteraturen kan derfor, i likhet med de aktualiserende oppgavene, stimulere elevenes personlige og kognitive utvikling i tråd med norskfagets formål. Dette kan også ses i lys av FYR-prosjektets formål om å forenkle fellesfagundervisningen.

Ved bruk av erfaringspørsmål legges det opp til at elevene skal ta utgangspunkt i noe som er relevant for dem i litteraturarbeidet. Dermed skaper disse oppgavene viktige koblinger mellom elevene og primærtekstene. I oppgavene får elevene gjøre en personlig orientert tilnærming til tekstene og reflektere over noe som angår og berører dem. Dermed imøtekommer de erfaringsbaserte oppgavene FYR-prosjektets formål om relevans i fellesfagundervisningen. Dette gjelder også for de aktualiserende oppgavene. Både de aktualiserende og erfaringsbaserte oppgavene dekker FYR-prosjektets formål om relevans i fellesfagundervisningen ved at de «tar

utgangspunkt i elevens forståelse, erfaringer, ferdigheter og det som kan gi eleven mestring, [og] temaer som er felles for alle elever» (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

5.3 Studiens holdbarhet

Gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å tydeliggjøre hvordan jeg ved bruk av valgte metoder har kommet frem til de funnene som blir presentert og diskutert i denne oppgaven. For å sikre mest mulig troverdighet har jeg forsøkt å gjøre denne oppgaven så forståelig og oversiktlig som mulig overfor leseren.

I forbindelse med etterprøvbareheten til denne studiens resultater, vil det ligge en betydelig svakhet i at jeg ikke har kategorisert tilnæringsmetodene i gjensidig utelukkende kategorier. Likevel kan en styrke være at læringsaktivitetene er gjensidig utelukkende, i tillegg til at studiens vedlegg kan tydeliggjøre at jeg har operert med en transparent og objektiv holdning i arbeidet med denne studien. Samtidig kan den jevne fordelingen av eksplisitte eksempler fra de tre lærebøkene bidra til å øke denne studiens etterprøvbarehet.

Når det gjelder overførbarheten til denne studiens resultater, kan vi se en forholdsvis jevn fordeling av læringsaktiviteter og tilnæringsmetoder i de tre lærebøkene. De statistiske resultatene viser at det finnes mange likheter i de tre lærebøkene, noe som kan ses i lys av at de er justert etter revideringen av læreplanen i norsk som ble gjennomført i 2013. I tillegg er alle lærebøkene tiltenkt elever som går Vg1 og Vg2 på yrkesfaglige utdanningsprogram, noe som medfører at kompetansemålene som lærebøkene dekker er tilpasset elever på både Vg1 og Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram og elever på Vg1 studieforberedende utdanningsprogram. Dermed kan korrespondansen mellom de tre lærebøkene, i lys av at de alle er utformet for å dekke læreplanens kompetansemål, gi et grunnlag for å argumentere for resultatenes overførbarhet også til andre lærebøker.

Resultatene av denne studien viser også at en erfaringsbasert tilnærming som vektlegger en personlig eller leserorientert inngang til litteraturen er svært fremtredende i oppgavene. Den analytiske tilnærmingen er tilstedeværende, men i svært liten grad. Dette er i samsvar med resultatene av flere skandinaviske litteraturredidaktiske forskningsprosjekter som avdekker at den

erfaringsbaserte tilnærmingen er mer fremtredende enn den analytiske inngangen til litteraturarbeid i skolesammenheng.

Til tross for at denne studien har søkt å avdekke noen sentrale formål med bruk av oppgaver til lyriske tekster i et utvalg lærebøker, kan dette formålet falle bort eller innta nye former ved ulik bruk og forståelse av lærebøkene. Som nevnt i teorikapittelet så tolker vi alle det vi leser avhengig av våre forutforståelser og holdninger, og selv har jeg anstrengt meg for å tolke mine funn med en objektiv holdning, samt med et lesedidaktisk- og litteraturredidaktisk perspektiv.

6 Oppsummering

6.1 Hovedfunn og konklusjoner

I dette kapitlet presenterer jeg mine hovedfunn og konklusjoner, for deretter å besvare denne studiens problemstilling: *Hvilken tilnæringsmetode til arbeid med lyriske tekster er mest fremtredende i et utvalg lærebøker i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram?*

6.2 Læringsaktiviteter

Resultatene av denne studien viser at de hyppigst representerte læringsaktivitetene, leseoppgaver og førlesingsoppgaver, samlet utgjør ca. 82 % av det totale antallet oppgaver i lærebøkene. Sammenfattende kan vi si at disse læringsaktivitetenes oppgavetekster oppgir konkret informasjon, metoder og strategier som tilrettelegger for leseutbytte og forståelse av primært tekstene.

Når det gjelder metoder for lesing og tolkning av primært tekstene, fant vi at det legges opp til at elevene skal bruke tilsvarende lesestrategier som kjennetegner leseferdighetene til det Astrid Roe betegner som gode og selvstendige lesere. Resultatene av denne studien viser at både førlesingsoppgavene og leseoppgavene legger opp til bruk av et bredt utvalg lesestrategier, både før, under og etter lesingen. Dette imøtekommer norske elevers behov for å trene på å bruke hensiktsmessige lesestrategier, sett i lys av PISA-undersøkelsens resultater fra 2000.

I kapittel 5.1.1 argumenteres det for at elever med svake leseferdigheter kan ha et godt utbytte av leseoppgavens instruksjoner. Dette ses i sammenheng med Margunn Mossige og Miriam Natviks undersøkelser som viser at svake lesere i stor grad lar oppgaveformuleringene styre hvordan de leser teksten. Denne studiens resultater viser også at førlesingsoppgavene kan bidra til å styrke leseutbyttet til elever med svake leseferdigheter. Førlesingsoppgavene legger opp til at elevene skal danne seg et overblikk over tekstens komposisjon eller å danne seg en forståelse av viktige begreper eller kontekster i primært tekstene. Dette er også i samsvar med Mossige og Natviks undersøkelser som avdekker at svake lesere har et behov for å ta i bruk en tilsvarende metodisk lesestrategi som det legges opp til i både leseoppgavene og førlesingsoppgavene. I tillegg kan vi se at Mossige og Natviks undersøkelser av elevers leseferdigheter er i samsvar med Astrid Roes forskning på elevers leseferdigheter, som presentert i kapittel 2.2.

I kapittel 5.1.1 ble det altså argumentert for at oppgavetekstenes instruksjoner tilrettelegger litteraturarbeidet for elever med svake leseferdigheter, eller for elever som har en lavt utviklet litterær kompetanse. Dette korresponderer med Sabine Wollscheids rapport som viser at mange yrkesfagelever har dårligere grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving og at «denne gruppen generelt har forholdsvis svake skoleprestasjoner» (Wollscheid, 2010: s. 25). Leseoppgavene og førlesingsoppgavene utgjør 82 % av alle oppgavene i de tre lærebøkene. Dermed kan vi se at flertallet av lærebøkens oppgaver er tilpasset nivået som betegner mange yrkesfagelevers faglige utgangspunkt, som presentert i kapittel 2.1.2. I tillegg imøtekommer oppgavene behovet om å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter på et elevtilpasset nivå som er i samsvar med FYR-prosjektets føringer om relevans og generell forenkling i undervisningen.

6.3 Tilnæringsmetoder

I kapittel 5.2 ser vi at følgende tilnæringsmetoder dominerer i oppgavene i prioritert rekkefølge: tolkningsoppgaver, aktualiseringsoppgaver og erfarings spørsmål. Det ble argumentert for at oppgavene samlet sett representerte en kombinasjon av en leserorientert og tekstorientert tilnærming, men denne studien viser at også ferdighetstrening står sentralt.

Resultatene av denne studien viser at oppgavene legger opp til at elevene skal benytte en forenklet form for analytisk tilnærming i oppgavene som vektlegger tolkning av primærtetekstene. Den forenklete analytiske tilnærmingen kommer til uttrykk ved at tolkningsoppgavene inneholder forhåndsgitte analyseobservasjoner, og som medfører et markant fravær av oppgaver som kontrollerer elevenes evne til å analysere tekstene på egenhånd. Dermed bærer oppgavene mer preg av å legge opp til trening av elevenes ferdigheter, fremfor testing av deres kompetanse. Dette kan ses i lys av Laila Aases påstand om at kontroll av elevenes kompetanse i litteraturundervisningen kan være hemmende for elevenes utforskertrang som bidrar til at de gjør uavhengige oppdagelser i litteraturen de leser.

Gjennom et stort utvalg tolkningsoppgaver må elevene gjøre selvstendige tolkninger for å finne frem til tekstenes tematikk, noe som innebærer en helhetlig forståelse av *hva* som blir fortalt i de lyriske tekstene. *Hvordan* dette blir fortalt i primærtetekstene blir identifisert i oppgavetekstene, og dermed konkretiseres sammenhengen mellom primærtetekstenes innhold og form. De forhåndsgitte

kunnskapene blir derfor et bidrag som tilrettelegger for at elevene kan utøve ferdigheter uavhengig av deres faglige nivå. Det legges altså opp til at alle elevene skal få tilgang til metoder som sikrer at de kan mestre oppgavene til primærtetekstene. I forbindelse med dette argumenteres det på den ene siden for at oppgaveløsingen kan gi litteraturlesningskompetanse og tolkningserfaringer, uavhengig av elevenes evne til å gjøre selvstendige analyseobservasjoner i primærtetekstene. Både Anne Kari Skarøhamar og Laila Aase påpeker at elevene kan oppnå en litteraturlesningskompetanse og en økt litterær forståelse gjennom fremgangsmåten som oppgavene legger opp til. På den andre siden argumenteres det for at den omfattende mengden oppgaver som ikke krever forkunnskaper om litterær analyse kan være uegnet for den faglige utviklingen hos elever som trenger større utfordringer.

I kapittel 5.2.2 argumenterte jeg for at lærebøkens aktualiseringsoppgaver i liten grad egner seg for å gi elevene en helhetlig litteraturforståelse i et litteraturvitenskapelig perspektiv. De aktualiserende oppgavene bruker primærtetekstene som utgangspunkt for å gi utspring til refleksjoner som dreier seg om samfunnskunnskap, livstolkning og utenforliggende kontekster, noe som i enkelte tilfeller gjør det *litterære* ved primærteksten underordnet. Det argumenteres også for at de aktualiserende oppgavene, i tråd med læreplanen, dekker norskfagets formål om å utvikle elevenes kulturforståelse og kommunikasjonsferdigheter i et dannelsesperspektiv. Sammen med den erfaringsbaserte tilnærmingen kan de aktualiserende oppgavene tilby elevene en norskundervisning som er i samsvar med norskfagets formål, som presentert i kapittel 2.1.

Den erfaringsbaserte tilnærmingen i erfaringsspørsmålene er nært knyttet opp mot aktualiseringsoppgavens funksjon. Forskjellen ligger i at primærtetekstens tematikk i større grad knyttes opp mot elevenes personlige erfaringer, og at det dermed åpnes for identifiserende lesning i erfaringsspørsmålene. Dermed legger erfaringsspørsmålene i stor grad opp til en identitetsutviklende aktivitet, og må ses i lys av læreplanens formål om dette.

I likhet med aktualiseringsoppgavene, er erfaringsspørsmålene lite egnet til alene å utvikle en helhetlig litteraturvitenskapelig kompetanse, noe som Kari Anne Rødnes omfattende forskningsgjennomgang har avdekket. Likevel fungerer disse tilnæringsmetodene som erfaringsbaserte tilnærminger som knytter forbindelser mellom elev og tekst. Ifølge Anne Kari Skarøhamar kan dette tilgjengeliggjøre tekstene overfor elevene.

Det argumenteres også for at den erfaringsbaserte tilnærmingen (jf. leserorientert) er mer motiverende enn en analytisk inngang (jf. tekstorientert) til tekstene, noe som kan tyde på at motivasjon og mestring er sentrale formål i lærebøkens oppgaver. Dette kan ses i lys av det lave antallet oppgaver som legger opp til en selvstendig analytisk tilnærming til primært tekstene, og som gir større utfordringer samtidig som den er lite populær blant elevene.

Til slutt argumenteres det for at den erfaringsbaserte tilnærmingen og de aktualiserende oppgavene svarer til FYR-prosjektets føringer om relevans i undervisningen, men i et elevorientert perspektiv. FYR-prosjektets rammeverk legger også føringer om yrkesretting av norskundervisningen, og det har kun blitt registrert omtrent et halvt dusin oppgaver i lærebøkens lyrikksamling som kan betegnes som yrkesrelatert.

Resultatene av denne studien viser altså at lærebøkens oppgaver i hovedsak legger opp til en kombinasjon av en leserorientert og tekstorientert tilnæringsmetode. Gjennom disse tilnæringsmetodene legger oppgavene i stor grad opp til å utvikle elevenes lesekompetanse, litteraturlesningskompetanse og litteraturforståelse med en metodisk og forenklet tilnærming til primært tekstene. I tillegg ser vi at både leseforståelse, inferenstrening og bruk av lesestrategier er sentrale formål i oppgavene, noe som svarer til behovet om å utvikle og styrke yrkesfagelevers grunnleggende leseferdigheter. Dermed utgjør ferdighetstrening også et sentralt formål i lærebøkens oppgaver. Den forenklete tilnærmingen utmerker seg spesielt i leseoppgavene og førlesingsoppgavene som samlet utgjør over 3/4 av denne studiens empiriske materiale. Dette svarer til FYR-prosjektets rammeverk som legger føringer om en generell forenkling av undervisningen i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram.

6.4 Videre forskning

Resultatene av denne studien viser at oppgavene til de lyriske tekstene i lærebokantologiene i stor grad legger opp til en leserorientert og tekstorientert tilnærming ved hjelp av en forenklet form for litteraturarbeid. Samtidig viser denne studiens resultater at ferdighetstrening er et sentralt formål. Dermed oppstår det noen problemstillinger som kan danne et grunnlag for videre forskning. I det følgende vil jeg presentere noen forslag til videre forskning.

I lys av Kari Anne Rødnes' forskningsgjennomgang, ser vi at den analytiske (jf. tekstorienterte) og den erfaringsbaserte (jf. leserorienterte) tilnæringsmetoden er vanskelig å forene i litteraturundervisningen. Elevene opplever ikke at den analytiske inngangen til litteratur berører dem, og de synes ofte at det er vanskelig å gjøre uavhengige og objektive tolkninger. Analysen av lærebøkene i denne studien har avdekket at den forenklete analytiske tilnærmingen i stor grad oppfordrer til et analytisk perspektiv på teksten, samtidig som elevene inviteres til å gjøre selvstendige tolkninger av et høyt antall forhåndsgitte analyseobservasjoner. Det ville derfor ha vært interessant å gjøre feltarbeid i skolen for å undersøke effekten av å bruke lærebøkens forenklete analytiske tilnærming. Aktuelle forskningsspørsmål kunne ha dreiet seg om elevenes opplevelse av motivasjon og mestring ved bruk av lærebøkens forenklete analytiske tilnærming til tekstene. Det ville ha vært særlig spennende å gjennomføre et slik forskningsprosjekt på Vg1 studieforberedende utdanningsprogram, da disse elevene måles etter de samme kompetansemålene som yrkesfagelevne måles etter på Vg2 på yrkesfaglig utdanningsprogram.

Når det gjelder det omfattende fokuset på ferdighetstrening i lærebøkene, med særlig vekt på leseferdigheter, ville det ha vært interessant å prøve ut et aksjonslæringsprosjekt som utelukkende fokuserer på å styrke elevenes grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Det kunne ha vært interessant å undersøke om den omfattende ferdighetstreningen som lærebøkene legger opp til kunne ha styrket yrkesfagelevnes lese- og skriveferdigheter.

Som et supplement til denne studien kunne en helhetlig lærebokanalyse som også inkluderer lærebøkens fagstoff om lyrikk vært aktuelt. Å kombinere dette med å undersøke reell bruk av lærebøkene i lyrikkundervisningen, samt gjennomføre observasjon, spørreundersøkelser og intervjuer av elevene kunne ha gitt et mer fullstendig perspektiv på hva lyrikkundervisning på yrkesfaglige utdanningsprogram egentlig innebærer.

6.5 Studiens didaktiske implikasjoner

I lys av litteraturredidaktisk teori og forskning konkluderte jeg med at lærebøkene legger opp til en forenklet form for litteraturundervisning, som legger opp til ferdighetstrening på et nivå som ivaretar elever med svakt utviklede leseferdigheter. En implikasjon av dette er at elever med høy litterær kompetanse og sterke leseferdigheter sannsynligvis vil få et behov for tilrettelegging, i lys av at alle elever har krav på en undervisning som er tilpasset elevenes faglige utgangspunkt. Både FYR-prosjektets rammeplan og læreplanen legger føringer for dette, og dermed må læreren ta ansvar for å tilpasse undervisningen i tråd med lov- og planverket.

For elever med høyt utviklet litterær kompetanse, og sterke grunnleggende ferdigheter vil bruken av disse lærebøkene trolig være lite stimulerende, verken kognitivt eller faglig. Samtidig vil det trolig oppstå noen utfordringer for elever som velger å gå videre med det yrkesfaglige utdanningsprogrammet Vg3 - påbygging til generell studiekompetanse. Kompetansemålene for påbygging tar for seg mange komplekse og omfattende kompetansemål som elever ved studieforbereende utdanningsprogram møter på Vg2 og Vg3. Dermed oppstår det en stor kløft mellom det faglige nivået som forventes av yrkesfagelevne etter ordinær undervisning på Vg2 og etter Vg3 påbygging til generell studiekompetanse. I tillegg blir påbyggingsåret svært omfattende fordi det legger opp til 281 norsktimer i året i den ordinære undervisningen. Dette tilsvarer fem ganger så mange norsktimer som elevene møtte på Vg1 og Vg2, som hver har 56 norsktimer i året.

I den videregående skolen skal undervisningen gjøres så relevant som mulig for elevenes utdanningsprogram. Dette kravet impliserer yrkesretting, noe som ikke omfattes av datamaterialet i denne studien. Til tross for at lærebøkene ikke yrkesretter arbeidet med de lyriske tekstene, er det ifølge FYR-prosjektets rammeverk fellesfaglærernes ansvar å drive yrkesrettet undervisning i sine respektive fag. En yrkesrettet lærebok i norsk ville derfor ha vært problematisk fordi det både ville ha stilt krav til én lærebok i norsk for hvert utdanningsprogram, samtidig som dette ville ha truet fellesfaglærerens autonomi med tanke på *hvordan* yrkesrettingen skal gjennomføres. Fellesfaglærerne og programfaglærerne skal i så stor grad som mulig samarbeide om yrkesrettingen, og gjerne med tverrfaglige prosjekter. Verken læreplanen eller FYR-prosjektets rammeverk legger strenge føringer for hvordan yrkesrettingen rent praktisk skal foregå, og dermed er det lite formålstjenlig at lærebøkene tar sikte på å gjøre dette.

Litteraturliste

Elseth, E., Engelién, O., Gedde-Dahl, T. & Øgreid, A. K. (2013). *Tett på* (Norsk for yrkesfag vg1 & vg2). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Fagdidaktikk. (2015). Fagdidaktikk. I *Store norske leksikon*. Hentet 15.05.2016, fra <https://snl.no/fagdidaktikk>

Frisk, E., Grundvig, T. E. & Valand, S. S. *Kontakt* (Norsk for yrkesfag vg1-vg2). Oslo: Cappelen Damm.

Gitmark, C., Haraldsen, M. & Nøstdal, R. K. (2014). *Norsk for yrkesfag 1 & 2*. Oslo: Aschehoug forlag.

Gyldendal. (2016). *Om Tett på*. Hentet 28.10.2016, fra: <http://www.gyldendal.no/vgs/Tett-paa/Om-laereverket>

Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse – Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk NOR1-05*. Hentet 04.05.16, fra <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/>

Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.

- Moslet, I. (2001). *Norskdiraktikk – Ei grunnbok*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Mossige, M., & Natvik, M. E. G. (2012). Inferenstrening – Å lære å konstruere sammenheng i ein tekst. *Bedre Skole, volum 2*, s. 66-69.
- Nicolaysen, B. K. (2005). *Kultur møte i tekstar – Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. (2. utg). Hentet 14.05.16, fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf>
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. (2014). *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. Hentet 30.10.2016, fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1097/976>
- Skarøhamar, A.K. (2001). *Litteraturundervisning – Teori og praksis* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarøhamar, A.K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur – Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning – En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet. Hentet 30.10.2016, fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/hva-sier-forskningen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014-2016)*. Hentet 28.10.16, fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>

Wollscheid, S. (2010). *Språklig stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten* (NOVA-rapport nr. 12/10). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Vedlegg

Tabell 6: Tilnæringsmetodene i lærebokantologiernes lyrikksamling – fordeling oppgitt i antall registrerte tilfeller og prosent (prosenttallet overstiger 100)

	<i>Tett på (2013)</i>	<i>Norsk for yrkesfag (2014)</i>	<i>Kontakt (2014)</i>
Analyseoppgaver	22 stk. (8,84 %)	20 stk. (17,7 %)	21 stk. (23,08 %)
Tolkningsoppgaver	121 stk. (48,49 %)	56 stk. (49,56 %)	60 stk. (65,93 %)
Aktualiseringsoppgaver	94 stk. (37,75 %)	38 stk. (33,63 %)	25 stk. (27,47 %)
Erfaringspørsmål	42 stk. (16,87 %)	16 stk. (14,16 %)	12 stk. (13,19 %)
Resepsjonsspørsmål	18 stk. (7,23 %)	21 stk. (18,58 %)	4 stk. (4,4 %)
Faktaspørsmål	38 stk. (15,26 %)	13 stk. (11,5 %)	4 stk. (4,4 %)
Totalt antall oppgaver	249 oppgaver	113 oppgaver	91 oppgaver
Totalt antall lyriske tekster	43 tekster	21 tekster	17 tekster

Tabell 6: Oversikt over hver læreboks individuelle fordeling av de seks tilnæringsmetodene. De seks tilnæringsmetodene er ikke gjensidig utelukkende, og dermed overstiger prosenttallet 100

Tabell 7: Representasjon av tilnæringsmetodene innenfor de fire læringsaktivitetene i synkende rekkefølge

Leseoppgaver	Førlesingsoppgaver	Skriveoppgaver	Elevaktive læringsformer
Tolkningsoppgaver (203)	Aktualiseringsoppgaver (57)	Aktualiseringsoppgaver (18)	Aktualiseringsoppgaver (13)
Aktualiseringsoppgaver (69)	Erfaringsspørsmål (31)	Tolkningsoppgaver (9)	Tolkningsoppgaver (10)
Analyseoppgaver (58)	Tolkningsoppgaver (15)	Erfaringsspørsmål (7)	Erfaringsspørsmål (5)
Faktaspørsmål (42)	Faktaspørsmål (11)	Resepsjonsspørsmål (5)	Resepsjonsspørsmål (1)
Resepsjonsspørsmål (34)		Analyseoppgaver (3)	
Erfaringsspørsmål (27)		Faktaspørsmål (2)	

Tabell 7: Registrert forekomst av tilnæringsmetodene i det totale antallet oppgaver – fordelt etter læringsaktivitet og oppgitt i antall

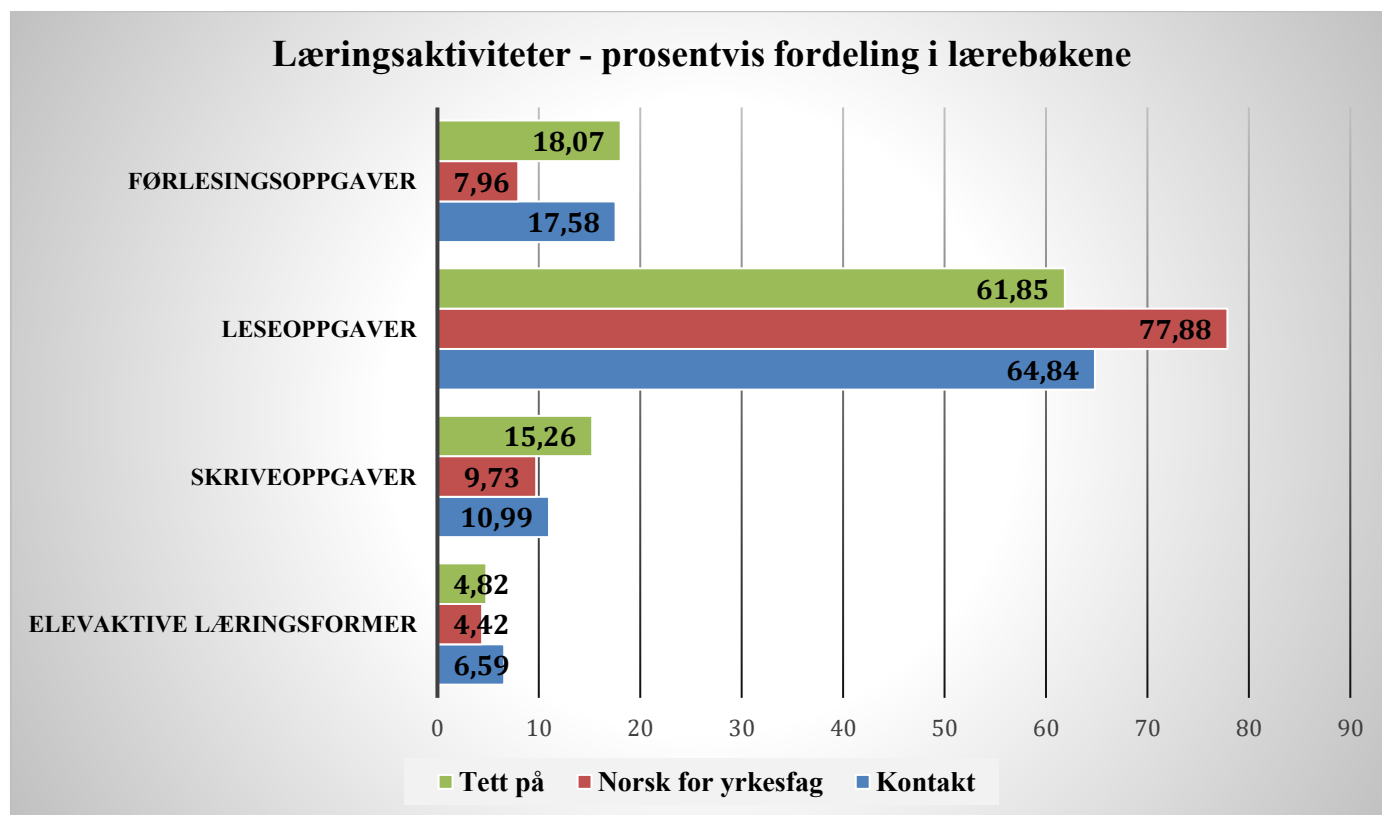
Tabell 8: Samlet oversikt over representasjon av tilnæringsmetoder i de 453 oppgavene (totalt antall registrerte tilfeller oppgitt i antall og prosent)

Tolkningsoppgaver	237 Frekvens: 52,3 %
Aktualiseringsoppgaver	157 Frekvens: 34,7 %
Erfaringsspørsmål	70 Frekvens: 15,5 %
Analyseoppgaver	61 Frekvens: 13,5 %
Faktaspørsmål	55 Frekvens: 12,1 %
Resepsjonsspørsmål	40 Frekvens: 8,8 %

Tabell 8: Samlet oversikt over den totale forekomsten av de seks tilnæringsmetodene oppgitt i antall og prosent

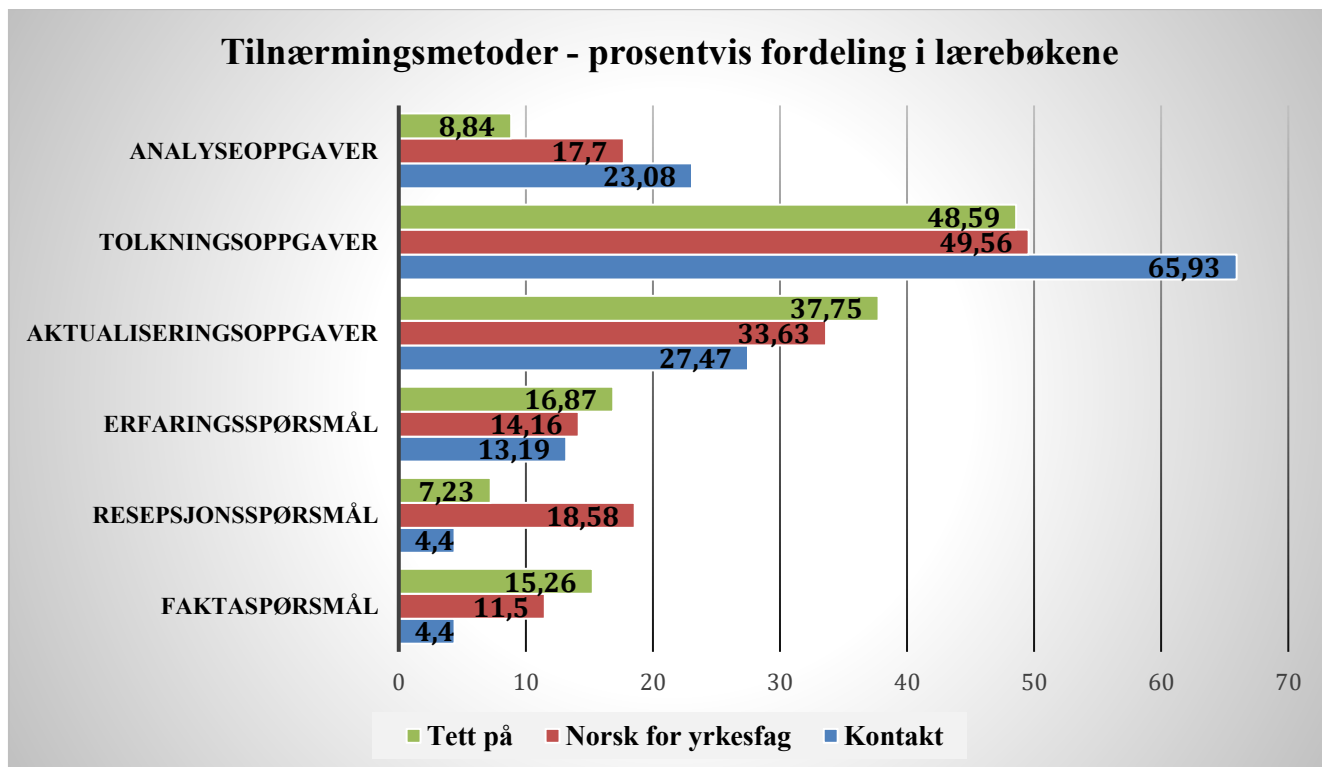
Figurer

Figur 3:



Figur 3: Samlet oversikt over lærebøkernes prosentvise fordeling av læringsaktiviteter

Figur 4:



Figur 4: Samlet oversikt lærebøkernes prosentvise fordeling av tilnæringsmetodene

Figur 5

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	Oppgave	Analysere	Tolke	Aktualisere	Erfaring	Resepsjon	Faktaspm	Leseoppg.	Skriveoppg.	Elevaktiv	Mer info	
2	Førlesing			x	x						Reflekter	
3	1 s 214	x						x				
4	2 s 214	x						x				
5	3 s 214		x					x				
6	4 s 214		x			x		x				
7	Førlesing			x	x						Tenkeskriv	
8	1 s 216		x	x	x	x		x				
9	2 s 216	x						x				
10	3 s 216		x					x				
11	4 s 216			x				x				
12	5 s 216	x							x		Analyse	
13	Førlesing			x	x						Tenkeskriv	
14	1 s 218	x						x				
15	2 s 218		x					x				
16	3 s 218		x					x				
17	4 s 218						x	x				
18	5 s 218		x			x		x				
19	6 s 218		x					x				
20	Oppgave	Analysere	Tolke	Aktualisere	Erfaring	Resepsjon	Faktaspm	Les og svar	Skriv	Annet	Mer info	
21	Førlesing			x	x						Identifikasjon	
22	1 s 220		x			x		x				
23	2 s 220		x				x	x				
24	3 s 220											

Figur 5: Eksempel på registrering av funn i Microsoft Excel i gjennomføringen av lærebokanalysen

Figur 6:

Kære Elisabeth Udnes Johannesen

Det glæder meg, at du har fundet frem til citatet, der i sin helhed lyder:

*

Digte er at beskæftige sig med det umulige, at skrive sig ind på det, der ikke er talt om. Contra Wittgenstein: "Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man Schweigen".⁶ Men det er netop den grænse, poesi søger at overskride ved at skrive nye universer frem. Alt det, der aldrig kan udsiges noget endeligt om, og som hver gang noget er formuleret, antyder nye uudtalte sider. Digte er at sætte ord fri, bestandig flytte sprogets grænser, men alligevel ikke være i stand til at sige alt ...

*

Det stammer fra min poetik "Over vandet går jeg" 1991.

Bedste hilsner

PIA TAFDRUP

Figur 6: Korrespondanse med Pia Tafdrup