



BACHELOROPPGÅVE

Kva oppgåvetypar er knytt til dei skjønnlitterære tekstane i tekstsamlingar for 10. trinn?

What Types of Tasks Are Tied to the Fictional Texts Found in Textbooks for Year 10?

Siriann Risnes (114.)

PE379 Grunnskulelærerutdanning 5–10

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Rettleiar: Pernille Reitan Jensen

10.05.2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Tal på ord i teksten: 7693

I.Forord

Gjennom arbeidet med denne bacheloroppgåva har eg fått eit innblikk i lærebokanalyse og teori knytt til forskning på lærebøker. Eg har lært mykje om forskingsprosessen og korleis gjennomføra ei innhaldsanalyse. Erfaringar frå dette er noko eg vil ta med meg vidare i studiar og jobb. Ikkje minst vil eg ta med meg kunnskapen om viktigheita av å ha eit medvite forhold til oppgåvene i lærebøker generelt og i tekstsamlingar i norskfaget spesielt. Denne kunnskapen og kjennskapen til dei ulike oppgåvetypane vil vere til hjelp for å gje elevane varierte oppgåver som dekkjer ulike lesemåtar og sider ved tekstane og temaa i tekstane.

Eg ønskjer å takke rettleiar Pernille Reitan Jensen for gode tilbakemeldingar og engasjement som har vore motiverande i arbeidet med oppgåva.

II. Samandrag

I denne oppgåva er det nytta ei kvalitativ innhaldsanalyse for å undersøke problemstillinga: Kva oppgåvetypar er knytt til skjønnlitterære tekstar i tekstsamlingar for 10.trinn?. Oppgåvene i tekstsamlingane NB! og NEON er kategorisert i fire ulike kategoriar. Først er dei sett i lys av Ullström sine tre hovudkategoriar (lesekontroll, flukt frå teksten eller dikting). Deretter ser ein på om dei oppfordrar til bruk av efferent eller estetisk lesemane. Vidare er det sett på om ein kan finne svar på oppgåvene i teksten. Til slutt er oppgåvene plassert i ein av åtte oppgåvetypar. Det er flest oppgåver som høyrer til oppgåvetypane tekstforståingsoppgåver, refleksjonsoppgåver og skriveoppgåver. I tillegg syner resultatata at oppgåvene i stor grad oppfordrar til bruk av efferent lesemane. Resultata er drøfta i lys av Skjelbred (2012), Skardhamar (2005) og Rosenblatt (1995). Medvit kring oppgåvetypar og korleis dei kan påverke elevane sin lesemane er viktig for å sikre ei undervisning med varierte oppgåver og lesemanar.

III. Abstract

In this task a qualitative content analysis is used to investigate what types of tasks are tied to the fictional texts found in textbooks for year 10. The tasks in NB! and NEON have been categorised into four categories. First, they are tied to Ullström's three main categories (reading comprehension, escape from the text and creating). Secondly, one views whether the task is encouraging efferent or aesthetic reading. Additionally, it is judged whether one can find the answer to the task in the text or not. Lastly, the tasks are placed into one out of eight types of tasks. Most tasks are text comprehension tasks, reflection tasks or writing tasks. Furthermore, the results show that the tasks to a great extent encourage the use of efferent reading. The results are discussed in the light of Skjelbred (2012), Skardhamar (2005) and Rosenblatt (1995). Consciousness about the different types of tasks and how they can affect the students reading is important to secure varied tasks and reading strategies in the classroom.

IV. Innhald

Kapitteloversikt

I. Forord.....	2
II. Samandrag.....	3
III. Abstract.....	3
IV. Innhald	4
Kapitteloversikt	4
1. Innleiing.....	6
1.1. Val av tema og avgrensingar knytt til problemstilling	6
1.2. Relevans	7
1.3. Problemstillinga	7
1.4. Struktur	8
2. Teori.....	8
2.1. Skjelbred: Oppgåver forande for elevane si lesing, og Ullström sine tre hovudkategoriar	8
2.2. Rosenblatt: Efferent og estetisk lese måte.....	9
2.3. Skardhamar: Djupnelesing og breiddelesing	10
2.4. Utdanningsdirektoratet: Oppgåvetypar og lesing	10
3. Metode	11
3.1. Undersøkingseiningane.....	11
3.2. Kvalitativ innhaldsanalyse.....	12
3.3. Evaluering av metode	13
4. Resultat.....	14
4.1. Ullström sine tre hovudkategoriar	14
4.2. Finne svaret på oppgåvene i teksten	15
4.3. Efferent og estetiske lese måte	16
4.4. Oppgåvetypar	16
4.4.1. Tekstforståingsoppgåve.....	17
4.4.2. Refleksjonsoppgåve	17

4.4.3. Skriveoppgåve	18
4.4.4. Språkoppgåve	18
4.4.5. Overføringsoppgåve	18
4.4.6. Identifiseringsoppgåve	18
4.4.7. Oppdragsoppgåve.....	19
4.4.8. Samanlikningsoppgåve.....	19
4.6. Forskjellar mellom NB! og NEON.....	19
5. Drøfting.....	20
5.1. Dominerande oppgåvetypar.....	20
5.2. Lesemåte	21
5.3. Djupnelesing og breiddelesing	22
5.4. Evaluering.....	22
6. Konklusjon	23
V. Litteratur	24

1. Innleiing

I dette kapittelet vil eg skrive om årsaka til og grunngevinga for at eg har vald å gjere ei lærebokanalyse. I tillegg vil eg presisere nokre avgrensingar eg har gjort med tanke på problemstillinga, samt avklare nokre av omgrepa nytta i denne oppgåva. Vidare vil eg presentere problemstillinga mi, og gje eit overblikk over strukturen i dei resterande kapitla i oppgåva.

1.1. Val av tema og avgrensingar knytt til problemstilling

Alle som har gått på skule har opna ei lærebok. Frå eigen skulegang hugsar eg mellom anna illustrasjonane av næringsnetta i naturfagbøkene, bileta frå ulike religiøse seremoniar i KRLE-bøkene, Pytagorasoppgåvene i matematikkbøkene og «finn svaret i teksten» oppgåvene i norsk- og engelskbøkene. Nå som lærarstudent, og med erfaring frå dei praksisperiodane eg har hatt, har eg sett lærebøkene frå eit nytt perspektiv. Men eg har lenge lurt på korleis lærebøkene påverkar kva ein lærar og korleis ein lærar, og ikkje minst kva som blir vektlagt i læringa. Då eg skulle velje problemstilling til bacheloroppgåva visste eg at eg ønskte å skrive innanføre norskfaget. Og eg «lente» tidleg mot å gjere ei lærebokanalyse. Ei lærebok er ein type læremiddel. Forskrift til opplæringslova (2006) §17-1, definerer læremiddel som «[...]alle trykte, ikkje trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.». Det vil seie at læreboka er eit hjelpemiddel for å nå kompetansemåla og at ho er særleg utvikla for formålet.

Som nemnd tidlegare har ein alle erfaring med bruk av lærebøker frå eigen skulegang, og å kunne gå i djupna på læreboka og i denne oppgåva sitt tilfelle, kunne sjå på oppgåvene i ho var noko eg syntest virka interessant. Kva type oppgåver finn ein i lærebøker i norsk? Er det ei overvekt av ein viss type oppgåver? Grunna omfanget til bacheloroppgåva er det desse spørsmåla eg vel å fokusere på. Omfang og mangel på tid er òg grunnen til at gjer andre avgrensingar i problemstillinga mi. I definisjonen av læremiddel står det at «dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §17-1). I norskfaget er ofte læremidla delt opp i ulike lærebøker som i hovudsak dekkjer eit område innanføre norskfaget. Eg har vald å sjå på tekstsamlingar for 10. trinn. I og med at læreboka er eit hjelpemiddel for å nå kompetansemåla, er det naturleg å velje lærebøker for 10. trinn då kompetansemåla er mål som skal vere oppnådd etter 10. trinn – medan ein på 8. og 9. trinn jobbar mot å bygge opp kompetanse til å kunne oppnå desse når ein går ut av 10. trinn. Grunngevinga for at eg vel tekstsamlingar er at eg spesielt ønskjer å sjå på kva oppgåver som blir gitt til skjønnlitterære tekstar.

1.2.Relevans

Kvifor skrive ei bacheloroppgåve om oppgåver i lærebøker? I prosjektet ARK&APP (Gilje et. al., 2016, s.155) kjem det fram at den papirbaserte læreboka framleis er det læremiddelet i skulen som er mest sentralt. Sjølv om dei fleste lærarar òg supplerer med digitale læremiddel. Fram til år 2000 hadde Noreg ei «[...]statleg godkjenningssordning for læremidler som skulle benyttas i skolen.» (Skjelbred, 2014, s.291). Då denne ordninga vart oppheva skulle produsentane av læremidla sjølv stå for kvalitetssikringa, medan lærarane skulle få eit større ansvar for å velje og vurdere dei. Når læreboka er det læremiddelet som blir mest brukt i skulen, i tillegg til at det ikkje lenger er ei statleg godkjenningssordning av lærebøker, er det viktig at ein som lærar har eit medvite og reflektert forhold til dei lærebøkene som blir brukt i undervisninga. For å kunne vurdere lærebøker og ha eit medvite forhold til dei treng ein eit utgangspunkt for kva ein skal sjå etter, noko ein som oftast finn i forskingsartiklar. Av erfaring veit eg at dei fleste lærebøker inneheld oppgåver. Men, med unntak av eit par studiar, er det gjort veldig lite forskning i nyare tid på oppgåver knytt til tekst i norskfaget. I ein artikkel på Utdanningsdirektoratet sine heimesider presiserer dei viktigheita av varierte oppgåver. Dei viser til forskning som syner at leseundervisninga på ungdomsskulen er prega av at elevane arbeidar individuelt med oppgåver, og at oppgåvene kan styre kva lesemane elevane vel (Utdanningsdirektoratet, u.d.). Å ha eit medvite forhold til det at oppgåvene kan ha ei innverknad på elevane si lesing, vil vere nyttig for å mellom anna kunne lage supplerande oppgåver eller velje kvifor nokre ein skal gjennomføre eller gå meir inn på enn andre. Lærarar og skular treng meir kunnskap om korleis oppgåver, og læremidla dei er ein del av, kan ha innverknad på elevane si læring. Ved å skrive ei bacheloroppgåve om dette emnet, håpar eg å få eit innblikk i vurdering av læremiddel og kaste lys på at dette er noko ein treng meir forskning på.

1.3.Problemstillinga

Problemstillinga i denne bacheloroppgåve er «kva oppgåvetypar er knytt til dei skjønnlitterære tekstane i tekstsamlingar for 10.trinn?». Det er mange element ein kan sjå på i lærebøker. Ein kan mellom anna sjå på kva for tekstar som er vald ut i tekstsamlingane, korleis grammatikk blir framstilt eller kva type bilete eller illustrasjonar som er brukte. Som allereie nemnd, er det oppgåvetypane som er i fokus i denne oppgåva. Når eg brukar oppgåvetype i denne oppgåva meiner eg forskjellige oppgåver. Kva for kategoriar, eller typar oppgåver dette er, kjem fram seinare i oppgåva. Men på eit generelt grunnlag kan ein seie at ein oppgåvetype er ei gruppe oppgåver med tilnærma lik formål, funksjon og design. Eg har vald å sjå på tekstsamlingar for 10.trinn, nærare bestemt *NB! Tekstsamling 10 (nynorsk)* (Asdal, Justdal & Tønnessen, 2008) og *NEON 10 – norsk for ungdomstrinnet tekstsamling*

(*nynorsk*) (Aske, Jetne, Løkke & Rosslund, 2008). Disse bøkene vil heretter bli referert til som NB! og NEON.

1.4.Struktur

Det neste kapittelet i denne oppgåva handlar om teori knytt til problemstillinga mi. Vidare kjem metodekapittelet der eg gjer ei utgreiing om metoden eg har vald som utgangspunkt for analysen. I denne delen av oppgåva vil eg òg skrive korleis eg har tenkt å gjennomføre analysen, kva avgrensingar eg har gjort når det gjeld metode, samt ei evaluering av analysemetoden og analysen. Resultata frå analysen vil bli presentert i eit eige kapittel. Deretter kjem det ei drøfting av resultata i lys av relevant teori og andre aktuelle kjelder. Til slutt vil det vere ei oppsummering av både forskingsresultata og forskingsprosessen som ein del av ein samla konklusjon og avslutning.

2.Teori

I dette kapittelet vil eg presentere teori som eg meiner er relevant for undersøkinga av den aktuelle problemstillinga. Først vil eg sjå på Dagrunn Skjelbred (2012) sin artikkel om oppgåver i lærebøker. Deretter vil eg presentere Louise M. Rosenblatt (1995) sin teori om estetisk og efferent lesemane. Vidare ser eg på Anne-Kari Skardhamar (2005) sin presentasjon av «dybdelesing» og «breddelensing». I tillegg ser eg på ein artikkel om god leseopplæring frå Utdanningsdirektoratet.

2.1. Skjelbred: Oppgåver førande for elevane si lesing, og Ullström sine tre hovudkategoriar

Dagrunn Skjelbred (2012, s.178-179) viser til korleis oppgåvene påverkar elevane si lesing av ein tekst. Utifrå hennar undersøkingar er oppgåvene med på å gi elevane ei oppfatning av kva som er viktig i ein tekst. Oppgåvene kan dermed bli førande for kva elevane ser på som sentral kunnskap, og samtidig dra fokuset vekk frå andre aspekt ved teksten. Vidare peikar ho på korleis ulike undersøkingar har vist at oppgåver og oppgåveløysing pregar store delar av undervisninga i skulen. Dette er vel og merke alle typar oppgåver, både frå forskjellige læremiddel, oppgåver som elevane lagar sjølve og oppgåver laga av læraren. Likevel seier det noko om at oppgåver er ein grunnleggande del av skulekvardagen. Då er det interessant å vite noko om kva type oppgåver som blir gitt. Skjelbred (2012, s.179) omtalar korleis Sven Olof Ullström kom fram til tre hovudkategoriar i undersøkingar knytt til oppgåver til skjønnlitterære tekstar. Desse hovudkategoriane er «oppgifter som läskontroll», «oppgifter som flykt från texten» og «oppgifter för att dikta vidare» (Ullström, 2009

i Skjelbred, 2012, s.179). Oppgåvene som har som mål å teste leseforståing, er oppgåver der ein finn svaret på oppgåvene ved å leite i teksten. Den andre hovudkategorien inneheld oppgåver som går utanføre teksten, er meir generelle og gjerne er meir laust knytt til det aktuelle temaet i teksten. Mellom anna kan oppgåvene gå ut på diskutere temaet i teksten ut ifrå egne erfaringar, eller finne ut meir om ei historisk hending eller forfattaren av teksten. Oppgåvene som går inn i den tredje hovudkategorien er kjenneteikna ved at dei går ut på å produsere meir tekst, oftast skriftleg, med utgangspunkt i hendingar eller tema knytt til den skjønnlitterære teksten. Denne siste kategorien spesielt, handlar meir om å vere ein overgang til vidare arbeid, heller enn forståing av den aktuelle teksten. Alle oppgåvekategoriane har eit føremål, men handlar om og er på forskjellige måtar knytt til teksten dei høyrer til. Når ein så veit at oppgåvene kan vere med på å skape eit bilete av kva som er viktigast i teksten, vil fordelinga og vekta av dei ulike oppgåvekategoriane vere vesentleg for elevane sitt læringsutbytte.

2.2. Rosenblatt: Efferent og estetisk lese måte

I boka *Literature as Exploration* (1995) presenterer Rosenblatt «efferent» og «estetisk» lese måte. Ho kjem med fleire argument om kvifor det er viktig å lese, og omgrepa efferent og estetisk lese måte dukkar opp etter kvart og blir aktualiserte når ho kjem inn på korleis lærarar og skulen kan, og burde, legge til rette for elevane sine leseopplevingar og utbytte av lesinga. I denne bacheloroppgåve er desse omgrepa sett i samanheng med lesing av skjønnlitterære tekstar. Gjennom boka blir omgrepa lagt til nye aspekt og kjenneteikn, men for å gje ei kort oppsummering er efferent lese måte når ein les med mål om å finne svar på noko og tileigne seg kunnskap, og ein held personlege erfaringar, tankar og assosiasjonar for seg sjølv. Når ein les efferent har ein som mål å få med seg det som er viktigast i teksten med tanke på handlinga i teksten og verkemidla om blir nytta i han. Estetisk lese måte på den andre sida er lesing som involverar personlege kjensler og der ein kan overføre erfaringar frå eige liv til teksten og motsett. I stor grad handlar den estetiske lese måten om å fokusere på leseopplevinga, og kjenslene ein får når ein les. Samtidig kan lesaren når han nyttar denne lese måten leggje eigen eksisterande kunnskap til teksten for å forstå den, og hente ut meining av personleg verdi frå den. Når ein les på denne måten er det fokus på det som skjer mellom lesaren og teksten. Det som er viktig å hugse på er at lesinga, leseopplevinga, samtalane og oppgåvene som oftast vil finne seg på eit spektrum, eller eit kontinuum som Rosenblatt (1995, s.xvii) sjølv kallar det, mellom dei to omgrepa. Desse to omgrepa gjer seg gjeldande i denne teksten fordi oppgåvene i tekstsamlingane i større eller mindre grad vil oppfordre til anten efferent eller estetisk lese måte. Om det er sånn at oppgåvene i stor grad tenderar mot den eine eller den andre lese måten, vil ein kanskje kunne seie noko om kva lese måte lærebøkene oppfordrar elevane til å bruke og verdsette. Om ein

ser på kompetansemåla i norsk etter 10.trinn, ser ein at læreplanen vektlegg begge lese måtane. Eit eksempel på kompetansemål som promoterer ein efferent lese måte er der elevane skal «samtale om form, innhald og føremål i litteratur [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.9). Men kompetansemåla fremmar òg estetisk lese måte, slik som i mellom anna dette: «lese og analysere eit breitt utval av tekstar [...] og formidle moglege tolkingar» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.9). Dette er eksempel på at læreplanen legg opp til at elevane skal bruke begge lese måtane.

2.3. Skardhamar: Djupnelesing og breiddelesing

Skardhamar (2005, s.25) presenterer djupnelesing og breiddelesing som to vegar til skjønnlitterær lesekompetanse. Ho delar lesekompetansen inn i fire nivå. Det første nivået er avkoding, medan det andre er meiningsforståing. Djupnelesing er det tredje nivået og byggar vidare på kompetansen frå det andre nivået. Denne måten å lese på går ut på å finne mening i, og få eit utbytte frå, skjønnlitterære tekstar som ofte har «fleire betydningslag, er sammensatt og flertydig, og [som gjerne har] et billedspråk eller et suggestivt språk som gir illusjon av virkelighet» (Skardhamar, 2005, s.25). For å få ei forståing av teksten, krev det at ein les oppmerksomt og veit kva ein skal leite etter. Ein kan tileigne seg denne kompetansen ved å øve på ei rekkje ferdigheiter. Ved å skildre, observere, analysere og tolke kan ein få ei større forståing av teksten, og dermed ei utvida tekstoppleving. Det fjerde og siste nivået er breiddelesing. Dette inneber at ein les ei rekkje skjønnlitterære tekstar og skaper nye leseopplevingar og leseerfaringar (Skardhamar, 2005, s.27). I møte med nye tekstar vil ein kunne få ei større forståing ved å dra nytte av desse opplevingane og erfaringane. Tekstsamlingar, som eit læremiddel, legg opp til at elevane skal få eit innblikk i fleire forskjellige tekstar i ulike sjangrar. Dette stemmer overeins med kompetansemålet nemnd i førre kapittel om at elevane skal lese eit breitt utval tekstar og formidle moglege tolkingar (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.9). I tillegg skal elevane kunne kjenne igjen ulike verkemiddel, noko dei igjen får øving i ved å lese fleire forskjellige tekstar. Når elevane får møte eit breitt utval av tekstar og øver på å samanlikne og tolke, får dei praktisert både djupnelesing og breiddelesing.

2.4. Utdanningsdirektoratet: Oppgåvetypar og lesing

Som nemnd i innleiinga er det viktig med varierte oppgåver. I ein artikkel viser Utdanningsdirektoratet (u.d.) til forskning som syner at leseundervisninga i ungdomsskulen i ein viss grad er blitt lagt over på elevane gjennom individuelt arbeid med oppgåver eller arbeidsplanar. Vidare blir det skriva om korleis elevane vel lese måte på bakgrunn av oppgåvene dei får. Å gje dei forskjellige oppgåvetypar er dermed viktig for at dei skal prøve ut og øve på fleire lese måtar. Både

oppgåvene som blir gitt på prøver og i lærebøker sender eit signal til elevane om kva som er viktig i eit fag (Utdanningsdirektoratet, u.d.). I artikkelen blir tre aspekt ved lesing som blir vektlagt framheva: «Elevene skal finne fram og hente ut informasjon, de skal kunne tolke og trekke slutninger og de skal kunne reflektere over og vurdere tekstens form og innhald» (Roe, 2011, i Utdanningsdirektoratet, u.d.). Desse aspekta er knytt til lærebokundersøkingar, og funna frå desse er at oppgåvene i liten grad oppfordrar elevane til å reflektere, tolke og trekke eigne slutningar. Dei fleste oppgåvene dreier seg om å skulle finne svaret i teksten. Ei utfordring med denne oppgåvetypen er at elevane gjerne begynner med oppgåvene, og deretter les teksten. Ved å lese på denne måten risikerer ein at elevane går glipp av ei større leseoppleving.

3. Metode

For å svara på problemstillinga i denne bacheloroppgåva har eg vald å gjennomføre ei tekstanalyse av to lærebøker for 10. klasse, ved å bruke ei kvalitativ innhaldsanalyse som metodetilnærming. Denne delen av oppgåva vil først ta føre seg kva som er undersøkingseiningane for denne problemstillinga, og vidare gje ein introduksjon til den valde metodetilnærminga. Deretter kjem ei evaluering av metoden og kva innverknad den har på analysen.

3.1. Undersøkingseiningane

For å finne ut kva oppgåvetypar som er knytt til skjønnlitterære tekstar i tekstsamlingar for 10. trinn har eg vald ut to undersøkingseiningar (Grønmo, 2004, s.97) som vil vere utgangspunktet for analysen. Desse undersøkingseiningane er NB! og NEON som begge blei presentert i kapittel 1.3.. For å kome fram til kva bøker som skulle vere utgangspunkt for oppgåva, blei det gjort visse avgrensingar i forkant. Då problemstillinga har som mål å undersøkje kva oppgåvetypar som er knytt til skjønnlitterære tekstar i tekstsamlingar for 10. trinn, var det naturleg å velje lærebøker som er inndelt etter klassetrinn og ikkje er felles for heile ungdomsskolen. Ei av grunnene til at 10. trinn er presisert i problemstillinga er at det reduserer og presiserer utvalet. Og som nemnd i innleiinga er det først etter 10. trinn at elevane skal ha oppnådd kompetansemåla. I tillegg var eit kriterium at lærebøkene skulle vere separate tekstsamlingsbøker som ein del av eit læreverk. Grunngevinga for dette er at fokus i denne oppgåva er å sjå på oppgåvene knytt til skjønnlitteratur, og tekstsamlingane er ei samling av tekstar, og ein kan dermed fokusere på oppgåvene heller enn tekstutvalet. Vidare måtte oppgåvene knytt til tekstane i tekstsamlinga vere inkludert i tekstsamlinga. Med utgangspunkt i desse kriteria og kva læremiddel som var tilgjengelege på Høgskulebiblioteket blei NB! og NEON

vald. Problemstillinga avgrensar tekstutvalet til skjønnlitterære tekstar. Mi forståing av kva som er skjønnlitterære tekstar er basert på Ivar Sørensen (2018, s.15-17) sin presentasjon av kva sjangrar som er skjønnlitterære. Dei tekstane som blei kategoriserte som skjønnlitteratur var dei som høyrde til ein fiktiv verden, og gjekk inn under hovudsjangrane lyrikk, dramatik og epikk. I tekstsamlinga NB! gjorde eg sjølv ei vurdering av sjanger for kvar tekst, medan eg på nettsida til NEON (under tekstoversikt) fann ei oversikt over sjanger for kvar tekst som eg tok utgangspunkt i. Nokre av tekstane og sjangrane dei høyrer til er såkalla nebbdyr. Det at ein tekst eller sjanger er eit nebbdyr vil seie at det har trekk frå både skjønnlitteratur og sakprosa (Sørensen, 2018, s.15). I desse tilfella gjorde eg ei avgrensing som for eksempel at kåseri blir rekna som skjønnlitteratur. Dei oppgåvene som er ein del av den kvalitative innhaldsanalysen er dermed oppgåver som er knytt til skjønnlitterære tekstar som er ein del av NB! eller NEON si tekstsamling. I NB! kjem oppgåvene til tekstane rett etter sjølve teksten. I NEON derimot, kjem oppgåvene i dei fleste tilfella etter tre eller fire tekstar. Då gjeld oppgåvene alle tekstane. Eg har difor gått gjennom alle oppgåvene og knytt dei til ein enkelt tekst. I dei tilfella ei oppgåve gjeld fleire tekstar, har eg berre nemnd han til ein tekst. I NEON sitt tilfelle inneheld tekstsamlinga eit oppgåvesett både i innleiinga og i avslutninga til kvart kapittel. Desse oppgåvene er ikkje direkte knytt til dei skjønnlitterære tekstane, og er difor ikkje tatt med i denne analysen. Dei oppgåvene som derimot kjem i ei ramme før ein del av tekstane, er tatt med då spørsmåla kan bli knytt direkte til teksten eller temaet i teksten. I både NB! og NEON er det oppgåver som er fleirdelte ved bruk av a, b, c, osv., eg har då vald å analysere kvar del for seg, då oppgåvene ofte har forskjellig innhald. Desse avgrensingane gjorde eg før eg starta analysen.

3.2. Kvalitativ innhaldsanalyse

Det er kvalitativ innhaldsanalyse som er utgangspunktet for metoden brukt i denne bacheloroppgåva. «Kvalitativ innhaldsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen i den aktuelle studien» (Grønmo, 2004, s.175). Dette vil seie at ein gjer ein systematisk gjennomgang av undersøkingseiningane. Som eit ledd i den systematiske gjennomgangen kategoriserer ein innhaldet inn i sjølvlagde og/ eller teoretisk forankra kategoriar. Samstundes registrerer ein relevante data. I og med at eit kjenneteikn på kvalitativ innhaldsanalyse er at datainnsamlinga i ei viss grad går føre seg parallelt med dataanalysen (Grønmo, 2004, s.175), vil mykje av framgangsmåten vere hypotetisk fram til sjølve analysen er gjennomført. Dette er òg grunnen til at eg vil presentere grunnlaget for mine egendefinerte oppgåvetypar i resultatkapittelet 4.4., då desse kategoriane først vil vere tydelege etter gjennomføringa av analysen. I tillegg til at eg kategoriserer oppgåvetypane i eigne kategoriar, vil oppgåvene gå inn under tre andre

hovudkategoriar. Eg vil mellom anna sjå på om oppgåvene oppfordrar til å bruke anten estetisk eller efferent lesemane (sjå kapittel 2.2.). Oppgåvene vil òg bli kategorisert ut ifrå om elevane kan finne svar på oppgåvene i teksten, eller om det er noko dei må finne svar på utanføre teksten eller reflektere seg fram til. Den siste hovudkategorien oppgåvene vil bli delt inn i, bygger på Ullström (sjå kapittel 2.1.) sine oppgåvekategoriar om lesekontroll, flukt og dikting. Kategorisering er dermed ein stor del av både datainnsamlinga og dataanalysen. Undervegs vil ein identifisere dei oppgåvene har til felles, og gruppere desse saman i kategoriar (Grønmo, 2004, s.179). Det vil seie at medan datainnsamlinga føregår vil ein prøve å plassere oppgåvene i dei kategoriane som allereie er fastsette, samstundes som ein leitar etter det som er felles mellom oppgåvene for å lage «nye» kategoriar med utgangspunkt i teori og oppgåvelyden. Sjølve utføringa av analysen vil bli ført opp i ein tabell for å gjere resultatane meir oversiktlege [sjå vedlegg 1]. Tabellen vil vise kva tekst oppgåvene er knytt til, sjølve oppgåvene: formulert på same måte som i lærebøkene, om teksten er sakprosa eller skjønnlitteratur, om oppgåvene tenderar mot eller legg til rette for efferent eller estetisk lesemane, og kva oppgåvetype oppgåva går inn under. Denne tabellen er lagt ved oppgåva som vedlegg 1. Målet med denne datainnsamlinga er å kunne sjå om det er ei overvekt eller undervekt av den eine eller den andre kategorien i dei valde lærebøkene, og om det er stor skilnad mellom dei to.

3.3. Evaluering av metode

Ved å gjennomføre ei kvalitativ innhaldsanalyse får ein «bearbeidet, systematisert og registrert [innholdet] på en slik måte at de kan brukes som datagrunnlag i den aktuelle studien» (Grønmo, 2004, s.175). Mykje av analysen går ut på å kategorisere tekstinnhaldet. I og med at kategoriane er noko ein gjerne kjem fram til medan ein gjer datainnsamling og finn felles trekk, kan det fort skje at eg som forskar og mitt perspektiv påverkar utveljinga og tolkinga av oppgåvene (Grønmo, 2004, s.180). I denne oppgåva sitt tilfelle, vil dette i størst grad vere eit problem når det kjem til kategoriseringa. Det vil vere umogleg å unngå subjektiv tolking når ein lagar dei ulike kategoriane og vurderer kor dei ulike oppgåvene høyrer heime. Derimot, det ein kan gjere for å avgrensa subjektiviteten er å bruke allereie kjend teori og kjenneteikn som eit ledd i kategoriseringa. Mellom anna vil det vere naturleg å bruke etablerte kjenneteikn for å kategorisere tekstane med tanke på om dei er skjønnlitterære eller sakprosa. På den andre sida vil det vere vanskeleg å unngå subjektiv tolking når ein skal avgjere kva som er og kva oppgåver som skal inngå i ein oppgåvekultur. Dette heng saman med nebbdyra (sjå kapittel 3.1.), og at oppgåver òg kan høyre til under fleire enn ein kategori, eller ha kjenneteikn frå fleire kategoriar. Men igjen kan dette løysast ved å bruke teori som utgangspunkt og ikkje minst definere dei ulike oppgåvekulturane nøye undervegs og i etterkant av datainnsamlinga så kategoriane er mogleg å etterprøve. Nokre av oppgåvene vil kunne høyre heime i

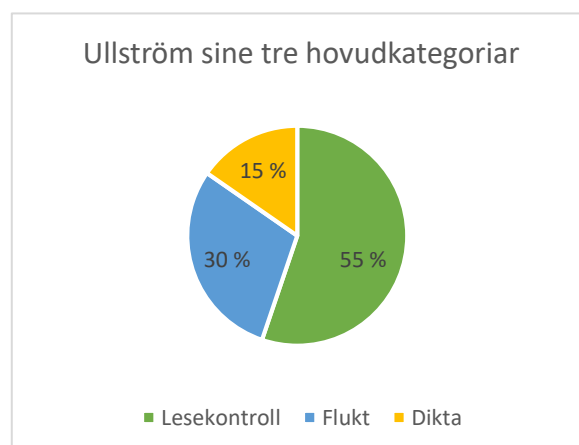
fleire av oppgåvetypane, men eg har vald å gjere ei avgrensning slik at eg plasserer dei i den oppgåvetypan som er mest tydeleg. Ei anna feilkjelde er at eg ikkje har lese tekstane som oppgåvene er knytt til. Dermed kan mellom anna oppgåver eg tolkar som oppgåver ein kan leite etter svaret i teksten på, eigentleg vere oppgåver som ein må reflektere rundt eller tileigne seg anna kunnskap for å kunne svare på. Sidan dataanalysen berre bygger på to undersøkingseiningar er det vanskeleg å generalisere resultatane. Det ein derimot kan seie noko om er kva oppgåvekultur som er i dei to bøkene, og sjå på korleis dette samsvarar med anna forskning. I tillegg vil ein kunne bruke dei etablerte kategoriane i møte med andre tekstsamlingar.

4. Resultat

Eg vil nå presentere resultatane frå den kvalitative innhaldsanalysen. I og med at analysen skjedde parallelt med datainnsamlinga, og nokre av kategoriane dermed vart fastsette undervegs, vil eg òg presisera kva som ligg til grunn for dei ulike oppgåvetypane. Dei to tekstsamlingane inneheldt saman 94 skjønnerlitterære tekstar i ulike sjangrar. Totalt 567 oppgåver var knytt til desse tekstane. Desse oppgåvene blei kategorisert etter Ullström sine tre hovudkategoriar, om ein kunne finne svaret på oppgåvene i den skjønnerlitterære teksten, om oppgåvene la opp til at elevane skulle bruke efferent eller estetisk lesemane, og til slutt plassert innanføre ein av åtte oppgåvetypar. (For ei fullstendig oversikt over datagrunnlaget og alle resultatane frå analysen, sjå vedlegg 1.)

4.1. Ullström sine tre hovudkategoriar

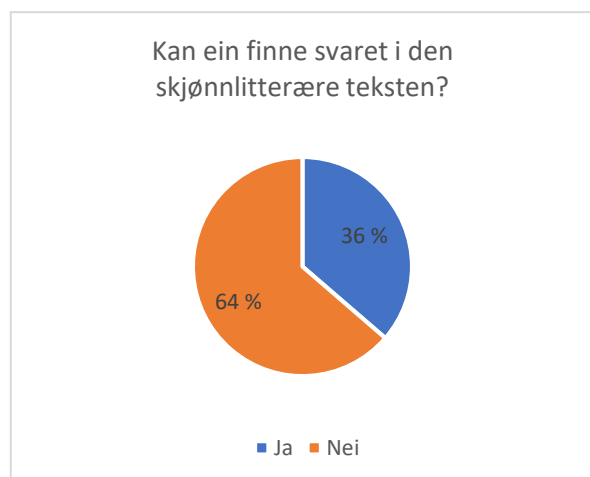
Den første kategorien som oppgåvene blei plassert i tok utgangspunkt i Ullström sine tre hovudkategoriar som blei presentert i kapittel 2.1.. Oppgåvene blei kategorisert som anten oppgåver som er knytte til lesekontroll, oppgåver som flukt frå teksten, eller oppgåver som oppfordrar til å dikta. Over halvparten av oppgåvene fall inn under den første kategorien – oppgåver som er knytte til lesekontroll. Oppgåvene som blei plasserte i denne kategorien var oppgåver som dreia seg som å sjekke at eleven hadde lese og forstått teksten, samt oppgåver som handla om å finne svar på noko direkte knytt til teksten. Oppgåvene kunne mellom anna spør om å gi eit samandrag av det teksten handla om, eller korleis ein karakter i teksten



reagerte på ei hending. Eksempel på denne typen oppgåve er denne oppgåva frå NB!: «Korleis føler Ursula seg før ho skal levere brevet til Nadja?» og denne oppgåva frå NEON: «Trur du paret i «Episode» har levd saman lenge?». Litt under ein tredjedel av oppgåvene høyrer til kategorien oppgåver som flukt frå den spesifikke skjønnlitterære teksten. Desse oppgåvene tek utgangspunkt i temaet eller ei hending som blir presentert i teksten, og handlar i stor grad om å tileigne seg kunnskap om eller reflektere over dette. «Finn ut mer om Jens Bjørneboe.» frå NB! er eit godt eksempel på ei fluktoppgåve. Dei siste 15 prosentane av oppgåvene er oppgåver som er knytt til det å skulle dikta. Dette handlar om at elevane skal skrive, eller lage noko. Dette kan anten vere skrive vidare på handlinga i teksten, skrive om noko knytt til temaet i teksten, eller lage rollespel. Eit eksempel på ei slik oppgåve er «Skrive eit kåseri om Bygdedyret – det som ser alt og kommenterer alt.» som er henta frå NEON.

4.2. Finne svaret på oppgåvene i teksten

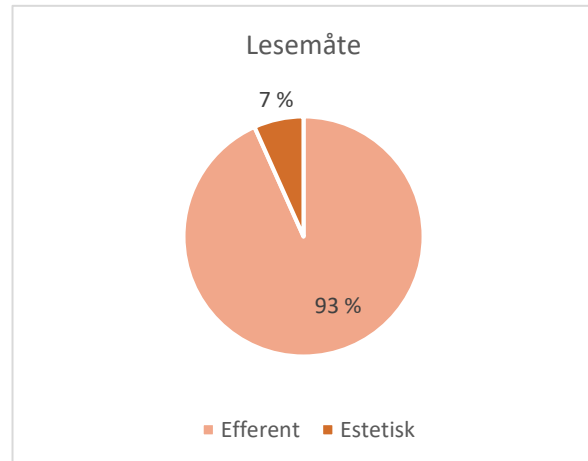
I den vidare kategoriseringa av oppgåvene, såg eg på om ein kunne svare på oppgåvene i den skjønnlitterære teksten. Dette vil seie at oppgåvene spør etter informasjon som elevane kan finne ved å lese den tilhøyrande teksten. Denne kategorien er relativt lik Ullström sin første hovudkategori. Det som derimot skil dei ifrå kvarandre er at ein kan sjekke lesekontroll utan at ein nødvendigvis finn svaret på oppgåva i teksten.



Dette gjeld mellom anna refleksjonsoppgåvene som blir nærmare presentert i kapittel 4.4.2.. I 36 prosent av oppgåvene kan ein svare *ja* på at ein kan finne svare i teksten. Størstedelen av oppgåvene, litt under to tredjedelar, krev altså at elevane går utanføre teksten ved å anten tileigne seg ny kunnskap eller bygge på eigne refleksjonar og ferdigheiter for å kunne svare på oppgåva. Ei *ja*-oppgåve i denne samanhengen kan vere lik denne oppgåva frå NB!: «Finn eksempler på tankereferat, replikker og skidringer fra dette utdraget.». Ei *nei*-oppgåve kan sjå ut som denne frå NEON: «Korleis bør dei vaksne hjelpe barn som opplever så forferdelege ting som hovudpersonane i desse to tekstane?».

4.3. Efferent og estetiske lese måte

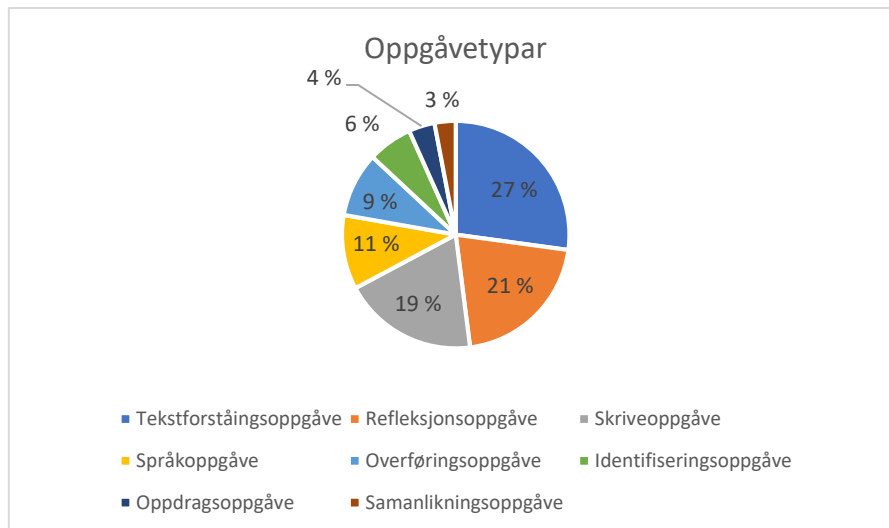
Den tredje kategorien som oppgåvene blir delt inn i er knytt til efferent og estetisk lese måte. Her er det lese måten som oppgåvene oppfordrar til som blir lagt til grunn for kategoriseringa av oppgåvene. Dersom oppgåvene tek sikte på å fremme elevane si leseoppleving blir dei vurderte som estetiske. Men om oppgåvene på den andre sida går ut på å for eksempel gi ei attforteljing av innhaldet, finne verkemiddel, eller identifisere



språklege forskjellar mellom teksten og rettskrivingsreglane me har i dag, blir dei vurderte som efferente. 93 prosent av oppgåvene blei rekna for å vere oppgåver som oppfordrar elevane til å bruke ein efferent lese måte. Medan berre 7 prosent av oppgåvene promoterte ein estetiske lese måte. Oppgåva brukt som eit eksempel på ei *nei*-oppgåve i det førre avsnittet, er òg eit eksempel på ei oppgåve som oppfordrar til å bruke ein estetisk lese måte. Mellom anna fordi det er meint å skulle engasjere lesaren i den aktuelle teksten. «Kor gamle er brørne til Jon i utdraget frå *Ut å stjæle hester?*» er ei oppgåve frå NEON som legg opp til at elevane skal bruke ein efferent lese måte.

4.4. Oppgåvetypar

I tillegg til kategoriane allereie presentert i dette kapitlet, blei oppgåvene plassert i ein av åtte oppgåvekategoriar. Eg vil gå inn på kvar enkelt kategori og forklare kva faktorar som er til stede for at oppgåvene er ein del av nettopp den kategorien. Sektordiagrammet nedanfor viser fordelinga av dei ulike oppgåvetypane. Oppgåvetypane vil vidare bli presentert i rekkjefølgje frå den oppgåvetypen med flest oppgåver, til den med minst oppgåver.



4.4.1. Tekstforståingsoppgåve

Tekstforståingsoppgåver er den oppgåvetypen som dekkjer den største delen av oppgåvene med 27 prosent. Denne kategorien inneheld oppgåver som handlar om ei forståing av både innhaldet i teksten og omgrepa brukt i han. Med unntak av ei oppgåve var alle oppgåvene i denne kategorien òg registrert som lesekontrolloppgåver. Dette gjaldt òg når det kom til lese måte, med at alle bortsett frå ei oppgåve oppfordra til efferent lese måte. I tillegg var alle, med unntak av to oppgåver, oppgåver der ein kunne finne svaret med å leite i teksten. Tekstforståingsoppgåvene kan vere oppgåver som ber elevane om å gi ei attforteljing av handlinga i teksten, gje ein karakteristikk av karakterane, forklare kva eit ord betyr eller finne svar på for eksempel kor gamle karakterane er, kor dei bur eller kva relasjon dei har til kvarandre.

4.4.2. Refleksjonsoppgåve

Den oppgåvetypen det var nest flest av i dei to tekstsamlingane, er refleksjonsoppgåver. Litt over ein femtedel av oppgåvene blei kategorisert som refleksjonsoppgåver. Når oppgåvene er ein del av denne kategorien vil det seie at det er oppgåver som er ute etter kva elevane tenkjer rundt innhaldet i teksten. Oppgåvene kan be elevane om å relatere, tenkje og reflektere, samt diskutere, seie deira meining om det som skjer i teksten og korleis dei oppfattar det som skjer. I stor grad handlar det om kva elevane trur. Kva dei trur noko betyr og kva dei trur kjem til å skje. Sett i samanheng med dei tre andre kategoriane, er eit kriterium for at oppgåva kan bli sett på som ei refleksjonsoppgåve at ein ikkje kan finne svaret på oppgåve i teksten. Samtidig er denne oppgåvetypen den med størst del av oppgåver som promoterer estetisk lese måte. Vidare er denne oppgåvetypen, i likskap med tekstforståingsoppgåvene, i stor grad prega av oppgåver knytt til lesekontroll. Men det er òg nokre få oppgåver knytt til både flukt frå teksten og å skulle dikta.

4.4.3. Skriveoppgåve

Skriveoppgåvene er ein oppgåvetype som går ut på at elevane skal lage noko, eller vere kreative på ein eller annan måte. Dette vil seie at oppgåvene i denne kategorien er oppgåver der elevane skal skrive tekstar i ulike sjangrar, dikte vidare på teksten dei har lese, framføre tekstar, lage rollespel eller teikneseriestriper. Ingen av oppgåvene som høyrer til denne oppgåvetypen kan ein finne svaret på i den teksten dei er knytt til. Størstedelen av oppgåvene er knytt til efferent lesing. Når det kjem til lesekontroll, flukt og dikting, er 70 prosent av oppgåvene knytt til det å skulle dikta, medan 30 prosent er oppgåver som gir rom for flukt frå den aktuelle teksten.

4.4.4. Språkoppgåve

Den fjerde oppgåvetypen er språkoppgåver. Dette er oppgåver som knyter språk til tekstane. Medan ein i tekstforståingsoppgåvene ser på omgrepsforståing og, som eg skal kome tilbake til, identifiseringsoppgåvene omfamnar språklege verkemiddel, er dette oppgåver som drar inn andre språkkunnskapar som ikkje er direkte knytt til teksten. Dette kan mellom anna vere oppgåver som kommenterer eller tar føre seg grannespråkforståing, ser på endringar i rettskrivingsreformer, eller forskjellar mellom bokmål og nynorsk. Dei fleste av desse oppgåvene er kategorisert som fluktoppgåver, det vil seie oppgåver som går ut ifrå sjølve handlinga i teksten. I denne oppgåvetypen blir alle oppgåvene klassifisert innanføre efferent lesemåte, og berre ei oppgåve kan ein finne svar på ved å leite i teksten.

4.4.5. Overføringsoppgåve

Ei overføringsoppgåve er ein oppgåvetype som går ut ifrå sjølve teksten og ser på korleis temaet i teksten kan relaterast til kvardagen. Dette kan handle om å overføre til eige liv, eller til samfunnet generelt. Ingen av desse oppgåvene er oppgåver ein kan finne svar på ved å leite i teksten. Det er òg ein oppgåvetype som i dei fleste tilfelle tenderer mot ein efferent lesemåte. Med unntak av nokre få oppgåver som går inn under kategoriane lesekontroll eller å dikta, er dei aller fleste oppgåvene bundne til flukt frå teksten.

4.4.6. Identifiseringsoppgåve

Identifiseringsoppgåvene er oppgåver som går ut på å finne verkemiddel, fastsette sjanger eller avgjere kva som er tema i ein tekst. Det kan òg vere oppgåver som krev at ein skal finne noko spesifikt språkleg i den aktuelle teksten. Denne oppgåvetypen er som dei andre oppgåvetypene prega av ei oppfordring til å bruke ein efferent lesemåte. Over 90 prosent av oppgåvene kan ein

svare på ved å leite i teksten. Endå fleire av oppgåvene går inn under lesekontroll, medan eit par oppgåver høyrer til kategorien flukt.

4.4.7. Oppdragsoppgåve

Oppgåvene som gir elevane eit oppdrag er oppgåver som ber elevane om å gå på biblioteket, slå opp i leksikon eller søke på internett for å finne meir informasjon. Dei oppgåvene som er plassert i denne kategorien er berre oppgåver som òg er sett på som å vere oppgåver der ein flyktar ifrå teksten.

Desse oppgåvene legg vidare opp til ein efferent lesemane. I tillegg kan ein i dei fleste tilfelle ikkje finne svaret på oppgåvene ved å leite i teksten.

4.4.8. Samanlikningsoppgåve

Den siste oppgåvetypen, er samanlikningsoppgåver. Dette er oppgåver der elevane blir bedt om å samanlikne språk brukt i ulike tekstar, samanlikne handlinga i tekstar, sjå på likskapar eller ulikheiter mellom tekstar, og trekke fram kontrastar frå ein tekst til ein annan. Når det kjem til dei andre kategoriane, er dette den oppgåvetypen som er mest konsekvent. Sjølv om dette er den oppgåvetypen med minst oppgåver, er alle oppgåvene knytt til lesekontroll. Ein kan finne svaret på alle oppgåvene ved å sjekke i teksten, og oppgåvene legg opp til ein efferent lesemane.

4.6. Forskjellar mellom NB! og NEON

Som nemnd i metodekapittelet er det nokre forskjellar når det gjeld struktur av dei to bøkene. NEON har dobbelt så mange skjønnlitterære tekstar som det NB! har. I tillegg inneheld NEON over fire gonger så mange oppgåver som NB!. Nokre forskjellar som er verdt å peike ut er at det er NEON som har dei aller fleste språk- og overføringsoppgåvene. Medan desse oppgåvene utgjør 13 og 11 prosent i NEON, står dei berre for 1 og 2 prosent av oppgåvene i NB!. I og med at det er desse oppgåvene som har dei fleste fluktoppgåvene er det og eit stort skilje mellom vekten av desse oppgåvekategoriane i dei to tekstsamlingane. NB! har ei meir jamn fordeling av *ja-* og *nei-*oppgåver med tanke på om ein kan finne svare på oppgåvene i teksten, enn det NEON har.

5. Drøfting

I denne delen av oppgåva vil eg drøfte funna presentert i resultatkapittelet i lys av teorien presentert i teorikapittelet.

5.1. Dominerande oppgåvetypar

I nokre av kategoriane er det ein tydeleg dominerande oppgåvetype, noko som kan sende ut signal til elevane om at dette er den viktigaste kunnskapen i norskfaget. Når Skjelbred (2012, s.178-179) viser til korleis oppgåver er førande for kva elevane ser på som viktig kunnskap i eit fag, er det interessant å sjå det i samanheng med kva oppgåvetypar som er dominerande i tekstsamlingane. Sjølv om eit fleirtal av oppgåvene kan reknast som lesekontrolloppgåver, utgjer oppgåvene om å dikta og flukt frå teksten til saman om lag halvparten av oppgåvene. Dette kan dermed signalisere til elevane at teksten blir brukt som utgangspunkt for anna læring. Heile 30 prosentpoeng skil dei to tekstsamlinga med tanke på kor mange lesekontrolloppgåver det er i kvar av dei. Dette kan ha den implikasjonen at elevar som brukar NB!, der nesten 80 prosent av oppgåvene er knytt til lesekontroll, i større grad ser på oppgåver som noko som handlar om å gå i djupna i teksten, enn elevar som brukar NEON. For elevane som brukar NEON med 50 prosent lesekontrolloppgåver, kan dei utvikle seg til å tenkje at lesing av teksten er eit utgangspunkt for anten vidare læring eller dikting. Av dei åtte oppgåvetypane, utgjer tekstforståingsoppgåver og refleksjonsoppgåver om lag halvparten av desse. Desse oppgåvetypane er òg i stor grad dei oppgåvene som er lesekontrollerande. I tillegg utgjer oppgåvetypen skriveoppgåve ein femtedel av oppgåvene. Når ein veit at elevane ofte arbeidar individuelt med oppgåvene (Utdanningsdirektoratet, u.d.), kan ein spørje seg sjølv kva dei tek med seg frå arbeidet med oppgåvene. Når elevane brukar oppgåvene som inngangsportal til teksten, kan dei gå glipp av delar av teksten som ikkje er dekkja av oppgåvene. Litt over ein tredjedel av oppgåvene kan ein finne svar på ved å leite i den aktuelle skjønnlitterære teksten. Sjølv om dette er ein mindredel med tanke på at ein må finne svaret på dei resterande oppgåvene utanføre teksten, er det likevel ein vesentleg del av oppgåvene som handlar om å leite etter svar i teksten. Dette blir trekt fram fordi mange av *nei*-oppgåvene handlar om at elevane anten skal dikte vidare sjølv, finne informasjon andre stader, eller at det er eit fasitsvar, men ein finn det ikkje i den skjønnlitterære teksten. Sjølv om det er nokre oppgåvetypar som dominerer, syner resultatata at det er fleire forskjellige oppgåvetypar i tekstsamlingane. Som det kjem fram i artikkelen på Utdanningsforbundet sin heimesider er det viktig med varierte oppgåver. Mellom anna er dette viktig for å sikre at elevane får øve på å bruke ulike lesemåtar.

5.2. Lesemåte

Den lesemåten som er mest dominerande i disse oppgåvene er efferent lesemåte. Heile 93 prosent av oppgåvene legg opp til at elevane skal bruke denne lesemåten. Det som er viktig å poengtere er at dei fleste av desse oppgåvene er å finne på eit spektrum mellom efferent og estetiske lesemåte, men at dei då har blitt tolka som at dei tenderar mot ein av lesemåtane. Ein annan grunn til at denne lesemåten er dominerande, er at oppgåvene som går utifrå sjølve teksten – og leseopplevinga ein kan få frå den, automatisk har blitt rekna som efferent då dei ikkje eksplisitt er knytt til teksten som blir lest. I mi oppfatning handlar estetisk lesemåte om å verdsette sjølve leseopplevinga og kjenslene knytt til ho. Då treng ein ofte nokre verktøy og øving for å vere stand til gjere dette, eller hjelp til å utvikle denne evna. Mange av desse oppgåvene for å utvikle denne evna, kan òg vere oppgåver som legg opp til bruk av efferent lesemåte. Som Rosenblatt (1995) poengterer er begge lesemåtane viktige, og om ein set det i samanheng med det Skjelbred (2012, s.178-179) påpeikar om at oppgåvene gir eit inntrykk av kva som er viktigast, vil ei tekstsamling med oppgåver som berre er knytt til efferent lesing vise til at det er den lesemåten som blir verdsett i skulesystemet generelt og norskfaget spesielt. Norskfaget er både eit danningfag og eit reiskapsfag (NOU 2014:7, 2014, s.76), men det har lenge føregått ein diskusjon om spenninga mellom dei to. Debatten tilspissa seg med innføringa av LK06 og skulen blei kritisert for vere eit reiskapsfag på grunn av stor vektlegging av å måle ferdigheiter, og for lite danningfokus og vekt på det estetiske ved faget. Pål Hamre refererer til forskning som mellom anna syner at «den tradisjonelle danningkomponenten knytt til lesing av skjønnlitterære tekstar» har blitt tona ned (2017, s.22). Ein stor del av danningssida ved norskfaget handlar om nettopp det estetiske, og når oppgåvene då i så stor grad tenderer mot efferent lesemåte gir ein elevane eit inntrykk om at det er denne kunnskapen som er høgst verdsett. Ei anna vinkling er å sjå på kva lesemåte ein treng for å finne svar på dei ulike oppgåvene. Ein kan mellom anna då trekke fram at det er refleksjonsoppgåvene som har størst del oppgåver knytt til estetisk lesemåte. Dette handlar om at denne oppgåvetypen legg opp til at elevane skal engasjere seg og fokusere på si eiga leseoppleving. Tekst i kontekst er eit av kjerneelementa i norsk i den nye læreplanen som blir tatt i bruk frå 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.9). Her står det at «elevane skal lese tekster for å få estetiske opplevelser, bli engasjerte, undre seg [...]». Dette tyder på at den estetiske lesemåten vil få større plass i norskfaget. Og ut ifrå resultata i denne analysen er det naudsynt for å sikre at begge lesemåtane blir utvikla og verdsette. Når ein ser at det er ei så tydeleg overvekt av oppgåver som oppfordrar til å bruke efferent lesemåte, blir ein gjort oppmerksom på at ein må setje inn tiltak for å sikre seg at elevane lærer, og får sjanse til å bruke, den estetiske lesemåten i skulekvardagen. Om skulen og lærarar i tillegg set seg inn i oppgåvetypane og korleis dei kan påverke lesemåten til elevane, vil dei kunne ta ei medviten avgjersle i val av læremiddel og korleis bruke dei i

undervisninga. Vidare har dei som lagar læremidla ei oppgåve med å passe på at oppgåvene i lærebøkene representerer det som blir vektlagt i kjerneelementa. For å vise elevane at begge leseemåtene er verdsette og viktige, er det naudsynt med ei meir jamn fordeling av oppgåver som promoterer estetisk og efferent leseemåte.

5.3. Djupnelesing og breiddelesing

For å forstå det ein les, når ein les det, er det viktig at ein veit kva ein skal leite etter (Skardhamar, 2005, s.25). For å få til dette kan ein øve opp ei rekkje ferdigheiter, noko som går inn under omgrepet djupnelesing. I skulen kan oppgåvene i tekstsamlingane øve elevane på å mellom anna observere, skildre og tolke. Fleire av dei lesekontrollerande oppgåvene legg opp til at elevane skal få ei utvida tekstoppleving gjennom å gjere nettopp dette. Når dei lesekontrollerande oppgåvene instruerer elevane til å øve på desse ferdigheitene, får dei ei øving i djupnelesing. Oppgåvene gir elevane ei rettleiing for kva dei kan sjå etter og korleis dei kan gå fram for å forstå teksten dei les.

Tekstforståingsoppgåvene hjelp elevane å leggje merke til kva som skjer i teksten, kven som er med i teksten og korleis relasjon dei har til kvarandre. Samtidig må dei øve på å skildre når dei skal gi ein karakteristikk av ein av personane. Refleksjonsoppgåvene handlar i stor grad om å tolke teksten og kunne trekkje slutningar ut ifrå den informasjonen ein får frå teksten og eigne tankar, erfaringar og meiningar. Igjen er begge desse oppgåvetypane med på å bygge opp elevane si erfaring med tekst, og får på denne måten praktisert djupnelesing. I og med at tekstsamlingane er ei samling av fleire forskjellige tekstar i ulike sjangrar får elevane øvd seg på breiddelesing. Ved å lese fleire tekstar og svare på oppgåvene til dei, får dei òg øving i å samanlikne og ta med seg erfaringar og tolkingar frå ein tekst til ein annan. Sjølv om det ikkje er mange av samanlikningsoppgåvene i NB! og NEON er dei viktige for å øve opp elevane si evne til å sjå samanheng mellom tekstar, og ta med seg kompetanse frå tekstane i vidare lesing. Når tekstsamlingane legg opp til at elevane får ei øving i og erfaring med både djupnelesing og breiddelesing, bygger dei vidare på elevane si evne til å forstå og tolke tekst. Denne kunnskapen og ferdigheitene knytt til han, kan dei ta med seg inn i andre fag i skulen, eller til kvardagen utanføre skulen.

5.4. Evaluering

Det å vite noko om kva oppgåvetypar ein finn i tekstsamlingar, kan vere til hjelp for lærarar og skuleleiinga når dei skal velje læremiddel. Gjennom å ha eit medvite forhold til læremidla, har ein òg fått eit betre grunnlag for å kunne supplere med fleire og meir varierte oppgåver, avhengig av kva utbytte eller kunnskap ein vil at elevane skal ta med seg frå den aktuelle teksten. Sjølv om ein ikkje

kan generalisere på bakgrunn av ei undersøking gjort i to tekstsamlingar, kan ein likevel seie noko om tendensar i oppgåvetypane. Tendensar som det er både nyttige og viktige å ha kunnskap om. Det at det på nokre område er store skilnader mellom oppgåvene i dei to tekstsamlingane, underbygger viktigheita av å ha eit medvite forhold til læremiddel og oppgåvene i dei. Ein kunne ha trekt inn fleire kategoriar og teoriar som grunnlag for analysen, men grunna omfanget i ein bachelor blir ein nøydd til å gjere eit utval. Det blir interessant å sjå om den nye læreplanen fører til endringar i oppgåvetypane ein finn i læremiddel generelt og tekstsamlingar spesielt.

6. Konklusjon

Utgangspunktet for denne bacheloroppgåva var å undersøke problemstillinga «kva oppgåvetypar er knytt til skjønnlitterære tekstar i tekstsamlingar for 10.trinn?». For å svare på denne problemstillinga har eg gjennomført ei kvalitativ innhaldsanalyse av NB! og NEON. I denne metoden skjer datainnsamlinga og dataanalysen meir eller mindre parallelt. Dette gjorde at ein del av kategoriane for oppgåvene, og forutsetninga for oppgåvetypane blei laga og fastsette undervegs i analysen. Men det ligg òg teori til grunn for nokre av kategoriane. Eg har mellom anna nytta Ullström sine tre hovudkategoriar for oppgåver: oppgåver om lesekontroll, oppgåver som flukt frå teksten og oppgåver for å dikta. I tillegg såg eg på korleis oppgåvene kunne knytast til Rosenblatt sin teori om efferent og estetisk lese måte. Desse to teoriane er òg sentrale i drøftingsdelen av denne oppgåva, saman med funn frå Skjelbred om at oppgåver styrer elevane si oppfatning av viktig kunnskap i eit fag og Skardhamar sitt syn på djupnelesing og breiddelesing. I tillegg til Ullström sine hovudkategoriar, er oppgåvene sett i lys av efferent og estetiske lese måte, om ein kan finne svar på oppgåvene i den skjønnlitterære teksten dei er knytt til, og ein kategori med eigendefinerte oppgåvetypar. I analysen kom eg fram til at dei to tekstsamlingane inneheld åtte oppgåvetypar. Presentert i rekkjefølgje frå den oppgåvetypan som famna flest oppgåver til minst er desse oppgåvetypane: tekstforståingsoppgåver, refleksjonsoppgåver, skriveoppgåver, språkoppgåver, overføringsoppgåver, identifiseringsoppgåver, oppdragsoppgåver og samanlikningsoppgåver. Dei fleste oppgåvene tenderar mot å oppfordre til ein efferent lese måte. To tredjedelar av oppgåvene er oppgåver der ein må gå ut frå den skjønnlitterære teksten for å finne svar på oppgåve. Over halvparten av oppgåvene er knytt til lesekontroll, og av dei andre oppgåvene er det fleire som er ein flukt frå teksten, enn det er oppgåver som handlar om å dikta. Ved å tileigne seg kunnskap om oppgåvetypar og kva føringar dei legg for lesinga til elevane, er ein betre rusta til å ta ei medviten avgjersle i undervisningssamanheng og ved val av læremiddel.

Tal på vedlegg: 1

V. Litteratur

Asdal, F. A., Justdal, H. & Tønnessen, T. (2008). *NB! Tekstsamling 10 (nynorsk)*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Aske, J., Jetne, Ø., Løkke, M. & Rosslund, K. (2008). *NEON 10 – norsk for ungdomstrinnet tekstsamling (nynorsk)*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Gilje, Ø. et. al. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer. Sluttrapport*. Oslo: Universitetet i Oslo. Henta frå https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s.13-43). Oslo: Det Norske Samlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2018, 26. juni). *Kjerneelementer i fag*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

NEON. *Hovudsida – tekstoversikt*. Henta 14.4.2019 frå <http://neon.fagbokforlaget.no/startsidene.cfm?lid=2>

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association.

Skardhamar, A.K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur – Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjelbred, D. (2012). «Elevaktivitetens prinsipp» og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s.175-186). Oslo: Universitetsforlaget.

Skjelbred, D. (2014). Læringsressurser: vurdering og bruk. I B.K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.291-302). Oslo: Universitetsforlaget.

Sørensen, I. (2018). Innleiing. I A.S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10 – Litteraturlæreboka* (s.11-18). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *God leseopplæring - for lærere på ungdomstrinnet: Hva sier forskningen?* Henta 5.5.2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/hva-sier-forskningen/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-10.-arssteget?plang=http://data.udir.no/kl06/nno>