

Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken

Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur

Tidsskriftet Sakprosa

Bind 8, Nummer 3

© 2016

Sammendrag

Denne artikkelen utforsker hvilke forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa elever kan utvikle gjennom oppgavene i lærebøker i norsk. Dette blir undersøkt gjennom en kvalitativ innholdsanalyse av 1943 oppgaver fra tre lærebøker for videregående skole. Resultatene viser at det er klare forskjeller mellom oppgavene i de tre hoveddelene av lærebøkene: Samlingene av skjønnlitterære tekster er dominert av åpne oppgaver der elevene inviteres til å uttrykke sine opplevelser og tolkninger av tekstene. I samlingene av sakprosaetekster er det en rekke lukkede oppgaver der elevene skal avdekke tekstens mening gjennom å følge bestemte framgangsmåter. I tilknytningen til selve lærebokteksten er det et stort antall lukkede oppgaver der elevene skal finne og gjengi informasjon som er eksplisitt uttrykt i teksten. Gjennom å arbeide med disse oppgavene kan elevene utvikle en forståelse av at skjønnlitteraturen er rik på potensielle meninger, mens sakprosaen er enkel og entydig. De kan også få inntrykk av at lærebokteksten er en spesiell sakprosajanger man ikke trenger å analysere kritisk. Disse resultatene indikerer at oppgavekulturen i norskfaget er preget av eldre faglige forståelser og ikke fullt ut i tråd med den gjeldende læreplanen.

Abstract

This article explores which understandings of fiction and non-fiction (in Scandinavian terms: «sakprosa», factual prose) students may develop through the assignments in textbooks in Norwegian Language Arts. This is investigated through a qualitative content analysis of 1943 assignments from three textbooks for upper secondary school. The results show that there is a marked difference between the assignments in the three main parts of the textbooks: The fiction anthologies are dominated by open assignments where the students are invited to express their experiences with and interpretations of the texts. In the non-fiction anthologies, there are several

closed assignments where the students are instructed to reveal the meaning of the text by following certain procedures. Connected to the main text in the textbook, there is a large number of assignments where the students are asked to find and repeat information which is explicitly stated in the text. Through these assignments the students may develop the understanding that fiction is rich with potential meanings, while non-fiction is simple and unambiguous. They may also get the impression that the textbook itself is a special non-fiction genre, which is unnecessary to analyse critically. These results indicate that the assignment culture in Norwegian Language Arts is characterised by older academic understandings and not fully in line with the current national curriculum.

Om artikkelforfatterne:

Jonas Bakken er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Emilia Andersson-Bakken er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus

Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur

Norsk blir ofte karakterisert som et *tekstfag* (Rogne, 2008, s. 235; Aase, 2005, s. 70), og ifølge læreplanen er det et overordnet mål for faget at elevene skal «lære å orientere seg i mangfoldet av tekster» og lese både «skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). I denne artikkelen vil vi undersøke hvilke forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa som formidles til elevene i et utvalg lærebøker i norsk for videregående skole. Vi vil ikke gå inn på hva lærebøkene eksplisitt sier om disse kategoriene, men heller fokusere hva som formidles implisitt gjennom de *oppgavene* som presenteres i bøkene. Lærebøker i norsk for videregående skole inneholder nemlig samlinger av skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster, som elevene skal arbeide med i norskundervisningen, og til hver enkelt tekst er det knyttet et antall oppgaver. Lærebokforskning har pekt på at oppgaver er med på å styre elevenes lesning av og arbeid med tekster, og at oppgavene på en slik måte signaliserer til elevene hva som er legitime måter å forstå og forholde seg til ulike typer tekster på (Grepstad, 1997, s. 338; Ongstad, 2004, s. 173, Skjelbred, 2010a, s. 179; Ullström, 2009). Vår problemstilling blir dermed: *Hvilke forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa kan elevene sosialiseres inn i gjennom arbeid med oppgavene i norsklærebøker for videregående skole?*

Problemstillingen vil vi utforske gjennom en kvalitativ innholdsanalyse av oppgavene i tre lærebøker i norsk for første årstrinn i videregående skole. Innholdsanalysen vil besvare følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner hovedkategoriene av oppgaver i norsklærebøkene?

2. Hvordan fordeler oppgavene seg mellom de ulike kategoriene i henholdsvis skjønnlitteratursamlingene, sakprosasamlingene og i tilknytning til selve læreboktekstene?
3. Hvilke forskjeller i fordelingen av oppgaver er det eventuelt mellom lærebøkene?

Når vi trekker inn oppgaver tilknyttet lærebokteksten i forskningsspørsmål 2, er det fordi lærebokteksten jo også er en sakprosa tekst som elevene skal lese og arbeide med i norskundervisningen. Det vil derfor være relevant å undersøke om oppgavene signaliserer til elevene at slike tekster skal forstås på andre måter enn den øvrige sakprosaen.

Tidligere forskning

Som nyere forskningsoversikter har vist, «finst det generelt ikkje så mykje forskning som omhandlar læremiddel etter at Kunnskapløftet blei innført i 2006» (Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2010, s. 33), og i de større studiene som er gjort i Norge, har fokus særlig vært på hvordan lærebøker og andre læremidler blir valgt, vurdert og tatt i bruk i undervisningen, og i mindre grad på selve bøkene (se bl.a. Gilje, Ingulfsen, Dolonen, Furberg, Rasmussen, Kluge, Knain, Mørch, Naalsund & Skarpaas, 2016; Skjelbred, 2003; Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005). Det finnes riktignok noen nyere studier av norsklærebøker (Askeland, 2008; Engebretsen, 2015; Marthinsen, 2015; Otnes, 2015; Steene, 2015; Veum, 2015), og av lærebøker i morsmålsfaget i nabolandene Sverige (Dahl, 2015; Waltå, 2016) og Danmark (Slot, 2007), men ingen av disse har sammenlignet bøkernes forståelser av sakprosa og skjønnlitteratur. Det er likevel noen resultater fra norske og internasjonale lærebokstudier som kan belyse visse aspekter av vår problemstilling.

I forskningen om oppgaver i lærebøker er kvalitativ innholdsanalyse en foretrukket metode: Forskerne kategoriserer oppgaver og undersøker hvor

mange oppgaver det er i hver kategori. Klassifikasjonssystemene varierer, men det er vanlig å kategorisere oppgavene etter hvilke ferdigheter de utvikler hos eleven. Det kan blant annet dreie seg om ulike typer leseferdigheter (Engebretsen, 2015; Skjelbred, 2009; Slot, 2007), skriveferdigheter (Otnes, 2015; Veum, 2015) muntlige ferdigheter (Marthinsen, 2015) eller mer generelle kognitive ferdigheter (Armbuster & Ostertag, 1989; Davis & Hunkins, 1966; Jo & Bednarz, 2011). Det er også vanlig at ferdighetene rangeres fra enkle til avanserte, og et gjennomgående funn i disse studiene er at det er oppgavene som gir øving i de enkleste ferdighetene, som dominerer. Dette er typisk oppgaver som ber elevene finne og gjengi informasjon fra lærebokteksten (se bl.a. Armbuster & Ostertag, 1989; Jo & Bednarz, 2011).

Det kan altså se ut til at lærebokoppgaver signaliserer til elevene at læreboka er en type tekst som formidler informasjon nøytralt og eksplisitt, og at det elevene skal gjøre i møte med teksten, er å tilegne seg denne informasjonen uten å tolke, problematisere eller kritisere den tekstlige framstillingen. Ser vi spesifikt på forskning om norsklærebøker, finner vi imidlertid et noe mer sammensatt bilde: I sin studie av tekstutvalg og oppgaver i skjønnlitterære tekstsamlinger i norsklærebøker for yrkesfag finner Tonje Marie Steene (2015) at oppgaver som ber elevene tolke den skjønnlitterære teksten, er langt mer frekvente enn oppgaver som ber elevene finne og gjengi informasjon. I en liknende studie av tekstutvalg og oppgaver i sakprosa-tekstsamlinger i norsklærebøker for videregående skole finner Tale Birkeland Engebretsen (2015) at både tolkeoppgaver og oppgaver der elevene skal finne og gjengi informasjon, er sjeldnere enn en tredje oppgavetype, nemlig oppgaver «etterspør tekstens kontekst, som ber elevene slå opp et sentralt begrep eller spør hva eleven assosierer med et tema, ordtak eller begrep» (s. 54). Samlet sett indikerer disse resultatene at det kan være forskjeller i hvilke oppgaver som opptrer i de tre hoveddelene av norsklærebøkene: samlingen av skjønnlitterære tekster, samlingen av sakprosa-tekster og selve lærebokteksten.

Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa

Et premiss som ligger til grunn for vår problemstilling, er at det i ulike tekstkulturer vil kunne eksistere ulike forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa, og hvordan man bør gå fram for å lese og forstå tekster i de to kategoriene. Begrepet *tekstkultur* definerer vi i tråd med Johan L. Tønnesson (2012, s. 58) som «en gruppe mennesker som samhandler gjennom tekster ut fra et noenlunde felles normsystem», og for å kontekstualisere vår undersøkelse vil vi gjøre rede for hvilke forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa som er framtredd innenfor den tekstkulturen som lærebøkene tilhører, nemlig norskfaget i videregående skole. Dette er en stor og sammensatt tekstkultur, som tar opp i seg en rekke mindre og til dels forskjellige tekstkulturer, først og fremst de mange norskklassene rundt om i landet, men det er likevel mye som knytter deltakerne i denne tekstkulturen sammen og skaper et noenlunde felles normsystem, blant annet læreplanen, lærebøker, eksamen og norskdidaktikken som forsknings- og studiefag. De forståelser som deltakerne i tekstkulturen har av sentrale fagbegreper som skjønnlitteratur og sakprosa, vil dessuten være preget av flere andre tekstkulturer, ikke minst av de vitenskapsfagene som ligger til grunn for norskfaget, og som inngår i utdanningsbakgrunnen hos mange av lærerne. Vi vil derfor innlede med å se på hvordan skjønnlitteratur og sakprosa forstås innenfor to akademiske tekstkulturer: den norske litteraturvitenskapen og sakprosaforskningen.

Går vi til de innføringsbøkene i litteraturvitenskap som brukes ved norske universiteter og høyskoler, er det som regel tre egenskaper som særlig trekkes fram som karakteristiske for skjønnlitteratur. Den første er dens fiktive karakter; den springer «i overveiende grad [...] ut av opphavsmannens frie fantasi» (Hagen, 2003, s. 84; jf. også Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 13; Kittang, 1993, s. 82). Den andre er litterariteten, altså de litterære verdiene som skiller skjønnlitteraturen fra annen tekst og gjør den til kunst (Andersen,

Mose & Norheim, 2012, s. 12). Hva denne litterariteten består i, er omstridt, men som Erik Bjerck Hagen (2003, s. 109–130) skriver, har teoriene i hovedsak gått i tre retninger: språklige kvaliteter, formidlingen av en særegen estetisk erfaring eller en verdi som tilskrives tekstene av en litterær institusjon. Som en konsekvens av dens fiktive og litterære karakter får skjønnlitteraturen teksten også en tredje egenskap: tolkbarhet. Per Thomas Andersen, Gitte Mose og Thorstein Norheim (2012) skriver: «Helt grunnleggende kan vi si at en litterær tekst – uansett sjanger – er åpen for fortolkning.» (s. 14; jf. også Kittang, 1993, s. 85) Sakprosabegrepet blir ikke like grundig diskutert i litteraturvitenskapen, men det vanlige er å betrakte sakprosaen som skjønnlitteraturens motsetning, nærmere bestemt som ikke-fiktiv, ikke-litterær og i mindre grad tolkbar tekst. Det er i tillegg flere som opererer med en mellomkategori, såkalt *litterær sakprosa*, som betegner de ikke-fiktive tekstene som har litterære kvalitet, slik som essays og reiseskildringer (Dingstad & Oxfeldt, 2012).

I norsk sakprosaforskning er det vanlig å knytte distinksjonen mellom skjønnlitteratur og sakprosa kun til arten av virkelighetsreferanse (Tønnesson & Berge, 2009; Englund, Ledin & Svensson, 2003, s. 43–46). En ofte sitert definisjon av begrepet *sakprosa*, formulert av Tønnesson (2012), lyder slik: «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten.» (s. 34). Selv om Tønnesson ikke gir en like klar definisjon av begrepet *skjønnlitteratur*, framgår det tydelig at det brukes synonymt med *fiktiv litteratur*, altså tekster som adressaten *ikke* har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosaforskningen er en langt nyere disiplin enn litteraturvitenskapen, og har dels kommet til i opposisjon til denne (Berge, 2001, s. 20), og et sentralt anliggende har vært å vise at noen av de egenskapene som litteraturvitenskapen tillegger skjønnlitteraturen, er egenskaper som kan finnes i alle typer tekster. Om litteraritet skriver Tønnesson (2012, s. 40): «Verken skjønnlitteraturen eller den litterære sakprosaen har monopol på tekster som er skrevet litterært.» (jf.

også Berge, 2001, s. 12–13; Maagerø, 2009, s. 26) Og i bunn og grunn er alle tekster og ytringer tolkbare (Tønnesson, 2002, s. 19–22).

I norsklæreplanen for videregående skole gis det ingen definisjoner av skjønnlitteratur og sakprosa, men måten begrepene brukes på, indikerer en forståelse som ligger nær den vi fant i den norske sakprosaforskningen: Det er arten av virkelighetsreferanse som skiller de to kategoriene, og skjønnlitteraturen tillegges ingen spesielle egenskaper som krever at den skal arbeides med på andre måter enn sakprosaen. Ove Eide, medlem av læreplangruppen, uttrykker det slik: «I dag kan danning skje, eller dannelsingsprosessar setjast i gang, same kva slags tekst ein les. Viktigare blir det korleis ein les teksten.» (Eide, 2006, s. 12) Læreplanen sier derfor at elevene skal utvikle kompetanse til både å «forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5), uten å knytte noen av disse kompetansene til enten skjønnlitteratur eller sakprosa.

De tidligere læreplanene har imidlertid en forståelse som har mer til felles med den vi fant i den norske litteraturvitenskapen. I planen fra 1994 framheves både litterariteten og tolkbarheten som viktige sider ved skjønnlitteraturen: «God litteratur er ein viktig stimulans både etisk og estetisk og gir elevane perspektiv på eigne røynsler.» (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 2) Den eneste sakprosaen som nevnes under overskriften «Litteratur», er enkelte tekster skrevet av skjønnlitterære forfattere, samt den før nevnte mellomkategorien: den litterære sakprosaen (Eide, 2010, s. 48; jf. også Tønnesson, 2002, s. 11–17). Læreplanen opererer imidlertid med ytterligere en kategori tekster, nemlig de som forekommer i massemedia, og her finner vi en rekke tekster og sjangrer som vanskelig kan oppfattes som noe annet enn sakprosa, blant annet «avisar, vekeblad, reklame og faglitteratur» (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 4). Dette er tekster som påvirker oss, og derfor må elevene utvikle «ei medviten,

kritisk og analytisk haldning» til dem (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 4).

Denne forståelsen av forskjellen mellom skjønnlitteratur og sakprosa har nedfelt seg i ulike didaktiske tradisjoner. Litteraturredidaktikk har vært en sentral disiplin innenfor norskdidaktikken (se f.eks. Moen, 1993; Penne, 2010; Skarðhamar, 2011; Smidt, 1989), og her er det utviklet en rekke metoder for hvordan lærere kan hjelpe elever til å oppleve, forstå, verdsette og tolke skjønnlitterære tekster. Eksempler på dette er litterære samtaler, leselogger og dramatiseringer. Ifølge Sylvi Penne har litteraturredidaktikken i Norge hatt en sterk elevorientering, og elevens subjektive opplevelse av den har vært ansett som viktigere enn leseferdigheter og bevisste refleksjoner (Penne, 2010, s. 16–17).

Den didaktiske tradisjonen for arbeid med sakprosa er imidlertid av en helt annen karakter. Da 1994-læreplanen fortsatt var gjeldende, undersøkte Tønnesson (2002) en modell for analyse av sakprosaetekster i en norsklærebok, og han konkluderte med at modellen var preget av «*lukka beskrisjon*» (s. 16). Det gis «lite rom for tolking av sakprosa» (s. 16), og i all hovedsak «er det tale om å avdekkje og skildre synspunkt, verkemiddel og argumentasjon, prinsipielt på same vis som når ein skal skildre ein plante: fem kronblad, 20 støvberarar og åtte dekkblad (parallel: fem verkemiddel, 20 synspunkt og ein argumentasjon i åtte ledd)» (s. 17; jf. også Skjelbred, 2010b, s. 55). I denne analysemodellen ser vi tydelige spor av språkbruksanalysen, en form for kritisk tekstanalyse der man undersøker hvordan de språklige valgene som er gjort i utformingen av teksten, kan påvirke leseren på bestemte måter (se f.eks. Dahl, 1983). Språkbruksanalysen fikk sitt gjennombrudd i norskfaget på midten av 1970-tallet og var lenge den foretrukne metoden for analyse av sakprosaetekster i norskfaget, ikke minst til eksamen (Bakken, 2014, s. 79).

At sakprosa primært skal analyseres, mens skjønnlitteraturen primært skal tolkes, kommer eksplisitt til uttrykk i eksamensveiledningen for norsk i videregående skole: «Til eksamen bruker vi *tolkning* i forbindelse med skjønnlitterære tekster og *analyse* i forbindelse med sakprosa.»

(Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3) Eksamensveiledningen gir ingen entydige definisjoner av disse begrepene, men det framgår at analyse særlig handler om å «gjøre greie for form og innhold i teksten ved hjelp av fagspråk», mens «begrepet tolkning er knyttet til mening og forståelse»

(Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3).

Det ser også ut til å være en utbredt oppfatning innenfor norskfagets tekstkultur at sakprosaen er et mindre relevant studieobjekt enn skjønnlitteraturen. Blant annet har flere undersøkelser vist at sakprosatekster er i klart mindretall i norsklærebøkenes tekstsamlinger, til tross for at den gjeldende læreplanen opererer med en prinsipiell likestilling av de to kategoriene tekster (Eide, 2010, s. 50; Engebretsen, 2015, s. 48). Hilde Irene Bystrøm har også pekt på at norsklæreboka *Tema VG1* fra 2009 preges av det hun kaller en «tradisjonsdiskurs», der norskfaget primært forstås som et skjønnlitterært fag, og «der skjønnlitteraturen gis en sterkere stilling og høyere status enn sakprosa» (Bystrøm, 2011, s. 98). Dette står i kontrast til læreplanens «reformdiskurs», som forstår arbeid med sakprosatekster som «verktøy for læring av kognitive ferdigheter som lesing, skriving, argumentasjon, retorikk, drøfting og kulturkunnskap» (Bystrøm, 2011, s. 111).

Læringsteoretisk perspektiv på oppgaver

Som Dagrun Skjelbred (2010a, s. 169) skriver, hører oppgaver til lærebokas paratekster. *Paratekst* er Gérard Genettes (1997) betegnelse på tekstelementer som omgir en tekst, og disse deles videre inn i *peritekster*: tekstelementer innenfor teksten, og *epitekster*: tekstelementer utenfor teksten. En læreboks peritekster kan være oppgaver, register og stikkord, mens lærerveiledning,

nettressurser og oppgavehefter er blant epitekstene. I vår undersøkelse vil vi kun ta for oss peritekster, altså de oppgavene som står i den trykte læreboka. Som en oppgave vil vi regne enhver peritekst som utfører en språkhandling av klassen *direktiv* henvendt til eleven. Et direktiv er en språkhandling der mottakeren oppfordres til eller pålegges å utføre en bestemt handling (Searle, 1976, s. 11; Svennevig, 2009, s. 62), og på norsk realiseres dette vanligvis som en spørresetning: «Hvilke fem former for appellargumenter kjenner du til?» (Fodstad, Glende, Minken, Norendal & Østmoe, 2014, s. 120) eller en imperativsetning: «Skriv ned tre ting du forbinder med ordet ‘retorikk’.» (Fodstad et al., s. 78)

Den funksjonen lærebokoppgaver kan ha i elevers læringsprosesser, vil vi beskrive ut fra sosiokulturell læringsteori, slik denne er formulert av Roger Säljö (2005) med utgangspunkt i Lev Vygotsky (1978). I et sosiokulturelt perspektiv betraktes læring som en sosialisering inn i et bestemt samfunn (Säljö, 2005, s. 22), og denne sosialiseringen skjer ikke primært gjennom undervisning, men «i första hand genom deltagande i aktiviteter og som en konsekvens av deltagande» (Säljö, 2005, s. 48). Elevenes forståelse av hva skjønnlitteratur og sakprosa er, og hvordan man skal lese og forstå tekster i begge kategorier, vil altså ikke primært være et resultat av hva læreren eller læreboka forteller om dette; den vil snarere utvikles gjennom elevenes deltakelse i ulike aktiviteter i norskundervisningen der de leser og arbeider med tekster. Hvis elevene for eksempel deltar i en rekke litterære samtaler der de uttrykker sine subjektive opplevelser av et dikt, vil de utvikle en forståelse av at dikt er en type tekst som det er relevant både å ha og gi uttrykk for subjektive opplevelser av.

I elevenes møte med de ulike tekstene i læreboka vil oppgavene kunne fungere som det som i sosiokulturell læringsteori kalles «medierande redskap» (Säljö, 2005, s. 26). Medierende redskaper er fysiske eller intellektuelle redskaper som er utviklet innenfor en kultur, og som former menneskenes forståelse av

og samspill med objektene omkring seg (Säljö, 2005, s. 27).

Lærebokoppgavene *medierer* altså tekstene for elevene: De viser elevene hvordan tekstene skal leses og forstås, og hvilke aktiviteter de kan inngå i.

En sentral tanke i sosiokulturell læringsteori er ifølge Säljö at «samhället organiserar sina kunskaper och färdigheter genom att institutionalisera dem i olika *praktikgemenskaper*» (Säljö, 2005, s. 46). Institusjonene regulerer det sosiale spillet mellom mennesker ved hjelp av bestemte kommunikative mønstre, aktiviteter og roller, og et menneskes sosialiseringssprosess i et samfunn kan beskrives som en sosialisering inn i en rekke slike institusjoner, blant annet familie, barnehage, skole og media. Vi har tidligere omtalt norskfaget i videregående skole som en *tekstkultur*, men det gir også mening å beskrive det som en *institusjon*, som ungdommer sosialiseres inn i. I dette skolefaget går ungdommene inn i bestemte roller, deltar i bestemte aktiviteter og samhandler etter bestemte kommunikative mønstre, og gjennom dette får de ta del i noen av samfunnets kunnskaper og ferdigheter, deriblant kunnskap om skjønnlitteratur og sakprosa.

Som nevnt finnes det imidlertid ulike forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfaget i videregående skole, og den forståelsen som preger mange av denne institusjonens tradisjonelle aktiviteter og kommunikative mønstre, avviker fra den forståelsen som ligger til grunn for læreplanen. Hvorvidt lærebokoppgavene også er med på å sosialisere elevene inn i norskfagets tradisjonelle forståelse av skjønnlitteratur og sakprosa, vil vi forsøke å belyse i vår undersøkelse, men det er grunn til å anta at dette kan være tilfelle. Ifølge Dahl (1997, s. 6) vil nemlig et skolefag over tid utvikle en bestemt oppgavekultur, det vil si normer for hvordan man formulerer, bruker og løser oppgaver i faget, og disse normene er ofte ubevisste og motstandsdyktige mot forandring (jf. også Ongstad, 2004, s. 173; Ullström, 2009, s. 128)

Materiale og metode

For å besvare vår problemstilling har vi analysert samtlige oppgaver i tre lærebøker i norsk for første årstrinn (Vg1) i studieforberevende utdanningsprogram i videregående opplæring. Lærebøker for dette trinnet er spesielt relevante for vår problemstilling fordi det er her elevene får sitt første møte med den tekstkulturen vi tidligere har omtalt som *norskfaget i videregående skole*. I tillegg er det særlig på dette trinnet at elevene får en bred orientering i tekster fra samtidskulturen, mens de to påfølgende trinnene har et sterkere kultur- og teksthistorisk fokus (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Siden hver lærebok inneholder svært mange oppgaver, og vi undersøker tendenser i oppgavene i bøkene som helhet, var det nødvendig å begrense antallet bøker. Et utvalg på tre lærebøker er et overkommelig omfang, samtidig som vi sikrer en bredde i utvalget. De tre bøkene er *Grip teksten*, 4. utgave (Dahl, Engelstad, Engelstad, Hellne-Halvorsen, Jemterud & Torp, 2013). *Panorama*, 3. utgave (Røskeland, Bakke, Aksnes & Akselberg, 2013) og *Moment*, 1. utgave (Fodstad, Glende, Minken, Norendal & Østmoe, 2014). Bøkene er utgitt på tre store forlag, med lange tradisjoner for lærebokproduksjon, henholdsvis Aschehoug, Gyldendal og Cappelen Damm. *Grip teksten* og *Panorama* ble opprinnelig skrevet for læreplanen fra 2006, og er senere tilpasset den reviderte planen fra 2013, mens *Moment* er nyskrevet for den reviderte planen. For å lette framstillingen vil referanser til disse tre bøkene heretter gis ved bokas forbokstav pluss sidetallet, for eksempel «G, s. 42».

Opgavene i de tre lærebøkene ble undersøkt gjennom en kvalitativ innholdsanalyse (jf. Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005; Krippendorff, 2013), der vi kodet samtlige oppgaver og sammenlignet utbredelsen av ulike kategorier av oppgaver i bøkens hoveddeler:

skjønnlitteratursamlingen, sakprosasamlingen og lærebokteksten. Kvalitativ innholdsanalyse er som tidligere nevnt en velprøvd metode innenfor studiet av lærebokoppgaver, og den er godt egnet til vårt formål fordi den gjør det mulig å identifisere eventuelle systematiske forskjeller i hvilke oppgaver som gis i de ulike delene av lærebøkene.

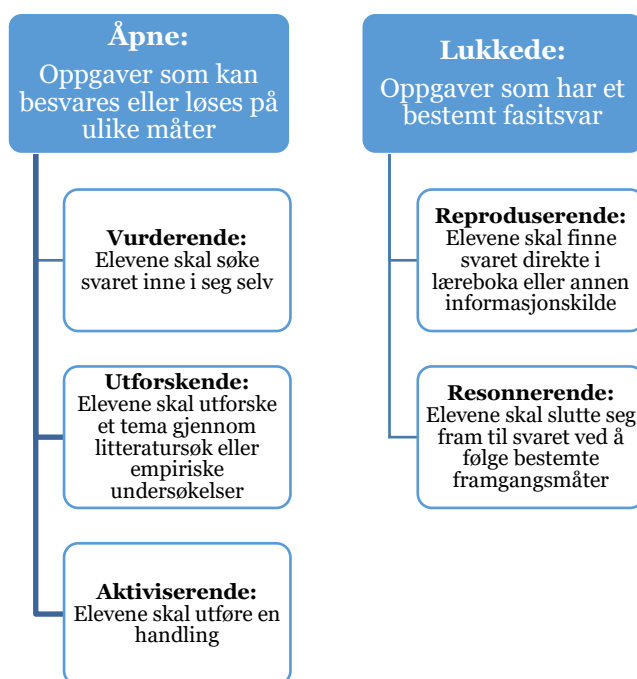
Analyseenheten er den enkelte oppgave: en peritekst som utfører en språkhandling av klassen direktiv henvendt til eleven. I de fleste tilfeller er det uproblematisk å identifisere oppgaver, da disse i kraft av å være peritekster er skilt ut fra den øvrige teksten i boka og gjerne tydelig markert med et nummer, en bokstav, innramming eller andre visuelle signaler. Visse lærebokoppgaver er imidlertid komplekse og satt sammen av flere spørsmål og/eller imperativer, og det kan da oppstå tvil om dette bør anses som én eller flere oppgaver. Vi fulgte derfor følgende regel: Hvis flere spørsmål og/eller imperativer følger etter hverandre i samme avsnitt, regner vi det som én oppgave, for eksempel:

Tenkepause: Hva synes du er den største fordelen ved å bruke digitale verktøy i presentasjoner? Kan du peke på noen ulemper?
(G, s. 51)

Hvis spørsmålene og/eller imperativene er skilt fra hverandre grafisk for eksempel med nummerering, linjeskift eller avsnittsmarkering, regner vi det som flere oppgaver. For eksempel er følgende regnet som to separate oppgaver:

2 Forteller og synsvinkel, side 142–145
a Forklar/illustrer fagbegrepene.
b Skriv minst to teksteksempler som viser ulike synsvinkler.
(G, s. 162)

Kategoriene for koding av oppgavene ble utviklet gjennom det Hsiu-Fang Hsieh og Sarah E. Shannon (2005, s. 1281) betegner som en «directed approach to content analysis». Med utgangspunkt i teori og tidligere lærebokstudier definerte vi et sett med foreløpige kategorier, som vi forsøkte å kode oppgavene ut fra, og i møte med det empiriske materialet ble disse kategoriene justert og supplert med nye. Fordi vi ønsket å sammenligne oppgaver på tvers av de tre hoveddelene av lærebøkene, kunne vi ikke benytte oss av eksisterende kategoriseringer av skjønnlitteratur- (Steene, 2015; Ullström, 2009) eller sakprosaoppgaver (Engebretsen, 2015), men måtte definere kategoriene mer generelt. Samtidig måtte kategoriene være egnet til å belyse hvilke forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa som elevene kan sosialiseres inn i gjennom arbeid med oppgavene.



Figur 1. Kodingsnivåer og koder

Vi endte med en kategorisering på to nivåer, som beskrevet i figur 1. På nivå 1 kategoriseres oppgavene etter hvor fritt eleven står i utformingen av svaret. *Lukkede oppgaver* er oppgaver med et fasitsvar. Til denne kategorien regner

vi også oppgaver der elevene skal gjengi noen eksempler fra et klart avgrenset utvalg alternativer, for eksempel navn på tre av fem personer i en novelle.

Åpne oppgaver er oppgaver som kan besvares eller løses på ulike måter. Å skille mellom lukkede og åpne oppgaver har vist seg å være fruktbart både i lærebokforskning (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2005) og i studier av læreres spørsmål til elever (se f.eks. Nystrand, Gamoran, Kachur, & Prendergast, 1997). I tillegg vil dette kunne belyse et spørsmål som det finnes ulike meninger om i norskfagets tekstkultur, nemlig hvor tolkbare sakprosattekster er. Lukkede oppgaver kan signalisere til elevene at tekstens mening er enkel og entydig, mens åpne oppgaver kan signalisere at meningspotensialet er stort.

På nivå 2 deles oppgavene inn i underkategorier etter hvordan elevene skal gå fram for å løse dem. Lukkede oppgaver deles inn i *reproduserende oppgaver*: oppgaver der fasitsvaret finnes eksplisitt uttrykt i læreboka eller i en annen informasjonskilde, og eleven skal finne og gjengi dette; og *resonnerende oppgaver*: oppgaver der eleven skal slutte seg fram til fasitsvaret ved å følge bestemte framgangsmåter som er beskrevet i læreboka. De åpne oppgavene deles inn i *vurderende oppgaver*: oppgaver der elevene skal søke svaret inne i seg selv, for eksempel gjennom å vurdere, tolke eller ta stilling til noe; *utforskende oppgaver*: oppgaver der elevene skal utforske et tema gjennom litteratursøk eller empiriske undersøkelser; og *aktiviserende oppgaver*: oppgaver der elevene skal utføre en bestemt handling, for eksempel å skrive en tekst, dramatisere, framføre eller diskutere med medelever. Begrunnelsen for å kategorisere oppgavene etter hvordan elevene skal gå fram for å løse dem, ligger i denne studiens sosiokulturelle teorigrunnlag: Oppgavene forstås som redskaper som medierer tekster for elevene, blant annet gjennom å vise dem hvilke aktiviteter tekstene kan inngå i, og det vil derfor være relevant å undersøke om det er forskjeller i hvilke aktiviteter oppgavene inviterer til i de tre delene av lærebøkene.

Selv om kategoriene på hvert av nivåene er definert slik at de er gjensidig utelukkende, er det ikke alle oppgaver i materialet som er like enkle å kategorisere, og i kodingen var det særlig to utfordringer som måtte håndteres. For det første er det mange oppgaver som tilsynelatende kan plasseres i ulike kategorier dersom de leses isolert. Slike oppgaver forekommer særlig i tekstsamlingene, og ett eksempel er følgende oppgave fra *Grip teksten*, som står i tilknytning til et utdrag fra Mikael Niemis roman *Populärmusik från Vittula*: «Kva for eit problem får han, og korleis løyser han det?» (G, s. 387) Dette kan ses på som en åpen og vurderende oppgave, der eleven skal leve seg inn i hovedpersonens situasjon og forsøke å tolke seg fram til hva slags problem han har. Men det kan også tenkes å være en lukket og reproduserende oppgave, dersom svaret er entydig og eksplisitt uttrykt i romanen. Når vi skulle kode en slik oppgave, leste vi derfor teksten som oppgaven refererte til, for å avgjøre hvilken kategori den skulle plasseres i. I dette eksemplet kommer svaret på begge spørsmålene eksplisitt fram i teksten, og oppgaven ble da kodet som lukket og reproduserende.

For det andre finnes det visse oppgaver i vårt materiale som er satt sammen av flere spørsmål og/eller imperativer, og i noen tilfeller vil de ulike delene av oppgavene kunne plasseres i ulike oppgavekategorier, for eksempel her: «Tror du innleggene i nettdebatter er med på å påvirke samfunnsutviklingen? Finn argumenter både for og imot. Diskuter deretter med en medelev eller i klassen.» (M, s. 122) De to første setningene peker i retning av en vurderende oppgave og den siste i retning av en aktiviserende. For å gjøre kodingen konsekvent fulgte vi en regel om at sammensatte oppgaver kodes ut fra det siste leddet, det som oppgaven som helhet munner ut i. Dette eksemplet kodes altså som en aktiviserende oppgave.

Siden antallet oppgaver var så stort, fordelte vi oppgavene mellom oss og kodet hver vår andel. For å undersøke reliabiliteten i kodingen laget vi et kontrollutvalg av oppgaver, som vi kodet uavhengig av hverandre.

Kontrollutvalget ble laget ved å velge den første oppgaven som forekom på hver femte side i hver lærebok, i alt 127 oppgaver. Som et statistisk mål på hvor likt vi kodet disse oppgavene, beregnet vi Cohen's kapp. Kodingen på nivå 1 hadde en kapp-verdi på 0,875, og på nivå 2 var verdien 0,864. Landis og Koch (1977, s. 165) regner verdier over 0,80 som «Almost Perfect», mens Fleiss (1981, s. 218) omtaler verdier over 0,75 som «excellent». Det er derfor grunn til å anse kodingen av oppgavene som reliabel. Ettersom vi analyserer tekster som er offentlig tilgjengelige, vil det også være mulig for andre å etterprøve reliabiliteten i vår analyse (jf. Silseth, 2013).

Resultater

På nivå 1 er oppgavene som nevnt delt inn etter hvor fritt elevene står i utformingen av svaret, og de *lukkede oppgavene* er definert som oppgaver med et bestemt fasitsvar. Norskklærebøkene i vårt materiale har sjelden oppgaver som er så lukkede at det kun er ett bestemt ord eller én bestemt formulering som er riktig svar, men det er en rekke oppgaver der det er tydelig at noen opplysninger må være med for at oppgaven skal kunne anses som korrekt besvart. Eksempler på dette er: «Kva er V2-regelen, og i kva slags setningar gjeld denne regelen?» (G, s. 270) og «Hva er kebabnorsk?» (M, s. 396). Som nevnt regner vi det også som en lukket oppgave når elevene blir bedt om å gjengi noen eksempler fra et begrenset antall mulige alternativer, som når elevene skal gjengi noen av de språklige virkemidlene i en tekst: «Finn eksempler på sammenlikning og metafor.» (P, s. 350)

I de *reproduserende oppgavene* er fasitsvaret eksplisitt uttrykt et sted, og dette stedet er som regel læreboka: «Hvordan er anmeldelse definert i læreboka?» (P, s. 103), men i noen tilfeller blir elevene henvist til en annen informasjonskilde: «Kva betyr uttrykket 'å gå rundt grauten'? Slå det opp om nødvendig.» (M, s. 57) Det er ingen større forskjeller på de reproduserende oppgavene som står i tilknytning til skjønnlitterære tekster: «Hvilke

kommentarer har moren til sønnens kjæresteforhold?» (G, s. 351), sakprosaetekster: «Hvorfor mente folk at bildet 'Den uheldige turisten' - side 430 var manipulert?» (G, s. 432) og lærebokteksten: «Forklar omgrepet 'tonelag'.» (M, s. 285). I alle tilfeller skal eleven lese en tekstpassasje og gjenfortelle noe som er eksplisitt uttrykt der.

I de *resonnerende oppgavene* må elevene selv resonnerer seg fram til hva fasitsvaret kan være, og i læreboktekstene finner vi blant annet oppgaver der elevene blir presentert for et antall eksempler på et språklig fenomen, og der de skal formulere den språklige regelen som ligger bak: «Sjå på disse ordpara der forskjellen mellom lang og kort vokal gir orda ulik betydning: bake/bakke, breke/brekke, spene/spenne, hake/hakke. Korleis markerer vi eigentleg lang vokal i norsk?» (M, s. 286) Det finnes også oppgaver der elevene skal anvende en generell regel eller definisjon de har lært, på noen utvalgte eksempler: «Plasser følgende tekster som fiksjonstekster og/eller sakprosaetekster: tacooppskrift, folkeeventyr, tegneserie, novelle, dikt, selvbiografi, filmanmeldelse, fotografi, sms-melding, maleri, artikkel.» (P, s. 37) Denne siste typen oppgaver finner vi også i skjønnlitteratursamlingene, for eksempel når elevene blir bedt om å navngi rimmønstret i et dikt: «Se på bruken av rim i diktet. Hva slags type rim er dette? Slå opp i kapitlet om skjønnlitteratur eller i stikkordregisteret for å repetere hva man kaller forskjellige mønstre av rim i et dikt.» (M, s. 451) I sakprosasamlingene kan vi blant annet finne oppgaver der elevene skal bruke sin kunnskap om hva et tema eller et argument er, til å identifisere dette i en sakprosaetekst: «Teksten består av fire avsnitt. Finn hovudpoenget/hovedtemaet i kvart avsnitt.» (G., s. 428) og «Kva eksempel blir brukte for å underbygge argumentasjonen?» (M, s. 373)

Den andre hovedkategorien på nivå 1, *åpne oppgaver*, er som nevnt oppgaver der elevene har en større frihet i hvordan oppgaven skal løses eller besvares. Denne friheten kan være knyttet til temaet for oppgaven, for eksempel når elevene blir bedt om å analysere en tekst på en bestemt måte, men får velge

teksten selv: «Studer fargebruken i noen reklameannonser i aviser og magasiner. Hvilken funksjon har fargebruken i de ulike annonsene? [...]» (M, s. 120) Friheten kan også ligge i utformingen av svaret, slik som i oppgaver der ber elevene skal skrive en tekst ut fra noen enkle retningslinjer: «Skriv ditt eget svar til forfatteren av innlegget.» (G, s. 439)

I de *vurderende oppgavene* søker elevene svaret i sitt indre, og i lærebokteksten blir elevene ofte bedt om å si sin mening om en tema de har lest om, for eksempel: «Meiner du at ytringsfridommen bør avgrensast? I kva tilfelle i så fall?» (M, s. 322) I skjønnlitteratursamlingene ber de vurderende oppgavene gjerne elevene om å uttrykke sin opplevelse eller tolkning av den litterære teksten de har lest: «Korleis tolkar du tittelen i diktet?» (P, s. 343) og «Hvem forestiller du deg at jeg-personen i diktet er?» (M, s. 460) Slike oppgaver finnes også i sakprosaetekstsamlingene: «Hvordan tolker du metaforen 'fuglen på bakken' i tredje linje?» (G, s. 321) Der finner vi også oppgaver der elever blir bedt om å vurdere noe i sakprosaeteksten: «Gi en vurdering av argumentasjonen til Lae.» (M, s. 360)

I de *utforskende oppgavene* blir elevene bedt om å gå utenfor læreboka for å utforske et tema. Dette kan handle om å gjøre empiriske undersøkelser: «Kor mange forskjellige språk talar elevane i klassen din?» (G, s. 247), men i de fleste tilfeller kan oppgaven løses gjennom å søke på Internett: «Gå til ein nettstad du besøker ofte. Kva slags teksttypar finn du der?» (P, s. 165) I skjønnlitteratursamlingene finner vi flere oppgaver der elevene blir bedt om å finne bakgrunnsinformasjon om en tekst: «Tittelen Solaris er henta frå ein film av den russiske filmskaparen Andrej Tarkovskij (1972). Finn opplysningar om denne filmen.» (P, s. 357) I sakprosasamlingene ber oppgavene ofte elevene om å finne andre tekster i samme sjanger som en de har lest i læreboka, og sammenligne disse: «Sammenlign dette portrettintervjuet med et annet portrettintervju fra en avis. Hva er forskjellig, og hva er likt?» (M, s. 389) Også i lærebokteksten blir utforskende oppgaver

brukt til å presentere elevene for flere teksteksempler enn dem som finnes i boka: «På nettet: Gå inn på framsida til ei avis. Finn ei hovudsak med bilete til. Vurder forholdet mellom tekst og bilde. [...]» (P, s. 160)

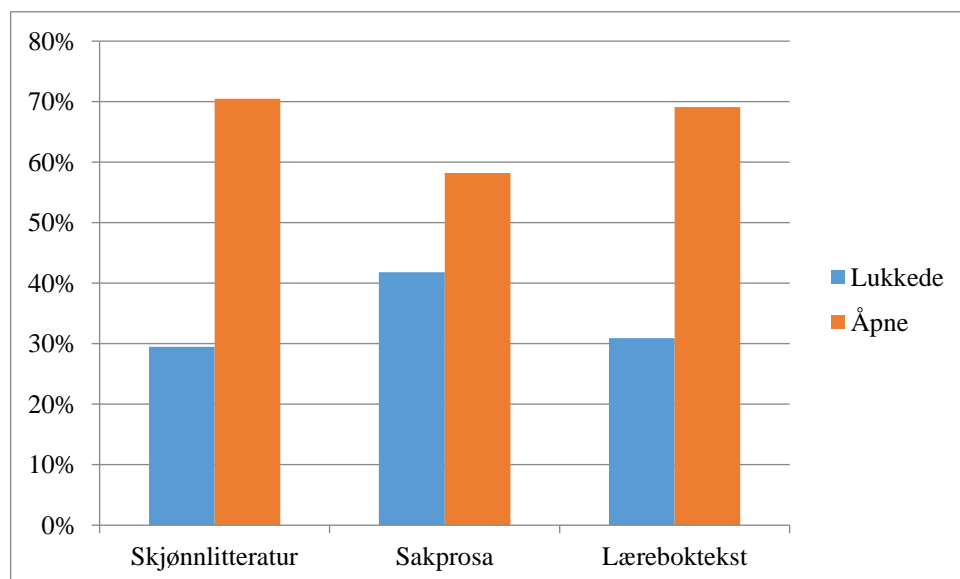
I de *aktiviserende oppgavene* blir elevene bedt om å utføre en bestemt handling. Noen oppgaver etterspør en form for muntlig aktivitet, slik som å dramatisere: «Dramatiser novella og arbeid særleg med underteksten (det personane tenkjer og føler).» (G, s. 374) eller å diskutere: «Diskuter et aktuelt emne i klassen. Finn gjerne emner fra avisoppslag den siste uken. [...]» (P, s. 93) Først og fremst handler imidlertid oppgavene om å skrive tekster, både i skjønnlitteratursamlingen: «Skriv selv et 'gåtedikt'». (P, s. 340), sakprosasamlingen: «Skriv ein tekst med overskrifta: 'Ekteskapet mitt med Internett'» (M, s. 367) og lærebokteksten: «Vær en ukritisk dikter og pøs på med alle de virkemidlene du kan i et dikt om *Min mobiltelefon*. Les for hverandre etterpå.» (G, s. 139)

I vår analyse har vi identifisert 1943 oppgaver, og antallet oppgaver i de ulike delene av bøkene er vist i tabell 1. Av tabellen framgår det at antallet oppgaver varierer stort mellom bøkene, og *Panorama* har alene nesten like mange oppgaver som de to andre til sammen. Hvor mange oppgaver bøkene har i de ulike delene, varierer også. For eksempel har *Grip teksten* flest oppgaver i skjønnlitteratursamlingen, mens *Panorama* og *Moment* har flest i lærebokteksten.

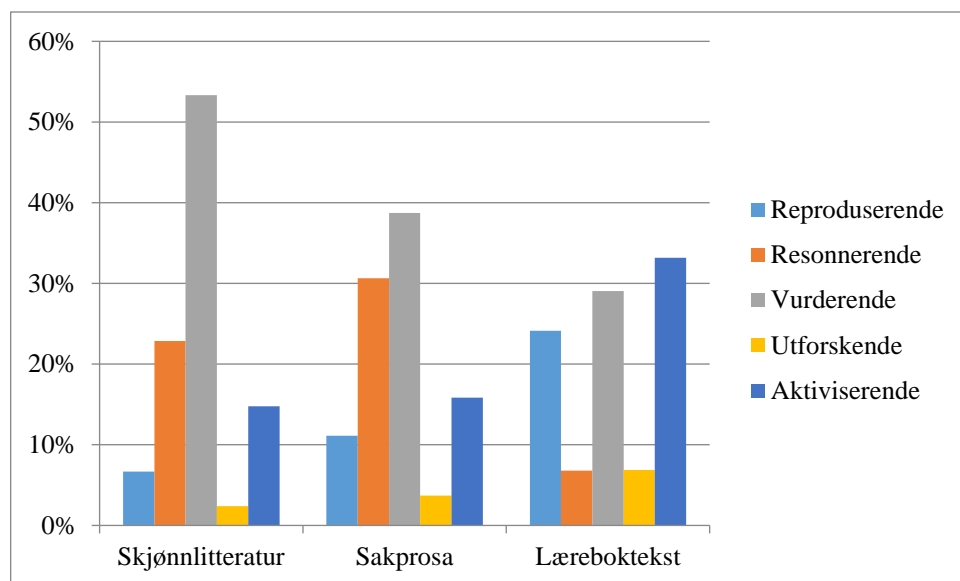
	Grip teksten	Panorama	Moment
Skjønnlitteratursamling	182	287	161
Sakprosasamling	58	97	142
Læreboktekst	150	561	305
Totalt	390	945	608

Tabell 1. Antallet oppgaver i de tre hoveddelene av tre lærebøker i norsk

Figur 2 viser fordelingen av oppgaver på kodingsnivå 1 i henholdsvis skjønnlitteratursamlingene, sakprosasamlingene og læreboktekstene i de tre lærebøkene. Her framgår det at de åpne oppgavene dominerer i alle tre deler av bøkene, men at dominansen er størst i skjønnlitteratursamlingene, med 70,5 % åpne oppgaver. Læreboktekstene har også stor overvekt av åpne oppgaver: 69,1 %, mens sakprosasamlingene har en jevnere fordeling, med 58,2 % åpne og 41,8 % lukkede oppgaver.



Figur 2. Prosentmessig fordeling av oppgaver på kodingsnivå 1



Figur 3. Prosentmessig fordeling av oppgaver på kodingsnivå 2

Fordelingen av oppgaver på kodingsnivå 2 er vist i figur 3. Her ser vi at skjønnlitteratursamlingene og sakprosasamlingene har en forholdsvis lik fordeling: Det er klart flest vurderende oppgaver begge steder, og deretter følger resonnerende, aktiviserende, reproduserende og til slutt utforskende oppgaver. Vi kan imidlertid se to distinkte forskjeller mellom disse to typene tekstsamlinger: I skjønnlitteratursamlingene er over halvparten av alle oppgavene vurderende, hele 53,3 %, mens andelen vurderende oppgaver i sakprosasamlingene er 38,7 %. Sakprosasamlingene har til gjengjeld en betydelig andel resonnerende oppgaver: 30,6 %, mens denne kategorien utgjør 22,9 % av oppgavene i skjønnlitteratursamlingene.

Oppgavene i læreboktekstene fordeler seg på en annen måte enn oppgavene i tekstsamlingene. Her er de aktiviserende oppgavene den største kategorien, med en andel på 33,2 %. I skjønnlitteratur- og sakprosasamlingene er andelen aktiviserende oppgaver henholdsvis 14,8 % og 15,8 %. Videre er de reproduserende oppgavene langt vanligere her enn i tekstsamlingene. Nesten hver fjerde oppgave i læreboktekstene, nærmere bestemt 24,1 %, er reproduserende, mens andelen i skjønnlitteratur- og sakprosasamlingene er

6,7 % og 11,1 %. Vi kan også merke oss at de resonnerende oppgavene, som er så vanlige i sakprosasamlingene, er den minste kategorien i lærebokteksten, kun 6,8 %. De vurderende oppgavene har også en klart mindre utbredelse enn i tekstsamlingene: 29,0 %.

	Reproduser- ende	Resonner- ende	Vurder- ende	Utforsk- ende	Aktiviser- ende
Grip teksten	7,1 %	29,1 %	46,7 %	1,1 %	15,9 %
Panora- ma	4,9 %	23,7 %	57,5 %	2,8 %	11,1 %
Moment	9,3 %	14,3 %	53,4 %	3,1 %	19,9 %

Tabell 2 Fordeling av oppgaver på kodingsnivå 2 i skjønnlitteratursamlingene i tre lærebøker

	Reproduser- ende	Resonner- ende	Vurder- ende	Utforsk- ende	Aktiviser- ende
Grip teksten	6,9 %	37,9 %	37,9 %	0,0 %	17,2 %
Panora- ma	2,1 %	39,2 %	42,3 %	3,1 %	13,4 %
Moment	19,0 %	21,8 %	36,6 %	5,6 %	16,9 %

Tabell 3. Fordeling av oppgaver på kodingsnivå 2 i sakprosasamlingene i tre lærebøker

	Reproduser- ende	Resonner- ende	Vurder- ende	Utforsk- ende	Aktiviser- ende
Grip teksten	30,7 %	16,0 %	16,0 %	4,7 %	32,7 %
Panora- ma	25,5 %	2,7 %	30,5 %	5,7 %	35,7 %
Moment	18,4 %	9,8 %	32,8 %	10,2 %	28,9 %

Tabell 4. Fordeling av oppgaver på kodingsnivå 2 i tilknytning til lærebokteksten i tre lærebøker

Tabell 2, 3 og 4 viser hvordan oppgavene fordeler seg mellom kategoriene på kodingsnivå 2 i henholdsvis skjønnlitteratursamlingen, sakprosasamlingen og

lærebokteksten i de tre lærebøkene, og her ser vi at fordelingen av oppgaver i skjønnlitteratursamlingene er forholdsvis lik: De vurderende oppgavene er i klart flertall i alle tre bøker, og det er færrest av de reproduserende og utforskende oppgavene. Mellom de ulike sakprosasamlingene er det noe større forskjeller. *Grip teksten* og *Panorama* har omtrent den samme fordelingen, mens *Moment* skiller seg klart ut på ett punkt: Her er det hele 19,0 % reproduserende oppgaver, mens de to andre har kun 6,9 % og 2,1 % av denne kategorien. Til gjengjeld har *Moment* langt færre resonnerende oppgaver enn de to øvrige bøkene, så totalt sett har alle omtrent den samme andelen lukkede oppgaver i sakprosasamlingene: i overkant av 40 %. I læreboktekstene har alle tre bøker en betydelig andel reproduserende, vurderende og aktiviserende oppgaver, og særlig i *Panorama* er dette de foretrukne oppgavekategoriene. *Moment* har den jevneste fordelingen mellom de fem kategoriene, med en variasjon i andel på mellom 9,8 % og 32,8 %. *Grip teksten* skiller seg ut gjennom å ha en like stor andel resonnerende som vurderende oppgaver: 16,0 %.

Diskusjon

Vår analyse indikerer at oppgavene i norsklærebøkene til en viss grad kan sosialisere elevene inn i norskfagets tradisjonelle, litteraturvitenskapelige forståelse av skjønnlitteratur og sakprosa: På kodingsnivå 1 fant vi en klart større andel åpne oppgaver i skjønnlitteratursamlingene enn i sakprosasamlingene, noe som kan signalisere til elevene at skjønnlitterære tekster har et større mangfold av potensielle meninger, mens det for sakprosaetekster oftere vil finnes et bestemt fasitsvar. På kodingsnivå 2 så vi at de vurderende oppgavene, der elevene skal søke i seg selv etter svaret, er svært utbredt i skjønnlitteratursamlingene, noe som stemmer godt overens med det Penne (2010, s. 16) beskriver som en sterk elevorientering i den litteraturdidaktiske tradisjonen i norskfaget. At elevene og deres opplevelser står sentralt, kommer også tydelig fram i flere av eksemplene vi har gitt på

oppgaver i skjønnlitteratursamlingene: «Hvem forestiller du deg at jegerpersonen i diktet er?» (M, s. 460) Videre viste resultatene at sakprosasamlingene preges av en stor andel resonnerende oppgaver, der elevene skal komme fram til et gitt fasitsvar gjennom å følge visse framgangsmåter. Dette har klare paralleller til språkbruksanalysen og den måten å analysere sakprosa på som Tønnesson (2002, s. 16) kaller en «*lukka beskrivelse*», der det er lite rom for fortolkning, og der elevene skal avdekke bestemte virkemidler, synspunkter, argumenter og andre elementer i teksten. Dette kommer også til syne i noen av eksemplene vi har gitt på oppgaver i sakprosasamlingene: «Kva eksempel blir brukte for å underbygge argumentasjonen?» (M, s. 373)

Denne forskjellen mellom oppgavene i skjønnlitteratur- og sakprosasamlingene går igjen i alle de tre lærebøkene. Tidligere lærebokstudier indikerer dessuten at skjønnlitteraturoppgaver (Steene, 2015) oftere legger vekt på elevenes tolkninger enn sakprosaoppgaver gjør (Engebretsen 2015). Det er dermed grunn til å anta at denne måten å formulere oppgaver til skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster på er en del norskfagets oppgavekultur (jf. Dahl, 1997), og ikke et utslag av enkelte lærebokforfatteres preferanser. Vi kan også merke oss at det er i skjønnlitteratursamlingene vi finner de tydeligste likhetstrekkene mellom de tre bøkene, mens det er mer variasjon mellom sakprosasamlingene. Det kan ha sammenheng med at norskfaget har en lang tradisjon for å arbeide med skjønnlitteratur, og at forholdene dermed har ligget til rette for utviklingen av en stabil oppgavekultur i denne delen av faget. Sakprosaens plass i norskfaget ble imidlertid radikalt utvidet med læreplanen fra 2006, så på dette området er det ikke utenkelig at oppgavekulturen er i endring og utvikling. En indikasjon på at dette kan være tilfelle, er at oppgavene i sakprosasamlingen i *Moment*, som ble utgitt første gang i 2014, skiller seg klart fra *Grip teksten* og *Panorama*, som opprinnelig ble skrevet til 2006-planen. Vi kan dermed konkludere med at oppgavekulturen i norskfaget ikke harmonerer fullt ut med

den forståelsen av skjønnlitteratur og sakprosa som ligger til grunn for dagens læreplan, men at oppgavekulturen nå muligens er under forandring.

Som nevnt innledningsvis vil det imidlertid ikke bare være gjennom oppgavene i sakprosasamlingene at elevene sosialiseres inn i en forståelse av sakprosa. Det vil også kunne skje gjennom oppgavene til lærebokteksten, og som resultatene av vår analyse har vist, er det klare forskjeller mellom oppgavene i disse to hoveddelene av lærebøkene. Særlig kan vi merke oss at læreboktekstene har langt færre resonnerende og vurderende oppgaver enn sakprosasamlingene, og langt flere reproduserende. Dette resultatet stemmer også godt overens med tidligere studier av lærebokoppgaver, som har vist at oppgaver som ber elever finne og gjengi informasjon fra læreboka, er en sentral oppgavetype i lærebøker i en rekke fag (se bl.a. Armbuster & Ostertag, 1989; Jo & Bednarz, 2011).

At oppgavene inviterer elevene til å arbeide med lærebokteksten på andre måter enn tekstene i sakprosasamlingen, er i og for seg rimelig med tanke på de ulike funksjonene disse tekstene har i norskundervisningen:

Sakprosaetekstene er blant fagets læringsobjekter, noe elevene skal lære *om*, mens lærebokteksten er et læremiddel som elevene skal lære faget *gjennom*. I tillegg kan man si at lærebokteksten kun representerer ett avvik fra hovedregelen; de øvrige sakprosasangrene lærer elevene å arbeide med på andre måter. Dette er imidlertid ikke noe lite unntak: Som det framgikk av tabell 1, har alle lærebøkene langt flere oppgaver i lærebokteksten enn i sakprosasamlingen. Det er dermed oppgavene i sakprosasamlingene som blir unntaket, og de vanligste måtene å arbeide med sakprosaetekst på, er de måtene som oppgavene i lærebokteksten inviterer til. Elevene kan dermed få inntrykk av at sakprosa er tekster som de ikke trenger å analysere eller tolke for å finne meningen i, men at meningen finnes entydig og eksplisitt uttrykt, klar til å memoreres og reproduseres. Dersom elevene sosialiseres inn en slik forståelse av sakprosa i den videregående skolens norskfag, vil det være i strid

med læreplanens overordnede mål om at elevene skal «utvikle evnen til kritisk tenkning» i møte med tekster (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2), og skolen som institusjon vil da ikke forberede elevene godt nok på å delta i tekstkulturer utenfor skolen der det er svært viktig å ha et kritisk perspektiv på sakprosaetekster, slik som i høyere utdanning, politikken og mediene.

Vi bør imidlertid ta visse forbehold til disse konklusjonene. Selv om det er noen klare forskjeller mellom de ulike delene av lærebøkene, viser resultatene at elevene får møte samtlige kategorier av oppgaver i både skjønnlitteratursamlingene, sakprosasamlingene og læreboktekstene; det er utbredelsen av kategoriene som er forskjellig. I tillegg har vår undersøkelse kun tatt for seg tre norsklærebøker for første årstrinn i studieforberedende utdanningsprogram, og det kan dermed finnes andre forståelser i denne tekstkulturen som vi ikke har fanget opp. Dersom vår undersøkelse skal følges opp av videre forskning, vil det være aktuelt å se på lærebøker fra andre forlag, bøker for andre årstrinn og ikke minst bøker skrevet for yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Det kan også være interessant å sammenligne lærebøker fra ulike tider for å se om det finnes en stabil oppgavekultur i norskfaget, og hvilke endringer som eventuelt har skjedd – og fortsatt skjer – i denne.

Litteratur

Andersen, P. T., Mose, G., & Norheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I P. T. Andersen, G. Mose, & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring* (s. 9–26). Oslo: Pax forlag.

Armbruster, B., & Ostertag, J. (1989). *Questions in elementary science and social studies textbooks*. Technical Report No. 463. Champaign, Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.

Askeland, N. (2008). Lærebøker og forståing av kommunikasjon. Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverv i norsk for ungdomstrinnet 1997–99 (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.

Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, K. L. (2001). Det vitenskapelige studiet av sakprosa. Om tekstvitenskapelige utfordringer og løsninger i norsk og svensk sakprosaforskning. I K. L. Berge, K. R. Breivega, T. Roksvold, & J. L. Tønnesson (Red.), *Fire blikk på sakprosaen* (s. 9–71). Oslo: Norsk Sakprosa.

Bystrøm, H. I. (2011). *Sakprosa i norskfaget. Reform og tradisjon* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

Dahl, A. G. (1997). *Fagdidaktikk for undervisningen på studieretningen for allmenne og økonomisk-, administrative [i.e. økonomisk-administrative] fag i den videregående skolen*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.

Dahl, B. H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A. (2013). *Grip teksten. Norsk Vg1. Studieforbereidende utdanningsprogram*. 4. utgave. Oslo: Aschehoug.

Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringer. Analys av skrift och bild i fem läromedel för gymnasieskolan* (Doktoravhandling). Göteborgs universitet.

Dahl, I. N. (1983). *Ut med språket 2. Språkbruksanalyse*. Oslo: Gyldendal.

Davis, O. L., & Hunkins, F. P. (1966). Textbook questions: What thinking processes do they foster? *Peabody Journal of Education*, 43(5), 285–292.

Dingstad, S., & Oxfeldt, E. (2012). Litterær sakprosa. I P. T. Andersen, G. Mose, & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring* (s. 132–156). Oslo: Pax forlag.

Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæreren*, (2), 6–13.

Eide, O. (2010). Sakprosa, læreplanar og kanon. I K. Kalleberg, & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen*. (s. 45–53). Bergen: Fagbokforlaget.

Engbretsen, T. B. (2015). *Elevers tekstmøter med sakprosa og tekstoppgaver i Vg1. Den andre leseopplæringa i videregående skole* (Masteroppgave). Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

Englund, B., Ledin, P., & Svensson, J. (2003). Sakprosa – vad är det?. I B. Englund, & P. Ledin (Red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa* (s. 35–59). Lund: Studentlitteratur

Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 127–139.

Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions, 2nd edition*. New York: Wiley.

Fodstad, L., Glende, M., Minken, M., Norendal, A., & Østmoe, T. I. (2014). *Moment VG1. Norsk for studieforbereidende*. Oslo: Cappelen Damm.

Genette, G. (1997). *Paratexts. Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Samlaget

Hagen, E. B. (2003) *Hva er litteraturvitenskap?* Oslo: Universitetsforlaget.

Hsieh, H. F. and Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9): 1277–1288.

Jo, I., & Bednarz, S. W. (2011). Textbook questions to support spatial thinking: Differences in spatiality by question location. *Journal of Geography*, 110(2), 70–80.

Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

Kittang, A. (1993). Tekst og tolkning. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg, & H. A. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori. En innføring* (s. 79–106). Oslo: Universitetsforlaget.

Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. 3. utgave. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (1993). *Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretningar*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.

Marthinsen, K. L. (2015). *Muntlige ferdigheter i lærebøker - Læreboka som ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter i norsk på VG1* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo

Moen, S. R. (1993). *Hvorfor leser vi litteratur? Et grunnlagsspørsmål i allmennlærerutdanningens norskfag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Maagerø, E. (2009). Sakprosa i skolen. *Norsklæreren*, (2), 24–31.

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue Understanding the dynamics of language and learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.

Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11–27). Bergen: Fagbokforlaget.

Penne, S (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rogne, M. (2008). *Mot eit moderne norskfag - ein studie i norskfagets tekstomgrep* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.

Røskeland, M., Bakke, J. O., Aksnes, L., & Akselberg, G. (2013). *Panorama. Norsk Vg1. Studieforbereidende*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal.

Searle, J. (1976). A Classification of Illocutionary Acts. *Language in Society*, 5(1), 1–23.

Silseth, K. (2013). *Constructing learning dialogically; learners, contexts and resources. Exploring how students and teachers participate in game-based learning and digital storytelling in educational settings* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.

Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og Praksis*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Rapport 12/2003. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold:

Skjelbred, D. (2009) Lesing og oppgaver i lærebøker. I K. Knudsen, D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen* (s. 271–289). Oslo: Novus.

Skjelbred, D. (2010a) Lærerveiledninger og oppgaver. I D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 169–185). Oslo: Novus Forlag

Skjelbred, D. (2010b). Sakprosa i lærebøkene – et historisk perspektiv. I K. Kalleberg, & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen*. (s. 55–63). Bergen: Fagbokforlaget.

Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Slot, M. F. (2007), Elevers brug af læremidler i dansk. I F. B. Olsen (Red.), *Læremidler i didaktisk sammenhæng. En antologi*. Gymnasiepædagogik Nr. 61. 2007 (s. 77–94). Odense: Syddansk Universitet.

Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.

Steene, T. M. (2015). *Estetisk autonomi eller samfunnsfaglig springbrett? Hvilket litteraturredidaktisk syn preger tre læreverk i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. 2. utgave. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektivaminnnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Tønnesson, J. L., & Berge, K. L. (2009). Forskningen om sakens prosa. *Sakprosa*, 1(1) 1–12.

Tønnesson, J. L. (2002). Alt anna enn dikting? I J. L. Tønnesson (Red.), *Den flerstemmige sakprosaen* (s. 9–28). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa?* 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Ullström, S. O. (2009) Läroboken som lärare. Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan. I A. Sigrell (Red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv: Umeå 16–17 november 2006* (125–146). Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Utdanningsdirektoratet (2016). *Eksamensveiledning – om vurdering av eksamensbesvarelsen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Veum, A. (2015). Skriveoppgaver i utvikling? Skrivediskursar i norskboøker for ungdomsskolen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 83–101). Bergen: Fagbokforlaget.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waltå, K. L. (2016). «Äger du en skruvmejsel?» *Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011* (Doktoravhandling). Göteborgs universitet.

Aase, L. (2005). Norskfaget. Skolens fremste dannelsesfag? I L. Aase, K. Børhaug, & A.-B. Fenner (Red.), *Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69–83). Bergen: Fagbokforlaget.