

Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Ida Magnhild Okkenhaug Haug

Skjønnlitteraturens plass i norskfaget

En innholdsanalyse av deler av tre lærebøker i norsk for ungdomstrinnet

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Jon Smidt

Trondheim, november 2017

Skjønnlitteraturens plass i norskfaget

Ida Magnhild Okkenhaug Haug

En innholdsanalyse av deler av tre lærebøker i
norsk for ungdomstrinnet

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Jon Smidt
Trondheim, november 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Ida Magnhild Okkenhaug Haug

Skjønnlitteraturens plass i norskfaget

En innholdsanalyse av deler av tre lærebøker i norsk for ungdomstrinnet

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Jon Smidt
Trondheim, november 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Avhandlinga undersøker skjønnlitteraturens posisjon og rolle i et utvalg lærebøker i norsk for ungdomstrinnet. Empirien omfatter tre lærebøker for åttende trinn, og alle er skrevet etter den siste læreplanrevisjonen i 2013. Problemstillinga er formulert slik:

- *Hvordan presenterer tre lærebøker i norsk på ungdomstrinnet arbeidet med skjønnlitteratur?*
- *Hva ser ut til å være intensjonene med lærebøkernes presentasjon av skjønnlitteraturen?*

Kapitlene om *fortelling* i de tre lærebøkene undersøkes med en kvalitativ innholdsanalyse som metode. Både brødtekst og oppgaver analyseres. Analysen inneholder store mengder data, og derfor er det nødvendig og naturlig å benytte en kvantitativ metode for å presentere noen av resultatene. Tabulering er benyttet for å presentere funn i tabeller og som prosenttall.

Avhandlinga bygger på både funn og metoder som norske og nordiske forskere har benyttet. Laila Aase, Birte Sørensen, Sylvi Penne, Atle Skaftun og Bo Steffensen har alle skrevet om formålet med skjønnlitteratur i skolen, og forskernes funn og teorier blir diskutert og sammenlignet med funn fra analysen.

Eksempel på forskere som har analysert lærebøker tidligere, er Dagrun Skjelbred samt Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken. Metoder og funn fra deres forskning er viktige for denne avhandlinga, og måten analysen er gjennomført på, er inspirert av andre forskningsprosjekt på lærebøker.

Innholdsanalyse som metode deler opp og organiserer empirien, for så å binde delene sammen igjen for å påvise mønstre og tendenser i tekstene. I denne avhandlinga grupperes og analyseres brødteksten og oppgavene ved hjelp av koder og kategorier. I resultatkapitlet presenteres funn fra innholdsanalysen som viser hvilke formål lærebøkene ser ut til å ha med arbeidet med skjønnlitteratur. Resultatene drøftes på bakgrunn av teorier om formålet med skjønnlitteratur i skolen.

Et viktig funn i analysen er at brødteksten og oppgavene i kapitlene om fortelling i stor grad har som formål å definere og utdype fagbegrep for elevene. Lærebøkene henvender seg ofte til elevene som skrivere. Likevel viser analysen at elevene får lite hjelp i selve

skriveprosessen. Brødteksten handler i større grad om å øve på redskap enn å bli gode skrivere av skjønnlitterære fortellinger.

Analysen av oppgavene viser blant annet at elevene ofte blir bedt om å reflektere. Formålet med disse oppgavene ser ikke først og fremst ut til å være at elevene skal forstå innholdet i teksten bedre, men at de skal forstå og ta i bruk kunnskap om tekst bedre.

Lesing av skjønnlitteratur ser ut til å være et formål som er lite prioritert i lærebøkene. Enhetene som omhandler lesing av skjønnlitteratur, sier i liten grad noe om hvordan lesinga skal foregå. Inntrykket av analysen er at lærebokforfatterne tar for gitt at elevene vet hvordan skjønnlitterære tekster skal leses, og at de allerede har den diskursive forforståelsen som er nødvendig for å være gode lesere av fiksjon.

Forord

Arbeidet med masterstudium og masteravhandling og gjennomføring av lærlingetid og fagprøve i kjole- og draktsøm har mange likhetstrekk. Prosessen er lang, og mye skal utforskes og læres. Det er mange lange dager med monotont arbeid, men også mange kreative, utforskende og skapende dager. En konstant læringsprosess, som når et høydepunkt i leveringa og vurderinga av et stykke utført arbeid.

Nå kan jeg med stolthet si at jeg har gjennomført begge deler. Da er det også på tide å takke alle som har støttet meg, heia og jubla sammen med meg. Noen fortjener likevel en ekstra takk!

Takk til veileder Jon Smidt for uvurderlig hjelp og støtte. Jeg er veldig glad for at du takket ja til å veilede meg i arbeidet med avhandling.

Takk til bror Einar for grundig korrekturlesing. Det blir nok ei stund til jeg skriver *formålstjenlig* igjen!

Takk til mamma Ingrid, et av mine forbilder! Dagmamma, hushjelp, språk- og tekstekspert, sekretær og samtalepartner. Uten deg hadde denne avhandlinga ikke blitt noe av.

Takk til Morten. Din tålmodighet og tro på meg har gjort dette prosjektet mulig. Takk for at du har støttet valgene jeg har tatt, og holdt meg i handa de dagene valgene har virket umulige å gjennomføre. Sammen klarer vi alt – kjærleik er å vilja vel!

Joakim – du gir livet mening og innhold selv på de mørkeste og tyngste dagene. Du har levd hele ditt liv med en masterstuderende mamma. Nå gleder jeg meg til å oppdage mer av verden sammen med deg!

Innhold

Sammendrag	3
Forord	5
Innledning.....	11
Formål og problemstilling	11
Tre lærebøker i norsk for ungdomstrinnet – valg, definisjon og avgrensing	12
Metode.....	14
Ulike syn på formålet med skjønnlitterært arbeid i skolen	14
Framgangsmåte for oppgaven	16
Historisk perspektiv på skjønnlitteraturens posisjon og rolle i grunnskolens norskfag	17
Tekst og sjanger	18
Kanon og tilnærming til arbeidet med litteratur	19
Formålet med arbeidet med skjønnlitteratur	20
Teorikapittel	23
Skjønnlitteraturens posisjon i skolen – som mål og redskap	23
Danning: det overordna målet	23
Laila Aase og LK06 om danning	24
Birte Sørensen – skjønnlitteratur og danning.....	25
Atle Skaftun – skjønnlitteraturen som redskap for å forstå språklig kommunikasjon	26
Sylvi Penne – Identitet og literacy	27
Bo Steffensen – fiktiv og faktiv leseform	28
Lars August Fodstad – litteratur, literacy og læring.....	30
Teorier om lærebokforskning.....	31
Kategorisering av lærebokforskning	32
Faglig innhold og pedagogiske perspektiv	33
Tidligere forskning på lærebøker	34
Dagrun Skjelbred.....	35

Sylvi Penne.....	36
Liv Dalsegg	37
Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken	40
Tale Birkeland Engebretsen	41
Metodekapittel.....	43
Valg av empiri og metode – kvalitativ innholdsanalyse med kvantitative innslag.....	43
Innholdsanalyse	44
Refleksivitet	46
Personlig refleksivitet.....	47
Epistemologisk refleksivitet.....	47
Kvantitativ metode i en kvalitativ innholdsanalyse	49
Utvalg	50
Analysekapittel.....	53
Innholdsanalyse av brødteksten	53
Definisjon av brødtekst	53
Definisjon av analyseenhetene	54
Koder og kategorier i innholdsanalysen av brødteksten	55
Innholdsanalysen av oppgavene.....	61
Definisjon av oppgaver	62
Bakgrunn for valg av koder.....	64
Koder i innholdsanalysen av oppgavene.....	66
Resultatkapittel.....	71
Innholdsanalysen av brødteksten	71
Redskap	71
Skrive	73
Lese	74
Eksempeltekster	75

Innholdsanalysen av oppgavene	79
Fabel	79
Nye kontekst.....	80
Saga	80
Sammenhengen mellom lærebøkernes formål og ulike teorier om formålet med arbeidet med skjønnlitteratur.....	81
Redskap som forutsetning for danning og tekstkompetanse	81
Å skrive – for å bli bedre skrivere eller som øving på bruk av redskap?.....	82
Å lese fiktivt – en glemt kompetanse?	83
Oppgavenes føringer for arbeidet med skjønnlitteratur	86
Drøfting	89
Valg av metode.....	89
Innholdsanalyse – fordeler og ulemper	90
Valg av empiri.....	91
Resultatene av analysen i en større sammenheng	92
Kilder.....	93
Vedlegg	97
Vedlegg 1: Innholdsanalyse av brødteksten i Fabel.....	97
Vedlegg 2: Innholdsanalyse av brødteksten i Nye kontekst	106
Vedlegg 3: Innholdsanalyse av brødteksten i Saga	118
Vedlegg 4: Innholdsanalyse av oppgavene i Fabel	127
Vedlegg 5: Innholdsanalyse av oppgavene i Nye kontekst.....	132
Vedlegg 6: Innholdsanalyse av oppgavene i Saga	144

Innledning

Ludvigsen-utvalget presenterte i juni 2015 utredninga «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8, 2015). Utvalget drøfter her hvordan den norske skolen kan møte kompetansekravene i framtidens samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015:8, 2015, s. 8ff). Utvalget skriver at økt globalisering og et internasjonalt arbeids- og næringsliv gjør at språkfagene må styrkes, og at det først og fremst handler om styrking av språklæring og kommunikasjon. For å oppnå dybdelæring på disse områdene ønsker man å se språkfagene, inkludert norskfaget, mer i sammenheng. Norskfaget har ikke fått et eget kapittel i denne utredningen, men blir nevnt sammen med språkfagene. Det blir dessuten foreslått at «noen av kultur- og litteraturløtene i fagene samlet sett gjøres noe mindre omfattende» (NOU 2015:8, 2015, s. 52).

Norskfaget sin rolle som «språk- og kommunikasjonsfag» har blitt diskutert i etterkant av utredningen. Utvalget fikk kritikk for måten de snevret inn norskfaget på og framhevet «nytteverdien» av faget. Flere som har deltatt i debatten (blant annet Fodstad (2015) og Wetås (2015)), peker på at en innsnevring av faget gjør at det mister mange av delene som har vært sentrale. Skjønnlitteraturens plass og betydning i framtidens norskfag har også blitt drøftet og diskutert i etterkant av utredningen, særlig fordi litteraturen ser ut til å bli skjøvet vekk til fordel for språkopplæring og kommunikasjon. Mange (blant annet Smidt (2016) og Eide (2016)) peker på at litteraturen har en egenverdi både for etisk utvikling, kultur og danning.

I etterkant av Ludvigsen-utvalgets utredning er det satt ned ulike arbeidsgrupper som blant annet arbeider for å definere kjerneelementer i fagene. Resultatene av dette arbeidet skal nedfelles i reviderte læreplaner, og når dette skjer, vil en se hva slags posisjon skjønnlitteraturen vil få i et revidert norskfag.

Ludvigsen-utvalgets utredning og debatten om litteraturens legitimeringsgrunnlag i etterkant av den er inspirasjonen til denne avhandlingen. Debatten dreier seg blant annet om skjønnlitteraturens rolle i skolen, og jeg ønsker å undersøke hvordan lærebøker legger til rette for arbeidet med skjønnlitteratur i klasserommet.

Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke skjønnlitteraturens posisjon i et utvalg lærebøker. Jeg ønsker å undersøke hvilken rolle og verdi skjønnlitteraturen tillegges, og for å finne svar

på problemstillinga, analyserer jeg deler av innholdet i tre lærebøker i norsk for ungdomstrinnet.

Jeg har valgt følgende problemstilling:

- *Hvordan presenterer tre lærebøker i norsk på ungdomstrinnet arbeidet med skjønnlitteratur?*
- *Hva ser ut til å være intensjonene med lærebøkernes presentasjon av skjønnlitteraturen?*

Videre har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hva uttrykker brødteksten i lærebøkene at formålet med arbeidet med skjønnlitteraturen er?
- Hvilke føringer legger spørsmål og oppgaver som gis i lærebøkene, for arbeidet med skjønnlitteratur?

Lærebøkene vil kunne påvirke litteraturundervisninga i skolen, og det er derfor viktig å undersøke innholdet i dem. Læreboka er et viktig redskap for undervisning og læring. Innholdet i lærebøkene er i stor grad styrt av rammeverk – forskrifter, læreplaner og aktuell forskning. Samtidig er ikke LK06 innholdsstyrt (Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2011). Det finnes heller ikke lenger et nasjonalt kvalitets- og godkjenningsorgan for lærebøker. Det gjør at innholdet i lærebøkene, til tross for styrende rammeverk, kan være ulikt, både i struktur og innhold.

Jeg undersøker ikke hvilke valg læreren gjør, hva som foregår i klasserommet, eller hvilken forståelse elevene sitter igjen med. Fordi læreboka har en sentral rolle i lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012, s. 69), kan resultatet av lærebokanalysen likevel til en viss grad overføres, og si noe om hvilke formål med arbeidet med skjønnlitteratur som er gjeldende i skolen. En slik studie vil være et bidrag til debatten om skjønnlitteraturens posisjon, verdi og bruksområde i norskfaget.

Spørsmålsstillingene i avhandlinga er ikke nye, men jeg håper å kaste et nytt lys over disse spørsmålene gjennom å se spesifikt på hvordan lærebøkene – eksplisitt og implisitt – uttrykker hva skjønnlitteraturen skal brukes til.

Tre lærebøker i norsk for ungdomstrinnet – valg, definisjon og avgrensning

Empirien i denne studien er tre lærebøker i norsk for ungdomstrinnet. Læreverkene er de verkene som er utgitt for norsk på 8. trinn etter læreplanrevisjonen i 2013. Jeg har valgt å

analyse alle tre bøkene, for i størst mulig grad å kunne si noe om hva lærebøker som er skrevet etter gjeldende læreplan, sier om formålet med arbeidet med skjønnlitteratur i ungdomsskolen.

Saga Grunnbok 8 (2013), utgitt av Fagbokforlaget, er ei lærebok for 8. trinn. I tillegg til grunnboka består læreverket av ei lesebok for hvert årstrinn, nettsted, ei digitalbok og ei grammatikk- og rettskrivingsordbok. *Fabel 8* (2013) er utgitt av Aschehoug og er ei alt-i-ett-bok, der alt lærestoffet og tekstsamlingen er samlet i ei bok. I tillegg har læreboka en nettressurs. *Nye Kontekst Basisbok 8–10* (2014) er utgitt av Gyldendal. Boka er ment for alle tre trinn i ungdomsskolen og er en del av et læreverk bestående av tekstsamlinger, oppgavehefte, ei bok om nynorsk som sidemål og flere digitale læremidler.

Etter Kunnskapsløftet ble læremiddel definert slik i forskrift til opplæringslova:

Alle trykte og ikkje-trykte element, enkeltstående eller slike som går inn i ein heilskap som er utvikla til bruk i opplæringa, og som aleine eller til saman dekkjer kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læremiddel kan være trykte og digitale.
(opplæringslova, 2010)

Jeg velger å støtte meg til denne definisjonen i min avhandling. Forlagene som har gitt ut verkene jeg bruker, har produsert midler med tanke på bruk i opplæring og følger læreplanen tett. Verkene faller derfor inn under denne definisjonen. Mens opplæringslova omtaler *læremidler*, bruker jeg begrepet *lærebøker* i problemstillinga og avhandlinga generelt. Begrepet læremidler dekker både trykte og ikke-trykte element. Når jeg velger å bruke begrepet lærebøker i stedet, gjør jeg det for å klargjøre for leseren at empirien min er trykt og i bokform. Lærebøker er også et vanlig og godt etablert begrep, som alle kjenner til, og et begrep som er brukt i de verkene jeg undersøker.

Jeg har valgt å avgrense empirien i denne avhandlinga. For det første har jeg valgt å avgrense empirien til grunnbøkene, altså de trykte bøkene elevene til enhver tid har tilgang til. Alle tre lærebøkene har sjangerbestemte inndelinger av tekster, både skjønnlitteratur og sakprosa, og jeg har valgt å avgrense empirien til kapitlene om *fortelling*. I lærebøkene har jeg valgt å legge vekt på den skrevne teksten, altså brødtekst, titler, mellomtitler, ingresser, rammetekster, oppgaver og sammendrag. Det er en tett sammenheng mellom innholdet i brødteksten og oppgavene i lærebøkene. Forventningene til oppgavene er med på å styre hvordan elevene leser teksten, og oppgavene synliggjør hva som er relevant og viktig

kunnskap. Jeg har derfor valgt å undersøke både brødtekst og oppgaver tilknyttet delene om *fortelling* i lærebøkene. I metodekapitlet gir jeg en mer detaljert beskrivelse av utvalget, der jeg også drøfter hvilke konsekvenser disse avgrensingene kan ha.

Metode

Lærebøker som empiri krever egnede metoder. Lærebøker er interessante, på grunn av måten de presenterer informasjon på, men også på grunn av de verdiene de speiler og tolkningene de gjør. I denne avhandlinga har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse med kvantitative trekk. Det er flere grunner til dette valget:

Innholdsanalyse som metode egner seg godt i arbeidet med store mengder tekst. Selv om jeg har begrenset empirien til å kun gjelde delene om *fortelling*, er det mye skreven tekst å forholde seg til. Problemstillinga spør etter formålet med arbeidet med skjønnlitteratur. Jeg undersøker derfor hensikten læreboktekstene kommuniserer, som i utgangspunktet ikke nødvendigvis er eksplisitt uttalt. Jeg har derfor behov for en metode som kan identifisere og systematisere dette. Innholdsanalyse som metode deler opp og organiserer empirien. Delene kan så bindes sammen igjen for å påvise mønster i tekstene. I metodekapitlet gjør jeg nærmere rede for min forståelse av innholdsanalyse, som tar utgangspunkt i Klaus Krippendorff (2004) sin definisjon.

Innholdsanalysen er i stor grad kvalitativ, da den baserer seg på analyse av tekst, og det hele tiden foregår en vekslning mellom de enkelte delene og helheten. Formålet er å hente ut noe fornuftig av den informasjonsmengden man har i empirien. Kvantitativ metode har også en plass i analysen. Fordi innholdsanalysen tar utgangspunkt i mye tekst, har jeg behov for en metode som letter arbeidet med å få oversikt over empirien, både brødtekst og oppgaver i lærebøkene. Jeg velger å benytte tabulering i denne avhandlinga, og presenterer delvis resultatene av analysen i tabeller og prosenttall.

Ulike syn på formålet med skjønnlitterært arbeid i skolen

Flere nordiske forskere har interessert seg for skjønnlitteraturens plass i skolen og gjennomført større og mindre forskningsprosjekt om spørsmål knyttet til litteratur og lærebøker. Også flere master- og doktorgradsavhandlingar har sett på skjønnlitteraturens posisjon og lærebøkernes rolle som formidlere av litteratur. Her vil jeg kort presentere noen av forskerne og forskningsprosjektene som har hatt betydning for denne avhandlinga, særlig med funn, betraktninger og begrep som jeg forholder meg til og benytter. Senere i avhandlinga vil

jeg komme tilbake til disse, og se grundigere på tidligere forskning på litteratur og lærebøker som har en verdi for denne avhandlinga.

Felles for mange nordiske litteraturredidaktiske forskere er at de peker på behovet for legitimering av arbeidet med skjønnlitteraturen i skolen. Danning er en måte å legitimere skjønnlitteraturen på, men begrepet danning har forskjellig innhold og verdi for ulike forskere.

Laila Aase (2005) definerer danning som en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Hennes forståelse av danning er viktig i denne avhandlinga, fordi skjønnlitteraturen spiller en viktig rolle i hennes forståelsen av norskfagets dannelsingsopdrag.

Sylvi Penne (2001, 2010, 2013), en annen litteraturredidaktisk forsker, peker på at dannelsingsperspektivet har endret seg de siste årene. Penne er opptatt av at ikke alle elevene nødvendigvis har samme forståelse av hva vanlige, oppvurderte kulturformer er, og at de mangler en forforståelse som trengs for å få tilgang til alle typer tekster. I tillegg til en *diskursiv forforståelse*, må elevene også ha tilgang til et *metaspråk* for å forstå hvordan og hvorfor tekster påvirker oss. Pennes perspektiv på arbeidet med skjønnlitteratur er viktig i denne avhandlinga, fordi elevenes *metaspråk*, altså redskap i arbeidet med litteratur, ser ut til å være et viktig formål i de lærebøkene jeg bruker som empiri.

Atle Skaftun diskuterer hva skjønnlitteraturen skal brukes til i boka *Litteraturens nytteverdi* (2009). Hans syn på formålet med lesing av skjønnlitteratur er et alternativ til den tradisjonelle, allmenndannende legitimeringen. Nyttieverdi betyr for Skaftun at formålet med å bruke skjønnlitteratur i undervisninga er å forstå språklig kommunikasjon. Han ønsker at skjønnlitteraturen skal brukes på en sånn måte at det er en lav terskel for å få innsikt i og kommunisere om tekstene. Også dette er et viktig perspektiv når jeg ser på hvordan lærebøkene introduserer arbeidet med skjønnlitteratur, og hvordan de legger til rette for elevenes arbeid og refleksjon gjennom oppgavene.

I teorikapitlet viser jeg også til den danske forskeren Birte Sørensen (2001). Også hun er opptatt av skjønnlitteraturens rolle i en dannelsingsprosess, og peker på at skjønnlitteraturen kan brukes som et refleksjonsredskap.

Bo Steffensen (2005) er viktig i avhandlinga fordi han peker på at det finnes forskjellige måter å lese på. Hans skille mellom en fiktiv og en faktisk lesemåte blir brukt i min drøfting av resultatene fra analysen.

Alle disse teoretikerne og de begrepene de bruker, har jeg gjort nærmere rede for i teorikapitlet.

Framgangsmåte for oppgaven

I neste del av avhandlinga kommer det først et eget kapittel med et historisk perspektiv på arbeidet med litteratur i grunnskolens norskfag. Kapitlet beskriver ganske kort hvilken verdi og posisjon skjønnlitteraturen har hatt i grunnskolen. Denne beskrivelsen er med som et grunnlag for å kunne forstå og diskutere den verdien og posisjonen skjønnlitteraturen har i dag og vil kunne ha i framtidens norskfag og debatten rundt disse spørsmålene.

I teorikapitlet presenteres og diskuteres noen ulike nordiske litteraturdidaktiske forskeres ulike syn på formålet med arbeidet med litteratur. Hver forsker har hvert sitt avsnitt, men sammenlignes også delvis. Her presenteres også noen sentrale begrep som er avgjørende for å kunne finne formålet med arbeidet med skjønnlitteratur i empirien min.

Jeg har valgt å skrive et eget kapittel om lærebøkforskning. Lærebøker er komplekse forskningsobjekt med mange ulike innfallsvinkler, og teori om forskning på lærebøker vil være med på å klargjøre hva analysen i denne avhandlinga er ment for og hvordan den er gjort. Her presenteres også tidligere forskning på lærebøker, der jeg samtidig drøfter forskningas betydning for og rolle i denne avhandlinga.

I metodekapitlet presenterer jeg de metodiske valgene jeg har gjort, og hvilke konsekvenser det har for avhandlinga. Jeg definerer og beskriver innholdsanalyse som metode. I tillegg presenterer og drøfter jeg empiriutvalget.

Videre presenteres kodene og kategoriene jeg har konstruert for brødteksten og oppgavene. Her defineres brødtekst og oppgaver, og hver kode og kategori beskrives, de fleste med eksempel fra lærebøkene. Analysekapitlet beskriver de funnene jeg gjør, og ved hjelp av teori drøfter jeg her hvilke formål med arbeidet med skjønnlitteratur lærebøkene presenterer.

Avhandlinga avsluttes med ei drøfting av de metodiske og analytiske valgene jeg har gjort. Her diskuterer jeg også kort hva undersøkelsen min kan bidra med videre, og hvilke deler som kunne vært undersøkt videre.

Historisk perspektiv på skjønnlitteraturens posisjon og rolle i grunnskolens norskfag

Historiske læreplaner og andre styringsdokument som gir føringer for arbeidet med skjønnlitteratur i skolen, kan gi viktig innsikt i hvorfor og hvordan arbeidet med skjønnlitteratur ble verdsatt og gjennomført. Læreplanene er påvirket av samfunnets diskurser. Samtidig bidrar læreplanene til å konstruere og endre de samme diskursene. Dokumentene sier derfor noe om den tida de er skrevet i, og kan kaste lys over hvilke ulike syn på litteratur som har preget norskfagets historie. Innsikten kan også gi forståelse for hvorfor og hvordan arbeidet med skjønnlitteratur presenteres i dagens lærebøker, og være med på å forklare noen av de didaktiske og metodiske tankene og ideene som er rådende i dag.

Helt siden allmueskolen ble innført i Norge i 1739, har lesing vært viktig. Leseopplæringa var nært knyttet til religionsopplæringa, og *Pontoppidans forklaring* ble brukt som lesebok i de fleste klasserom (Hamre, 2014; Skjelbred, 2010). Morsmålsfaget *norsk* ble opprettet i «lov om folkeskolen» i 1889. Norskfaget fikk en nøkkelrolle da nasjonsbygging ble en viktig oppgave for skolen i andre halvdel av 1800-tallet. Skjønnlitteratur fikk en større plass, og de religiøse tekstene ble mindre viktige (Skjelbred, 2010, s. 101f). Elevene hadde stort sett bare ei lesebok, og *Nordahl Rolfsens leseverk* var dominerende i mange tiår.

Med Normalplanen i 1939 kom et ønske om at elevene skulle være mer aktive deltakere i læringsarbeidet. For leseopplæringa betydde det at høring og høytlesing av lekser ble erstattet av undervisning der elevene skulle kunne forstå og gjengi det de leste og skaffe seg kunnskap ved lesing (Skjelbred, 2010). Leseboka hadde en sentral rolle: «Lesestoffet blir først og fremst bestemt ved leseboka» (*Normalplan for byfolkeskolen [1939]*, 1957, s. 49). Læreplanen vektlegger at tekstene skal gi elevene opplevelse og et rikere sinn, til fordel for ord- og innholdsforklaringer og andre avbrudd i lesinga:

Forklaring av ord og innhold i det en leser, bør en i regelen innskrenke til bare det nødvendige. Særlig når det gjelder poetisk stoff, må en vare seg for å stykke opp det en leser slik at helhetsinntrykket og stemningen blir ødelagt. (*Normalplan for byfolkeskolen [1939]*, 1957, s. 50)

I 1960 ble plandelt, obligatorisk 9-årig skole innført. Forsøksplanen fra 1960 gir klare føringer for hva og hvor mye elevene skal lese. Læreplanen vektlegger en klassisk

danningsforståelse, der god skjønnlitteratur spiller en sentral rolle som både redskap for å forstå verden og livet bedre, og et mål i seg selv:

Utvalget av stoff må være så allsidig at det kan kaste tilstrekkelig lys over ulike sider av livet, og det må gis en slik form at det passer for barn i ungdomsalderen. Særlig viktig er det å velge ut god norsk litteratur, både prosa og poesi, som passer for disse alderstrinnene. – Lesningen og behandlingen av norsk litteratur skal i det hele ta sikte på å vekke sansen for gode bøker. (*Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 1960, s. 63f)

Læreplanen beskriver detaljert hvor mange lesebøker elevene skal ha, og hvilke tema bøkene skal ordnes etter. Selv om skjønnlitteraturens posisjon og verdi er vektlagt, lar læreplanen elevenes interesser og evner bestemme hvor stor plass den klassiske litteraturen skal få: «[...] – den klassiske litteraturen og diktningen ellers kan få stor eller liten plass alt etter som elevenes interesser og evner tilsier det.» (*Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 1960, s. 66)

Perioden fra midten av 70-tallet og fram til i dag er beskrevet som tida da morsmålsfaget fikk si moderne utforming, med vekt på norsk språk og litteratur (Hamre, 2014). Innenfor denne perioden er det likevel markante brudd og endringer, noe som også preger dagens norskfag. I denne studien er særlig tre endringer viktige.

Tekst og sjanger

Synet på og definisjonen av tekst og sjanger i læreplanen har endret seg i stor grad i de siste tiårene. I mønsterplanene fra 1974 og 1987 (heretter kalt M74 og M87) er skjønnlitterære sjangre mest vektlagt. I norskdelen av planen fra 1987 står det at litteratur skal «gjennomsyre hele faget» (*Mønsterplan for grunnskolen: M87*, 1987, s. 138). Sakprosaetekster som essay og brev kan også leses, men da på grunn av at de kan ha «skjønnlitterære kvaliteter som gjør det aktuelt å arbeide med dem» (*Mønsterplan for grunnskolen: M87*, 1987, s. 136).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997 (heretter kalt L97) er «sjangerorienterte plandokumenter» (Aamotsbakken, 2015, s. 282). Tradisjonell sjangerinndeling er tydelig, og den klassiske skjønnlitteraturen står sterkt, blant annet i mål som sier at elevene skal «lese eit utval omsette eddadikt og utdrag av sagalitteraturen» (Veiteberg, 1996, s. 125).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 (heretter kalt LK06), med revisjoner i 2013, er en læreplan der sjangerbenevningene i stor grad er fjernet, og begrepet *tekst* er sentralt.

Skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster er sidestilt, og nye teksttyper og medier har fått en plass i faget:

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1)

Det har gjort at skjønnlitteraturens posisjon i norskfaget har endret seg. Mens skjønnlitteratur før var så godt som enerådende, må en nå gi plass til andre typer tekster i norskundervisninga. Det betyr at arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget må legitimeres på nytt (Hamre, 2015, s. 23).

I denne avhandlinga er tekstenes og sjangrenes verdi relevant, fordi lærebøkene struktur og vektlegging av tekst og sjanger også kan si noe om formålet med arbeidet med skjønnlitteratur. Lærebøkene forholder seg i sterk grad til LK06, som i liten grad vektlegger tradisjonelle sjangerinndelinger. Samtidig velger lærebokforfatterne av særlig to av lærebøkene, *Fabel* og *Nye Kontekst*, å strukturere innholdet i lærebøkene etter tradisjonelle sjangerinndelinger, der skjønnlitterære tekster og saktekster utgjør to store hovedkapittel med flere større og mindre sjangerdelte avsnitt og kapittel. Det er derfor interessant å se nærmere på om den tradisjonelle sjangerinndelingen også speiler innholdet i brødteksten og oppgavene, og om denne inndelingen gjør at disse to bøkene skiller seg fra *Saga*, der lærebokforfatterne har valgt en annen struktur.

Kanon og tilnærming til arbeidet med litteratur

Hva elevene skal lese og hvordan arbeidet med skjønnlitteraturen skal foregå, er tema som har vært og er diskutert, og læreplanene de siste tiårene vektlegger og presenterer dette ulikt. I perioden fra midten av 70-tallet (M74 og M87) fins det ingen krav til hvilke titler eller forfattere elevene skal lese. Det er likevel et klart mål at elevene skal bli kjent med klassisk litteratur, og at tilnærminga til arbeidet med litteraturen skal ha sammenheng med litteraturhistoriske hovedmønster. Det viser eksempler både fra M74 og M87:

Ved valg av litterære tekster bør en se 7., 8. og 9. årskull under ett, og blant annet sikre seg at de mest kjente norske diktere blir representert, for å sikre kontakten både med vår tids skjønnlitteratur og med vår litterære arv (*Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*, 1974, s. 101)

Hovedvekt på voksenlitteratur, klassisk og moderne. [...] Litterære emner: Litteraturhistorisk, hovedmønster, tid og tendenser, mest mulig knyttet til den allmenne historieundervisningen [...] (*Mønsterplan for grunnskolen: M87*, 1987, s. 138f)

L97, derimot, gir spesifikke forslag til hvilke tekster elevene skal lese og hvilke forfattere de skal ha kjennskap til. I stor grad er utvalget av tekster tradisjonelt, og de «store» norske forfatterne er dominerende:

[I oppløringa skal elevane] lese noveller av forfattarar som til dømes Johan Borgen, Torborg Nedreaas, Tarjei Vesaas og eit utval tekstar med vekt på spenning og fantasi, der svenske, danske og omsette tekstar, mellom anna samiske, skal vere representerte [...] (Veiteberg, 1996, s. 125f)

I dag skal elevene lese et bredt utvalg av teksttyper (begrepet LK06 benytter), og de skal lese tekster av både nasjonale og internasjonale forfattere. I læreplanen blir det ikke presentert en skjønnlitterær kanon, men i læreplanen står det at elevene skal «orientere seg i mangfoldet av tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1).

Denne avhandlinga tar ikke først og fremst for seg spørsmålet om hvilke tekster elevene møter og ikke møter i skolen. Når jeg likevel har valgt å ta med noen eksempler på hvordan ulike læreplaner forholder seg til kanon og tilnærminga til arbeidet med litteratur, er det fordi kanon også kan handle om formålet med arbeidet med skjønnlitteratur.

Formålet med arbeidet med skjønnlitteratur

Kanonisering handler om mer enn tekstutvalg, fordi en kanonisering også ofte skaper mønstre for undervisning i visse emner, visse tekster og visse metodikker (Aamotsbakken, 2015, s. 285). Formålet med arbeidet med skjønnlitteratur er derfor også ofte knyttet til tekstutvalget i læreplanene.

I M74 er særlig to formål trukket fram når det kommer til arbeidet med skjønnlitteratur. For det første vektlegger læreplanen at litteraturen kan gi elevene kjennskap til arbeids- og samfunnsliv og kunst og kultur. Spørsmål om kjønn blir også særlig framhevet:

Det er vel neppe noe fagområde som bedre enn egnede litterære tekster gir muligheter til å komme inn på forholdet mellom kjønnene på en naturlig måte. Både gutter og piker kan oppleve å kjenne seg selv igjen, og til å få dypere innsikt i det annet kjønns følelser og reaksjoner. (*Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*, 1974, s. 96)

Selv om kunnskaper om arbeids- og samfunnsliv trekkes fram, er det elevenes opplevelse og leselyst som er presentert som det fremste formålet med arbeidet med skjønnlitteratur:

Det viktigste med litteraturundervisningen må likevel være å la elevene få velge stoff som kan skape leseinteresse og leseglede. Hovedvekten må legges på elevenes oppleving av litteraturen: kunnskaper og ferdigheter må komme i annen rekke. (*Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*, 1974, s. 106)

Både M87 og L97 vektlegger et mer klassisk dannelsingsformål, og innholdet i skjønnlitteraturen er ment å gi elevene innsyn i samfunnsvilkår før og nå, i ulike deler av verden, for ulike sosiale grupper osv. Også kunnskap om litteraturhistorie og forfattere blir verdsatt for å kunne forstå tekstene og den sammenhengen de oppstår i:

En viktig side ved arbeidet med litteratur er å gi elevene innsyn i materielle og sosiale vilkår til ulike tider og i ulike deler av verden. Her får en fram skiftende vilkår – i nåtid og fortid – for kvinner og menn, for ulike sosiale grupper og for minoriteter. Litteraturhistorisk kunnskap må trekkes inn for å gi elevene referansepunkter og linjer å orientere seg ut fra. Forfattere og tidsepoker kan etter hvert settes inn i samfunnshistoriske sammenhenger og vise bakgrunn og forutsetninger for de ulike litterære tekstene. (*Mønsterplan for grunnskolen: M87*, 1987, s. 137)

I L97 blir også lese- og skriveferdigheter trukket fram som viktig i et dannelsingsperspektiv, og det samme blir litteraturen som redskap for identitetsdanning:

Elevane skal lære å lese kritisk og sjølvstendig, vidareutvikle evna til å oppleve dei estetiske sidene ved litteratur og erfare korleis litteratur formidlar livsrøynsle og kunnskap, framtidsbilete og førestellingar som kan kaste lys over deira eige liv og livet til andre. (Veiteberg, 1996, s. 124)

I artikkelen «Norskfaget og skjønnlitteraturen – rise and fall?» (2015) diskuterer Pål Hamre, med utgangspunkt i avhandlinga fra 2014, skjønnlitteraturens plass i norskfaget før, nå, og framover. Han drøfter blant annet LK06 sin påvirkning på skjønnlitteraturens posisjon og verdi i norskfaget. Hamre er opptatt av at skjønnlitteraturens posisjon og verdi må legitimeres på nytt, fordi tradisjonelle sjangerinndelinger fusjonerer med et utvidet tekstbegrep. Det er ikke lenger en klar og entydig forståelse av hvorfor skjønnlitteraturen skal ha stor verdi i faget (Hamre, 2015, s. 23).

I tillegg skriver Hamre at LK06 skiller seg fra L97 fordi den ikke følger den historisk-kronologiske tilnærminga til arbeidet med litteratur, men erstatter den med en komparativ

tilnærming (Hamre, 2015, s. 19). Dette fører også til at nasjonsbyggingsperspektivet blir tonet ned og erstattet av et mer instrumentelt syn, ved at de nytteorienterte sidene ved faget styrkes på bekostning av de dannelsorienterte, og at det felles kulturprosjektet tones ned til fordel for de mer individuelle (Hamre, 2015, s. 19).

Hamres syn på skjønnlitteraturens posisjon i dagens norskfag er et av mange, og den historiske oversikten viser at formålet med arbeidet med skjønnlitteratur har variert gjennom norskfagets historie. I teorikapitlet vil jeg presentere noen nordiske litteraturredaktiske forskeres forståelse av hva formålet med arbeidet med skjønnlitteratur i skolen er og bør være. Deres forståelse er et viktig grunnlag for mine analyser og drøfting.

Teorikapittel

I problemstillinga spør jeg etter hva som ser ut til å være intensjonene med lærebøkernes presentasjon av skjønnlitteraturen. Litteraturdidaktiske forskere beskriver og vektlegger ulike hensikter med arbeidet med skjønnlitteratur, og ulike teoretiske innfallsvinkler og utgangspunkt er relevante i arbeidet med analysen. Ved å anvende begrep og vise hvordan mine funn kan relateres til andres funn, vil resultatene av analysen kunne bidra til økt forståelse av og kunnskap om lærebøkernes intensjoner med arbeidet med skjønnlitteratur.

I dette kapitlet vil jeg presentere noen nordiske forskeres teorier og syn på arbeidet med skjønnlitteratur i skolen. Jeg presenterer også noen viktige begrep, og diskuterer hva teoriene og begrepene har å si for denne avhandlingen.

Skjønnlitteraturens posisjon i skolen – som mål og redskap

Danning: det overordna målet

Der er stor forskel på at skulle læse skønlitteratur for at inlære en litterær kanon som del af et dannelsesprosjekt, og så at læse litteratur fordi man kan få dannet sin personlighed ved hjælp af litteraturen. (Steffensen, 2005, s. 20f)

Det er et spenn mellom det klassiske norskfaget og et norskfag som skal ta hensyn til krav og endringer i dagens samfunn. Skjønnlitteraturens rolle og posisjon er ikke lenger klar og entydig, og det forventes at norskfaget skal bidra til at elevene dannes inn i noe og samtidig utvikler seg selv. Disse forventningene er ikke nødvendigvis motsetninger, men det er likevel snakk om to forskjellige måter å tenke *hensikt* på.

Danning har vært det overordna målet i det klassiske norskfaget, og er ofte satt i sammenheng med arbeidet med skjønnlitteratur. Danning er også et sentralt begrep i aktuelle politiske styringsdokument, mye av den litteraturdidaktiske forskningen og i debatten om framtidens norskfag.

Sitatet over er hentet fra Bo Steffensens bok *Når barn læser fiktion - grundlaget for den nye litteraturpedagogik* (2005), og beskriver godt hvordan didaktiske spørsmål som *hvorfor* og *hvordan* en skal arbeide med skjønnlitteratur i skolen er viktige, og hvordan begrepet danning kan forstås og vektlegges ulikt. Begrepet er dynamisk og kontekstbasert. I sitatet blir to forståelser av sammenhengen mellom skjønnlitteratur og danning presentert – skjønnlitteraturen som et redskap for å dannes inn i noe, og skjønnlitteraturen som redskap og mål for å danne seg selv.

De forskerne som presenteres under, er enige om at det overordna målet om danning har endra seg i norskfaget. Noe av det som skiller forskernes teorier, er måten de legitimerer arbeidet med skjønnlitteraturen nå. Danning er fortsatt et overordna mål, men ulike definisjoner av begrepet gjør at arbeidet med skjønnlitteraturen legitimeres ulikt.

Laila Aase og LK06 om danning

«Dannelse» er brukt i første setning i formålsteksten til norskfaget i læreplanen. Laila Aases definisjon av danning er blant annet mye brukt i det litteraturdidaktiske fagfeltet i Norge. Definisjonene er like, men har også noen forskjeller.

Formålsteksten i LK06 sier at norsk er et sentralt fag for blant annet danning, og definerer begrepet ved å skrive at «gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i *kultur og samfunnsliv*, og rustes til *deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser*. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til *å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar*» (mine uthevninger) (Utdanningsdirektoratet, 2013). Læreplanen vektlegger både danning i relasjon til seg selv, verden, og mennesket i interaksjon med samfunnet. Danninga skjer gjennom aktiv bruk av språket. Denne definisjonen er på mange måter lik Laila Aase sin definisjon av danning:

[Danning er] en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt. (Aase, 2005, s. 37)

Både læreplanens beskrivelse og Laila Aases definisjon av danning vektlegger sosialisering – elever må gjøres i stand til å bli en del av samfunnet og i verden. Samtidig vektlegges også det individuelle. For å kunne bli deltakere må vi også dannes som mennesker i oss selv – *finne vår egen stemme* I tillegg er begge beskrivelsene opptatt av språkets betydning. Laila Aase skriver i artikkelen «Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid» (2005) at hennes definisjon bygger på en forståelse av at danning handler om verdier som i norskfaget er knyttet til hvordan vi bruker og forstår språk og tekst (Aase, 2005, s. 46).

I definisjonen skriver Laila Aase at elevene skal forstå, beherske og delta i *vanlige, oppvurderte kulturformer*. Hva som defineres som vanlige, oppvurderte kulturformer, er ikke selvsagt, men kontekstavhengig og i stadig endring. Hva er det for Laila Aase? Og hva er det for elevene? Laila Aase beskriver skjønnlitteraturens viktige rolle i arbeidet med danning. Danning handler om verdier, skriver Aase, og verdiene er bundet sammen med måten vi bruker og forstår språk og tekst. Skjønnlitteraturen og det poetiske språket gir oss muligheten

til å utforske språket, og samtidig utforske verden på nye måter. For at elevene skal bli dannede språkbrukere, må elevene utvikle sin forståelse, tenking og handling i ulike tekstsammenhenger (Aase, 2005, s. 43). Men vi kan ikke lenger ta for gitt at skjønnlitteraturen oppfattes som en vanlig, oppvurdert kulturform i samfunnet, og heller ikke for elevene. Dette er også en utfordring flere andre, nordiske litteraturdidaktiske forskere har pekt på.

Birte Sørensen – skjønnlitteratur og danning

Birte Sørensen er en av flere nordiske forskere som har undersøkt arbeidet med skjønnlitteratur i ungdomsskolen. I boka *Litteratur – forståelse og fortolkning* (2001) presenterer hun forskning med utgangspunkt i undersøkelser av litteraturundervisning i danskfaget i tre ungdomsskoleklasser. Sørensen er opptatt av at litteraturundervisning kan være en viktig faktor i elevenes identitetsdanning, utvikling av selvfølelse og forståelse av omverden.

Også Sørensen bruker dannelsesbegrepet, men skriver at det er vanskelig å ha med å gjøre og umulig å avgrense og definere, fordi begrepet er dynamisk, og kan defineres ulikt ut fra hvilke sammenhenger det brukes i. Sørensen mener at selvforståelse og forståelse for verden er to sider av samme sak. Litteraturen er dialogisk, ved at tekster er i samtale med andre tekster, og leseren kommer i dialog med tekstens innebygde dialoger (2001, s. 10f). Dialog er også litteraturundervisningas fremste mål, skriver Sørensen, og mener at denne dialogen skaper rom for opplevelse og forståelse (2001, s. 11).

Sørensen trekker særlig fram to sider ved bruken av skjønnlitteratur i en dannelsesprosess. For det første er litteraturen gjenkjennelig for oss fordi livene våre er konstituert som fortellinger. Fordi skjønnlitteraturen er framstilt stilisert og fiktivt, kan den få oss til å oppdage og forstå ting på en ny og annerledes måte. Det gjør skjønnlitteraturen til et refleksjonsredskap.

For det andre kan litteraturen gi oss et språk som gjør oss i bedre stand til å forholde oss til oss selv, skriver Sørensen. Det krever at leseren har kunnskap om strukturer i tekster. For at vi skal kunne fortolke og forstå skjønnlitteraturen på ulike måter, må vi kunne se den i relasjon til både innholdet og uttrykket i teksten, og det krever kunnskap om strukturer i tekster (Sørensen, 2001, s. 12). Dette står delvis i kontrast til leserorienterte teorier, som ikke er opptatt av kunnskap om struktur.

I likhet med Laila Aase, er ikke Birte Sørensen særlig opptatt av lærebøkenes posisjon og rolle i denne sammenhengen. Jeg mener likevel at deres forståelse av danning og de didaktiske konsekvensene de beskriver, til en viss grad kan overføres til denne avhandlingas

analyser av lærebøker. Brødtekstens vektlegging av elevenes opplevelse av og undring og fascinasjon over skjønnlitterære tekster kan undersøkes. Også brødtekstens eventuelle beskrivelse av forholdet mellom skjønnlitteraturen og vår identitet og samfunnet og verden vi lever i, kan si noe om lærebøkernes forståelse og vektlegging av danning.

Lærebøkernes utvalg, presentasjon og bruk av skjønnlitterære tekster kan indikere ulike formål med arbeidet med skjønnlitteratur. Sørensen mener at elevene må møte tekster som er utfordrende for dem. De må få formulere sin egen forståelse og fortolkning, og samtidig møte motstand – både fra teksten, læreren og andre elever. Her vil jeg også legge til lærebøker. Oppgavene i lærebøkene kan være formulert slik at de både hjelper elevene til å formulere sin egen forståelse og fortolkning, og samtidig gi dem den motstanden de trenger for å forstå tekstene på et dypere nivå.

Atle Skaftun – skjønnlitteraturen som redskap for å forstå språklig kommunikasjon

I boka *Litteraturens nytteverdi* (2009) forholder Skaftun seg til Laila Aases definisjon av danning. Han er likevel opptatt av at vi ikke kan ta for gitt at alle forstår danning på samme måte. I likhet med Birte Sørensen skriver Atle Skaftun at den klassiske forståelsen av danning, som i norskfaget særlig har vært knyttet til nasjonsbygging og kulturarv, ikke lenger passer inn i skolen og norskfaget. I dag ønsker flere interesser å definere hva danning er og må være, noe som igjen påvirker hvordan skolen utdanner elever for å oppfylle samfunnets forventninger (Skaftun, 2009, s. 31).

Selv om Skaftun er enig med Birte Sørensen i at den klassiske forståelsen av danning ikke lenger passer inn i morsmålsfaget, presenterer de to ulike synspunkt på hva formålet med arbeidet med skjønnlitteratur i morsmålsfaget skal være framover. Skaftun erkjenner at skjønnlitterære tekster inneholder erfaringer og perspektiver fra livet som kan være både viktige og aktuelle for samfunnet og individet (Skaftun, 2009, s. 17). Men tanken om at arbeidet med skjønnlitteratur kan begrunnes med «et øvingsrom for livet» (2009, s. 17), har svakheter, fordi det er vanskelig å få alle elevene til å ta dette perspektivet inn over seg. Han er derfor mer opptatt av at litteraturen skal ha nytteverdi:

Nytteverdi er et argument i en slik legitimeringssituasjon, og da i konkret og direkte form. Hvorfor ikke invitere elevene til en felles forståelse av reglene for spillet? At leseferdighet i det moderne samfunnet handler om å være i stand til å identifisere, forstå og forholde seg til skriftbaserte livsverdener. (Skaftun, 2009, s. 17)

Skaftuns syn på formålet med arbeidet med skjønnlitteratur står i kontrast til den tradisjonelle, allmenndannende legitimeringa. I stedet ønsker han at litteraturen skal ha en nytteverdi, ved å bruke skjønnlitteraturen som eksempel i undervisninga, der formålet er å forstå språklig kommunikasjon. Det gjør at skjønnlitteraturen trekkes ned i den språklige virkeligheten som omgir elevene (Skaftun, 2009, s. 24). Mens det for Sørensen er viktig at elevene leser tekster som utfordrer dem og gir dem motstand, vil Skaftun at skjønnlitteraturen skal brukes på en sann måte at det er en lav terskel for å få innsikt i og kommunisere om tekstene.

Sylvi Penne – Identitet og literacy

Sylvi Penne er en annen nordisk litteraturredaktisk forsker som, i likhet med blant andre Sørensen og Skaftun, mener at dannelsesperspektiver har endret seg de siste årene (Penne, 2001). Penne mener at det overordnede målet i det senmoderne samfunnet ikke lenger er danning, men «identitet» (2001, s. 9). Identitet er ikke noe vi har i oss, men noe må skapes. Det gjør vi gjennom språk:

Morsmålsfaget blir derfor en viktig arena for identitetsskaping, men ikke på samme måte som før, da det var allmenn kulturell enighet om hva som var verdt å satse på – hva som styrket, og hva som svekket elevenes muligheter i framtida. Nå vet vi ikke så mye om det. Det vi vet, er at hver enkelt elev trenger tro på framtida, og et språk som både beskytter mot og åpner mot verden. (Penne, 2001, s. 9f)

Å få tilgang til språket krever tekstkompetanse – literacy – og Penne bruker Unescos definisjon av literacy som utgangspunkt:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society. (Unesco, 2004 i Penne, 2010, s. 28)

Literacy handler om å ha tilgang til et metaspråk. All tekst krever tolkning i ulike kontekster, og metaspråket trenger elevene for å forstå hvorfor og hvordan tekster påvirker oss. Målet med litteraturundervisninga i skolen må være å gjøre elevene tekstkompetente, mener Penne. Opplevelse og forførelse ikke er nok. Hun er mer opptatt av at elevene må forstå *hvorfor* de opplever og forføres (Penne, 2010, s. 23).

I tillegg til metaspråk krever lesing av tekster, og kanskje spesielt skjønnlitteratur, diskursiv forforståelse for å gi mening, skriver Penne (Penne, 2013, s. 42). Å tolke en faktatekst, for eksempel en naturfaglig rapport, og en litterær tekst, for eksempel en fortelling, krever ulik

forforståelse. Penne skriver at literacy innebærer å kunne reflektere over og tolke teksters mening i ulike kontekster.

Mangel på diskursiv forforståelse er en av utfordringene Penne ser i skolen i dag. De sosiale utfordringene i samfunnet og i skolen øker, og det kommer til uttrykk i skolen blant annet gjennom elevenes ulike erfaringer og kompetanser i møtet med tekster. Penne er derfor kritisk til en ensidig elevorientert tilnærming til litteratur. Leserorientert litteraturundervisning fungerer godt for de elevene som har lest litteratur, og som har tilegnet seg den spesielle forforståelsen alle trenger for å få tilgang til litterær tekst. Men, som Penne påpeker: «[...] mange elever har ikke denne forforståelsen som faktisk er selve forutsetningen for at leserteoriene skal kunne fungere». (Penne, 2013, s. 43)

Bo Steffensen – fiktiv og faktisk leseform

Bo Steffensen skriver om ulike leseformer og forholdet mellom opplevelse og fortolkning i boka *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (2005). I likhet med Penne er han opptatt av det metaspråket leseren trenger. Penne viser til Steffensen når hun skriver at en viktig del av en litterær metakompetanse er evnen til å velge den «beste» måten å lese teksten på. Den tette sammenhengen mellom teksttype og lese måte, kan ikke lenger sees på som selvsagt (Penne, 2010, s. 117).

Arbeidet med litteratur må innebære *både* opplevelse og analyse, skriver Steffensen, men i skolen kommer man ikke utenom en fase med analyse og fortolkning hvis man ønsker å undervise i litteratur og ikke kun undervise *med* litteratur (2005, s. 53f). Det begrunner han med at det er først når man tar i bruk analyseredskapene at man kan få ny kunnskap ved å oppdage «tekstens anerledeshet» (2005, s. 54). Målet er ikke analysen i seg selv, men at man med redskapene analysen tilbyr skal kunne gå tilbake til teksten og i høyere grad se på den som noe annerledes, som man kan tilegne seg. Det behøver ikke å gå på bekostning av opplevelsen, skriver Steffensen. Man kan oppleve og være oppmerksomt til stede på én gang (Steffensen, 2005, s. 55).

Å undervise i litteratur betyr at man skal lære at det finnes forskjellige måter å lese på, forskjellige leseformer. (Steffensen, 2005, s. 53) Steffensen skiller mellom en fiktiv og en faktisk lese måte.

Man kan opfatte læseformer som en form for briller der gjør teksterne til noget bestemt, der gør dem anderledes end ved brug af andre læseformer. Men man kan ikke tage brillerne af, man

må alltid læse med en form for optik. Da det forholder sig sådan er det en fordel hvis læseren selv er klar over hvilke briller han anvender. (Steffensen, 2005, s. 91f)

Som regel er det mulig å lese sammenhengende ved å bruke en faktiv leseform på skjønnlitterære tekster. Problemet er at fiksjonens særegne opplevelsese- og erkjennelsesegenskaper ikke kommer til sin rett. Å ha fiksjonskompetanse innebærer å kunne velge mellom de forskjellige leseformene, og å kjenne konvensjonene i den fiktive leseformen. Innenfor en fiktiv lese måte stiller vi for eksempel spørsmål som aldri kunne blitt stilt med utgangspunkt i faktiv lese måte: *Hvilke verdener befinner vi oss i? Hva er det egentlig teksten vil fortelle oss?* Konvensjonene må også kunne brukes riktig. Leseren må bevisst gå inn i et erkjent fiktivt univers, og være i stand til å tolke universet kontekstuellt innenfor en simulert helhet.

Å lese fiktivt er å konstruere en hermeneutisk helhet under leseprosessen, skriver Penne (2013, s. 45), som viser til Steffensen når hun beskriver viktigheten av å kjenne til og ta i bruk de fiktive konvensjonene i arbeidet med fiktive tekster:

En viktig forskjell mellom å lese slike simuleringer som fiksjon, eller å lese dem som ulike former for «fakta», er at som fiksjon tolkes handlingene *innenfor* den simulerte konteksten og derved med et metaperspektiv på den, som «fakta» tolkes handlingene mer eller mindre ut fra leserens egen livsverden og primærdiskurs (Gee, 2003). Uten metabevisthet og refleksiv tolkningskompetanse er det vanskelig å forholde seg til litteratur. Ser vi på begrunnelsen for fiktiv lesing, primært humanistiske begrunnelser som fremmer empati for den andre, så er de ikke mulige uten denne metabeviste og refleksive tolkningskompetansen. Det er derfor vanskelig å skille fiktiv lesekompetanse fra literacykompetanse:[...] (Penne, 2013, s. 45f)

Både den fiktive og den faktive leseformen kan brukes ved lesing av skjønnlitterære tekster, og hvilken leseform man velger i den enkelte situasjonen, avhenger først og fremst av den fagdidaktiske holdninga til norsk, og dermed litteraturens rolle og verdi i faget, skriver Steffensen. Et fagsyn som oppfatter norsk som et dannelsesfag, vil understreke litteraturens sentrale betydning for utviklinga av elevenes personlighet, og bruke den fiktive leseformen når man leser skjønnlitteratur. Andre fagsyn, som redskapsfag eller kommunikasjonsfag, vil ikke vektlegge skjønnlitteraturen på samme måte. Her oppfattes litteratur på linje med andre redskap og annen kommunikasjon. Det er selvfølgelig ikke forbudt å bruke den fiktive leseformen, men den framheves heller ikke (Steffensen, 2005, s. 196f).

Steffensens forståelse av fiktiv og faktiv leseform påvirker også lærerens og lærebokas rolle i faget. Læreboka spiller en viktig rolle i lærerens planlegging og gjennomføring av undervisninga, og lærebøkene presentasjon og vektlegging av ulike leseformer vil kunne ha betydning for de valgene læreren tar (Juuhl et al., 2011). Steffensen skriver at læreren må velge hvilke spørsmål som er mulige og relevante for teksten, og i hvilke sammenhenger det er naturlig å anvende den fiktive leseformen. En forutsetning for å anvende den fiktive leseformen er at det undervises «i fiksjon» og ikke kun «med fiksjon», dvs. med skjønnlitteraturen som middel. Fiksjonskompetanse utvikles ikke av seg selv, men må læres (Steffensen, 2005, s. 197).

Lars August Fodstad – litteratur, literacy og læring

Den siste teoretikeren jeg velger å trekke fram i teorikapitlet, er Lars August Fodstad. Han har vært aktiv i debatten i etterkant av Ludvigsen-utvalgets rapport, og i artikkelen «Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. Noen strøtanker om litteratur, literacy og læring» (2017) oppsummerer han noen «strøtanker om norskfaget i nåtid og fremtid» (Fodstad, 2017, s. 18). I denne avhandlinga er noen av synspunktene han presenterer interessante å sammenligne med resultatene fra avhandlinga.

Det første Fodstad diskuterer, er begrepet literacy. Han skriver at dagens norskfag i større grad enn før kan kalles et literacy-fag, og at kjernen i opplæringa er å gjøre elevene skriftkyndige. Fodstad viser til samme definisjon av begrepet som Penne (2010) benytter, men skriver at definisjonen og begrepet kan diskuteres. Literacy-begrepet kan kritiseres både for å være så omfattende at det tappes for mening, og samtidig for at det er med på å redusere norskfaget til et instrumentelt redskapsfag i språk og kommunikasjon, «mens de estetiske, kulturelle og historiske dimensjonene fortreges» (Fodstad, 2017, s. 20). Literacy er ikke det motsatte av litteratur, skriver Fodstad. Skriftkyndighet er nødvendig i dagens og morgendagens samfunn. Arbeidet med skjønnlitteraturen er ikke noe isolert, men tvert imot en essensiell del av myndiggjøringa som elevene skal gjennom. Han argumenterer dermed for at literacy ikke er en trussel mot dannelsingsaspektet i faget:

Tvert imot kan literacy- og dannelsesbegrepet forstås som nært forbundne og til en viss grad synonyme. Forskjellen er kanskje først og fremst at de kommer fra ulike tradisjoner samt at literacy-begrepet er mer eksplisitt skrift- og tekstorientert enn dannelsesbegrepet. (Fodstad, 2017, s. 20)

Fodstad mener at skjønnlitteraturens stilling i norskfaget må bevares, og at litteraturoplæringa i skolen må styrkes. Han ønsker seg en tydeligere legitimering i planverket, der formålet med arbeidet med litteratur er formulert.

Deler av debatten om norskfagets innhold og struktur har i den siste tiden dreid seg om bruken av lese- og læringsstrategier. Dette kommenterer også Fodstad. Han skriver at læreren må kunne sette ord på hva målet med undervisninga er, og elevene må vite hvilke kriterier for vurdering som gjelder. Samtidig er det mulige fallgruver her:

Som lærere trenger vi didaktisk metaspråk, men vi må ikke gjøre dette metaspråket til innholdet i elevenes norskfag. Vi trenger kriterier, rammer og strategier for å nå norskfaglige mål, ikke *som* norskfaglige mål. (Fodstad, 2017, s. 22)

Spørsmålet om metaspråket som redskap eller mål er viktig, også i denne avhandlinga. Ved å se på metaspråket som et mål i seg selv, kan vi gjøre «litterær lesning til en rutinemessig operasjon, en mekanisk funksjon av virkemidler, motiv og tema.» (Fodstad, 2017, s. 22)

Teorier om lærebokforskning

Forskning på lærebøker er komplekst og mangfoldig, og teorier om lærebokforskning forsøker å kartlegge, beskrive og kategorisere forskning på lærebøker. Gruppering av lærebokforskning kan gjøres for forskjellige formål og ha flere funksjoner. For det første kan kategorisering bidra til å fremheve hovedtrekkene i et stort forskningsfelt. Kategoriene kan også bidra til å lettere kunne plassere egne og andres prosjekt, og de kan være et utgangspunkt for sammenligning. Samtidig kan slike grupperinger være vanskelig å forholde seg til. Noen prosjekter kan ikke plasseres i kun én kategori, og noen passer ikke helt inn i noen kategorier.

I denne delen av avhandlinga vil jeg kort presentere noen teoretikers forsøk på å kategorisere lærebokforskning. Egil Børre Johnsen (1993), Staffan Selander (2003), Wolfgang Marienfeld (1976)¹ og Njål Skrunes (2010) har alle konstruert kategorier for lærebokforskning. Jeg velger å sammenligne noen av kategoriene og drøfte en plassering av denne avhandlinga. På grunn av omfang og relevans velger jeg å ikke beskrive de ulike forskernes kategorisering nærmere. Det er likevel relevant å kunne drøfte en plassering av denne avhandlinga i forhold til annen forskning på lærebøker. Jeg sammenligner derfor noen av kategoriene de fire forskerne bruker, og drøfter hva en plassering av denne avhandlinga kan ha å si for studien.

¹ Min beskrivelse av Marienfeld og hans kategorier er basert på (Angvik, 1982) og (Johnsen & Sivesind, 1993).

Kategorisering av lærebokforskning

Den enkleste måten å gruppere lærebokanalyser på, er gjennom antall bøker. I denne avhandlinga gjennomfører jeg en horisontal gruppeanalyse av tre lærebøker, en tverrsnittsundersøkelse av innholdet i bøker utgitt på samme tid (Angvik, 1982, s. 370). En slik plassering er viktig, for den sier noe om hvilket tidsrom denne avhandlinga beveger seg i. nettopp tid er en sentral faktor her, fordi lærebøkene er utgitt i samme år og etter samme gjeldende læreplan.

Tid, og da først og fremst fortid, er et kjennetegn som går igjen i kategorier hos alle fire forskerne. I denne avhandlinga er ikke den historiske konteksten et stort tema, men jeg har valgt å trekke ut noen eksempler fra norskfagets og lærebøkernes historie i grunnskolen. En slik undersøkelse kan si noe om sentrale historiske syn på litteratur, og være med å forklare noen av de faglige, didaktiske og metodiske tankene og ideene i dagens norskfag.

Analyser med ideologiske og politiske utgangspunkt går også igjen i kategorier hos alle de fire forskerne. Disse analysene er først og fremst interessert i lærebøkene som politiske redskap, og forholder seg ofte kritisk og negativt til ideologi-begrepet. Selv om den politiske konteksten ikke er et av hovedområdene jeg undersøker i denne avhandlinga, er det viktig å være klar over denne sammenhengen. Mindre politisk styring av innholdet i lærebøkene gjør blant annet at lærebøker som er utgitt etter samme læreplan, likevel kan ha store forskjeller i måten de presenterer og begrunner innholdet på. Derfor er det interessant å se på hvordan lærebøkene begrunner hvorfor og hvordan arbeidet med skjønnlitteratur skal foregå, og også sammenligne disse begrunnelsene med aktuelle deler av læreplanen.

Både før og underveis i arbeidet med å skrive ei lærebok er det mange interessante kontekster som kan undersøkes. For det første skjer det en utvelgelse av kunnskaper og verdier som presenteres i lærebøkene. Innholdet kommer fra fagets fag- og forskningsfelt, men i flere fag også fra en bredere kultur- og livssynkunnskap. Njål Skrunes trekker fram de praktisk-estetiske fagene og religion² som eksempel. Jeg vil argumentere for at norskfaget, på samme måte, har en dobbel forankring. Lærebøkene i norskfaget speiler et stort og komplekst fag- og forskningsfelt. Samtidig preges skolefaget og lærebøkene av norsk kulturkunnskap, mer eller mindre eksplisitt framstilt som nettopp det. Vi har for eksempel ikke en politisk bestemt

² Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) i LK06

kanon i norskfaget i dag. Likevel presenterer lærebøkene mange av de samme tekstene og forfatterne (Aamotsbakken, 2015). Også arbeidsmåter og oppgavetyper er gjentakende.

Det er mest sentralt å plassere denne avhandlinga i kategorier som omhandler analyse av lærebokas tekst. Når utvelgelsesprosessen er ferdig og læreboka er produsert, er det skapt en ny tekst. Denne lærebokteksten kan stå som en egen kilde i forskning, og være gjenstand for mange ulike typer analyser (Skrunes, 2010, s. 64ff). I denne avhandlinga er spørsmål knyttet til kunnskapsinnholdet viktig, både hvilken kunnskap som er valgt ut, og hvordan denne kunnskapen tolkes og anvendes. Skrunes nevner denne analysemåten i sin tidslinje. Det samme gjør Marienfeld. Marienfelds kategorier er preget av å være skrevet i en annen tid, sosialt og politisk sett. Mange av eksemplene som brukes, er ikke like aktuelle i dagens lærebokforskning, både fordi det politiske og sosiale verdensbildet har forandret seg siden artikkelen ble skrevet, og fordi lærebøkernes utforming og omfang er forskjellig. Likevel vil jeg argumentere for at noen av kategoriene hans – i en noe revidert utgave – kan brukes for å beskrive deler av bakgrunnen og formålet i denne avhandlinga. Det er først og fremst fordi Marienfeld skiller mellom to sider ved lærebokas tekst: den didaktiske kvaliteten og den innholdsmessige siden. Formålet med analyser av den didaktiske kvaliteten og lærebøkernes verdi i skolen er å avdekke hvordan lærebøkene formidler kunnskap, hvordan ferdigheter utvikles og hvilke holdninger bøkene skaper. Den innholdsmessige sida er opptatt av hvordan lærebøkene legitimerer innholdet, utvalgskriterier og hvordan lærebøkene formidler normer og verdioppfatninger (Angvik, 1982, s. 372). Jeg mener at det kun er Marienfeld som, ved å skille mellom disse to, får fram betydningen av både det faglige og didaktiske innholdet i lærebokanalyser. Dette poenget er viktig i denne avhandlinga, fordi formålet med arbeidet med skjønnlitteratur avhenger både av lærebøkernes faglige innhold og didaktisk kvalitet.

Faglig innhold og pedagogiske perspektiv

Lærebøker er komplekse bøker, og er preget av å inneholde multimodale tekster som både skal ha en faglig forankring og samtidig ta hensyn til tilrettelegging og presentasjon av fagstoffet for elever på et bestemt trinn/nivå. Innenfor hvert av disse områdene kan det gjennomføres mange forskningsprosjekter med utgangspunkt i forskjellige problemstillinger. Skrunes peker på at fagdidaktikken – gjennom faglig innhold og pedagogikk, språk, utforming og grafisk design – inneholder mange aktuelle analyseperspektiv i lærebøker. I denne avhandlinga er det først og fremst analyse av faglig innhold og pedagogiske perspektiv som er relevante.

Videre er en analyse av kunnskapsinnholdet en viktig del av undersøkelsen for å finne svar på problemstillinga. Det faglige innholdet i lærebøkene er ikke ny kunnskap, men kunnskap basert på et utvalg kunnskapskilder som skolefaget er forankret i (Skrunes, 2010, s. 74).

Denne utvelgelsesprosessen er allerede tidlig i prosessen i stor grad gjort på et politisk og forvaltningsmessig nivå. Det betyr at en analyse av kunnskapsinnholdet i ei lærebok må ta hensyn til læreplaner og andre styringsdokument, både abstrakt gjennom idegrunnlag og intensjon, og mer konkret gjennom for eksempel kompetansemål i faget. Samtidig kan ikke lærebøker sammenlignes direkte med læreplaner og andre teori- og forskningsdokument som har betydning for utvelgelsen av faginnhold. Tekstene i lærebøkene er mer utfyllende enn læreplaner og bruker samtidig et helt annet språk enn forskningsdokument. I tillegg vil det faglige innholdet i læreboka være preget av at forfatterne og forlagene kommer med nye tolkningsperspektiv og ulik vektlegging av kunnskapsinnholdet.

Pedagogiske analyser og analyser av det faglige innholdet kan være vanskelige å skille fra hverandre. Det samme gjelder også til dels i denne avhandlinga, men det er likevel viktig å vektlegge denne siden av analysen. Måten fagstoffet er tilrettelagt med sikte på å møte elevenes forutsetninger, er viktig. Elevenes diskursive forforståelse er sentral, og måten lærebøkene presenterer og arbeider med det faglige innholdet, har mye å si for elevenes forståelse og tilegnelse. I denne avhandlinga undersøker jeg ikke bøkene i bruk, og kan derfor ikke si noe om det faktiske møtet mellom lærebok, elev og lærer. Likevel kan jeg, ved å se på måten innholdet i bøkene presenteres, kunne si noe om lærebøkernes tilrettelegging av fagstoff og forventninger til elevenes kunnskapsnivå.

Tidligere forskning på lærebøker

Forskningsoversikter viser at det ikke finnes mye forskning som omhandler læremidler etter LK06 (Juuhl et al., 2011). De undersøkelsene som er gjort, har fokusert særlig på valg, vurdering og bruk, og i mindre grad på selve bøkene (Juuhl et al., 2011, s. 33). Når det kommer til forskning på lærebøker for norskfaget, er det blant annet gjort undersøkelser av nyere lærebøker der man er interessert i arbeidet med litteratur. Jeg velger å presentere noen av disse kort og drøfte hvordan ulike teoretiske og metodiske utgangspunkt gjør at undersøkelsene og funnene har likheter og ulikheter.

Dagrun Skjelbred

Artikkelen «Norskbøker for ungdomstrinnet, noen faglige og pedagogiske tendenser» (2001)³ er skrevet av Dagrun Skjelbred, en av de mest sentrale forskerne når det kommer til undersøkelser av lærebøker i Norge⁴. Artikkelen beskriver faglige og pedagogiske tendenser i norskbøker for ungdomstrinnet. Lærebøkene Skjelbred kommenterer, er seks verk utgitt i forbindelse med grunnskolereformen i 1997, avgrenset til bøker beregnet på 8. klasse. Selv om undersøkelsene er gjort med utgangspunkt i en tidligere læreplan enn den som er gjeldende for bøkene jeg undersøker i denne avhandlingen, mener jeg likevel at noen av funnene hun presenterer, er interessante og brukbare også i dag. Skjelbred har undersøkt bøkene, og beskriver noen generelle tendenser hun ser i sine resultater.

Den første tendensen Skjelbred beskriver, er at samtlige forlag utgir omfattende «verk» med flere komponenter (Skjelbred, 2001, s. 58). Videre skriver hun at alle forlagene har valgt å lage grunnbøker hvor alle fagets emner behandles. «Det betyr at det tradisjonelle skillet mellom språk og litteratur blir mindre». (Skjelbred, 2001, s. 59) Likevel er skillet mellom språk og litteratur sterkt, både i vitenskapsfaget og i skolefaget, og Skjelbred skriver at skillet neppe oppheves ved at man samler alt det norskfaglige stoffet i *ei* bok. «Men det kan leses som et ønske om å skape mer helhet og sammenheng i faget» (Skjelbred, 2001, s. 59).

Verkene jeg undersøker i denne avhandlingen, er ulikt oppbygd, både med tanke på antall bøker, hvilke trinn de gjelder for og omfanget av innhold. I lys av resultatene fra innholdsanalysen vil det være interessant å se om Skjelbreds beskrivelse av det tradisjonelle skillet mellom språk og litteratur står like sterkt i dagens lærebøker.

Videre skriver Skjelbred at bøkene er like med hensyn til innhold, og mindre like med hensyn til form. Emnene som tas opp i verkene, er gjennomgående de samme og følger læreplanen i stor grad. Likheten er ikke like stor når det gjelder bøkernes form og layout, for eksempel ulike rammer, brødtekst, teksteksempler og oppgaver. Artikkelen forholder seg til L97, som er en mye mer detaljert læreplan enn LK06. Det er derfor interessant å se om jeg kan finne den samme likheten med hensyn til innhold, eller om lærebøkene er mer ulike med en mindre detaljert læreplan å forholde seg til.

³ Artikkelen er en bearbejdet versjon av prøveforelesning for den filosofiske doktorgraden holdt 12.11.99. Artikkelen er også trykt i Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 6, 2000.

⁴ Hun er knyttet til et større miljø ved *Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser*, lokalisert ved Høgskolen i Sørøst-Norge.

Den siste allmenne tendensen Skjelbred kommenterer, er lærebøkernes strukturingsmåte. Hun deler stoffkategoriene inn i fire: kunnskapsstoff, tekster, beskrivelse av arbeidsprosesser og arbeidsoppgaver (Skjelbred, 2001, s. 62). Skjelbred skriver at denne måten å ordne stoffet på kan skape variasjon og møte elevene på ulike måter. Samtidig kunne en kanskje ha gjort framstillinga variert og motiverende selv om en prøvde å strukturere faget ut fra en overordnet tenkning. «Det er et problem at norskfaget framstår lite helhetlig for elevene. De noe tilfeldige ordningskategoriene som flere av lærebøkene opererer med – og som har lang tradisjon – gjør det etter mitt syn ikke lettere for elevene å se helheten i morsmålsfaget.» (Skjelbred, 2001, s. 63)

Sylvi Penne

I Sylvi Pennes artikkel «Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv» (2013), som jeg også viser til i teori-kapitlet, presenteres en liten undersøkelse av læreboka *Kontekst* fra 2006. Penne undersøker kapitlet som heter «Å velje sjanger», og sammenligner resultatene med Sten-Olof Ullströms undersøkelse av oppgavekulturen i svenskfagets lærebøker for videregående skole. Ullström finner at ingen av litteraturoppgavene fokuserer spesielt på fiktive lese måter, men heller ber elevene arbeide med egne tekster.

I kapitlet som Penne undersøker, finner hun at kapitlet tar opp skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur, men at det handler mindre om å lese litterære sjangre enn om å skrive dem selv. «En konsekvens av dette er at «å dikte» først og fremst blir elevoppgaver – dikterne er ikke spesielt viktige forbilder.» (Penne, 2013, s. 50) I tillegg viser undersøkelsen at litteraturen blir behandlet på lik linje med andre former for kommunikasjon, som søknader og samtaler.

Undersøkelsen av oppgavene i kapitlet viser at oppgavene i stor grad er handlings- og detaljorienterte, og at de ikke åpner for fiktive tolkninger (Penne, 2013, s. 50f). Penne konkluderer med at vi ser den samme strukturen i et norsk læreverk som Ullström finner i sine undersøkelser.

I teorikapitlet skrev jeg om Pennes bekymring for mange elevers manglende tekstkompetanse. I boka *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole* viser Penne til at elevene stort sett leser utdrag fra tekster, noe som hindrer at fiktive rom i litteraturen blir viet oppmerksomhet. Bevissthet om fiktive rom er avhengig av at elevene kjenner helheten i handlingsrommet, det vil si hele handlinga.

En litterær tekst som for eksempel ender tragisk, har umiddelbare spor og frampek om en tragisk utgang som elevene ikke kan se fordi de ikke har lest hele teksten. (Penne, 2010, s. 113)

Undersøkelsen Penne gjør av lærebøkene, viser at bøkene legger lite til rette for en litteraturundervisning som bidrar til å gi elevene den forforståelsen som er en forutsetning for at leserorienterte litteraturteorier skal fungere som strategier for litteraturlæring. Dette problemet forsterkes når arbeidet med litteratur inngår i andre mål i faget, for eksempel utvikling av lesekompetanse og egen skriving. Når lærebøkene i tillegg legger liten vekt på tolkning og forståelse av fiktive tekster, er dette spesielt uheldig for svake lesere, skriver Penne (2013, s. 52).

Pennes undersøkelse er interessant for meg i denne avhandlinga fordi den på mange områder spør og leter etter mange av de samme elementene som jeg også undersøker. Svarene som Penne gir, er interessante å sammenligne med resultatene fra min analyse. Læreboka hun undersøker, er utgitt av samme forfattere og forlag som *Nye kontekst*. Lærebøkene er likevel noe ulike, fordi *Nye kontekst* erstattet *Kontekst* i forbindelse med læreplanrevisjonen i 2013.

Liv Dalsegg

Liv Dalsegg leverte i 2011 en masteroppgave ved Høgskolen i Hedmark med tittelen *Lærebøker og litteraturundervisning. En litteraturdidaktisk undersøkelse av tekstutvalg, presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver i tre norskverk for ungdomstrinnet*. Som tittelen beskriver, undersøker avhandlinga hva slags litteraturundervisning det legges opp til i tre norskverk for ungdomstrinnet. Dalsegg undersøker også hvilke føringer som ligger i læreplanene, i læreverkene tekstutvalg, presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver, og i hvilken grad nyere litteraturteori gjenspeiles i de nåtidige verkene. Til slutt er hun også opptatt av å undersøke på hvilken måte det tas hensyn til hvem den unge leseren er, og hvilke tekster som blir presentert for denne leseren. Med utgangspunkt i disse problemstillingene kan Dalseggs avhandling se ut til å svare på noen av de samme spørsmålene som jeg stiller i denne avhandlinga. Jeg vil likevel argumentere for at teoretiske og metodiske forskjeller gjør avhandlingene noe ulike.

Dalsegg er opptatt av det hun kaller nyere litteraturteori, og viser da først og fremst til resepsjonsteoretiske perspektiv, med resepsjonsetetikken og reader-response-teori som eksempel. Hun er interessert i å se på i hvilken grad disse perspektivene er til stede i læreverkene og legger føringer.

Det er særlig det empiriske utvalget og de metodiske valgene som skiller Dalseggs avhandling fra denne. Dalsegg skriver at hun gjennomfører en kvalitativ undersøkelse av hvilken kontekst de litterære tekstene inngår i, og støtter seg særlig til Alvesson og Sköldberg (2008) og det de kaller «reflekterende empirisk forskning» (Dalsegg, 2011, s. 51). Dalsegg skriver at reflekterende forskning er bygd på to grunnelement, tolkning og refleksjon, noe som innebærer at tolkning av materialet er det sentrale i forskningsarbeidet. «Dette krever bevissthet om teoretiske antakelser og språkets og førforståelsens betydning.» (Dalsegg, 2011, s. 51) Det framstår for meg som noe uklart hvilke kvalitative metoder Dalsegg har benyttet i sitt forskningsarbeid, men hun skriver at «mitt empiriske materiale er læreverk og jeg trekker slutninger ut fra en alternering mellom teori og hvordan verkene framstiller litteratur» (Dalsegg, 2011, s. 53).

Undersøkelsene i min avhandling er også først og fremst kvalitative, der formålet er å hente ut og tolke informasjon fra empirien. Det gjør jeg, i likhet med Dalsegg, gjennom en form for tekstanalyse. Det som skiller metodene fra hverandre, er at jeg i denne avhandlinga velger å gjennomføre en innholdsanalyse. Innholdsanalysen gir meg mulighet til å kategorisere og sammenligne funn fra et større tekstmateriale. I tillegg er undersøkelsene i utgangspunktet mer etterprøvbare, da analysene er tilgjengelige for leseren. Dalsegg sier lite om hvordan hennes undersøkelser er gjennomført.

En annen forskjell ved undersøkelsene og presentasjonen av resultatene er at jeg velger å benytte meg av tall og statistikk for å beskrive funn. Det gjør at metoden jeg benytter ikke er fullt ut kvalitativ. Begrunnelsen for dette valget kommer jeg nærmere tilbake til i metodekapitlet.

Når det gjelder det empiriske utvalget, har Dalsegg valgt å bruke lærebøker som er skrevet og utgitt ulike år og som følger ulike læreplaner. Begrunnelsen for å sammenligne nye og eldre verk er knyttet til innholdet i de nye lærebøkene. Empirien hun har valgt, er fire lærebøker utgitt mellom 1991 og 2006. Hun undersøker først og fremst bøkens framstilling av Knut Hamsuns *Victoria*, og oppgavene som er knyttet til teksten. Ved å sammenligne tekstutvalg, presentasjonsmåte og oppgaver i eldre og nyere lærebøker ønsker Dalsegg å kunne vise hvordan nyere litteraturteori og teorier om lesing reflekteres i de nye verkene (Dalsegg, 2011, s. 50).

I denne avhandlinga har jeg valgt tre lærebøker som er utgitt etter samme læreplan. Som jeg skrev tidligere i kapitlet, er tid en viktig faktor. Mens Dalsegg undersøker lærebøker fra et lengre tidsperspektiv, gjennomfører jeg en horisontal analyse av bøker utgitt samtidig.

Selv om noen av de metodiske og empiriske valgene er ulike, er det interessant å kunne se på og sammenligne noen av resultatene i avhandlingene. Jeg velger å trekke fram to resultat som jeg mener har sammenligningsverdi med denne avhandlinga.

Det første resultatet er knyttet til formålet med litteraturundervisning. Dalsegg skriver at «Fra saga til CD 10A (2008) har mye av oppmerksomheten rettet mot lesestrategier, og de litterære tekstene inngår i dette perspektivet på lesing» (Dalsegg, 2011, s. 98). Hun finner at LK06 legger til grunn at elevene skal bruke lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur, men at verken læreplanen eller lærerveiledninga har konkrete anvisninger for hvordan selve litteraturundervisninga skal foregå. Hun konkluderer derfor med at «[...] oppmerksomheten lesestrategier gis, kan føre til at andre måter å arbeide med litteraturen velges bort» (Dalsegg, 2011, s. 99).

Det andre resultatet jeg velger å trekke fram, er knyttet til arbeidsoppgavene som følger de litterære utdragene. I undersøkelsene finner Dalsegg få metodiske forslag til hvordan arbeidet med leseopplevelse og leseglede kan foregå (Dalsegg, 2011, s. 98). Oppgavene som er tilknyttet det litterære utdraget fra *Victoria*, er i stor grad tekstorienterte og dreier seg om sjangerkjennetegn, skrivestil og å gi personkarakteristikker. Hun finner heller ikke at lærerveiledningene sier noe om hvordan arbeidet med oppgavene skal foregå, og konkluderer derfor med at mye blir overlatt til den enkelte lærer «både med hensyn til faglig refleksjon og utvikling av praksis» (Dalsegg, 2011, s. 98).

Funnene knyttet til oppgavene kan sees i sammenheng med andre undersøkelser av oppgaver i lærebøker, som også viser at oppgavene har en stor plass i undervisningen, og at mange av oppgavene som gis til elevene, handler om å finne svar i teksten.⁵

⁵ Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken (2005) finner at oppgavene fortsatt står sterkt i lærebøkene og at forfatterne vektlegger ulike typer oppgaver, men stiller spørsmål ved om de mer tidkrevende oppgavene faktisk blir brukt. Rapporten konkluderer med at oppgavenes sentrale plass i skolen gjør at det er grunn til å være opptatt av at lærebøkene skal ha varierte og differensierte oppgaver som åpner for undring og nye spørsmål, og ikke bare får elevene til å lete etter rette og gale svar.

Skjelbred (2003) skriver at oppgavene i lærebøkene har en viktig plass, og at bøkene har ulike typer oppgaver, men at det er de oppsummerende oppgavene som brukes mest.

Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken

Oppgavens rolle og betydning er også undersøkt i artikkelen «Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken undersøker hvilke forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa elever kan utvikle gjennom oppgavene i lærebøker i norsk. De gjør en kvalitativ innholdsanalyse av alle oppgavene i tre lærebøker for videregående skole. Studien har et sosiokulturelt teorigrunnlag, som betyr at oppgavene forstås som redskaper som medierer tekster for elevene, blant annet gjennom å vise dem hvilke aktiviteter tekstene kan inngå i. Det gjør det relevant å undersøke om det er forskjeller i hvilke aktiviteter oppgavene initierer (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 17).

Resultatene av undersøkelsene viser at det er klare forskjeller mellom oppgavene i lærebøkene. Oppgavene som er knyttet til den skjønnlitterære delen, er åpne og ber elevene uttrykke sine opplevelser og tolkninger av tekstene. Oppgavene i sakprosadelen er lukkede oppgaver der elevene skal avdekke tekstens mening gjennom å følge bestemte framgangsmåter. I tillegg har de undersøkt oppgavene som er knyttet til lærebokteksten. Her er mange av oppgavene lukket og ber elevene om å finne og gjengi informasjon som er eksplisitt uttrykt i teksten. «Resultatene indikerer at oppgavekulturen i norskfaget er preget av eldre faglige forståelser og ikke helt i tråd med den gjeldende læreplanen.» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 2)

Det er flere grunner til at artikkelen er nevnt i denne avhandlinga. For det første er resultatene av undersøkelsene interessante å sammenligne med resultatene i mine undersøkelser. Særlig undersøkelsene av oppgavene i den skjønnlitterære delen er interessante. De viser at oppgavene stort sett er like i alle tre bøkene, og at de åpne, vurderende oppgavene er i klart flertall, mens det er færrest av de reproduserende og utforskende oppgavene (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 26). Selv om lærebøkene som er undersøkt i artikkelen, er bøker for videregående skole, er det interessant å se om de samme oppgavetyperne også går igjen i lærebøker for ungdomsskolen, eller om det er en forskjell her.

Aamotsbakken (2013) diskuterer oppgavens rolle i arbeidet med skjønnlitterære tekster, og finner at den generelle kanon lar tekster stå relativt uavhengig og fritt, men at skolens kanon kler tekster inn i en oppgavediskurs. Hun skriver også at en av novellene hun undersøker, har «tapt» noe hva gjelder språklige virkemidler om hun holder seg til det oppgavene spør etter av undersøkelser og kunnskaper om teksten (s. 55). «Oppgaver og lesetips er ment som hjelp og støtte, men mistanken om at de kan stå i veien for selve teksten, vil trolig alltid henge ved» (s.61).

Forskningsmetoden, og da særlig analyseverktøyene som er brukt i artikkelen, er også interessante for meg i denne avhandlingen. En kvalitativ innholdsanalyse som metode er formålstjenlig, også i denne avhandlingen. I mine analyser av oppgavene forsøkte jeg i første omgang å benytte de samme analysekategoriene som Bakken og Andersson-Bakken bruker. På grunn av noe ulik problemstilling og litt ulik oppbygging av lærebøkene, fungerte ikke det optimalt. Jeg har derfor valgt å benytte egne koder og kategorier, men sammenligner og drøfter disse opp mot Bakken og Andersson-Bakken sine. En grundigere beskrivelse av disse analyseverktøyene kommer senere i avhandlingen.

Tale Birkeland Engebretsen

Tale Birkeland Engebretsen leverte i 2015 masteravhandling med tittelen *Elevens tekstmøter med sakprosa og tekstoppaver i Vg1. Den andre leseopplæringa i videregående skole*. I avhandlingen drøfter hun hva slags lesing og lesediskurser som fremmes i tekstutvalg og tekstoppaver i fire lærebøker (tekstsamlinger) på 1. trinn i studieforberedende program. Bøkene er, i likhet med lærebøkene jeg undersøker, skrevet etter den reviderte utgaven av læreplanen i norsk fra 2013, som likestiller sakprosa og skjønnlitteratur (Engebretsen, 2015, s. 3). Det er særlig måten hun kombinerer kvalitative og kvantitative metoder som er interessante i denne avhandlingen.

Engebretsen gjennomfører en kvalitativ diskursanalyse av lærebøkene. Denne metoden er valgt på bakgrunn av en antakelse om at språket sjelden formidler en nøytral virkelighetsbeskrivelse. Engebretsen mener at oppgavene og sakprosautvalget i en tekstsamling vil synliggjøre ulike holdninger til lesing av sakprosa, kunnskapssyn og konvensjoner (Engebretsen, 2015, s. 19). Selv om analyse av oppgavene er avhandlingas hovedfokus, benytter Engebretsen også kvantitativ metode. Den kvantitative metoden legger vekt på at omfang og antall eller mengde kan anvendes for å forklare årsaken til et fenomen, og Engebretsen bruker metoden for å vise representasjonen av sakprosa og oppgavekategorier. Resultatene presenterer hun i tabeller og skjema (Engebretsen, 2015, s. 16f).

I denne avhandlingen er jeg inspirert av Engebretsens metodevalg, der hun kombinerer kvalitative og kvantitative metoder. Beskrivelse av hvordan dette gjennomføres og hvilke konsekvenser det har, presenteres nærmere i metodekapitlet.

Metodekapittel

For å undersøke empirien har jeg valgt å gjennomføre en innholdsanalyse av brødteksten og oppgavene som er knyttet til sjangeren *fortelling* i lærebøkene. Innholdsanalysen er kvalitativ med kvantitative innslag. I dette kapitlet vil jeg beskrive hvilke hensyn som har vært avgjørende for valget av metode. Deretter vil jeg beskrive og begrense den valgte metoden og det utvalget som er gjort. Gjennom hele kapitlet kommenterer og diskuterer jeg strategier for å optimalisere empiriens og forskningsresultatenes troverdighet. Til slutt beskriver jeg analysematerialet og presenterer kategoriene som er brukt i innholdsanalysen.

Valg av empiri og metode – kvalitativ innholdsanalyse med kvantitative innslag

Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse av brødteksten som omhandler sjangeren *fortelling* i tre lærebøker i norsk på ungdomstrinnet. Innholdsanalysen spør hvem som sier hva til hvem og hvordan. Den ser på effekten kommunikasjonen har, kommunikasjonens kontekst og årsakene til og hensikten bak kommunikasjonen (Cohen, Manion, Morrison & Bell, 2011, s. 564). I denne avhandlinga spør jeg etter formålet med arbeidet med skjønnlitteratur. Jeg er dermed ute etter å undersøke hensikten bak kommunikasjonen i læreboktekstene, som i utgangspunktet ikke er observerbar. Derfor har jeg behov for en metode som hjelper meg å dele opp og organisere empirien, for så å binde delene sammen igjen for å påvise mønstre og tendenser i tekstene. Ved hjelp av teori vil jeg kunne drøfte resultatenes overførbarhet til forhold utenfor teksten (Bratberg, 2014).

Kvalitative metoder er som regel basert på data i form av ord, og en kvalitativ analyse er hele tiden en veksling mellom de enkelte deler og helheten (Jacobsen, 2015, s. 197). Kvalitative analyser er ofte en eller annen form for tekstanalyse, der formålet er å trekke ut noe fornuftig av den informasjonsmengden man har i empirien. For å få en oversikt over materialet kan tekstene deles opp i mindre bestanddeler. Å forenkle og strukturere er nødvendig for at materialet skal være håndterbart. Samtidig skal den kvalitative analysen tilføre noe. Delene bindes sammen igjen, slik at delene kan forstås i lys av den helheten som dannes.

Sentrale funn kan vise mønster, avvik eller sammenhenger og gi ny innsikt. For lettere å kunne vise mønster og sammenhenger, har jeg valgt å benytte kvantitativ metode i form av tabulering. En beskrivelse og drøfting av konsekvensene av dette kommer litt senere i kapitlet.

Innholdsanalyse

Kategorisering av data må gjøres på en måte som ivaretar de kvalitative dataenes *kvalitet*. En vanlig måte å gjøre det på er innholdsanalyse, en prosess som klassifiserer mange ord inn i færre kategorier, der målet er å gjøre materialet mer tilgjengelig for forskning (Cohen et al., 2011).

I denne avhandlinga har jeg valgt å ta utgangspunkt i Klaus Krippendorff sin definisjon av innholdsanalyse: Content analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use. (Krippendorff, 2004, s. 18)

Mange av de tidligere stiliserte modellene som forsøker å definere og beskrive innholdsanalyse, gir inntrykk av at tekster har noen faste, målbare egenskaper ved seg, slik at det ikke er behov for tolking. Krippendorff kritiserer disse modellene. I sin definisjon er han opptatt av prosessen i arbeidet med innholdsanalysen og den rollen forskeren har i de prosessene som definerer innholdet i empirien.

Krippendorffs definisjon forutsetter en vid forståelse av tekst, og han bygger definisjonen på en beskrivelse av seks funksjoner i tekster. Jeg velger å gjengi disse funksjonene kort. Deretter kommenterer jeg hva disse tekstfunksjonene betyr for min rolle som forsker, min forståelse, konteksten tekstene leses i, og hvordan dette påvirker arbeidet med læreboktekstene i denne avhandlinga.

Den første tekstfunksjonen Krippendorff bygger definisjonen sin på, er at tekster ikke har en objektiv, leser-uavhengig kvalitet. Forståelsen av innholdet er ikke iboende i teksten; innholdsforståelsen av en tekst er alltid brakt fram av noen. Dette gjelder i stor grad for lærebøker, som har mange ulike grupper av lesere, elever, lærere, foresatte, forskere og andre. Alle de ulike leserne leser inn sin egen betydning i tekstene, og de har ikke nødvendigvis den samme forståelsen. Det betyr at jeg må være klar over og ta hensyn til at læreboktekstene leses av andre, og at de kan ha en annen betydning for dem, enn for meg som forsker. Jeg må anerkjenne læreboktekst som en egen sjanger, som både har en faglig forankring – forpliktelser overfor normtekster – og som skal bidra til å formidle kunnskap og utvikle kompetanse for elever på et bestemt trinn. Samtidig må jeg reflektere over rollen jeg har som forsker, og hva det har å si for min forståelse av innholdet. Det beskrives nærmere i avsnittet om refleksivitet.

Den andre tekstfunksjonen bygger også på en forståelse av at tekster ikke har enkeltbetydninger som kan bli «funnet», «identifisert» og «beskrevet». Tekster kan leses og forstås på mange måter, og det er ikke mulig å si at en analyse har funnet *innholdet* i en tekst. Dette henger sammen med Krippendorffs tredje dimensjon, som sier at meningene vi henter ut fra en tekst, ikke nødvendigvis deles av andre.

Den andre og tredje dimensjonen Krippendorff beskriver, er sider ved tekstene i empirien som jeg må stille spørsmål til i denne avhandlingen. I kvantitative undersøkelser er nøytralitet og objektivitet ofte et tegn på kvalitet. I en kvalitativ innholdsanalyse er dette ikke oppnåelig – og heller ikke ønskelig. Hvis jeg ikke fikk lov til å lese læreboktekstene på andre måter enn avsenderen ønsker eller andre lesere oppfatter, ville innholdsanalysen være meningsløs.

Premissene for det som er min forståelse og tolkning som forsker, bør være etterprøvbare. I denne avhandlingen er det mulig for andre å gå tilbake i innholdsanalysen. Jeg beskriver de kategoriene jeg benytter, og legger samtidig ved analysene som vedlegg. Samtidig er det alltid en fare for at min forståelse ikke deles av andre, og at resultatet av min analyse og fortolkning dermed kan diskuteres. Jeg kommer tilbake til ei drøfting av ulike måter å fortolke resultatene på mot slutten av avhandlingen.

Den fjerde dimensjonen beskriver en forståelse av tekster som en del av kommunikasjon. Kommunikasjon informerer mottakeren, påkaller følelser og fører til ulik atferd. Tekster kan informere om hendelser langt unna, om ting som har skjedd tidligere, om ideer i folks hoder. Tekster kan også føre til respons i ulike former. Det er derfor viktig at forskeren er klar over hvordan andre lesere bruker teksten, hva teksten forteller dem og hvilke koblinger og handlinger teksten oppmuntrer til. Lærebøker er tekster som, i tillegg til å informere leserne, også kommuniserer mye annet. Elevene leser lærebøkene med et formål og ofte av andre grunner enn om de leser på fritiden. Ulike forutsetninger, forforståelser og kontekster gjør at elevene tar imot tekstene og responderer på dem på ulike måter. Arbeidet med lærebøker i skolen fører ofte til atferd som er forventet i undervisningssituasjonen, blant annet oppgaver og aktiviteter som bøkene initierer (Juuhl et al., 2011).

Analysen er gjennomført med lærebøkene som empiri, og det betyr at jeg ikke kan si noe om hvordan elevene leser lærebøkene og responderer på oppgavene. Jeg har kategorisert brødteksten og oppgavene ut fra hva som ser ut til å være formålet med arbeidet med skjønnlitterære tekster. Fordi elevene leser med ulike forutsetninger og forforståelser, kan jeg ikke konkludere med at de oppfatter formålet på samme måte som jeg gjør.

Konteksten teksten og leseren inngår i, er den femte dimensjonen Krippendorff beskriver. Alle teorier om lesing er basert på prosessen fra tekst til kontekst, og konteksten er alltid konstruert av noen:

All theories of reading (hermeneutics) and theories of symbolic forms (semiotics), including theories of message meanings (communication/conversation theory), can be operationalized as processes of moving from texts to the contexts of the texts' use. I would also suggest that a context is always constructed by someone, here the content analysts, no matter how hard they may try to objectify it. (Krippendorff, 2004, s. 25)

Konteksten er med på å gi teksten mening. Som jeg skriver over, kan jeg ikke si noe om den sammenhengen lærebøkene vil inngå i i det enkelte klasserommet. Som forsker må jeg beskrive og vise sammenhengene som fører til mine slutninger. I denne avhandlinga er noen kontekster mer eksplisitte og åpenbare enn andre. Formålet med avhandlinga og avhandlingas problemstilling er presentert og beskrevet allerede i innledninga, og er selvfølgelig en del av konteksten. Intensjonen med lesinga er også med på å påvirke innholdet. Min lesing av teksten er ulik andres lesing fordi jeg leter etter *noe*. Formålet med denne avhandlinga er å undersøke hvordan lærebøkene presenterer formålet med arbeidet med skjønnlitteratur. Dette ligger til grunn for min fortolkning. I prinsippet kan denne vinklinga gjøre at jeg vektlegger og fortolker innholdet i empirien på en bestemt måte. Med andre utgangspunkt ville lesinga, forståelsen og svarene også blitt annerledes.

Mer skjulte sider ved konteksten er knyttet til forskerens personlige roller og erfaringer. I delen om personlig refleksivitet sier jeg noe om konteksten som er knyttet til min rolle som student og de erfaringene jeg har med lærebøker fra før.

Den sjettede dimensjonen beskriver de slutningene som forskeren tar via selve teksten og den valgte konteksten – fra selve teksten til hva teksten betyr for enkelte lesere, fra tilgjengelige data (tekst) til uobserverbare fenomen. Hovedformålet med innholdsanalysen som forskningsteknikk er å trekke slutninger. En av svakhetene ved innholdsanalyser er at forskere ofte presenterer indisier uten empirisk validitet. Det gjelder særlig ved abstrakt innhold. Derfor er det viktig at jeg som forsker er bevisst på og eksplisitt beskriver de slutningene jeg trekker. Dette drøfter jeg også nærmere i delen som omhandler utvalg.

Refleksivitet

Kravet til kvalitet i kvalitative undersøkelser er knyttet til refleksjon. Forskerens beskrivelse av samspillet mellom selve forskninga og de resultatene som presenteres, er en forutsetning

for at forskningsresultatene skal kunne bli etterprøvbare (Jacobsen, 2015, s. 246). I starten av kapitlet skrev jeg at formålet med en metode er å ha strategier for å frambringe *gyldig og troverdig* kunnskap om *virkeligheten*. Ei pragmatisk tilnærming tar utgangspunkt i at det finnes en objektiv virkelighet utenfor oss selv. Det betyr likevel ikke at denne virkeligheten noen gang kan kartlegges og forstås på en 100 % objektiv måte (Jacobsen, 2015, s. 39). Uansett hvilken tilnærming jeg har til forskningsarbeidet, er det naivt å tro at jeg kan studere virkeligheten uten forutinntatthet. Det er essensielt at jeg som forsker er i stand til å reflektere åpent om alle sidene ved forskningen for å avklare forventninger, antakelser og roller jeg som forsker har, og de rammene som problemstillinga og metodevalget setter.

Personlig refleksivitet

Personlig refleksivitet handler om hvordan jeg som forsker, med mine forutsetninger, påvirker forskningen (Jacobsen, 2015). Jeg må være bevisst på og åpen om hvorfor og hvordan jeg er involvert i arbeidet. Som jeg har beskrevet over, er avhandlinga i utgangspunktet inspirert av den skoledebatten som foregår, blant annet i forbindelse med Ludvigsen-utvalgets rapport. Profesjonsutdanninga jeg er i ferd med å fullføre nå, har gjort at interessen for den politiske og faglige debatten rundt norskfaget har blitt større. I tillegg har møtet med praksisfeltet gitt meg kjennskap til ulike lærebøker, og jeg har fått en viss kjennskap til innholdet og strukturen i dem. Det kan i prinsippet påvirke min lesning av lærebøkene i denne avhandlinga. Jeg har imidlertid ikke møtt de samme bøkene som jeg bruker som empiri her, kun tidligere utgaver og lærebøker utgitt av de samme forlagene. Erfaring med lærebøker tror jeg er en fordel i arbeidet med empirien, fordi arbeidet med avhandlinga krever en viss kjennskap til læreboksjangeren. Sjangeren er gjenkjennbar, men samtidig i stadig endring. Analysen krever derfor at jeg som leser kjenner til og har en viss forforståelse av hvordan ulike modi fungerer hver for seg og sammen for å skape mening.

Et godt eksempel på hvordan lærebøker gjør bruk av ulike modi, finner vi i *Nye kontekst*. Punktlister, bilder, tabeller og rammer inngår som en del av brødteksten, og dette tar jeg hensyn til i måten jeg har definert brødteksten og oppgavene på (se analysekapitlet).

Epistemologisk refleksivitet

Epistemologisk refleksivitet handler om hvordan valg av problemstilling og metode former innholdet i forskningen (Jacobsen, 2015, s. 40). Valget av problemstilling og metode kan i utgangspunktet påvirke objektene jeg undersøker. Spørsmål knyttet til empiriutvalget, både det som er valgt og det som er valgt vekk, påvirker forskningsarbeidet og de resultatene jeg

kommer fram til. Måten jeg framstiller forskninga på, påvirker i tillegg leserens forståelse av den.

For å kunne svare på metodens innvirkning på analysen og resultatene må jeg først beskrive noen kjennetegn ved innholdsanalyse og si noe om metodens styrker og svakheter.

Krippendorff beskriver innholdsanalyse slik:

Content analysis is an unobtrusive technique that allows researchers to analyze relatively unstructured data in view of the meanings, symbolic qualities, and expressive contents they have and of the communicative roles they play in the lives of the data's sources. The combination of these features is unique among research methods. (Krippendorff, 2004, s. 44)

Krippendorff beskriver altså innholdsanalysen som en metode som kjennetegnes ved at den kan brukes for å håndtere ustrukturert materiale som empiriske data. Tekstene kan ha mange format og formål. Datamaterialet er ofte generert før forskerne blir interessert i det, og det kan være vanskelig å finne ut hvilke kilder som er brukt og om materialet inneholder det forskeren leter etter (Krippendorff, 2004, s. 41). Strukturerte intervju og andre undersøkelser der respondenten har forhåndsdefinerte valg, er lettere å kode eller bearbeide. Men det hindrer også respondentens individuelle stemme fra å bli hørt. Brødteksten i lærebøkene kan forstås som ustrukturert materiale. Innholdet i bøkene følger ikke et fast mønster eller en forhåndsbestemt tematisk struktur. Brødteksten må leses og forstås etter at boka er skrevet og utgitt, og jeg kan ikke helt sikkert si hvilke kilder som er brukt i arbeidet med å lage lærebøkene. Det er heller ikke det jeg først og fremst er ute etter å undersøke i denne avhandlingen. Det er viktigere for meg å kunne lese og forstå hver enkelt tematiske enhet så godt som mulig, uten å ta hensyn til at innholdet og strukturen i lærebøkene ikke følger et forhåndsdefinert og eksplisitt uttalt fast mønster.

Det andre kjennetegnet som Krippendorff nevner, er at innholdsanalyse er en diskret teknikk (Krippendorff, 2004, s. 40). Intervjuer og kontrollerte undersøkelser er eksempel på forskningsmetoder som kan forurense empirien ved at forskeren for eksempel møter og samtaler med informantene. Empirien i denne avhandlingen kan ikke påvirkes på samme måte, fordi metoden bruker allerede tilgjengelig empiri. Undersøkelsens troverdighet blir bedre når jeg unngår å påvirke grunnlaget for empirien. Jeg kan heller ikke bli påvirket eller manipulert av datakildene, ettersom tekstene allerede er ferdig skrevet og presentert i lærebøkene.

I Krippendorffs beskrivelse av innholdsanalyse er han opptatt av både det uttalte innholdet og den kommunikative situasjonen (Krippendorff, 2004, s. 41). Metoder som ikke forholder seg til kontekst, laboratorie-eksperiment, for eksempel, ser ikke på utgangspunktet for empirien, hvordan ulike data relaterer seg til hverandre eller hvordan andre forstår og forholder seg til datamaterialet. Det tredje kjennetegnet ved innholdsanalysen er at den er mer sensitiv for konteksten. Metoden erkjenner at datamaterialet blir lest og forstått av andre, og at forskerens forståelse også er knyttet til kontekst. Den store fordelen med slike metoder er at slutninger som trekkes, har en større sjanse til å være relevante for brukerne av de analyserte tekstene. Fordi lærebøkene er i bruk og leses av mange, både lærere, elever og andre, kan resultatene av en innholdsanalyse gjøre at leserne får en annen og/eller dypere forståelse av innholdet i bøkene, og dermed blir i stand til å vurdere innholdet i bøkene og bruken av dem i den spesifikke kommunikative situasjonen i større grad.

Kvantitativ metode i en kvalitativ innholdsanalyse

Den kvalitative innholdsanalysen av brødteksten og oppgavene er viktig i denne avhandlingen, men den kvantitative metoden har også en mindre, men ikke ubetydelig plass.

Innholdsanalyser tar ofte utgangspunkt i store mengder tekst, og jeg har behov for en metode som kan brukes for å gjøre dataene oversiktlige. Ulike teknikker fra kvantitativ metode er nødvendige for å få oversikt over brødtekst og oppgaver i lærebøkene, og ikke minst for å sammenligne dem.

Tabulering er en av teknikkene som brukes i kombinasjon med innholdsanalyser, for å gjøre datamengden oversiktlig. Tabulering beskrives av Krippendorff som en metode for å samle like eller lignende enheter i kategorier og presentere antall forekomster i tabeller og prosent (2004). Relativ frekvens viser til måten utregninga foregår. Antallet observasjoner av en spesiell hendelse divideres på antall observasjoner, og svarene presenteres her i prosent og i tabeller. De tre bøkene som utgjør min empiri, har svært ulikt omfang, både når det gjelder brødtekst og antall oppgaver som omhandler fortelling. For å kunne sammenligne analyseresultatene fra bøkene er det nyttig å benytte seg av tabulering.

Krippendorff skriver at utregning av frekvens er praktiske snarveier til lister og gir tilgang til statistiske sammenhenger. Han er likevel opptatt av at tabulering, til tross for sin presisjon og enkelhet, også kan tolkes og forstås feil (Krippendorff, 2004, s. 192).

Først og fremst er Krippendorff opptatt av at tabulering kan brukes til å framheve det forskeren ønsker å framheve. I denne avhandlinga gjør jeg et utvalg i drøftinga av resultatene. Det betyr at noen resultat framheves mer enn andre. Alle resultatene, også de som ikke drøftes spesielt, er likevel tilgjengelige i tabeller (se resultatkapitlet) som viser frekvensen av de ulike kategoriene, slik jeg har definert dem.

For det andre er det viktig å presisere hva tabuleringen sier og ikke sier. Det betyr ikke nødvendigvis at det er en kvalitetsforskjell når en lærebok har større andel brødtekst som omhandler redskap, eller at en lærebok har flere oppgaver som omhandler lesing enn andre. Tallene kan likevel gi en indikasjon på fordelinga i bøkene, og jeg bruker tallene som et utgangspunkt for den kvalitative drøftinga av hvilke formål lærebøkene ser ut til å ha med arbeidet med skjønnlitteratur.

Utvalg

Undersøkelsen er basert på et utvalgt utsnitt i empirien. Utvalget må være *formålsorientert* – valgt ut for å gi den mest interessante informasjonen for å belyse problemstillinga (Jacobsen, 2015, s. 194). Utvalget må også være begrunnet i blant annet representativitet og tilgjengelighet (Cohen et al., 2011, s. 565).

For å belyse problemstilling har jeg valgt lærebøkernes framstilling av sjangeren *fortelling* som utgangspunkt. Allerede i problemstillinga har jeg valgt lærebøker i norsk for ungdomstrinnet som empiri i avhandlinga, og i innledninga argumenterer jeg for valget av lærebøker som empiri. Jeg har også forklart at jeg bare velger å undersøke brødteksten og oppgavene i utvalget mitt. I denne delen av oppgaven vil jeg begrunne utvalget, og drøfte kort hvilke konsekvenser valget kan ha for resultatet.

Etter å ha lest gjennom alle tre lærebøkene og strukturert innholdet som omhandler skjønnlitteratur, ble det tydelig for meg at det ikke var formålstjenlig å analysere alt innholdet i bøkene. Lærebøkene er omfattende, og omfanget av denne avhandlinga ga ikke rom og tid til å gjennomføre en innholdsanalyse av alt tilgjengelig materiale. Jeg har derfor valgt å gjøre et tematisk utvalg, der delene som omhandler sjangeren *fortelling* ble valgt ut. Det er flere grunner til dette valget:

En av grunnene er knyttet til lærebøkernes struktur og innhold. Alle tre lærebøkene har sjangerbestemte inndelinger av tekster. Det gjelder både skjønnlitteratur og sakprosa. I *Fabel* er innholdet knyttet til skjønnlitteratur samlet under tittelen *Fiksjonstekster*, med overskriftene

Fortellinger, Fantastiske fortellinger, Tegneserier, Lyd og lek i lyrikken. I *Nye kontekst* heter kapitlet *Skjønnlitteratur – lese og skrive forteljingar, dikt og drama*. Episke tekster beskrives altså som «*forteljingar*», og fem av i alt åtte kurs i kapitlet handler om fortelling. *Saga* deler ikke opp i et eget skjønnlitteraturkapittel, men har en egen del om *fortelling* i kapitlet *Teksttyper og virkemidler*. *Fortelling* er den eneste skjønnlitterære sjangeren i dette kapitlet. Alle tre lærebøkene framhever altså arbeidet med *fortelling*, og særlig i *Saga* og *Nye kontekst* er sjangeren en dominerende del av arbeidet med skjønnlitteraturen.

Den andre grunnen er fortellingens posisjon og rolle i norskfaget. Fortellinger har en lang tradisjon i faget, og lærebøkene har brukt fortelling for ulike formål helt siden vi fikk lærebøker i faget. LK06 sier ikke noe om hvilke sjangre elevene skal lese, men skjønnlitteratur og sakprosa blir nevnt. I tillegg står det blant annet at elevene skal lese et variert utvalg av tekster, og at de skal bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra (Utdanningsdirektoratet, 2013). Selv om gjeldende læreplan ikke nevner sjangeren fortelling eksplisitt, har alle de tre lærebøkene jeg benytter i denne avhandlinga, valgt å arbeide med sjangeren. Det forsterker inntrykket av at *fortelling* fortsatt har en sterk posisjon i norskfaget.

Disse utvalgsargumentene viser at sjangeren *fortelling* har fått en sentral plass i alle tre bøkene, og at disse delene av bøkene dessuten er formålstjenlige for avhandlinga fordi sjangeren har en sentral posisjon i norskfaget.

Refleksivitet krever at jeg også stiller spørsmål ved hva som er valgt vekk. Disse valgene påvirker også resultatet av undersøkelsene, og for at undersøkelsene skal være mest mulig etterprøvbare, er det viktig at jeg beskriver og reflekterer over disse valgene.

I innledninga begrunner jeg valget av lærebøker, og sier samtidig noe om hva som ikke er undersøkt – for eksempel produksjon av lærebøkene, lærerens lesing og forståelse, elevenes lesing og forståelse og bruken av lærebøkene i klasserommet. I denne delen av metodekapitlet har jeg argumentert for utvalget som er gjort i lærebøkene. Lærebøkene jeg har valgt å undersøke, inneholder imidlertid også kapitler og deler som jeg har valgt bort.

Både *Fabel* og *Nye kontekst* inneholder kapittel som omhandler lesing – *Lese for å lære* (*Fabel*) og *Lesing for å lære* (*Nye kontekst*). Ved å undersøke disse kapitlene kunne jeg sett nærmere på om formålet med arbeidet med skjønnlitteratur sto beskrevet der. Jeg leste derfor gjennom kapitlene og gjennomførte en første, åpen koding. Det viste seg at disse kapitlene i all hovedsak dreide seg om lesing av sakprosa. Det i seg selv er en interessant observasjon

som det kunne vært nyttig å undersøke videre. Jeg bestemte meg likevel for å begrense utvalget til å gjelde delene om fortelling, da problemstillinga først og fremst etterspør hva skjønnlitteraturen brukes til.

De samme to bøkene behandler også andre skjønnlitterære sjangre i hovedkapitlene *Fiksjonstekster* (Fabel) og *Skjønnlitteratur – lese og skrive forteljingar, dikt og drama* (Nye kontekst). Behandlinga av de andre sjangrene er interessante å undersøke for å finne svar på problemstillinga i denne avhandlinga. *Saga* har ikke et eget kapittel for skjønnlitterære sjangre, men inneholder to tidsperiodiske kapittel – *Fra renessanse til opplysningstid* og *folkediktning*. Også disse to kapitlene kan inneholde deler som kan si noe om formålet med arbeidet med skjønnlitteratur. Det er først og fremst omfang som er grunnen til at jeg har valgt bort disse delene av bøkene. I tillegg er det et poeng at delene jeg undersøker i de tre bøkene, i utgangspunktet omhandler samme tema – fortelling. Selv om jeg ikke sammenligner bøkene direkte, representer resultatene fra tre lærebøker flere vinklinger på ett og samme fenomen, noe som kan styrke resultatets troverdighet.

Analysekapittel

Innholdsanalyse av brødteksten

I innledninga skrev jeg at jeg i denne avhandlinga avgrensar empirien til å kun gjelde den skrevne teksten – brødtekst, titler, mellomtitler, ingresser, rammetekster, oppgaver og sammendrag. I tillegg til å tilpasse empirien til avhandlingas omfang, gjør denne avgrensinga det lettere å etterprøve analysen og resultatene av analysen. Det er likevel nødvendig å avgrense og definere mer detaljert.

Lærebøkene er multimodale tekster med mange ulike modi som både utfyller og utvider hverandre. Bøkene utvider den tradisjonelle forståelsen av brødtekst som den «løpende teksten» ved å presentere noe av teksten i for eksempel rammer. For å kunne presentere en så troverdig analyse som mulig er det viktig å vise premissene for analysen og resultatet. Det er nesten umulig, og heller ikke et mål, at analysen skal være nøytral – tolking er en del av analyseprosessen. Det er likevel viktig at premissene for lesinga og tolkinga er så godt beskrevet som mulig. I denne delen av avhandlinga vil jeg definere og drøfte kodene og kategoriene som er brukt i innholdsanalysen, og beskrive i hvilken grad kodene og kategoriene måler det de er ment å måle.

Definisjon av brødtekst

Begrepet brødtekst viser til den løpende teksten og utgjør en stor del av innholdet i lærebøkene. Brødteksten i lærebøkene har en tematisk sammenheng innenfor de ulike kapitlene og er strukturert med titler, overskrifter og underoverskrifter.

I tillegg til den sammenhengende teksten i hvert kapittel har jeg valgt å ta med ingressen til kapitlene i denne innholdsanalysen. Ingressen er også løpende tekst som henger tematisk sammen med resten av kapitlet. Ingressen har jeg valgt å ta med fordi den kan si noe om hva formålet med kapitlet er, og muligens presentere viktige nøkkelbegrep som uttrykker hva skjønnlitteraturen skal brukes til.

Over skrev jeg at lærebøkene inneholder mange ulike modi. For å få en mest mulig nøyaktig analyse av alle tre bøkene – og samtidig kunne gjengi og tolke tekstene – så har jeg valgt å utelate noen tekster i innholdsanalysen.

Rammetekster og margtekster som bryter med brødteksten før og etter – tematisk, strukturelt og semantisk – er utelatt. Det er snakk om rammetekster som gir tilleggsinformasjon, detaljer, oppskrifter og lignende, men som ikke sier noe om formålet med litteraturarbeidet. Dette

innebærer også oppgaver og henvisninger til andre bøker i verkene. Noen få rammetekster har en tydelig tematisk sammenheng med brødteksten før og etter, men har ikke løpende tekst, og framstår mer som oppskrifter og punktbeskrivelser enn brødteksten. Disse er lest og vurdert individuelt, men ingen er til slutt regnet med. De rammetekstene som følger den tematiske og strukturelle sammenheng med resten av brødteksten, og som inneholder løpende tekst (fullstendige setninger), er definert som en del av brødteksten her, og er derfor med i analysen.

Ingen av eksempeltekstene, verken de konstruerte elevtekstene eller de som er skrevet av forfattere, er skrevet inn som analysetekst, men plasseringene er markert med klamme for å beskrive hvor i kapitlet de er plassert. Eksempeltekstene har svært ulik lengde, form og formål. Mange forfattere er representert, og noen bøker bruker konstruerte elevtekster i større grad enn andre. Eksempeltekstene i seg selv har ingen analytisk verdi i denne avhandlinga, men deres plassering og lærebøkens bruk av dem beskrives i denne innholdsanalysen. Der lærebøkene referer til eksempeltekster i den løpende teksten, det vil si direkte siterte enkeltsetninger, har jeg valgt å skrive dem inn i analysen for å få en best mulig tematisk sammenheng. Koding av disse setningene følger de samme standardene som resten av brødteksten.

Disse avgrensingene er gjort for å klargjøre og avgrense empirien. Valgene er tatt ut fra hva som anses som hensiktsmessig å analysere for å finne svar på avhandlingas problemstilling. All tekst som er analysert, legges ved, og dermed vil utvalget, analysen og resultatene være etterprøvbare.

Definisjon av analyseenheter

I utgangspunktet valgte jeg å definere lærebøkens egen avsnittsinndeling som analyseenheter. Det viste seg at disse enhetene ble vanskelig å kode, fordi det fantes ulike kategorier innenfor hvert avsnitt. Jeg valgte derfor å bryte opp de avsnittene det gjaldt, og definere analyseenheter ut fra det tematiske innholdet i teksten. I valget av analyseenheter er det viktig å være bevisst på at enhetene bør være så diskrete som mulig og samtidig beskrive helheten på en nøyaktig måte. Målet er å gi en så korrekt gjengivelse av teksten som mulig (Cohen et al., 2011, s. 565). Enhetene kan defineres på mange ulike nivå, fra ordnivå til kontekstuelle enheter, alle med ulike reliabilitetsutfordringer. For å være tro mot teksten kunne en mulig inndeling ha vært på setningsnivå. Da hadde framstillinga av teksten vært mer korrekt, men den tematiske kodinga ville vært en utfordring. Setningene i lærebøkene er ofte

tematisk sammenbundet, og 2–4 setninger utgjør ofte til sammen den tematiske sammenhengen. Derfor ville koding av hver enkelt setning vært unøyaktig og utfordrende i denne avhandlingen. En annen mulig løsning hadde vært å tilpasse kodene mer etter teksten, og sånn beholdt avsnittsenhetene. Da ville framstillinga av selve teksten vært mer korrekt. Men fordi den tematiske sammenhengen i de ulike avsnittene varierer, ville kodinga blitt mer unøyaktig og utfordrende, og resultatene ville sannsynligvis vært mindre troverdige. I innskrivinga av teksten har jeg valgt å markere hvert avsnitt i lærebøkene med en bindestrek (-). Det gjør lesinga av innskrivinga lettere.

Koder og kategorier i innholdsanalysen av brødteksten

Det er ei utfordring å finne koder og kategorier som er generelle nok til å fungere som samlekategorier for flere enheter, og samtidig avgrense og presisere slik at analysen og resultatet i størst mulig grad er valid. Jeg har valgt å konstruere og bruke tre koder: *redskap*, *skrive* og *lese*. Hver kode har flere kategorier og underkategorier. Under vil jeg beskrive og begrunne kodene og kategoriene. Det er også nødvendig å kommentere noen eksempler underveis.

Koder	Kategorier og underkategorier		
Redskap	Innføre fagbegrep	Presentere fagbegrep	
		Sammenligne fagbegrep	
		Definere fagbegrep eksplisitt	
		Definere fagbegrep implisitt	
		Utdype fagbegrep	
	Omtale/ beskrive litterære virkemidler		
Skrive	Formål med skriving		
	Egen skriving	Motivasjon	Forfatteren som forbilde
			Teksten som forbilde

		Komme i gang	
		Respons	
		Bevisst bruk av litterære virkemidler	
	Beskrivelse	Skjønnlitterær fortelling	
		Skriveprosessen	
Lese	Formål med lesing av skjønnlitteratur	Opplevelse	
		Danning	
		Bli bedre skrivere	
	Møter med skjønnlitteratur	Erfaring/forforståelse	
		Antatt felles forståelse av tekster	
		Tekst som forbilde	
	Lesemåter	Nærlese	

Tabell 1 Koder og kategorier for brødteksten

Redskap

Redskap er den første koden i skjemaet. Den beskriver bruk av redskap for å lese og skrive om tekster. Koden er formålstjenlig i denne avhandlingen fordi innlæring og bruk av redskap for arbeid med skjønnlitteratur er viktig i lærebøkene.

Koden innebefatter to kategorier: *innføre fagbegrep* og *omtale/beskrive litterære virkemidler*. Måten brødteksten i lærebøkene innfører fagbegrep på, varierer, og kategorien har derfor flere underkategorier som beskriver innføringa av fagbegrepene på ulike nivå. Jeg har valgt å skille mellom *presentasjon*, *sammenligning*, *definisjon* og *utdyping*. *Presentasjon* samler enhetene som presenterer fagbegrep uten å utdype betydningen nærmere, slik som her:

Sammenligninger og metaforer er to vanlige språklige bildetyper. (Jensen & Groseth, 2013, s. 136)

Disse enhetene kommer ofte tidlig i kapitlene, og har som regel til hensikt å informere om hva kapitlet eller delen handler om. *Sammenligning* av fagbegrep har ofte det samme formålet som *presentasjon*, men utdyper betydningen i litt større grad ved å stille to eller flere begrep opp mot hverandre. Også disse enhetene kommer ofte tidlig i kapitlet.

Definisjon har jeg valgt å dele i to: *eksplisitt* og *implisitt*. Definisjoner av fagbegrep utgjør en stor andel av de kodede enhetene, og denne inndelingen er gjort for å differensiere og tydeliggjøre forskjellene i måten lærebøkene velger å innføre fagbegrepene på.

Eksplisitt definisjon grupperer enhetene som definerer fagbegrepene eksplisitt. De fleste av disse enhetene kjennetegnes ved at de bruker verb som «betyr», «er» og «bruker», kolon, eller fraser som «dette kaller vi», for eksempel:

Når det skjer noe dramatisk utenfor personene i en fortelling, kaller vi det ytre spenning.
(Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 169)

Implisitt definisjon grupperer enhetene som definerer fagbegrepene implisitt gjennom beskrivelser og/eller illustrasjoner og eksempler. Dette er en sammensatt gruppe med enheter. Felles for alle er at de innfører et fagbegrep uten å gjøre det eksplisitt. Noen av enhetene bruker eksempeltekster som illustrasjon. Også mer generelle beskrivelser av litterære virkemidler er brukt for å definere fagbegrep, for eksempel:

Mange forteljingar skiftar mellom *harmoni* og *noko* som forstyrar harmonien. Det kan veksle mellom håp og fortvilning, framgang og motgang, og mot slutten skjer det kanskje *noko* som kan øydeleggje alt. Det blir *høgdepunktet* eller *vendepunktet*. (Blichfeldt et al., 2014, s. 179)

Utdyping av fagbegrep er den siste underkategorien i *innføring av fagbegrep*. *Mens implisitt definisjon* presenterer og definerer fagbegrep, bruker enhetene i denne kategorien illustrasjoner, eksempel og beskrivelser til å formidle innholdet i fagbegrepet mer dyptgående. Typisk kommer disse utdypingene etter at fagbegrepene er presentert og definert, og eksempeltekster er ofte brukt i denne sammenhengen.

Kategorien *omtale/beskrivelse av litterære virkemidler* grupperer enhetene som beskriver litterære virkemidler med konstruerte eksempel og eksempel fra litterære fortellinger. Noen av disse enhetene skiller seg fra definisjon og utdyping av fagbegrep ved at de bruker generelle, hypotetiske og tenkte tilfeller til å tydeliggjøre betydninga av og funksjonen til begrep og litterære virkemidler:

Leseren kan ofte puste lettet ut når fortellingen er ferdig. Etter vendepunktet eller det siste av flere vendepunkter blir spenningen ofte utløst ved at handlingen roes ned og det blir gitt en løsning på mysteriet eller problemet. Det er likevel ikke alltid det skjer. Noen ganger kan også slutten «henge i luften». Du vet ikke helt hva som kan skje videre. (Jensen & Groseth, 2013, s. 128)

Skrive

Skrive er den andre koden i skjemaet. Den beskriver de enhetene som omhandler skriving av tekster. Brødteksten i deler av kapitlene om *fortelling* handler om skriving av egne tekster, og koden er derfor hensiktsmessig i denne innholdsanalysen, for å kunne svare på formålet med arbeidet med skjønnlitteratur.

Koden innebefatter tre kategorier: *formål med skriving*, *egen skriving* og *beskrivelse av ulike trekk ved fortellinger*.

Formål med skriving samler enhetene som omhandler formål. Disse enhetene kommer tidlig i brødteksten, gjerne i ingressen:

Det er mange grunner til at vi skriver en tekst. Noen ganger vil vi informere om noe eller si vår mening i en sak, andre ganger vil vi kontakte eller underholde andre. En god fortelling må være underholdende, men den bør også si oss noe vi synes er viktig. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 161)

Egen skriving er en omfattende kategori som inneholder flere underkategorier. Motivasjon er delt inn i *forfatteren som forbilde* og *teksten som forbilde*. *Forfatteren som forbilde* grupperer de enhetene som beskriver forfatteren, gjerne en bestemt forfatter, som et forbilde for egen skriving. Typisk for disse enhetene er at forfatterens situasjon i skriveprosessen beskrives, og at forfatterens beskrevne situasjon og valg tolkes i et «positivt lys»:

Knut Hamsun skrev hundrevis av brev. Mange av brevene finnes ennå, og der kan vi lese om hvordan han hadde det mens han jobbet med tekstene sine. Han hadde flere gode brevvenner som støttet han og likte det han skrev. Denne støtten gjorde nok at han ikke ga opp, selv om han i perioder ikke hadde råd til verken mat eller klær. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 165)

Teksten som forbilde grupperer enhetene som, i likhet med *forfatteren som forbilde*, bruker teksten som forbilde for egen skriving. Denne kategorien kan forveksles med *implisitt definisjon av fagbegrep*, men forskjellen er først og fremst at enhetene som grupperes i

teksten som forbilde ikke innfører nye fagbegrep. Ofte er disse enhetene knyttet til eksempeltekster:

I Knut Hamsuns fortelling finner vi for eksempel ingen ting om navn, hva klokka er, eller hva hovedpersonen spiser. Isteden bruker han litterære virkemidler som skildring, handlingsreferat, tankereferat, temposkifter og replikk for å skape en god fortelling (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 172)

Noen av enhetene beskriver oppstartsprosessen i elevens tekstskriving. Disse enhetene er samlet i kategorien *komme i gang*. Enhetene kjennetegnes ved at de oftest henvender seg direkte til skriveren – eleven – med instruksjoner og beskrivelser av måter å starte skriveprosessen på, både gjennom valg av tema og struktur. Også enhetene som er samlet under *respons*, henvender seg ofte direkte til skriveren. Her er det i tillegg snakk om en responsgiver – enten medelev eller lærer. Enhetene presenterer formålet med å få og gi respons, og beskriver hvilken rolle responsgiveren skal ha.

Bevisst bruk av litterære virkemidler er en av kategoriene som samler flest enheter. Disse enhetene kjennetegnes ved at de forklarer og argumenterer for bruken av litterære virkemidler i elevenes egen skriving. Enhetene i kategorien er sammensatt, og det er flere typiske fellestrekk som går igjen. Enhetene bruker ulike personlige pronomen når de henvender seg til leseren av læreboka. *Du* peker oftest mot elevens skriving, eventuelt elevens tekster:

Når du skriver en fortelling, er det viktig å *varierte* måten du forteller på. Du må veksle mellom ulike *fortellemåter* og bruke forskjellige *språklige virkemidler*. Hvis du vil trene deg opp til å bli en god forteller, bør du prøve alle sammen. (Jensen & Groseth, 2013, s. 133)

Vi brukes for å omtale lesere og skrivere, både direkte og mer generelt:

Vi kan velje å gå inn i forteljinga der hendingane begynner å leie fram mot eit *høgdepunkt*. Så kan vi skrive om det som skjer, i den rekkjefølga det skjer. (Blichfeldt et al., 2014, s. 190)

I noen tilfeller er leserens forståelse og opplevelse av teksten brukt som begrunnelse for bruken av de litterære virkemidlene:

Prøv å skrive slik at leseren hele tiden ønsker å finne ut hva som skjer videre i fortellingen din [...] (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 171)

Andre ganger er det skriverens eget formål med teksten som brukes som begrunnelse:

Ta et valg: Skal du fortelle om «jeg» eller om «han» eller «hun», og, om du velger han eller hun, skal fortelleren da vite hva hovedperson og bipersoner tenker og føler? Valget ditt kan ikke være tilfeldig. Du må tenke over hva som passer best til det du vil fortelle om. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 166)

I eksemplet over er det også brukt imperativ («ta et valg»), som er et annet kjennetegn ved noen av enhetene. Imperativ brukes når elevene tiltales som skrivere, og forsterker tekstens oppfordring til elevene om å bruke litterære virkemidler bevisst.

Beskrivelse av ulike trekk ved fortellinger – skjønnlitterær fortelling og skriveprosessen samler enheter som beskriver fortellinger og/eller skriveprosessen, uten å innføre nye begrep eller eksplisitt instruere elevene i deres egen skriving:

I de fleste fortellinger er konflikten at hovedpersonen ønsker seg noe det er vanskelig å få, for eksempel kjærlighet eller berømmelse. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 169)

Lese

Lese er den tredje koden i skjemaet. Den beskriver de enhetene som omhandler lesing av tekster. Formålet med arbeidet med skjønnlitteratur er også knyttet til lesing, og det er derfor formålstjenlig å ha dette som en egen kode i innholdsanalysen.

Koden innebefatter tre kategorier: *formål med lesing av skjønnlitteratur, møter med skjønnlitteratur og lesemåter*.

Formål med lesing av skjønnlitteratur er delt inn i tre underkategorier: *opplevelse, danning og bli bedre skrivere*. *Opplevelse* samler de enhetene som beskriver lesing av skjønnlitteratur og der opplevelse og underholdning er vektlagt, for eksempel:

Fiksjonstekstene er først og fremst skrevet for at leserne skal få en opplevelse. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 158)

Danning som formål samler enhetene som beskriver lesing av skjønnlitteratur som noe *mer enn opplevelse og underholdning*:

Når du les romanar, noveller eller dikt, gjer du det kanskje fordi det er underholdande og spennande. Men samtidig får du noko i tillegg: Skjønnlitteraturen har livet og mennesket som tema, og du kan kjenne deg igjen i det du les. Du lærer noko om deg sjølv og andre, om det å vere menneske. (Blichfeldt et al., 2014, s. 177)

Enhetene beskriver ulike former for dannelsingsformål; både klassiske, personlige og mer samfunnsrelaterte ideal blir brukt. I likhet med enhetene som er samlet under kategorien *opplevelse*, kommer også disse enhetene typisk tidlig i brødteksten, gjerne i ingressen.

Den tredje underkategorien samler enhetene der formålet med lesing av skjønnlitteratur er å bli bedre skrivere.

Når du leser andres fortellinger, lærer du ulike måter å skildre på. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 173)

Kategorien *møter med skjønnlitteratur* er delt inn i tre underkategorier: *erfaring/forforståelse*, *antatt felles forståelse av tekster* og *tekst som forbilde*. *Erfaring/forforståelse* samler enhetene som beskriver eller viser til elevenes tidligere møter med skjønnlitterære tekster. Enhetene som er samlet under *felles forståelse av tekster*, viser ofte til eksempeltekster som er brukt i lærebøkene og beskriver eller argumenterer for en felles forståelse av tekster, blant annet beskrevne tolkninger av tema i tekstene. Det kan også være snakk om mer generelle henvisninger til forståelse av tekst:

Fiksjonstekstene behøver ikke bry seg så mye med hva som er sant og riktig. Vi som leser dem, vet at de skal leses som oppdiktete historier. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 158)

Tekst som forbilde samler enhetene som viser til tekster, men som i motsetning til *teksten som forbilde* under koden *skrive*, *ikke* viser til egen skriving. I disse enhetene er tekstene forbilder først og fremst for leseren. Alle enhetene viser direkte til en eksempeltekst:

Hver forfatter utvikler sin måte å vise oss det som foregår. Forfatteren William Golding starter romanen *Fluenes herre* på denne måten:

[Eksempeltekst] (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 173)

Lesemåter er den siste kategorien, og har *nærlese* som underkategori. Denne kategorien samler enhetene som beskriver lesemåter, gjerne med henvisning til eksempelteksten:

En fortelling kan for eksempel handle om noe så irriterende som fluer, men når vi nærleser, finner vi kanskje et annet tema også? (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 161)

Innholdsanalysen av oppgavene

Det er en tett sammenheng mellom innholdet i brødteksten og oppgavene i lærebøkene. Forventningene til oppgavene er med på å styre hvordan elever leser teksten, og oppgavene synliggjør for elevene hva som er relevant og viktig kunnskap. Jeg har derfor valgt å

analysere oppgavene som er tilknyttet kapitlene om fortelling i de tre lærebøkene. Jeg definerer og drøfter kodene og kategoriene i innholdsanalysen og ser på hvordan andre forskeres analyseredskap kan sammenlignes med mine, og hva forskjellene og likhetene eventuelt har å si for analysen.

Definisjon av oppgaver

I innholdsanalysen av oppgavene har jeg valgt å bruke den enkelte oppgaven som analyseenhet. Måten å identifisere oppgaver på har jeg hentet fra Bakken og Andersson-Bakken (2016), som i artikkelen «Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur» gjennomfører en kvalitativ innholdsanalyse av oppgaver fra tre lærebøker for videregående skole. Som oppgave regner Bakken og Andersson-Bakken enhver peritekst (tekstelement utenfor selve teksten) som utfører «en språkhandling der mottakeren oppfordres til eller pålegges å utføre en bestemt handling» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 12). De formuleres vanligvis som en spørresetning: «I hvilke situasjoner skriver dere på skolen?» (Jensen & Groseth, 2013, s. 120), eller en imperativsetning: «Skriv om dagen din til nå. Ikke skriv i kronologisk rekkefølge. Skriv i fem minutter» (Jensen & Groseth, 2013, s. 127).

I de fleste tilfellene er det uproblematisk å identifisere oppgavene, fordi de skiller seg ut fra brødteksten og andre elementer i bøkene ved å være markert med nummer, bokstaver, innramming osv. Noen oppgaver er likevel mer komplekse, fordi de er satt sammen av flere spørsmål, og det kan da oppstå tvil om dette bør anses som én eller flere oppgaver. Jeg har valgt å følge samme definisjon som Bakken og Andersson-Bakken (2016), og viser til eksempel hentet fra lærebøkene jeg analyserer her:

«Hvis flere spørsmål og/eller imperativer følger etter hverandre i samme avsnitt, regner vi det som én oppgave» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 15). For eksempel:

Tenk over: Hva synes du om slutten i «En ganske alminnelig flue ...»? Ender det lykkelig eller ulykkelig? (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 171)

«Hvis spørsmålene og/eller imperativene er skilt fra hverandre grafisk for eksempel med nummerering, linjeskift eller avsnittsmarkering, regner vi det som flere oppgaver.» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 15) Det betyr at følgende er regnet som to separate oppgaver:

11a) Se for deg en kort handling mellom to mennesker som treffes på gaten. Lukk øynene og tenk at du ser det som skjer, gjennom et kamera. Hva kan man se, høre, føle, lukte og smake?

11b) Skriv et avsnitt der du skildrer situasjonen så nøyaktig som mulig. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 175)

Bakken og Andersson-Bakken (2016) beskriver særlig to utfordringer knyttet til kategoriseringa av oppgavene, og fordi dette også viser seg å gjelde i min innholdsanalyse, velger jeg å benytte de samme retningslinjene som de bruker i sin artikkel.

Den første utfordringa er knyttet til at mange oppgaver tilsynelatende kan plasseres i ulike kategorier dersom de leses isolert. I denne avhandlinga gjelder dette særlig for de oppgavene som er knyttet til arbeid med eksempeltekstene. Oppgaven «Kva slags *motstand* (motgang) møter han?» (Blichfeldt et al., 2014, s. 186) kan tilsynelatende leses og kategoriseres ulikt. Dette kan sees på som en oppgave der elevene skal *reflektere* og *vurdere* hvilke utfordringer personen møter. Men den kan også være en type oppgave der elevene skal *lete etter* og *finne* hvilken motstand personen møter, direkte i en tekst, og *reprodusere* svaret. I denne typen oppgaver leste jeg teksten oppgaven refererte til for å avgjøre hvilken kategori oppgaven skulle plasseres i. I dette tilfellet kommer svaret eksplisitt fram i teksten, og oppgaven ble kodet *finne*.

Den andre utfordringa er at en del oppgaver er satt sammen av flere spørsmål, og i en del tilfeller vil de ulike delene av oppgaven kunne plasseres i ulike koder og kategorier. Bakken og Andersson-Bakken (2016) møter samme utfordring i sin undersøkelse, og har valgt å følge en regel om at «sammensatte oppgaver kodes ut fra det siste leddet, det som oppgaven som helhet munner ut i» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 18). I *Nye Kontekst* er en av oppgavene slik:

Leit i fem tilfeldige bøker frå biblioteket. Skriv ned avslutningssetningane, og noter boktitlane for kvar av dei. Les opp for kvarandre, og gjett kva bøkene handlar om. Diskuter kva slags avslutningar som var best. Grunngi svaret. (Blichfeldt et al., 2014, s. 194)

De to første setningene peker mot en oppgave der elevene skal *finne* bøker, og notere titlene på dem. Elevene blir også bedt om å gjette hva bøkene handler om. Ved å følge regelen til Bakken og Andersson-Bakken (2016), er det den siste setningen som bestemmer hvilken kode og kategori oppgaven plasseres inn i. Oppgaven er derfor kodet *reflektere*.

I *Saga* er det ett eksempel på at det som tilsynelatende er tenkt å være en oppgave, ikke er det:

Her følger et eksempel på en enkel og «uferdig» setning: *Det er varmt*. Som du ser, er denne setningen kort og kan skrives mer utfyllende, for eksempel: *Det var en av sommerens aller*

varmeste dager til nå, sola stekte og luften dirret av varmen. Jeg kjente svetten renne nedover ryggen og lette febrilsk etter en åpen iskrembar. (Jensen & Groseth, 2013, s. 141)

Enheten er merket eksplisitt som oppgave 11A, og står sammen med andre oppgaver i læreboka. Fordi den ikke ber eller pålegger mottakeren å utføre en bestemt handling, går den ikke under definisjonen oppgave i denne avhandlinga. Enheten er ikke kodet og kategorisert og talt med i innholdsanalysen. Jeg har likevel skrevet inn enheten i analyseskjemaet, og merket den «ikke en oppgave», for å i størst mulig grad gjengi teksten i lærebøkene, og gjøre det mulig å etterprøve analysen.

Bakgrunn for valg av koder

I problemstillinga spør jeg etter hvordan lærebøkene presenterer arbeidet med skjønnlitteraturen, og hva som ser ut til å være intensjonen. De kodene jeg har valgt, tar utgangspunkt i formålet med oppgavene. I oppgavene blir elevene eksplisitt eller implisitt bedt om å *finne, forklare, anvende, forestille seg* eller *reflektere*. Det er disse verbene jeg bruker som koder i innholdsanalysen av oppgavene.

I metodekapitlet skriver jeg at formålet med kvalitative tekstanalyser er å trekke ut noe fornuftig av den informasjonsmengden man har i empirien, og at målet med innholdsanalyser er å gjøre materialet mer tilgjengelig for forskning. I denne avhandlinga gjennomfører jeg en innholdsanalyse av to ulike typer tekster, både brødteksten og oppgavene i kapitlene om fortelling. I analysen av brødteksten brukte jeg kodene *skrive, lese* og *redskap*. Kodene fungerer godt i arbeidet med å strukturere dette materialet, og er formålstjenlige for å kartlegge brødtekstens intenderte formål med arbeid med skjønnlitteratur.

I analysen av oppgavene prøvde jeg først å bruke de samme kodene. Underveis i undersøkelsene så jeg at kodene jeg brukte i analysen av brødteksten, ikke egnet seg i analysen av oppgavene. Hovedgrunnen til dette er at de fleste oppgavene benytter *lese, skrive, samtale* og *tenke* som *arbeidsmåter*. Arbeidsmåtene ser ut til å være ment som øving på ulike delferdigheter, men det ser ikke ut til å være en sammenheng mellom arbeidsmåtene og formålet med oppgavene.

Eksemplet fra *Fabel* under viser at arbeidsmåten *skrive* blir eksplisitt nevnt, men at det ikke er innlysende at formålet er at eleven skal bli en bedre skriver. Oppgaven ber elevene om å *finne* bruk av litterære virkemidler ved å skrive av fire setninger:

Skriv av to setninger fra fortellingen der det er tydelig at jeg-personen er glad i fluen, og to setninger der vi forstår at fortelleren er irritert på den. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 164)

I det første arbeidet med innholdsanalysen av oppgavene forsøkte jeg å lage kategorier som beskrev arbeidsmåten. Det viste seg å være vanskelig og ikke særlig hensiktsmessig. En del oppgaver nevner arbeidsmåte eksplisitt, men mange sier heller ikke noe om hvordan elevene skal arbeide. Jeg forsøkte derfor å gruppere oppgavene uten uttalt arbeidsmåte som *uspesifisert*. Utfordringen er at for å kunne svare på mange av oppgavene er du nødt til å for eksempel *lese* eller *tenke*, uten at det står nevnt eksplisitt. I tillegg blir elevene ofte bedt om å bruke flere ulike arbeidsmåter i én og samme oppgave. Fordi arbeidsmåten ikke så ut til å ha så mye med formålet å gjøre, valgte jeg derfor å gå bort fra disse kategoriene.

Bakken og Andersson-Bakken (2016) gjennomfører også en innholdsanalyse av oppgaver i sin forskningsartikkel. Det var naturlig å teste deres analyseverktøy i mitt arbeid, men det er flere grunner til at jeg til slutt valgte å ikke benytte de samme kodene og kategoriene.

Ulik kontekst er hovedgrunnen til at verktøyene til Bakken og Andersson-Bakken ikke egnet seg i mine analyser. Som jeg skrev i metodekapitlet, er Krippendorff (2004) opptatt av at konteksten er med på å gi teksten mening. Selv om Bakken og Andersson-Bakken også undersøker oppgaver i lærebøker i norsk, er ulike kontekster med på å gjøre utgangspunktet – og dermed også forståelsen av tekstene og behovene for analyseverktøy – ulike. For det første er det snakk om to ulike problemstillinger, noe som gjør at også utgangspunktet for innholdsanalysen er ulik. I tillegg er empirien ulik. Bakken og Andersson-Bakken (2016) har valgt å ta for seg alle oppgavene knyttet til delene om sakprosa og skjønnlitteratur, mens jeg har valgt å avgrense empirien til bare å gjelde delene som omhandler fortelling. Også klassetrinn er ulike, da Bakken og Andersson-Bakken undersøker lærebøker utgitt for videregående skole.

Ulik kontekst fører også til at definisjonen og beskrivelsen av kodene og kategoriene i artikkelen til Bakken og Andersson-Bakken ikke er formålstjenlige for analysearbeidet i denne avhandlinga. En mulig løsning er å omdefinere redskapene, og kun benytte deler av skjemaet. Dette ble forsøkt, men det viste seg at kategoriene, ved å dele opp skjemaet og bruke deler av det, mister eller forandrer helt eller delvis det de var ment å finne. Jeg har derfor i stedet valgt å bruke egendefinerte analyseverktøy, med inspirasjon fra noen av kategoriene til Bakken og Andersson-Bakken. Dette blir omtalt nærmere i beskrivelsen av kodene. På den måten sikrer jeg at beskrivelsen og bruken av analyseverktøyene samsvarer

mest mulig. I tillegg mener jeg at verktøyet som er brukt i min analyse, er mest egnet for problemstillinga, noe jeg argumenterer for i sammenligninger av kodene og kategoriene under.

Koder i innholdsanalysen av oppgavene

I innholdsanalysen av oppgavene har jeg valgt å analysere med fem koder med fem kategorier hver:

Koder
Finne
Forklare
Anvende
Forestille seg
Reflektere

Tabell 2 Koder for oppgavene

Under vil jeg beskrive og begrunne bakgrunnen for valg av koder og arbeidsmåter. I tillegg vil jeg beskrive kodene og gi eksempel fra lærebøkene.

Finne

Koden *finne* samler oppgavene der formålet er å lete etter og finne svaret i læreboka eller i andre kilder. Instruksjonsverbene *finn* eller *let etter* brukes ofte direkte. Oppgavene er gjerne knyttet til korte eller lengre eksempeltekster, og elevene blir typisk bedt om å finne konkret informasjon eller eksempel på bruk av litterære virkemidler:

Finns og skriv av kvardagsmetaforane [Tekstutdrag] (Blichfeldt et al., 2014, s. 202)

Forklare

Forklare samler oppgaver der formålet er å definere fagbegrep med egne ord og/eller peke på de litterære virkemidlenes funksjon i ulike tekstsammenhenger. I noen av oppgavene blir elevene først bedt om å *finne* virkemidler og fagbegrep og deretter *forklare*:

Skumles «En ganske alminnelig flue ...» en gang til og stopp opp hver gang ordet «papiersaks» er nevnt. Hvordan bygger dette frampeket opp spenningen? (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 172)

Finns *høgdepunktet* og *vendepunkta* i forteljinga. Forklar med egne ord kvifor dette er høgdepunkt og vendepunkt. (Blichfeldt et al., 2014, s. 186)

Andre oppgaver ber elevene *forklare* begrep uten å vise til eksempel. Typisk for disse oppgavene er at det stilles krav til språklig presisjon, og at de krever en viss abstraksjonsevne:

Ei forteljing kan forteljest *kronologisk*. Forklar kva det betyr. (Blichfeldt et al., 2014, s. 194)

Både *finne* og *forklare* kan sammenlignes med kategoriene *reproduserende* og *resonnerende oppgaver* fra Bakken og Andersson-Bakken (2016). Kategorien *reproduserende oppgaver* samler de oppgavene der fasitsvaret finnes eksplisitt i læreboka eller i en annen informasjonskilde, og elevene skal finne og gjengi dette. *Resonnerende oppgaver* samler oppgavene der elevene skal resonnerer seg fram til fasitsvaret ved å følge bestemte framgangsmåter som er beskrevet i læreboka (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 20). Begge kategoriene kodes som lukkede oppgaver – oppgaver med et gitt fasitsvar.

I mange tilfeller vil *reproduserende* og *resonnerende oppgaver* kunne brukes som kategorier på de samme enhetene som *finne* og *forklare*. Det finnes likevel eksempel på at dette ikke gjelder alle. Oppgaven fra *Fabel* er ett eksempel:

Vi sier at filmer følger samme spenningskurve som fortellinger. Forklar dette med å bruke en film du liker godt, som eksempel. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 172)

Denne oppgaven er kodet *forklare* i denne avhandlingen. Hvis jeg skulle brukt analyseverktøyet til Bakken og Andersson-Bakken, hadde det vært mer naturlig å plassere oppgaven i kategorien *utforskende oppgaver*, som samler oppgaver der elevene skal utforske et tema gjennom litteratursøk eller empiriske undersøkelser (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 21).

Anvende

Koden *anvende* samler oppgaver der formålet er at elevene skal anvende kunnskap (fra brødteksten) i muntlig og skriftlig tekstproduksjon og i fagsamtaler i klassen:

Skriv videre på utdraget fra romanen *Fengsla* av Hilde K. Kvalvaag. Du trenger ikke å skrive ferdig en hel fortelling. Jeg-personen i romanen står på jernbanestasjonen med moren sin og venter på en kusine hun aldri har sett før. (Jensen & Groseth, 2013, s. 138)

I en del oppgaver er det ikke spesifisert hvordan elevene skal jobbe:

Analyser tekst. Sjå på teksteksempelet under «Allvitande forteljar», side 210. Korleis ser vi at forteljaren er allvitande? Forklar med eksempel. (Blichfeldt et al., 2014, s. 213)

Bakken og Andersson-Bakken benytter kategorien *aktiviserende oppgaver*, som samler oppgaver der elevene skal utføre en bestemt handling, for eksempel å skrive en tekst, dramatisere, framføre eller diskutere med medelever. Denne kategorien kunne ha inneholdt mange av oppgavene i denne analysen, og det viser seg at beskrivelsen stemmer overens med oppgaver under de fleste kodene i denne avhandlinga:

1. Skriv eit referat av ein fotballkamp eller handballkamp der ein av spelarane skårar. Du sit på tribunen og ser på det heile. Bruk skildringar, fortel om det som skjer, og ta med replikkar. (Autorial synsvinkel.) (Blichfeldt et al., 2014, s. 213)

2. Litterær samtale. Kva er den beste boka du har lese? Forklar dei andre kva som gjer henne så god. Grunngi ved å bruke omgrepa du har lært i dette kapittelet. (Blichfeldt et al., 2014, s. 221)

Opgavene over er eksempel på at kategorien *aktiviserende oppgaver* fra Bakken og Andersson-Bakken kan benyttes på oppgaver som er kodet ulikt i denne avhandlinga. Jeg vil argumentere for at både eksempel 1 og 2 kan kategoriseres som aktiviserende oppgaver, fordi de ber elevene om å utføre en bestemt handling. I denne avhandlinga er eksemplene over kodet ulikt. Eksempel 1 er kodet *anvende*. Grunnen er at elevene i oppgaven blir bedt om å anvende kunnskap om litterære virkemidler i skriftlig tekstproduksjon. Eksempel 2 er kodet *forklare*, som samler oppgaver der formålet er å peke på de litterære virkemidlenes funksjon i ulike tekstsammenhenger. Oppgavene ser ut til å ha ulike formål med arbeidet med skjønnlitteratur, og er derfor kodet ulikt. Dette eksemplet mener jeg viser at de egendefinerte analyseverktøyene er mest hensiktsmessig i denne avhandlinga.

Forestille seg

Jeg har valgt å bruke *forestille seg* som egen kode. Det som skiller disse oppgavene fra oppgaver kodet *anvende*, er at elevene her blir bedt om å dikte opp fortellende/skjønnlitterære tekster der de bruker ulike og ofte spesifiserte litterære virkemidler. Formålet med disse oppgavene er også ofte å *anvende* kunnskap, først og fremst om litterære virkemidler, men i oppgaver der elevene skal lage fortellende/skjønnlitterære tekster. Elevene skal for eksempel dikte opp en ny fiksjonsverden eller dikte videre på ei allerede påbegynt handling:

Før du leser: Det kan være ganske irriterende å ha en summende flue rundt hodet når vi skal prøve å konsentrere oss. Tenk deg at du har fått i lekse å skrive en fortelling, men så summer en flue så mye at du ikke klarer å komme i gang. Skriv ned alt du kommer på om denne

situasjonen, i to minutter uten å ta blyanten vekk fra papiret. Overskrift: *Flueirritasjon*.
(Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 162)

Selv om elevene blir bedt om å *forestille seg*, er formålet også i disse oppgaven ofte å øve på spesielle ferdigheter, for eksempel å skrive ei fortelling om et bestemt tema:

Skriv en kort fortelling om sjalusi der personene er dyr eller insekter (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 167)

Jeg har valgt å skille mellom *anvende* og *forestille seg*, siden evnen til å kunne anvende et redskap ikke trenger å henge sammen med evnen til å kunne forestille seg. Evnen til å kunne anvende et redskap trenger ikke å henge sammen med evnen til å kunne forestille seg. Det er likevel glidende overganger i flere av oppgavene, og det tenkte formålet med oppgavene er ikke beskrevet eksplisitt av lærebokforfatterne. Jeg er derfor klar over at formålet med oppgavene kan oppfattes ulikt, og tar hensyn til det ved å legge ved analysene jeg har gjennomført. På den måten kan leseren selv gå inn i analysen og vurdere de aktuelle oppgavene. Jeg mener likevel at dette er et hensiktsmessig skille, fordi en del av disse oppgavene ser ut til å ha klart ulike formål med arbeidet med skjønnlitteratur.

Reflektere

Koden *reflektere* samler oppgaver der formålet er at elevene skal reflektere over faglige spørsmål. Dette er oftest spørsmål som tar utgangspunkt i brødteksten eller eksempeltekster. Typisk kommer disse oppgavene først eller sist i kapitlet, og de ber elevene reflektere over egen fagkunnskap:

Hvis vi sier at fluene i Hamsuns fortelling egentlig er mennesker, kan vi si at dette er en fortelling om sjalusi. Hvilket forhold tenker du i så fall at det er mellom personene? Hvorfor tror du Hamsun valgte akkurat fluer hvis han ville fortelle om følelsen sjalusi? (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 167)

Hva mener vi med at en riktig god fortelling ikke bare skal være underholdende, men også gi leseren noe å tenke over? (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 177)

Bakken og Andersson-Bakken definerer kategorien *vurderende oppgaver* som en kategori «der elevene skal søke svaret inne i seg selv, for eksempel gjennom å vurdere, tolke eller ta stilling til noe». (2016, s. 17) Kategorien kan kategorisere oppgaver som jeg har valgt å kode under både *reflektere*, *forestille seg* og *forklare*.

Resultatkapittel

Dette kapitlet har en firedelt struktur. Resultatene fra innholdsanalysen av brødteksten presenteres først gjennom kodeskjema og noen korte kommentarer. Avsnittet er delt i fire, ett avsnitt for hver kode i analyseskjemaet, og ett avsnitt om eksempel tekstene. Kapitlet fortsetter med resultatene fra innholdsanalysen av oppgavene. Disse presenteres gjennom kodeskjema og noen kommentarer. Denne delen er delt i tre, én del for hver lærebok. Etter at resultatene av analysene er presentert, vil jeg drøfte funnene nærmere og forsøke å svare på problemstillinga i avhandlinga. Det gjør jeg ved hjelp av tidligere presentert teori. Jeg diskuterer også om noen av resultatene kan ha overføringsverdi, for eksempel til andre lærebøker.

Innholdsanalysen av brødteksten

Redskap

Innholdsanalysen av brødteksten viser at innføring av fagbegrep har en sentral plass i alle de tre lærebøkene.

Kode	Kategorier		% av antall enheter (antall enheter i parentes)		
			Fabel	Nye kontekst	Saga
Redskap	Innføre fagbegrep	Presentere fagbegrep	1 % (1)	4 % (4)	3 % (2)
		Sammenligne fagbegrep	1 % (1)		
		Definere fagbegrep eksplisitt	18 % (12)	25 % (24)	30 % (18)
		Definere fagbegrep implisitt	10 % (7)	6 % (6)	5 % (3)
		Utdype fagbegrep	15 % (10)	27 % (26)	31 % (19)

	Omtale/beskrive litterære virkemidler	1 % (1)	9 % (9)	10 % (6)
% enheter kodet under koden redskap		47 %	73 %	79 %

Tabell 3 Resultat av analysen av brødteksten – redskap

I *Fabel* er 47 % av alle kodete enheter plassert i kategorier under redskaps-koden. *Definere fagbegrep* og *utdyping av fagbegrep* ser ut til å være prioritert i arbeidet med redskap i læreboka.

Enhetene i kategoriene under redskaps-koden er klart dominerende i *Nye kontekst*, og utgjør 73 % av alle kodete enheter. Det er også under redskaps-koden at to kategorier skiller seg ut som dominerende: *definere fagbegrep eksplisitt* og *utdype fagbegrep*, med 51 % av alle kodete enheter til sammen.

I *Saga* er 79 % av enhetene om fortelling samlet i kategorier under redskaps-koden. Den største kategorien – *utdype fagbegrep* – utgjør 31 % av alle enhetene, mens den nest største kategorien – *eksplisitt definisjon* – utgjør 30 % av alle enhetene. Mange av fagbegrepene som innføres, utdypes også, både med ekstra forklaringer og med bruk av eksempler.

Kategorien *omtale/beskrive litterære virkemidler* utgjør 10 % av enhetene i *Saga*. Mange av disse enhetene viser til en tredjepersons-forteller:

Handlingen i en fortelling foregår over kortere eller lengre tid. Fortelleren behøver ikke å starte fortellingen med begynnelsen av handlingen. Han eller hun kan snu om på rekkefølgen og begynne med slutten eller kaste oss midt inn i handlingen. (Jensen & Groseth, 2013, s. 121)

Det samme finner jeg også eksempel på i *Nye kontekst*, der 9 % av enhetene er kodet under samme kategori:

Handlinga er skjelettet i ei forteljing. I tillegg er beskrivingar og replikkar med på å gjere forteljinga levande. Dermed kan ein forfattar velje mellom tre ulike måtar å fortelje på, og som regel er det lurt å blande desse tre måtane i same forteljing: (Blichfeldt et al., 2014, s. 205)

Det står i kontrast til mange av enhetene i kategorien *bevisst bruk av litterære virkemidler* under skrive-koden, som ofte viser direkte til elevene:

Husk å bruke sansene dine når du skriver en skildring. Hvilke detaljer ser du på et tre, i et ansikt, i en situasjon? Hvilke lukter kjenner du? Hvilke lyder hører du? Ta deg tid til å føle deg inn i det du vil skildre. (Jensen & Groseth, 2013, s. 136)

Når du beskriv noko, skaper du bilete hos lesarane. Ver som eit filmkamera og fang opp bilete og lyd, men bruk også dei andre sansane: lukt, smak, berøring. Leit etter presise ord og uttrykk for det du vil seie. Spesielt ordklassane *verb*, *substantiv*, *adjektiv* og *adverb* er viktig: (Blichfeldt et al., 2014, s. 205)

Skrive

Under skrive-koden er det særleg underkategorien *bevisst bruk av litterære virkemidler* som samler mange enheter i innholdsanalysen av brødteksten i de tre lærebøkene.

Kode	Kategorier			% av antall enheter (antall enheter i parentes)		
				Fabel	Nye kontekst	Saga
Skrive	Formål med skrivning			1 % (1)		7 % (4)
	Egen skrivning	Motivasjon	Forfatteren som forbilde	3 % (2)		
			Teksten som forbilde	3 % (2)	5 % (5)	
		Komme i gang		1 % (1)		
		Respons		3 % (2)		
		Bevisst bruk av litterære virkemidler		24 % (16)	14 % (13)	13 % (8)
	Beskrivelse	Skjønnlitterær fortelling		1 % (1)	2 % (2)	
		Skriveprosessen		1 % (1)		
% enheter kodet under koden skrive				38 %	21 %	20 %

Tabell 4 Resultat av analysen av brødteksten – skrive

I *Fabel* er 38 % av enhetene samlet i kategorier under skrive-koden. *Bevisst bruk av litterære virkemidler* er den kategorien som samler flest enheter – 24 % av alle enhetene er plassert her.

Kategoriene *formålet med skrivning* og *komme i gang* er representert én gang hver i analysen. Også *forfatteren som forbilde* (brukt to ganger), *teksten som forbilde* (brukt to ganger) og *respons* (brukt to ganger) er kategorier under koden *skrive* som er lite brukt.

21 % av alle kodede enheter i *Nye kontekst* er samlet under skrive-koden. Kategorien *bevisst bruk av litterære virkemidler* utgjør 13 % av alle kodede enheter i *Nye kontekst*. Det gjør at

kategorien er den tredje mest representerte. Den generelle skriveprosessen er mindre tydelig her enn i *Fabel*. Kategoriene *formålet med skrivning* og *beskrivelse av skriveprosessen* er ikke representert i analysen. Det er heller ikke *komme i gang* og *respons*.

To kategorier er representert under skrive-koden i innholdsanalysen av brødteksten i *Saga*. *Bevist bruk av litterære virkemidler* utgjør 13 % av alle enhetene, under halvparten så mange som de to mest frekvente. Den andre kategorien, *formålet med skrivning*, er representert fire ganger. Ingressen i *Saga* omhandler kapitlet *Teksttyper og virkemidler*, der fortelling er et underkapittel. Ingressen viser til hele kapitlet. Alle de fire enhetene i kategorien *formålet med skrivning* står i ingressen. Disse enhetene viser tydelig til elevenes egen skrivning:

Når du er klar over formålet med teksten din, er det enklere å finne ut både *hva* du skal skrive, og *hvordan* du skal skrive eller presentere teksten din. (Jensen & Groseth, 2013, s. 117)

Alle enhetene under *formålet med skrivning* (også enheten i *Fabel*) bruker begrepet *tekst*. Ingen viser konkret til formålet med skrivning av *fortelling*.

Lese

Antall kodete enheter under lese-koden varierer. Ingen av kategoriene er representert mer enn tre ganger, og i *Saga* er kun én enhet kategorisert under lese-koden.

Kode	Kategorier		% av antall enheter (antall enheter i parentes)		
			Fabel	Nye kontekst	Saga
Lese	Formål med lesing av skjønnlitteratur	Opplevelse	3 % (2)		
		Danning		3 % (3)	2 % (1)
		Bli bedre skrivere	1 % (1)		
	Møter med skjønnlitteratur	Erfaring/for forståelse	1 % (1)		
		Antatt felles forståelse av tekster	4 % (3)	1 % (1)	
		Tekst som for bilde	3 % (2)	1 % (1)	
	Lesemåter	Nærlese	1 % (1)	1 % (1)	
% enheter kodet under koden lese			15 %	6 %	2 %

Tabell 5 Resultat av analysen av brødteksten – lese

15 % av enhetene i *Fabel* er samlet i kategoriene under lese-koden. *Antatt felles forståelse av tekster* er kategorien som samler flest enheter under koden, tre enheter totalt. *Formålet med lesing av skjønnlitteratur* er representert tre ganger – to ganger i kategorien *opplevelse* og én gang i kategorien *bli bedre skriver*, med denne enheten:

Når du leser andres fortellinger, lærer du ulike måter å skildre på (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 173)

Fem av de ti lese-kodede enhetene finner jeg blant de ni første enhetene i brødteksten. Tre av fem enheter som utgjør ingressen, er kodet i kategorier under lesing. Formålet med kapitlet som presenteres i ingressen ser ut til å være knyttet til lesing av skjønnlitteratur, for eksempel enheten som sier at fiksjonstekster er knyttet til opplevelse:

Fiksjonstekstene er først og fremst skrevet for at leserne skal få en opplevelse. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 158)

Enhetene under lese-koden representerer 6 % av alle enhetene i *Nye kontekst*, 6 enheter. 3 av disse enhetene hører til i kategorien *danning som formålet med lesing av skjønnlitteratur*. Disse tre enhetene står i ingressen og i de to første avsnittene i delen om fortelling.

I *Saga* er lese-koden er representert kun én gang – da i kategorien *danning som formål med lesing av skjønnlitteratur*.

Eksempeltekster

Fabel

Måten eksempeltekstene blir brukt på i *Fabel*, forsterker inntrykket av at formålet med kapitlet i stor grad er å gi elevene norskfaglige begrep og kompetansene de trenger for å skrive en norskfaglig fortelling. Brødteksten i kapitlet bruker tre tekster som eksempel. «En ganske alminnelig flue ...» av Knut Hamsun er absolutt mest brukt, 14 ganger totalt. De to andre eksempeltekstene brukes en og to ganger. *Boktyven* av Markus Zusak, som kun nevnes ved tittel, brukes som eksempel for å utdype hvem fortelleren er i ei fortelling. Utdraget fra *Fluenes herre* av William Golding brukes både som forbilde og som eksempel for å utdype fagbegrep. Enhetene er fordelt slik:

Koder	Kategorier	Eksempeltekster		
		En ganske alminnelig flue	Boktyven	Fluenes herre

Redskap	Implisitt definisjon	2		
	Utdype	3	1	1
Skrive	Forfatteren som forbilde	2		
	Teksten som forbilde	2		
	Bevisst bruk av litterære virkemidler	1		
Lese	Teksten som forbilde	1		1
	Antatt felles forståelse av tekster	2		
	Nærlese	1		

Tabell 6 Eksempeltekster i *Fabel*

Analysen viser en variert bruk av eksempeltekstene. Mer interessant er det at samme eksempeltekst brukes for mange ulike formål. Bruk av eksempeltekstene for å illustrere og utdype fagbegrepene ser ut til å være et formål for lærebokforfatterne. Samtidig brukes tekstene som eksemplariske forbilder for egen skriving.

Teksten som forbilde samler 5 % og 3 % av enhetene i henholdsvis *Nye kontekst* og *Fabel*. Formålet med de aller fleste av disse enhetene ser ut til å vise eksemplarisk bruk av litterære virkemidler:

I Knut Hamsuns fortelling finner vi for eksempel ingen ting om navn, hva klokka er, eller hva hovedpersonen spiser. Isteden bruker han litterære virkemidler som skildring, handlingsreferat, tankereferat, temposkifter og replikk for å skape en god fortelling. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 172)

I boka *Ny melding* prøver Bente og Kami å rømme fra to menn, Espen og Christer. Bente har rømt inn i skogen, mens Kami har greidd å starte bilen. Christer prøver å stoppe bilen, men blir liggjande som ein bylt på panseret. Bente ser det som skjer, og forstår at det er Kami som kører. Så kunne Magnhild Bruheim ha skrive vidare:

[Eksempeltekst] (Blichfeldt et al., 2014, s. 216)

Men Magnhild Bruheim utvidar augeblinken, og skriv slik: [Eksempeltekst] (Blichfeldt et al., 2014, s. 216)

Der elementene er kodet med lesing, er *teksten som forbilde* representert to ganger. Det samme gjelder det å skape en *antatt felles forståelse av tekstene*. Det ser ut til at det ligger en implisitt oppfatning av at lærebokforfatterne og eleven har samme forståelse og opplevelse av skjønnlitteraturen. Bruk av retoriske spørsmål og pronomenet *vi* styrker denne antakelsen:

Fiksjonstekstene behøver ikke bry seg så mye med hva som er sant og riktig. Vi som leser dem, vet at de skal leses som oppdiktete historier (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 158)

I «En ganske alminnelig flue ...» nevner Knut Hamsun papirsaksen flere ganger for å gi leseren et hint om at det kommer til å skje noe dramatisk. Dette skjønner vi blant annet fordi han skriver: «I min øvede hånd er den et fryktet våpen». Dette virker som en trussel, synes du ikke? Vi aner at det ikke kommer til å gå så bra med fluen. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 170)

Eksemplet over viser også at det er snakk om en forståelse som lærebokforfatterne allerede i stor grad har forhåndsbestemt/beskrevet.

Nye kontekst

Måten eksempeltekstene blir brukt på i *Nye kontekst*, forsterker inntrykket av at formålet med kapitlet i stor grad er å gi elevene de redskapene de trenger for å analysere en norskfaglig fortelling. Brødteksten inneholder til sammen 44 forskjellige eksempeltekster (i tillegg inneholder flere av tekstboksene som ikke er medregnet i brødteksten, også eksempeltekster). To av eksempeltekstene er lengre tekster, den ene er en novelle, og den andre er ei fortelling. Begge tekstene er konstruerte tekster som først og fremst brukes for å beskrive sjangertrekk og litterære virkemidler. Resten av eksempeltekstene er korte utdrag – de fleste mellom én og ti setninger lange.

Kode	Kategori	Antall enheter	Antall tekster
Redskap	Eksplisitt definisjon	6	7
	Utdype fagbegrep	16	22
Skrive	Tekst som forbilde	6	7
	Bevisst bruk av litterære virkemidler	3	4
	Beskrivelse av skjønnlitterær fortelling	1	1 (skjema)
Lese	Nærlese	1	2
	Antatt felles forståelse av tekster	1	1

Analysen viser variert bruk av eksempeltekstene. Det er likevel klart flest tekster koblet til definering og utdyping av fagbegrep, og formålet med eksempeltekstene ser først og fremst ut til å være å gi forståelse for de redskapene elevene skal lære. Koden *lese* ser ut til å være underordnet, selv om den også er representert.

Det er tydelig at *Nye kontekst* utdyper mange av fagbegrepene ved hjelp av eksempeltekster. Framgangsmåten går igjen i store deler av brødteksten. 13 ganger kommer det først en eksplisitt eller implisitt definisjon etterfulgt av én eller flere utdypinger og til slutt en eksempeltekst. I tillegg er det flere lignende varianter, blant annet der fagbegrepet presenteres i stedet for å defineres. Dette mønsteret forsterker inntrykket av at formålet både med brødteksten og eksempeltekstene er å gi elevene faglige begrep.

Saga

Brødteksten i *Saga* inneholder 25 eksempeltekster. Boka bruker mye plass på eksempeltekstene – både korte elevtekster, mindre og lengre skjønnlitterære utdrag og én skjønnlitterær fortelling. I tillegg er det korte, oppkonstruerte eksempler som viser til / eksemplifiserer spesifikke redskap.

22 av eksempeltekstene brukes som eksempel for å beskrive fagbegrep – både presentere, definere, sammenligne og utdype. Noen av eksempeltekstene sammenlignes også for å illustrere og utdype begrepene:

I *Spøkelse* blir det gitt en kort presentasjon av tid («Det var en gang»), personer («jeg») og litt om omgivelser eller miljø («hogde på et visent tre»). I *Stormen* er tid og personer mer uklare, men fiskere, båter og havn forteller oss litt om hvor handlingen finner sted (Jensen & Groseth, 2013, s. 121)

Både *Spøkelse* og *Stormen*, to korte elevtekster, brukes for å eksemplifisere flere ulike begrep og litterære virkemidler. Det samme gjelder også flere eksempeltekster.

De tre eksempeltekstene som ikke brukes for å beskrive fagbegrep, er to utdrag av skjønnlitterære tekster og én lengre fortelling. Disse eksempeltekstene nevnes ikke i brødteksten, men brukes som utgangspunkt for oppgaver.

I tillegg til å presentere eksempeltekster viser læreboka til flere tekster, enten spesifikke tekster nevnt ved tittel (bl.a. Homers *Odyseen* og *Olav den helliges saga*) eller mer generelle teksttyper, for eksempel krimfortellinger:

I kriminalfortellinger er spenningen ofte knyttet til hvem som er den skyldige, eller hvordan detektiven greier å fange forbryteren. Forbrytelsen kan være en farlig eller voldsom hendelse som avbryter en rolig eller ufarlig situasjon. Denne typen spenning kaller vi en *ytre spenning*, og den brukes mye. (Jensen & Groseth, 2013, s. 128)

Brødteksten viser ikke til spesifikke kriminalfortellinger, men bruker sjangeren som eksempel flere ganger i kapitlet.

Innholdsanalysen av oppgavene

Kode	% av antall enheter (antall enheter i parentes)		
	Fabel (51 oppgaver totalt)	Nye kontekst (97 oppgaver totalt)	Saga (40 oppgaver totalt)
Finne	14 % (7)	16 % (16)	15 % (6)
Forklare	6 % (3)	23 % (22)	3 % (1)
Anvende	27 % (14)	28 % (27)	35 % (14)
Forestille seg	18 % (9)	6 % (6)	10 % (4)
Reflektere	35 % (18)	27 % (26)	38 % (15)

Tabell 8 Resultat av analysen av oppgavene

Fabel

Formålet med oppgavene i *Fabel* ser ut til å være å ta i bruk kunnskap. *Reflektere* og *anvende* utgjør 62 % av oppgavene i *Fabel*. Oppgavene under koden *anvende* er ofte konkrete og avgrensa oppdrag, og koden *reflektere* brukes når oppgavene er videre og løsere knyttet til

konkrete oppdrag og eksempeltekster. Andelen av disse to kodene er omtrent lik i de tre lærebøkene.

Forestille seg utgjør 18 % av oppgavene i *Fabel*. Dette er mer enn i de andre bøkene. Selv om hovedformålet er å forestille seg, gjerne skrive en historie, er det tydelig i noen av oppgavene at det også fins et annet formål, for eksempel å bli bevisst på et litterært virkemiddel:

10) Skriv en kort fortelling der konflikten er at hovedpersonen blir bedt med på kino av en som hun eller han er forelsket i, men ikke har penger til kinobilletten. Start med setningen: «Lyden av klirrende mynter er den beste jeg vet, kanskje fordi det er en lyd jeg sjelden hører. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 172)

Kodene *finne* og *forklare* utgjør henholdsvis 14 % og 6 % av oppgavene i *Fabel*. Disse to kodene, som er de kodene som i størst grad har et «fasitsvar», utgjør altså 20 % av alle oppgavene i *Fabel*. Til sammenligning utgjør de nesten 40 % av oppgavene i *Nye kontekst*.

Nye kontekst

Kodene *anvende* og *reflektere* er også de mest brukte i *Nye kontekst*. Koden *forestille seg* utgjør bare 6 %. Det betyr ikke at evnen til å forestille seg aldri blir trukket fram i denne boka, men at det å forestille seg en handling eller å skrive en fortelling ofte er en forberedende del av en oppgave der formålet er et annet, for eksempel å lære og anvende litterære begrep:

11a) **Gjennomfør ei idémyldring**, og dikt opp handlinga til ei forteljing. Finn ut kven hovudpersonane er, kva konflikten er, og korleis forteljinga skal begynne og slutte. (Blichfeldt et al., 2014, s. 195)

Denne boka skiller seg ut når det gjelder kodene *finne* og *forklare*. Disse kodene utgjør 39 % av oppgavene. Det er disse oppgavetyperne som i størst grad er «lukket» i den forstand at det finnes et svar elevene kan finne i læreboka.

Saga

Også i *Saga* er kodene *reflektere* og *anvende* størst, med henholdsvis 38 % og 35 % av oppgavene.

Koden *forestille seg* utgjør 10 % av oppgavene. Som i *Nye kontekst* ser man at flere oppgaver som har koden *anvende* eller *reflektere*, også krever at elevene skal forestille seg ei fortelling eller et handlingsforløp som en forberedelse til det som er det spesifikke formålet med oppgaven: å anvende kunnskap. I flere av disse oppgavene er det spesifisert at det ikke er

nødvendig å skrive ferdig ei hel fortelling. Dette understreker inntrykket av at å *anvende* kunnskap om litteraturteori er viktigere for lærebokforfatterne enn evnen til å forestille seg:

9b) Velg ett av utdragene ovenfor fra *Meg og en kritthvit T-skjorte uten trykk på* og skriv videre på teksten. Det behøver ikke bli en helt ferdig fortelling. Forsøk å variere fortellemåter og språklige virkemidler. (Jensen & Groseth, 2013, s. 138)

Saga er læreboka som har færrest oppgaver i kodene *finne* og *forklare*, henholdsvis 15 % og 3 %.

Sammenhengen mellom lærebøkernes formål og ulike teorier om formålet med arbeidet med skjønnlitteratur

Hovedformålet med innholdsanalysen som forskningsteknikk er å trekke slutninger. Det er nødvendig å forenkle og strukturere materialet, slik jeg har gjort over. Samtidig skal den kvalitative analysen tilføre noe. Delene skal bindes sammen igjen, og ved hjelp av relevant teori vil delene kunne forstås i lys av den helheten som dannes.

Formålet med denne studien er å undersøke skjønnlitteraturens posisjon i et utvalg lærebøker, og problemstillinga er:

- *Hvordan presenterer tre lærebøker i norsk på ungdomstrinnet arbeidet med skjønnlitteratur?*
- *Hva ser ut til å være intensjonene med lærebøkernes presentasjon av skjønnlitteraturen?*

Arbeidet har tatt utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

- Hva uttrykker brødteksten i lærebøkene at formålet med arbeidet med skjønnlitteratur er?
- Hvilke føringer legger spørsmål og oppgaver som gis i lærebøkene, for arbeidet med skjønnlitteratur?

Ved å se resultatene i lys av teori vil det være mulig å diskutere hva formålet med arbeidet med skjønnlitteratur ser ut til å være i de tre lærebøkene.

Redskap som forutsetning for danning og tekstkompetanse

Innholdsanalysen av brødteksten i de tre lærebøkene viser at *redskap* er den mest brukte koden, noe som tyder på at arbeid med fagbegrep ser ut til å være det fremste formålet i brødteksten i alle de tre lærebøkene. Dette kan sies å være i tråd med de forutsetningene

forskerne mener må være til stede for at elevene skal bli kompetente lesere av skjønnlitteratur. Både Sylvi Penne, Atle Skaftun, Birte Sørensen og Bo Steffensen skriver at «opplevelse» ikke er nok i arbeidet med skjønnlitteratur i skolen. Elevene må ha redskap for å kunne forstå, fortolke og ta stilling til skjønnlitteratur.

For Birte Sørensen er formålet med å utvikle kunnskap om redskapene knyttet til en dannelsingsprosess. Litteraturen gir oss et språk som gjør oss i bedre stand til å forholde oss til oss selv, skriver hun. (2001, s. 11) Opplevelse er derfor ikke nok i seg selv, men et *mål* – for at vi skal kunne fortolke og forstå skjønnlitteraturen, må vi ha kjennskap til strukturer i tekstene.

Sylvi Penne og Atle Skaftun trekker begge fram behovet for tekstkompetanse – literacy – i sin argumentasjon for arbeidet med redskap. Penne sier at elevene trenger et metaspråk for å forstå hvorfor og hvordan tekster påvirker oss.

Steffensen er også opptatt av de litterære analyseredskapenes rolle, og skriver at man med redskapene skal kunne gå tilbake til teksten og i høyere grad se på den som noe annerledes. Hvis formålet er å undervise *i* litteratur, og ikke kun *med* litteratur, er en slik fase med analyse og fortolkning ved hjelp av redskap nødvendig.

Redskapsdominansen i lærebøkene kan forstås ut fra alle de fire forskernes teorier.

Redskapene, altså fagspråket som presenteres for elevene, er med på å gjøre elevene i stand til å skrive egne fortellinger, forstå og oppleve litterære tekster og dessuten snakke og skrive om skjønnlitterære fortellinger på en faglig relevant måte.

Å skrive – for å bli bedre skrivere eller som øving på bruk av redskap?

Resultatet av analysene viser at elevene blir presentert for veldig mange redskap, men få av enhetene sier noe om hva redskapene skal brukes til. Resultatene fra innholdsanalysen tyder på at noe av formålet med arbeidet med skjønnlitteratur er å skrive egne fortellinger.

Typisk for enhetene kategorisert under skrive-koden, er at de henvender seg direkte til eleven, og eksplisitt beskriver *hvordan* elevene skal skrive skjønnlitterære fortellinger. Det gjelder særlig enhetene i underkategorien *bevisst bruk av litterære virkemidler*. Som jeg skrev i beskrivelsen av kodene og kategoriene, bruker lærebøkene ulike personlige pronomen når de henvender seg til leseren av læreboka. *Du* peker ofte mot elevenes skriving, og forsterker tekstens oppfordring til elevene om å bruke litterære virkemidler bevisst som *skrivere*.

Enhetene i kategorien *bevisst bruk av litterære virkemidler* ser i første omgang ut til å ha som formål å lære elevene å bli skjønnlitterære forfattere, og ved å se nærmere på enhetene som er samlet i kategorien, ser man at også disse i stor grad handler om redskap:

Du kan skape intensitet og dramatikkk ved å auke forteljetempoet. Då skriv du korte setningar, hoppar over beskrivande detaljar og fortel i rask rekkjefølgje det som skjer, eller det hovudpersonen tenkjer: [Eksempeltekst] (Blichfeldt et al., 2014, s. 217)

Prøv å skrive slik at leseren hele tiden ønsker å finne ut hva som skjer videre i fortellingen din. Du kan for eksempel finne en tittel som er et frampek, og du kan gi små frampek flere steder. Det er vanlig å skrive inn flere små spenningshøyder før spenningstoppen. Hovedpersonen kan for eksempel vekse mellom å være heldig og uheldig helt til spenningstoppen, der han eller hun får så mye motgang at det nesten går helt galt, men bare nesten ... (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 171)

Eksemplene over handler om å øve på bruk av redskap, og de viser til elevenes egen skriving. Her presenteres ikke bare redskapene, men de bringes videre inn i elevenes eget skrivearbeid. Ved å se nærmere på analyseresultatene ser vi at skriving av egne fortellinger kanskje ikke er det fremste formålet med skrivinga likevel. I *Fabel* er 16 av totalt 26 enheter under skrivekoden kategorisert som *bevisst bruk av litterære virkemidler*. Et annet tegn på at formålet med skriving i større grad er å øve på redskap enn å bli gode skrivere av skjønnlitterære fortellinger, er måten skriveprosessen presenteres på. Resultatene av innholdsanalysen viser at selve skriveprosessen er mindre framhevet enn de litterære virkemidlene, som det ser ut til at læreboka forventer at elevene skal bruke. Elevene får dermed lite hjelp i prosessen.

Pennes undersøkelse av læreboka *Kontekst* fra 2006 viser at skriving av skjønnlitterære sjangre er viktig, og elevenes arbeid med egne tekster framheves i kapitlet hun undersøker. «Å dikte» blir først og fremst en elevoppgave, og dikterne som presenteres i læreboka er ikke spesielt viktige forbilder (Penne, 2013, s. 50). Også i denne avhandlinga viser undersøkelsene at skriving i litterære sjangre er viktig. Lesing ser ut til å være underordnet skriving og arbeidet med å lære å bruke redskap.

Å lese fiktivt – en glemt kompetanse?

Lese-koden er minst representert i alle de tre lærebøkene, men det er en variasjon mellom lærebøkene: I *Fabel* utgjør enhetene 15 %, i *Nye kontekst* 6 % og i *Saga* 2 %, noe som tilsvarer én enhet.

Alle de tre lærebøkene har enheter kodet under lese-koden i starten av kapitlene om fortelling. I ingressen i *Fabel* ser formålet med kapitlet ut til å være knyttet til *lesing* av skjønnlitteratur. Det samme gjelder også i *Saga* og *Nye kontekst*. I *Nye kontekst* er de to første enhetene de to første avsnittene i delen om fortelling, der den ene står under underoverskrifta *Formålet med forteljingar*:

Formålet med forteljingar (underoverskrift)

Kvar dag *fortel* vi noko til venner eller familie – når vi har opplevd noko det er verdt å fortelje om. Forfattarar som skriv romanar og noveller, har også noko på hjartet som dei vil dele med andre. Dei *diktar opp ei verd* som hendingane skjer i, og gjennom det dei skriv, kan dei *underhalde* lesarane, men også få dei til å *tenkje* og *reflektere*. Dermed kan forfattarane indirekte delta i samfunnsdebatten – ja, dei kan til og med vere med på å forandre samfunnet gjennom det dei skriv. (Blichfeldt et al., 2014, s. 179)

Innholdet i enheten kan sees i lys av ulike syn på danning, både personlige og mer samfunnsrelaterte ideal blir brukt. Birte Sørensens forståelse av skjønnlitteratur som en viktig faktor i elevenes identitetsdanning og forståelse av omverden, kan brukes som bakteppe for forståelse av denne enheten. Når *Nye kontekst* skriver at vi hver dag deler opplevelser gjennom fortellinger, henger det sammen med at livene våre er konstituert som fortellinger, og at litteraturen dermed er beslektet med hverdagen. (Sørensen, 2001, s. 11) Sørensen kaller skjønnlitteraturen et refleksjonsredskap fordi den får oss til å oppdage og forstå ting på en ny og annerledes måte. *Nye kontekst* beskriver også skjønnlitteraturen som et redskap for refleksjon, da den oppdikta verden kan få oss til å *tenke* og *reflektere*.

I *Fabel* er lese-koden representert i ingressen:

Fiksjonstekstene er først og fremst skrevet for at leserne skal få en opplevelse. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 158)

Formålet som presenteres i enheten i *Fabel*, handler om opplevelse. Både Penne, Skaftun og Steffensen nevner opplevelse som et mulig formål med arbeidet med skjønnlitteratur, men alle tre forskerne peker samtidig på at opplevelse i seg selv ikke er nok. Arbeidet med litteratur må innebære opplevelse, skriver Steffensen, men hvis man ønsker å undervise i litteratur, og ikke kun *med* litteratur, må arbeidet også innebære analyse. Det samme skriver Penne, som mener opplevelse ikke er nok. Elevene må vite *hvorfor* og *hvordan* de opplever.

At lærebøkene har enheter kodet under lese-koden innledningsvis i kapitlene, framstår som en kontrast til resten av kapitlene i de tre bøkene. For det første sier resten av brødteksten lite om *hvorfor* elevene skal lese skjønnlitterære tekster. For det andre virker lesing underordnet arbeidet med redskap og skriving.

Enhetene som omhandler lesing, sier også i liten grad noe om *hvordan* lesinga skal foregå. Steffensen poengterer at en forutsetning for å anvende en fiktiv leseform, er at det undervise «i fiksjon» og ikke kun «med fiksjon» (Steffensen, 2005, s. 197). Det samme gjør Sylvi Penne, som skriver at lesing av tekster forutsetter i tillegg til metaspråk, diskursiv for forståelse for å gi mening. En viktig del av en litterær metakompetanse er evnen til å velge den «beste» måte å lese teksten på.

Opplæring i litteratur betyr at man skal lære elevene at det finnes forskjellige måter å lese på, forskjellige leseformer. Resultatene fra innholdsanalysen viser at elevene i liten grad får tilgang til konvensjonene i den fiktive leseformen. Når mange av eksempeltekstene i lærebøkene ikke utgjør hele tekster, gir det elevene liten mulighet til å konstruere en sammenhengende helhet. Det gjør at elevene ikke får mye hjelp til å øve på en fiktiv leseform. Tvert imot ser lærebøkene ut til å ta for gitt at elevene vet hvordan de skal lese fiktivt:

Fiksjonstekstene behøver ikke bry seg så mye med hva som er sant og riktig. Vi som leser dem, vet at de skal leses som oppdiktete historier. (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 158)

En fortelling vet du selvfølgelig godt hva er. Du har lest mange fortellinger, og leser du en kjedelig fortelling, da legger du den sikkert vekk ganske raskt? (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 161)

Inntrykket av at lærebokforfatterne tar for gitt at elevene vet hvordan skjønnlitterære tekster skal leses, forsterkes i de enhetene der elevene blir presentert for en antatt felles forståelse av tekster.

Dalsegg, som også undersøkte arbeidet med skjønnlitteratur i lærebøker i sin masteravhandling, fant at oppmerksomheten lesestrategier gis i lærebøkene, kan føre til at andre måter å arbeide med litteraturen på velges bort (Dalsegg, 2011, s. 99). I kapitlene om *fortelling* finner jeg svært få anvisninger til hvordan elevene skal bruke strategier i lesinga si. To enheter er kategorisert under *lesemåter* og *nærlese*. I én enhet blir *nærlese* brukt eksplisitt:

En fortelling kan for eksempel handle om noe så irriterende som fluer, men når vi nærleser, finner vi kanskje et annet tema også? (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 161)

Og i én enhet blir nærlesing brukt som eksempel på en lesestrategi elevene kan bruke i lesing av fortellinger:

Viss du legg merke til slike nesten skjulte detaljar når du les, vil leseopplevinga bli større. Her er nokre eksempel: [Eksempeltekst] [Eksempeltekst] (Blichfeldt et al., 2014, s. 200)

Som jeg skrev i metodekapitlet, har både *Fabel* og *Nye kontekst* kapittel som omhandler lesing, i den forstand at disse kapitlene i all hovedsak dreier seg om lesing av sakprosa. Ingen av disse kapitlene er nøye analysert i denne avhandlingen, men ved første gjennomlesing av kapitlet i *Fabel*, ser jeg at boka presenterer lesestrategier i tilknytning til sakprosa-eksempeltekster, gjennom blant annet spørsmål før, underveis og etter lesing av tekstene. Eksempelteksten i kapitlet i *Fabel* har samme utforming, med blant annet spørsmål før, underveis og etter lesinga. Ved å analysere kapitlene om lesing nærmere, ville jeg kanskje kunne si mer om i hvilken grad disse lærebøkene, i likhet med de Dalsegg undersøker, gir lesestrategier oppmerksomhet på en sann måte at arbeidet med skjønnlitteratur blir mindre viktig.

Oppgavens føringer for arbeidet med skjønnlitteratur

I et av forskningsspørsmålene spør jeg hvilke føringer spørsmålene og oppgavene legger for arbeidet med skjønnlitteratur. Resultatet av innholdsanalysen av oppgavene viser at formålet med oppgavene i lærebøkene varierer, og selv om kodene *anvende* og *reflektere* skiller seg ut som størst i antall i alle de tre lærebøkene, er variasjonen stor.

Oppgavene under koden *anvende* ber elevene ta i bruk redskapene som blir presentert i brødteksten, stort sett i egen skriving. Disse oppgavene legger sjelden opp til at elevene skal skrive en hel, sammenhengende tekst:

Skriv om dette utdraget fra jeg-forteller til en han-forteller som ikke vet hva alle tenker og føler. Hvordan må du skrive for å få fram de samme følelsene som Hamsun får fram?
(Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 167)

Torsdag etter storefri. Gi en beskrivelse av rommet, personene som er til stede, lydene, luktene. (Jensen & Groseth, 2013, s. 138)

Eksempelene over ber elevene ta i bruk kunnskap i en konkret og begrenset oppgave. I Pennes undersøkelse av *Kontekst* er også oppgavene i stor grad handlings- og detaljorienterte. Disse oppgavene er i liten grad knyttet til arbeid med fiktive tolkninger. Også Dalsegg finner at

oppgavene i stor grad er tekstorienterte og dreier seg om sjangerkjennetegn, skrivestil og å gi personkarakteristikk. Selv om jeg ikke har hatt mulighet til å se nærmere på hennes analyse, tolker jeg det hun skriver slik at oppgavene hun viser til, kan sammenlignes med oppgavene i denne avhandlinga, der formålet er å anvende kunnskap.

Mange av oppgavene som ber elevene *reflektere*, ber også elevene ta i bruk kunnskap, men på en videre og løsere måte knyttet til et konkret oppdrag eller eksempeltekst:

Mens du leser: Hvorfor velger forfatteren ordet ridderlighetsfølelse? (Drivflaadt & Norberg, 2013, s. 163)

Tenkjer du over kva slags element ei forteljing inneheld når du skal skrive sjølv? Kva tenkjer du på? (Blichfeldt et al., 2014, s. 187)

Disse oppgavene kan også sees i lys av det Sørensen mener er det fremste målet med arbeidet med litteratur: dialog. Hun mener at leseren må komme i dialog med tekstens innebygde dialoger, og at det skaper rom for opplevelse og forståelse. Særlig oppgavene som ber elevene *reflektere*, kan i første omgang sees på som ønske om å føre elevene inn i en dialog med teksten. Ved å se på innholdet i oppgavene som er kodet under *reflektere*, viser det seg at mange av disse oppfordrer elevene til å reflektere, men med hjelp av kunnskap. Oppgavene ser ikke først og fremst ut til å være lagd for at elevene skal forstå innholdet i teksten bedre, men at de skal forstå og ta i bruk kunnskap om tekst bedre.

Kodene *finne* og *forklare* samler oppgaver som er mekaniske – elevene skal finne svaret i eksempeltekster eller i brødteksten. Mens Dalsegg finner at mange av oppgavene handler om å finne svar i teksten, viser resultatene fra undersøkelsene til Bakken og Andersson-Bakken at oppgavene som er knyttet til den skjønnlitterære delen, er åpen og ber elevene uttrykke sine opplevelser og tolkninger av tekstene. Antallet oppgaver som er kodet *finne* og *forklare* varierer i de lærebøkene jeg har undersøkt – fra 18 % i *Saga* og 20 % i *Fabel* til 39 % i *Nye kontekst*. Likt for mange av oppgavene er at de ber elevene om å finne og forklare litterære virkemidler:

Skriv av to setninger fra fortellingen der det er tydelig at jeg-personen er glad i fluen, og to setninger der vi forstår at fortelleren er irritert på den. (Drivflaadt & Norberg, 2013)

Bruk definisjonane og eksempla i kurset, og skriv kva vi meiner med *miljø*, *intrige*, *prosjekt* og *plott*. (Blichfeldt et al., 2014)

Disse oppgavene kan sees i sammenheng med funn i analysen av brødteksten. Resultatene derfra viser at lesing ser ut til å være underordnet elevenes egen skriving og arbeid med redskap. Elevene skal *finne* og *forklare*, ofte i eller ved hjelp av eksempeltekster, men oppgavene legger ikke opp til å velge en fiktiv lese måte. Tvert imot ser litteraturen ut til å være et hjelpemiddel og et redskap på lik linje med andre redskap og annen kommunikasjon. Det samsvarer med Steffensens (2005) og Hamres (2015) beskrivelse av morsmålsfaget som et instrumentelt redskaps- eller kommunikasjonsfag i større grad enn et dannelsesfag.

Enhetene som er kategorisert under koden *forestille seg*, er de oppgavene som i størst grad ber elevene «arbeide fiktivt». I *Fabel* utgjør enhetene under *forestille seg* i underkant av 20 % av oppgavene, i *Nye kontekst* og *Saga* henholdsvis 6 % og 10 % av oppgavene. I beskrivelsen av koden skriver jeg at disse oppgavene skiller seg fra enhetene i koden *anvende* ved at elevene her blir bedt om å dikte opp fortellende/skjønlitterære tekster, der de bruker ulike og ofte spesifikke litterære virkemidler. Resultatet av innholdsanalysen viser at mange av disse oppgavene også i stor grad ber elevene ta i bruk redskap. Når mange av oppgavene i *Nye kontekst* ber elevene om å skrive ei fortelling i en forberedende del av en oppgave, blir det enda tydeligere at det å anvende kunnskap om litteraturteori ofte er viktigere enn evnen til å forestille seg. Resultatet av innholdsanalysen av brødteksten viste at selve skriveprosessen er mindre framhevet enn de litterære virkemidlene, som det ser ut til at læreboka forventer at elevene skal bruke. Også oppgavene ser i stor grad ut til å framheve kunnskap om litteraturteori foran både skrive- og leseprosessen.

Elevene får i liten grad mulighet til å øve på den fiktive lese måten. De får heller ikke mange oppgaver der formålet er å la dem benytte fiktiv tekstkompetanse. Penne er bekymret for at mange elever mangler tekstkompetanse, og skriver at når litteraturundervisninga i liten grad tilrettelegger for å gi elevene den forforståelsen de trenger, er det spesielt uheldig for svake lesere.

Drøfting

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan et utvalg lærebøker framstiller formålet med arbeidet med skjønnlitteratur. I denne delen av avhandlinga vil jeg drøfte hvordan metodiske og empiriske valg har påvirket arbeidet med avhandlinga. Til slutt vil jeg si noe om hva resultatet av denne avhandlinga kan ha å si i en utvidet sammenheng.

Valg av metode

I denne avhandlinga har jeg valgt å gjennomføre en innholdsanalyse av tre lærebøker. Tale Birkeland Engebretsen gjennomfører en diskursanalyse av lærebøker i si avhandling, mens Liv Dalsegg gjennomfører en mer deskriptiv kvalitativ tekstanalyse av lærebøker. Eksemplene viser at det finnes mange egnede metoder i en analyse av lærebøker. Alle metodene har både fordeler og ulemper som det er viktig å være bevisst på i arbeidet med analysen. En deskriptiv analyse av lærebøker er den tradisjonelle metoden i lærebokforskning (Angvik, 1982, s. 373). Metoden egner seg i undersøkelser av ideologisk innhold i lærebøkene, noe Dalsegg til en viss grad gjør. Samtidig er resultatene vanskelige å etterprøve, fordi de i stor grad avhenger av subjektive lesninger. Lærebøkene jeg undersøker i denne avhandlinga, kunne også ha blitt analysert ved hjelp av en deskriptiv tekstanalyse. De første lesningene av bøkene ble også gjennomført med en type deskriptiv analyse, der jeg beskrev og drøftet innholdet i lærebøkene. En slik analysemetode gjør lesinga «friere» i den forstand at vekslinga mellom beskrivelse av innholdet og ulike teorier og syn på litteratur er mer flytende. Det viste seg likevel at det i for stor grad ble en subjektiv lesning, uten etterprøvbare resultat, noe som i mitt tilfelle gjorde analysen mindre troverdig.

Et annet alternativ hadde vært å gjennomføre en mer kvantitativ innholdsanalyse av lærebøkene, der jeg for eksempel hadde talt omfanget sidene som omhandler skjønnlitteratur har i de ulike lærebøkene og frekvensen av forhåndsbestemte ord. For å få en oversikt over innholdet i lærebøkene i et tidlig stadium av arbeidet med avhandlinga, ble dette forsøkt. Antall sider med skjønnlitterære tekster ble sammenlignet med antall sider sakprosaetekster. Også ord som framsto som sentrale, ble forsøkt talt. En slik analyse er lettere å kontrollere, men har også mange svakheter. For det første kan også denne metoden føre til subjektive vurderinger, blant annet ved at innholdselement vektlegges ulikt. I tillegg gir ikke tellingene nødvendigvis en god indikasjon på det jeg leter etter. Antall sider med skjønnlitteratur sammenlignet med antall sider med sakprosaetekster sier lite om lærebøkernes formål med arbeidet med skjønnlitteratur.

Den kvalitative innholdsanalysen «forsøker å ta vare på fordelene ved de to førstnevnte metoder samtidig som noe av svakhetene søkes redusert» (Angvik, 1982, s.376). Her brukes et detaljert kategorisystem, der formålet er å klassifisere empirien ved hjelp av en rekke spørsmål til for eksempel innhold og framstilling. Metoden «forsøker å kvantifisere kvalitative utsagn» (ibid), men på grunn av omfang egner den seg best til analyser av begrensede tema.

Engebretsen har valgt å gjennomføre en kvalitativ diskursanalyse, der hun benytter kvantitative metoder for å forklare årsaken til et fenomen. En kvalitativ diskursanalyse hadde også i mitt tilfelle vært et mulig metodisk valg. I likhet med Engebretsen tror jeg språket sjelden formidler en nøytral virkelighetsbeskrivelse, verken i læreboktekster eller i andre sammenhenger. Ved å gjennomføre en diskursanalyse av lærebøkene, kunne jeg for eksempel sett nærmere på deres tolkning av innholdet i læreplanen når det kommer til ulike syn på arbeidet med skjønnlitteratur. Når jeg likevel har valgt å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse av lærebøkene, er det fordi jeg mener denne metoden er den som egner seg best for min problemstilling. Innholdsanalysen har også både fordeler og ulemper, noe jeg tydeligere ser i etterkant av analysearbeidet.

Innholdsanalyse – fordeler og ulemper

I metodekapitlet viser jeg til Krippendorff, som beskriver innholdsanalyse slik:

Content analysis is an unobtrusive technique that allows researchers to analyze relatively unstructured data in view of the meanings, symbolic qualities, and expressive contents they have and of the communicative roles they play in the lives of the data's sources. The combination of these features is unique among research methods (Krippendorff, 2004, s. 44)

Som Krippendorff beskriver, er innholdsanalyse en metode som lar forskeren analysere relativt ustrukturerte data, noe som lærebøkene må kunne sies å være. Samtidig kan metoden jeg benytter, drøftes, blant annet for måten jeg kategoriserer og strukturerer empirien på.

I denne avhandlinga har jeg til slutt valgt å konstruere og definere kodene og kategoriene selv. Det har både fordeler og ulemper. Ingen har brukt kodene tidligere, og jeg kan derfor ikke på forhånd vite at de fungerer i en innholdsanalyse. Samtidig er det ikke lett å finne tidligere brukte koder som grupperer innholdet i empirien på en god måte. Jeg har derfor valgt en slags mellomting, der jeg konstruerer kodene selv, men forholder meg til tidligere brukte analyseverktøy. Det at analyseverktøyene er konstruert for mitt materiale, kan også ha fordeler og ulemper. Kodene og kategoriene er konstruert på en slik måte at de skal være

brukbare for det jeg spør etter i denne avhandling, nemlig formålet med arbeidet med skjønnlitteratur. Det er mulig for andre å gå tilbake i analysen. Jeg beskriver kategoriene, og legger samtidig ved analysene som vedlegg. Premissene for det som er min forståelse og tolkning, er derfor etterprøvbare. Samtidig er det alltid en fare for at min forståelse ikke deles av andre, og at resultatet av min analyse og fortolkning dermed kan diskuteres. Kodene *anvende* og *forestille seg* er eksempel på koder i innholdsanalysen av oppgavene som i noen tilfeller kan se ut til å gå over i hverandre, og derfor gjøre innholdsanalysen mindre troverdig. Jeg har begrunnet valget av kodene i analysekapitlet. Jeg mener fortsatt at skillet er hensiktsmessig, da en del av oppgavene ser ut til å ha klart ulike formål med arbeidet med skjønnlitteratur. Hvis analyseverktøyene skal benyttes igjen, ville jeg likevel ha sett på beskrivelsen av kodene, for å i enda større grad se om det er mulig å avgrense definisjonen av de to kategoriene, og dermed lettere kunne gruppere oppgavene.

Valg av empiri

Jeg bestemte meg tidlig i prosessen for å bruke lærebøker som empiri, men utvalget ble gjort på et senere tidspunkt. I utgangspunktet hadde jeg et ønske om å arbeide med alle delene av lærebøkene som på en eller annen måte omhandlet lesing og skjønnlitteratur. Jeg antok at det er en spenning mellom leseopplæringa og arbeidet med skjønnlitteratur i bøkene, og ønsket å undersøke om det stemte. Det viste seg å bli vanskelig av flere grunner. For det første ble omfang en utfordring. I tillegg viste det seg at lærebøkene arbeid med lesing i liten grad omhandlet skjønnlitteratur. For å kunne analysere lærebøkene på denne måten, måtte jeg derfor ha endret både problemstilling og metodevalg. Jeg valgte derfor heller å begrense empirien til å kun gjelde delene om *fortelling*. Det gjorde det lettere å kunne svare på problemstillinga i avhandlinga. Resultatene av denne avhandlinga bekrefter likevel at det hadde vært hensiktsmessig å undersøke kapitlene om lesing, for å undersøke om og i hvor stor grad elevene får opplæring i fiktiv lese måte.

Som jeg skrev i analysekapitlet, forsøkte jeg å kategorisere arbeidsmåtene i oppgavene. Jeg la det til slutt vekk fordi metodene jeg forsøkte, ikke fungerte tilstrekkelig. Jeg tror likevel at arbeidsmåtene lærebøkene pålegger og ikke pålegger elevene, hadde vært interessante å undersøke nærmere for å se på om dette er med på å påvirke arbeidet med skjønnlitteratur. En slik analyse krever en egnet metode som er i stand til å skille mellom eksplisitt og implisitt forventede arbeidsmåter, ofte flere i én og samme oppgave.

Resultatene av analysen i en større sammenheng

Innholdsanalysen av lærebøkene er først og fremst gjennomført for å svare på problemstillinga i denne avhandlinga. Men resultatene kan også i noen grad være overførbare. Ved å vise hvilke metoder jeg har brukt og reflektere over hvordan dette kan ha påvirket resultatene, kan andre lese og etterprøve resultatene. Det gjør at forskningsprosjektet kan inngå i en større diskurs (Jacobsen, 2015, s. 247). I denne avhandlinga vil resultatene først og fremst gjelde for delene som handler om fortelling. Fortelling er en av mange skjønnlitterære sjangre, og denne undersøkelsen kan derfor ikke slå fast hvilken posisjon arbeidet med skjønnlitteraturen generelt har. Jeg mener likevel at drøftinga av resultatene kan avdekke noen formål som også er overførbare til å gjelde skjønnlitteraturen i lærebøkene generelt, fordi fortelling i stor grad *representerer* skjønnlitteraturen i de tre lærebøkene. Drøftinga kan også i noen grad overføres til skolens arbeid med skjønnlitteratur, da forskning viser at lærebøkene fortsatt har en sterk posisjon i skolen (Juuhl et al., 2011).

I tillegg til at resultatene til en viss grad kan være overførbare, tror jeg også måten jeg har analysert empirien på, kan være nyttig for andre. En analyse av innholdet i lærebøker kan gjøre andre lesere av lærebøker mer bevisst på hva som ser ut til å være formålet med lærebøkene. Fordi lærebøkene er i bruk og leses av mange – både lærere, elever og andre – kan resultatene av en innholdsanalyse gjøre at leserne får en annen og dypere forståelse av innholdet i bøkene. Det kan igjen gjøre leserne i stand til å vurdere innholdet og bruken av lærebøker i større grad.

Kilder

- Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur? - Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03), 282-293.
- Aase, L. (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.). *Det nye norskfaget* (35-47). Bergen: Fagbokforlaget
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1982(10), 367-379.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur, 8. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/3669/3553>
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Erøy, H. (2014). *Nye kontekst 8 – 10: Basisbok* (Nynorsk[utg.]). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Dalsegg, L. (2011). *Lærebøker og litteraturundervisning : en litteraturdidaktisk undersøkelse av tekstutvalg, presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver i tre norskverk for ungdomstrinnet* (Master, Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning og, naturvitenskap), Hamar. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132322/Dalsegg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Drivflaadt, E. & Norberg, T. M. (2013). *Fabel : norsk for ungdomstrinnet : Lærebok* (Bokmål[utg.]). Oslo: Aschehoug.
- Eide, O. (2016). Norsk munnleg i nærlys og perspektiv: frå Normalplanen av 1939 til Ludvigsenutvalget si tid. Med nokre innspel til fornying av norskfaget. *Norsklæreren : tidsskrift for språk og litteratur*, 2, 30-37.
- Engebretsen, T. B. (2015). Elevens tekstmøter med sakprosa og tekstoppgaver i Vg1: Den andre leseopplæringa i videregående skole.

- Fodstad, L. A. (2015). Norskfaget i fremtidens skole.
- Fodstad, L. A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. Noen strøtanker om litteratur, literacy og læring. *Norsklæreren : tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 1, 16-24.
- Hamre, P. (2014). Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013: The University of Bergen.
- Hamre, P. (2015). Norskfaget og skjønnlitteraturen - Rise and fall? *Norsklæreren : tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 1, 16-23.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring : en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet : sluttrapport* (nr. 4/2012). Bodø: Nordlandsforskning.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, M. & Groseth, J. (2013). *Saga : Grunnbok 8* (Bokmål[utg.]). Bergen: Fagbokforl.
- Johnsen, E. B. & Sivesind, L. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope : A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2011). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Hentet fra (https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/2015/laremiddelforskning_1k2006.pdf).
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Second Edition*. California: SAGE Publications.
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. (1960). [Oslo]: I kommisjon hos Aschehoug.
- Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. (1974). [Oslo]: Aschehoug.
- Mønsterplan for grunnskolen: M87*. (1987). Oslo: Aschehoug.
- Normalplan for byfolkeskolen [1939]*. (1957). Oslo: Aschehoug.

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- opplæringslova, F. t. (2010). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 17. Elevens rett til læremiddel på eiga målform*. . Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_19?q=%C2%A717-1%20%C3%A6remiddel#KAPITTEL_19
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag : norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforl.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.). *Literacy i læringskontekster* (42-54): Cappelen Damm Akademisk.
- Selander, S. (2003). Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. I *Läromedel - specifikt* (181-257).
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi* (nr. 178). Bergen: Fagbokforl.
- Skjelbred, D. (2001). *Norskbøker for ungdomstrinnet, noen faglige og pedagogiske tendenser. Fokus på pedagogiske tekster*.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook : skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv* (nr. 182). Bergen: Fagbokforl.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning : en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendoms kunnskap, KRL og religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forl.
- Smidt, J. (2016). For en radikal estetikk i norskfaget. *Norsklæreren : tidsskrift for språk og litteratur*, 2, 64-67.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion : grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (3.udg.). København: Akademisk forl.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur - forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.

Wetås, Å. (2105, 18.11.15). Er norsk et språk for framtida? , *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2015/11/18/kultur/debatt/meninger/kronikk/sprak/41996455/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Innholdsanalyse av brødteksten i Fabel

Fiksjonstekster (tittel)

1. Fiksjonstekstene handler ikke om fakta som du skal lære eller huske, slik som saktekstene. **REDSKAP** (sammenligne fagbegrep)
2. Fiksjonstekstene behøver ikke bry seg så mye med hva som er sant og riktig. Vi som leser dem, vet at de skal leses som oppdiktete historier. **LESE** (antatt felles forståelse av tekster)
3. Fiksjonstekstene er først og fremst skrevet for at leserne skal få en opplevelse. **LESE** (opplevelse)
-
4. I Fabel 8 finner du flere ulike typer fiksjonstekster. Du skal lære å skrive en fortelling, og du møter eventyr, myter og fantasy, tegneserier og lyrikk. **REDSKAP** (presentere fagbegrep)
-
5. Bli med inn i fiksjonstekstenes spennende verden og opplev forelskede fluer, blodsugende vampyrer, morsomme tegneseriefigurer og godteriknaskende lyrikk!
LESE (opplevelse)

Fortellinger (tittel)

Skriv en fortelling! (overskrift)

6. En fortelling vet du selvfølgelig godt hva er. Du har lest mange fortellinger, og leser du en kjedelig fortelling, da legger du den sikkert vekk ganske raskt? **LESE** (erfaring/forforståelse)
7. I dette kapitlet ser vi på hvordan forfattere kan skrive spennende fortellinger, og du skal få prøve å skrive spennende fortellinger selv. **SKRIVE** (skriveprosessen)

Hva skal fortellingen handle om? (overskrift)

8. Det er mange grunner til at vi skriver en tekst. Noen ganger vil vi informere om noe eller si vår mening i en sak, andre ganger vil vi kontakte eller underholde andre. En god fortelling må være underholdende, men den bør også si oss noe vi synes er viktig. **SKRIVE** (formål med skriving)

9. En fortelling kan for eksempel handle om noe så irriterende som fluer, men når vi nærleser, finner vi kanskje et annet tema også? **LESE** (nærlese)

-

10. Å skrive fortellinger er ikke det samme som å løse et mattestykke. Selv om forfattere og lærere kan gi deg bruksanvisninger for hvordan du limer sammen ord og setninger til en fortelling, så er det ikke lett å skrive en god og spennende tekst. Først og fremst må vi finne noe å skrive om. De beste ideene får vi gjerne når vi slapper helt av: på bussen, på badet eller når vi ligger i sengen. Det er lett å glemme disse ideene, derfor bør vi skrive dem ned eller lese dem inn på mobilen med en gang. For å komme i gang med skrivingen kan vi også bruke en teknikk vi kaller «friskriving». **SKRIVE** (komme i gang)

[Eksempeltekst]

Vær en skrivevenn! (overskrift)

11. Noen er så glad i å skrive at de bare må skrive til alle døgnets tider, men de fleste har det ikke slik. For å jobbe godt med fortellingen er det derfor lurt å ha noen å skrive sammen med. Det må være noen som liker det vi skriver, men som også kan si fra om hvordan vi kan skrive bedre. **SKRIVE** (respons)

-

12. Knut Hamsun skrev hundrevis av brev. Mange av brevene finnes ennå, og der kan vi lese om hvordan han hadde det mens han jobbet med tekstene sine. Han hadde flere gode brevvenner som støttet han og likte det han skrev. Denne støtten gjorde nok at han ikke ga opp, selv om han i perioder ikke hadde råd til verken mat eller klær.

SKRIVE (forfatter som forbilde)

-

13. For å bli flink må du øve på å skrive korte og lengre fortellinger. I noen av oppgavene skal du skrive i samarbeid med en annen elev. Den andre kaller vi en «skrivevenn». Skrivevennens oppgave er å være positiv og komme med forslag til hvordan du kan utvikle fortellingen. Det er viktig at dere stoler på hverandre, at dere tør å si hva som gjør teksten god og spennende. Husk at skrivevenner ikke bryr seg om skrivefeil!

SKRIVE (respons)

Hvem forteller? (overskrift)

14. I «En ganske alminnelig flue...» er det som om vi sitter inni hodet til hovedpersonen og ser ut på det som skjer. Fortelleren og hovedpersonen er den samme, derfor vet fortelleren hva hovedpersonen tenker og føler. Husk at selv om Hamsun skriver i jeg-form, betyr det ikke at forfatteren forteller om seg selv. **REDSKAP** (implisitt definisjon)

-

15. Vi får vite hvilke egenskaper hovedpersonen har, gjennom å lese hva han tenker. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)

16. I en fortelling der vi leser om hovedpersonen som han eller hun, kan det være at vi ikke får lese om tanker og følelser. Da må forfatteren beskrive hovedpersonen gjennom skildringer. **REDSKAP** (implisitt definisjon)

17. Fortelleren trenger selvsagt ikke være et menneske, det kan være dyr eller til og med abstrakte ting, slik som i romanen *Boktyven* av Markus Zusak, der døden er fortelleren. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)

-

18. Ta et valg: Skal du fortelle om «jeg» eller om «han» eller «hun», og, om du velger han eller hun, skal fortelleren da vite hva hovedperson og bipersoner tenker og føler? Valget ditt kan ikke være tilfeldig. Du må tenke over hva som passer best til det du vil fortelle om. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

19. Skal leseren se alt gjennom en persons øyne, eller passer det bedre for handlingen du har planlagt, at fortelleren ser det utenfra, «som en flue på veggen»? **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

Byggemåter for fortelling (overskrift)

20. Da Knut Hamsun hadde fått ideen om fluefortellingen, lagde han helt sikkert en plan for teksten. Uten moderne hjelpemidler måtte han skrive hele fortellingen om igjen på kladdepapir mange ganger før han ble fornøyd. Hvitt papir og blekk var dyrt, og han hadde store pengeproblemer da denne teksten ble skrevet. Derfor måtte han skrive om igjen flere ganger og være helt sikker på at kladden var god nok før han førte inn. **SKRIVE** (forfatter som forbilde)

-

21. Når du skriver din egen fortelling, må du etter hvert lage deg en plan for rekkefølgen i handlingen. Hvilken rekkefølge bør du presentere hendelsene i for at det skal bli

spennende å lese? Vil du begynne med det som hendte først, med slutten eller kanskje midt i handlingen? Hvis du skriver på datamaskin, kan du flytte deler av teksten rundt for å se på hvilken rekkefølge som gjør fortellingen mest spennende å lese. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

Innledningen (underoverskrift)

22. Starten på fortellingen din må være nøye gjennomtenkt, for den bestemmer ikke bare om leseren har lyst til å lese videre, men også hvordan leseren ser for seg det som kommer til å skje. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)
 23. Det er mange måter å starte fortellinger på, for eksempel kan vi beskrive en person eller et sted med *skildring*, **REDSKAP** (implisitt definisjon)
 24. eller vi kan starte med en samtale mellom personer: en *dialog*. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
 -
 25. En fortelling, der hendelsene følger hverandre slik de ville gjort på en tidslinje, kaller vi *kronologisk*. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
 26. I en slik fortelling blir personer og steder ofte presentert i innledningen, derfor kan vi si at de starter «presenterende». **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
 -
 27. Fortellinger kan også starte et sted midt i handlingen, eller de kan starte med slutten. Da sier vi at innledningen starter *retrospektivt*. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
 28. Dersom innledningen hopper rett inn i et spennende punkt i fortellingen, sier vi at den starter «in medias res». **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
 29. En slik innledning kan for eksempel være en samtale som viser spenningen i fortellingen. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
 30. Når du begynner på denne måten, må du etter hvert fortelle hvordan spenningen startet, slik at leseren kan finne ut hvordan alt henger sammen. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)
 31. Selv om Knut Hamsun starter med et tankereferat som viser litt tilbake i tid, følger fortellingen reglene for kronologisk oppbygging. Vi får vite handlingen i tidens rekkefølge. Skulle vi skrive om innledningen hans til in medias res, kunne vi for eksempel startet slik: **SKRIVE** (tekst som forbilde)
- [eksempeltekst]

32. Hvilken rekkefølge du velger å fortelle i, har selvsagt mye å si for spenningen. Selv om du begynner med slutten, må du ikke røpe alt som skal skje. Begynn med slutten på en slik måte at leseren hele tiden er nødt til å lese videre for å få vite hvordan det endte slik. Fortellingen kan gjerne begynne med noe som skjer der det er mest spennende, men innledningen bør virke som en gåte der vi må lese hele fortellingen for å forstå sammenhengen. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

Middelen: Å skrive spennende (underoverskrift)

33. En flue som surrer rundt i et rom, virker ikke veldig spennende om vi står ute utenfor og kikker inn. Du hadde nok heller ikke blitt overrasket om en person i rommet drepte denne og en annen flue med en liten linjal. Hadde det derimot kommet noen inn og skutt etter fluene med pistol, ja da hadde det kanskje blitt litt mer dramatisk også sett fra utsiden. **LESE** (antatt felles forståelse av tekster)

-

34. Når det skjer noe dramatisk utenfor personene i en fortelling, kaller vi det ytre spenning. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)

35. Når dramatikken for det meste foregår i personenes tanker, kaller vi det «indre spenning». **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)

36. I Hamsuns tekst er det mest indre spenning, men tankene til jeg-fortelleren er skrevet slik at det blir spennende å lese om dem. Forfatteren viser hvordan et hverdagslig problem kan sette en person ut av balanse. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)

-

37. Både ytre og indre spenning skaper vi ved å skrive inn et problem som må løses, en konflikt. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)

38. Når du skal skrive en spennende fortelling, bør du velge noen konflikter du kjenner til selv, og som leseren lett kan leve seg inn i. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

39. I de fleste fortellinger er konflikten at hovedpersonen ønsker seg noe det er vanskelig å få, for eksempel kjærlighet eller berømmelse. **SKRIVE** (beskrivelse av skjønnlitterær fortelling)

40. Det kan være vanskelig å skrive troverdig om konflikter som man ikke kjenner til selv. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

Frampek og spenningstopp (2. underoverskrift)

41. I «En ganske alminnelig flue...» nevner Knut Hamsun papirsaksen flere ganger for å gi leseren et hint om at det kommer til å skje noe dramatisk. Dette skjønner vi blant annet fordi han skriver: «I min øvede hånd er den et fryktet våpen.» Dette virker som en trussel, synes du ikke? Vi aner at det ikke kommer til å gå så bra med fluen. **LESE** (antatt felles forståelse av tekster)
42. Denne typen hint om noe dramatisk som kommer til å skje mot slutten, kaller vi frampek. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
43. Frampeket viser til det som er mest spennende i fortellingen: Spenningstoppen. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
44. Spenningstoppen kommer alltid mot slutten av fortellingen. Etter spenningstoppen kan fortellingen være slutt, eller det kommer en liten avslutning som sier hvordan konflikten ble løst. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
45. I «En ganske alminnelig flue» kan vi si at spenningstoppen er når fortelleren dreper fluene. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
46. Etterpå kommer det en kort løsning: «Det var bare en liten alminnelig flue med grå vinger, og det var ikke noe spesielt med henne, men hun gav meg mange fornøyelige stunder mens hun levde». Denne avslutningen viser at konflikten er løst, problemet forsvant: Ingen flue forstyrrer arbeidet lenger. **REDSKAP** (implisitt definisjon)
-
47. Prøv å skrive slik at leseren hele tiden ønsker å finne ut hva som skjer videre i fortellingen din. Du kan for eksempel finne en tittel som er et frampek, og du kan gi små frampek flere steder. Det er vanlig å skrive inn flere små spenningshøyder før spenningstoppen. Hovedpersonen kan for eksempel vekse mellom å være heldig og uheldig helt til spenningstoppen, der han eller hun får så mye motgang at det nesten går helt galt, men bare nesten... **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

Avslutningen (underoverskrift)

48. Det finnes mange ulike måter å avslutte fortellinger på. Slutten er ofte uventet, eller den viser hvordan alle konfliktene blir løst. Den vanligste avslutningen er at alt løser seg, men av og til ender fortellinger med en brå, åpen slutt der vi må tenke oss til løsningen selv. **REDSKAP** (omtale/beskrive litterære virkemidler)

49. Dersom Hamsun hadde valgt åpen slutt, kunne han sluttet med setningen: «Da var tålmodigheten slutt, jeg hevet linjalen og lot den falle som et lyn». Da måtte vi selv velge om vi ville tro at fluene var døde eller ikke. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)

-

50. Overrask gjerne med en uventet løsning på konflikten. Du kan lure leseren til å tro at det kommer til å ende på en bestemt måte, men så er løsningen noe helt annet. Det er gøy å lese når man har gjettest helt feil om hva som vil skje til slutt, og man blir skikkelig overrasket. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

Litterære virkemidler (overskrift)

51. Når du skriver fortellinger, må du passe på å få med viktige detaljer for at leseren skal kunne forstå sammenhengene og leve seg inn i det som skjer. Samtidig bør du kutte ut alt som ikke er med på å bygge opp spenningen på en eller annen måte. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

52. I Knut Hamsuns fortelling finner vi for eksempel ingen ting om navn, hva klokka er, eller hva hovedpersonen spiser. Isteden bruker han litterære virkemidler som skildring, handlingsreferat, tankereferat, temposkifter og replikk for å skape en god fortelling. **SKRIVE** (tekst som forbilde)

Skildring (underoverskrifter)

53. En god forfatter viser hva som skjer, uten at alt står forklart i detalj. Vi kan si at «de skriver i bilder», eller skildrer. **REDSKAP** (implisitt definisjon)

54. For å skrive gode skildringer må du prøve å leve deg inn i situasjonen du skriver om. Hva kan man se, høre, føle, lukte og smake? Lukk øynene og tenk at du ser det som skjer, gjennom et kamera. Personene du skriver om, enten det er mennesker, dyr eller noe annet, må du også skildre på denne måten, Hvordan er kroppsspråket, hvordan oppfører de seg, hvordan snakker de? Hvordan kan du få leseren til å føle at de er til stede og selv opplever det du skriver om? **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

-

55. Når du leser andres fortellinger, lærer du ulike måter å skildre på. **LESE** (bli bedre skrivere)

56. Hver forfatter utvikler sin måte å vise oss det som foregår. Forfatteren William Golding starter romanen *Fluenes herre* på denne måten: **LESE** (tekst som forbilde)
[Eksempeltekst]

-

57. Husk at du ikke må skildre alt hele tiden, bare det som er viktig for å få fram forhold mellom personer eller bygge opp spenningen. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

Direkte og indirekte tale (underoverskrift)

58. Når du skriver det personene sier, som replikker med tegnsetting for direkte tale, trekker du leseren helt inn i en situasjon. Dette virkemidlet er fint å bruke når en samtale er avgjørende for hva som vil skje videre. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

59. I sitatet fra *Fluenes herre* går vi fra skildring til direkte tale, noe som gjør at leseren blir trukket helt inn i fortellingen, som i en filmscene der vi først får et oversiktsbilde og det så blir zoomet inn til et nærbilde. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)

-

60. Indirekte tale er et virkemiddel der vi forteller hva som ble sagt, uten at vi trenger spesielle tegn, slik som i denne setningen: Hun sa at hun ville ha nye sko, men faren fortalte for fjerde gang at de ikke hadde råd. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)

Handlingsreferat og tankereferat (underoverskrift)

61. Et referat er et kort sammendrag. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)

62. I fortellinger er det fint å bruke referat for å binde sammen hendelser uten at vi trenger å fortelle alt som skjedde i tiden mellom. Et slikt sammendrag kaller vi handlingsreferat. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)

63. Hvis fortelleren vet hva personene tenker og føler, får vi ofte vite mye om hovedpersonen gjennom tankereferat. **REDSKAP** (implisitt definisjon)

Tempo (underoverskrift)

64. Å variere tempo er viktig for å bygge opp spenningen. Med dette mener vi at tiden en hendelse ville tatt i virkeligheten, og tiden det tar å lese om det i fortellingen, ikke behøver å være like lang. **REDSKAP** (implisitt definisjon)

65. Når det ikke skjer noe spennende, kan vi skrive kort om det i et referat, men når det blir spennende, bør vi stoppe opp og fortelle i detalj. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

[Eksempeltekst]

-

66. I utdraget ovenfor varierer forfatteren tempo med å bruke ulike fortellemåter. I begynnelsen er det et kort handlingsreferat om «et par timer», mens mot slutten står alt som blir tenkt og sagt i løpet av et kort øyeblikk. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)

67. Når vi nærmer oss spenningstoppen, er det vanlig å sette ned tempo, og holde på spenningen en stund før vi røper det dramatiske høydepunktet. Når leseren er kommet inn i handlingen og virkelig ønsker å finne ut hva som skjer, da kan vi ta med alle detaljer for å øke spenningen enda mer. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)

-

68. Fluene som flyr mot hverandre på et skrivebord, bruker i virkeligheten bare et par sekunder, men i teksten stopper forfatteren opp og skildrer i sakte film: **LESE** (tekst som forbilde)

[Eksempeltekst]

Vedlegg 2: Innholdsanalyse av brødteksten i Nye kontekst

Skjønnlitteratur – lese og skrive forteljingar, dikt og drama (tittel)

1. Skjønnlitteratur er litteratur som er oppdikta: forteljingar, dikt og drama. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)
2. Når du les romanar, noveller eller dikt, gjer du det kanskje fordi det er underholdande og spennande. Men samtidig får du noko i tillegg: Skjønnlitteraturen har livet og mennesket som tema, og du kan kjenne deg igjen i det du les. Du lærer noko om deg sjølv og andre, om det å vere menneske. **LESE** (danning)

Forteljingar – oppbygging (tittel)

Forteljingar (overskrift)

3. *Forteljing* er éin av dei tre skjønnlitterære hovudsjangrane ved sida av dikt og drama. Ho har mange undersjangrar: eventyr, fablar, mytar, segner, noveller, romanar... **REISKAP** (eksplisitt definisjon)
4. Forteljingssjangeren er like gammal som språket, og gjennom forteljingar, munnlege og skriftlege, får vi overlevert livserfaringar og kunnskapar. **LESE** (danning)

Formålet med forteljingar (underoverskrift)

5. Kvar dag *fortel* vi noko til venner eller familie – når vi har opplevd noko det er verdt å fortelje om. Forfattarar som skriv romanar og noveller, har også noko på hjartet som dei vil dele med andre. Dei *diktar opp ei verd* som hendingane skjer i, og gjennom det dei skriv, kan dei *underhalde* lesarane, men også få dei til å *tenkje* og *reflektere*. Dermed kan forfattarane indirekte delta i samfunnsdebatten – ja, dei kan til og med vere med på å forandre samfunnet gjennom det dei skriv. **LESE** (danning)

Handlinga (underoverskrift)

6. *Handlinga*, det som skjer, er kjernen i ei forteljing. Heilt i starten skjer det noko som set handlinga i gang, og før forteljinga er slutt, har det skjedd forandringar: Situasjonen som *hovudpersonen* har vore i, kan ha forandra seg, eller hovudpersonen sjølv har forandra seg på grunn av det som har hendt. **REISKAP** (omtale/beskrive litterære verkemiddel)

Dramatisk oppbygging (underoverskrift)

7. Mange forteljingar skiftar mellom *harmoni* og noko som forstyrrar harmonien. Det kan veksle mellom håp og fortvilning, framgang og motgang, og mot slutten skjer det

kanskje noko som kan øydeleggje alt. Det blir *høgdepunktet* eller *vendepunktet*.

REISKAP (implisitt definisjon)

8. Denne oppbygginga finn vi både i morosame forteljingar og i alvorlege forteljingar – og i film og teaterstykke. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep) Nokre viktige punkt for å skape spenning i ei forteljing er:
9. - Hindringar: Hovudpersonen må møte *motgang*, *motstand* eller *hindringar*. Det må ikkje vere for enkelt å nå målet sitt. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)
10. - Risiko: Hovudpersonen må risikere å mislykkast, dumme seg ut, døy... Dess større risiko, dess større spenning. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)
11. - Vendepunkt: Det kan vere fleire vendepunkt i forteljinga, stader der situasjonen forandrar seg. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)
[Eksempeltekst]

Forteljingar – innleiing, avslutning og overskrift (tittel)

Kva høyrer med til ei forteljing? (overskrift)

12. Når du skriv forteljingar, kan du bestemme kva du vil fortelje, og kvar du vil begynne. Då må du spørje deg sjølv: Kva er det viktigaste å fortelje? Begynn forteljinga så nær den situasjonen som mogleg. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære verkemiddel)
13. La oss sjå på ei forteljing om ein fjelltur som nesten endar i katastrofe. Nedanfor er dagane før, under og etter turen sette inn i eit skjema. **SKRIVE** (beskriving av skjønnlitterær forteljing)
[Skjema]
14. Teksten nedanfor er kapittel 2 i Tormod Haugens bok *Romanen om Merkel Hanssen og Donna Winter og Den store flukten*. Her lèt Tormod Haugen forteljaren filosofere over kvar ei historie begynner. **LESE** (teksten som forbilde)
[Eksempeltekst]

Kvar og korleis kan ei forteljing begynne? (underoverskrift)

1 Begynn med «starten» (2. underoverskrift)

15. Vi kan velje å gå inn i forteljinga der hendingane begynner å leie fram mot eit *høgdepunkt*. Så kan vi skrive om det som skjer, i den rekkjefølga det skjer. **SKRIVE** (Bevisst bruk av litterære verkemiddel)
16. Vi skriv *kronologisk*: **SKRIVE** (teksten som forbilde)

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

2 Begynn «midt i handlinga» (2. underoverskrift)

17. Mange forteljingar begynner der spenninga er størst, midt i handlinga, *in medias res*, som det heiter. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

18. Då er det nødvendig å sjå tilbake etterpå, og beskrive det som alt har hendt. Det kallar vi *retrospektiv forteljeteknikk*. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

[Eksempeltekst]

3 Begynn med «slutten» (2. underoverskrift)

19. Det går også an å begynne med å fortelje «korleis det gjekk til slutt», eller det viktigaste som skjedde. Då må sjølve historia bli fortald *retrospektivt*. **REISKAP** (implisitt definisjon)

20. I eksempelet nedanfor er den første setninga hovudsaka. Resten av setningane – og heile novella – er tilbakeblikk på korleis det skjedde. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

[Eksempeltekst]

Avslutninga (underoverskrift)

21. Det kan vere lurt å bestemme seg for korleis forteljinga skal slutte. Har du slutten klar, veit du kvar du skal! **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære verkemiddel)

22. Det er i prinsippet tre måtar å slutte ei forteljing på:

- **Forteljinga endar godt.** Konflikten blir løyst, hovudpersonen når målet sitt. «Så levde dei lykkelege alle sine dagar.»
- **Forteljinga endar ikkje godt.** Det går gale for hovudpersonen.
- **Open slutt.** Lesarane får ikkje vite sikkert korleis det går. **SKRIVE** (beskriving av skjønnlitterær fortelling)

Overskrifter (underoverskrift)

23. Formålet med overskrifta – *tittelen* – er todelt: Ho skal seie noko om innhaldet, og ho skal vekke interesse. **REISKAP** (implisitt definisjon)

24. Prøv å finne originale titlar til forteljingane dine, kanskje titlar som gir noko ekstra til forteljinga etter at ho er lesen. Tittelen kan det vere smart å vente med til du har skrive heile teksten. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære verkemiddel)

Verkemiddel i forteljingar (tittel)

Verkemiddel som er felles for mange sjantrar (overskrift)

25. Forteljingssjangeren bruker mange av dei same verkemidla som andre sjantrar eller teksttypar. **REISKAP** (presentere fagomgrep) Her er dei vanlegaste:

Gjentaking (underoverskrift)

26. *Gjentaking* betyr at ord, setningar, avsnitt eller situasjonar blir gjentekne fleire gonger i teksten. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

27. Det er eit enkelt og effektivt verkemiddel å bruke som skapar rytme og attkjenning.

REISKAP (utdjupe fagomgrep)

28. I eksempelet nedanfor kjem gjentakningane så tett at det også blir eit komisk verkemiddel: **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

[Eksempeltekst]

Kontrast (underoverskrift)

29. *Kontrast* betyr motsetning, **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

30. noko som blir sett opp mot kvarandre: lys-mørke, snill-slem, ein god situasjon-ein vond situasjon, forventningar-verkelegheita. Det er eit verknadsfullt verkemiddel som heile forteljinga kan byggjast rundt, for eksempel kontrasten mellom kva som er rett, og kva som er gale: Kva skal ein velje? Kontrastar kan også brukast til å skape høgdepunkt: Håpet stig – håpet blir knust. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

31. Her blir to bursdagar sette opp mot kvarandre: **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

[Eksempeltekst]

Samanlikning (underoverskrift)

32. Vi bruker ord som *liksom*, *lik*, *som* (større) *enn* for å lage samanlikningar. **REISKAP** (implisitt definisjon)

33. Samanlikningar skaper bilete, lesaren ser det for seg: Det var som å springe i sirup, sinna som eit lemen, som om naturen heldt pusten, svartare enn natta. **REISKAP**

(utdjupe fagomgrep)

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

Metafor – språkbilete (underoverskrift)

34. *Metafor* er ei samanlikning utan *som* – der eit ord eller uttrykk blir brukt i overført tyding. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

35. Det vil seie at eigenskapane til éin ting blir overførte til ein annan: *Han er ein slu rev* (om ein person som er utspekulert), *du er ei perle* (om nokon med svært positive eigenskapar), *å ha sommarfuglar i magen* (det kriblar i magen av forventning eller spenning). Metaforane skaper bilete og kan seie mykje med få ord. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

[Eksempeltekst]

Kvardagsmetaforar (2. underoverskrift)

36. Kvardagsspråket er så fullt av metaforar at vi knapt legg merke til det. *Langt på veg* er språket vårt *bygd opp* av slike samanlikningar utan «som». Vi kan snakke om *foten av fjellet* sjølv om fjellet ikkje har nokon fot, *ein åsrygg*, *tennene på ei sag* og *ein blåveis* når nokon har fått eit blått auge. Når det går bra for oss, kan vi seie at *det går oppover*, og til slutt er vi kanskje heilt *på topp*, eller vi føler at vi *har nådd botnen*. Alt det som står i kursiv i dette avsnittet, er metaforar. **REISKAP** (omtale/beskrive litterære verkemiddel)

Besjeling (2. underoverskrift)

37. *Besjeling* er ein type metafor der dyr, planter og døde ting får eigenskapane til menneske: **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

38. *Sola smiler på himmelen, vinden riv og slit i garasjeportane, treet strekkjer armene mot lyset*. Dette verkemiddelet skaper også bilete. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

Humor (underoverskrift)

39. Å skrive humoristisk betyr ikkje at vi må skrive slik at lesarane vrir seg av latter heile tida. Det kan vere like bra å få dei til å smile litt, gjere dei litt gladare. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære verkemiddel) Vi ler ikkje av det same, alle saman. Likevel finst det nokre prinsipp for kva som kan vere morosamt:

1 Overraskingar og kontrastar (2. underoverskrift)

40. Når det skjer noko uventa, eller når ein person seier noko som ikkje er forventa, kan det ha ein komisk verknad. Overraskande ordval og originale beskrivingar har same verknad. **REISKAP** (omtale/beskrive litterære verkemiddel)

41. Kanskje nokon synest dette er morosamt: **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

2 Overdrivingar (2. underoverskrift)

42. Viss du seier at «eg heldt på å døy av latter», er det mest sannsynleg ei overdriving.

REISKAP (presentere fagomgrep)

43. I ein tekst vil ho neppe verke morosam, for ho er så vanleg. Meir originale overdrivingar, derimot, kan ha ein komisk effekt: **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

3 Underdrivingar (2. underoverskrift)

44. I staden for å overdrive kan vi gjere det motsette: underdrive. Då bruker vi eit svakare uttrykk enn det vi vanlegvis ville brukt. **REISKAP** (implisitt definisjon)

45. Når vi for eksempel får servert ein kjempegod dessert, kan vi seie at denne «desserten smakte ikkje akkurat vondt». Underdrivingar kan ha ein komisk verknad: **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

4 Ironi (2. underoverskrift)

46. Når vi seier det motsette av det vi meiner, bruker vi ironi. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

47. Ironi kan vere eit vanskeleg verkemiddel, sidan det kan bli misforstått. Viss vi seier: «Du er jammen ein fin venn å ha», kan det bety nettopp det, men i ein annan samanheng kan det bety det motsette. **REDSKAP** (utdjupe fagomgrep)

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

5 Nokon som dummar seg ut (2. underoverskrift)

48. Å vekkje skadefryd er eit mykje brukt humorverkemiddel, sjølv om det kanskje ikkje er heilt pent. **REISKAP** (presentere fagomgrep)

49. Maktmenneske som blir lurte, smartingar som lurer seg sjølv, dumme kjeltringar – alt dette ler vi av. I mange barnebøker er det dumme vaksne som får gjennomgå, til stor fryd for unge lesarar, men her er det Truls som får smake sin eigen medisin:

REISKAP (utdjupe fagomgrep)

[Eksempeltekst]

Frampeik (underoverskrift)

50. Mange forfattarar kjem med små hint om kva som kan skje utover i teksten. Dette kallar vi *frampeik* – å peike framover. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

51. Nokre gonger er frampeiket tydeleg, andre gonger er det berre ein detalj som du nesten ikkje oppfattar. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

52. Viss du legg merke til slike nesten skjulte detaljar når du les, vil leseopplevinga bli større. Her er nokre eksempel: **LESE** (Nærlese)

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

Skrivemåtar, synsvinklar og tid i forteljingar (tittel)

Tre måtar å skrive forteljingar på (overskrift)

53. Handlinga er skjelettet i ei forteljing. I tillegg er beskrivingar og replikkar med på å gjere forteljinga levande. Dermed kan ein forfattar velje mellom tre ulike måtar å fortelje på, og som regel er det lurt å blande desse tre måtane i same forteljing:

REISKAP (omtale/beskrive litterære verkemiddel)

1 Gjengi handlinga (underoverskrift)

54. Det blir inga verkeleg forteljing utan ei handling. Det er fleire måtar å fortelje henne på, anten som lange avsnitt, eller som mindre delar mellom replikkar, tankereferat og beskrivingar. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

[Eksempeltekst]

2 Bruke beskrivingar, skildringar (underoverskrift)

55. Når du beskriv noko, skaper du bilete hos lesarane. Ver som eit filmkamera og fang opp bilete og lyd, men bruk også dei andre sansane: lukt, smak, berøring. Leit etter presise ord og uttrykk for det du vil seie. Spesielt ordklassane *verb*, *substantiv*, *adjektiv* og *adverb* er viktig: **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære verkemiddel)

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

3 Gjengi replikkar og tankar (underoverskrift)

56. I ei forteljing kan forfattaren skrive det personane seier, som *replikkar*. Replikkar som er gjengitt ord for ord, kallar vi *direkte tale*. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

57. Då skriv vi dei i hermeteikn – eller med replikkstrek fremst: **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)
[Eksempeltekst]
58. Det går også an å gjengi replikkane indirekte – ikkje ordrett. Vi kallar det *indirekte tale*: **REISKAP** (eksplisitt definisjon)
[Eksempeltekst]
[Eksempeltekst]
59. Viss forfattaren gjengir tankar, kallar vi det *tankereferat*. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)
60. I nokre bøker finn vi lange avsnitt med tankereferat der hovudpersonen ser tilbake eller hoppar frå tanke til tanke og filosoferer. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)
[Eksempeltekst]
[Eksempeltekst]

Synsvinkel (overskrift)

61. Vi skil mellom *forfattar* og *forteljar*. Forfattaren skriv forteljinga, men kan velje kven forteljaren i historia skal vere. **REISKAP** (presentere fagomgrep)
62. Viss forteljaren er med i handlinga og ser, tenkjer og opplever, kallar vi synsvinkelen *personal*. Då blir hendingane sett gjennom nokon; det kan vere «eg», eller det kan vere «ho» eller «han», og i nokre sjeldne tilfelle «du». **REISKAP** (eksplisitt definisjon)
63. Viss forteljaren står utanfor og refererer hendingane, kallar vi synsvinkelen *autoral*. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)
64. Det kan nokre gonger vere vanskeleg å sjå om synsvinkelen er personal eller autoral. I eksempelteksten *Kode raud* er vi inne i hovudet til Allissa, men ho blir også sett utanfrå. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)
65. Journalistar vil velje ein autoral forteljestil når dei skriv om ein fotballkamp, for dei deltek ikkje sjølv, dei ser kampen utanfrå. Men viss ein av spelarane skulle skrive om kampen, ville forteljestilen bli personal: Han eller ho var med i spelet. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

Personal synsvinkel (underoverskrift)

1 HOVUDPERSONEN ER «EG» - 1. persons synsvinkel (2. underoverskrift)

66. Det er «eg» som ser, høyrer, tenkjer og opplever. «Eg» kan ikkje vite kva andre tenkjer og føler, men ser berre andre sine handlingar og reaksjonar. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

[Eksempeltekst]

2. HOVUDPERSONEN ER «HAN/HO» - 3.persons synsvinkel (2. underoverskrift)

67. Det er «han» eller «ho» som ser, høyrer, tenkjer og opplever. Han/ho kan ikkje vite kva andre tenkjer og føler, men ser berre andre sine handlingar og reaksjonar.

REISKAP (eksplisitt definisjon)

[Eksempeltekst]

3 HOVUDPERSONEN ER «DU» - 2. persons synsvinkel (2. underoverskrift)

68. Denne synsvinkelen er ikkje så vanleg som dei to andre, og gir eit inntrykk av at nokon snakkar til hovudpersonen og gjer hovudpersonen merksam på kva han eller ho opplever. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

[Eksempeltekst]

Autorial synsvinkel (underoverskrift)

1 REFERERANDE FORTELJAR (2. underoverskrift)

69. Forteljaren står utanfor handlinga og referer. Forteljaren kan ikkje vite kva andre tenkjer og føler, han eller ho ser berre andre sine handlingar og reaksjonar. Forteljaren kan gjengi det han eller ho har høyrte andre fortelje. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

[Eksempeltekst]

2 ALLVITANDE FORTELJAR (2. underoverskrift)

70. Forteljaren står utanfor handlinga, men veit alt og kan fortelje alt som skjer, og kva alle personane tenkjer og føler. Forteljaren kan flytte seg mellom fleire stader.

REISKAP (eksplisitt definisjon)

[Eksempeltekst]

Tid – notid eller fortid (overskrift)

71. Du må velje verbtid når du skal skrive forteljingar. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære verkemiddel)

72. Mange forteljingar er skrivne med verba i *preteritum*, i fortid. Det er kanskje det mest logiske, sidan hendingane det blir fortalt om, alt har skjedd. Men det er òg vanleg å

bruke *presens*, notid. Då får vi hendingane tettare innpå oss. Det blir som om det skjer akkurat no. **REISKAP** (omtale/beskrive litterære verkemiddel)

Dramatisk presens (underoverskrift)

73. Nokre gonger kan ei forteljing som er skriven i preteritum, gå over til presens i éi eller nokre få setningar. Det kallar vi *dramatisk presens*. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

74. Det framhevar delar av teksten som er spesielt spennande: **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

[Eksempeltekst]

Spenning, tempo og kronologi (tittel)

Kva er ei spennande forteljing? (overskrift)

75. Når vi bruker uttrykket *spennande* om ein tekst, tenkjer vi på kor engasjerande og intens han er. **REISKAP** (implisitt definisjon)

76. Han kan vere alvorleg, dramatisk eller nifs, eller han kan vere morosam. Men skal han engasjere lesarane, må han vere skriven med engasjement. **REISKAP** (omtale/beskrive litterære verkemiddel) Her er nokre verkemiddel vi kan bruke for å oppnå dette:

1 Ytre spenning (underoverskrift)

77. Ytre spenning er spenning knytt til *handlinga* i forteljinga. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

78. Personane kan kome opp i farlege situasjonar, eller dei kan prøve å kome seg ut av ei knipe. Vi lurar på korleis dette vil gå. **REISKAP** (utdjupe fagomgrep)

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

2 Indre spenning (underoverskrift)

79. Det som *går føre seg inni* personane – altså korleis personane reagerer på dei ytre hendingane, kva dei tenkjer og føler, kva slags val dei kan kome til å ta – kan vere like spennande som den ytre spenninga. Vi kallar det *indre spenning*. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

80. Ei god forteljing kan innehalde ei blanding av ytre og indre spenning. **REISKAP** (utdjuping)

81. For å få fram indre spenning må du gjengi kva hovudpersonane tenkjer, opplever og føler. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære verkemiddel)

[Eksempeltekst]

3 Beskriv situasjonane: vis i staden for å seie (underoverskrift)

82. Det er viktig å skrive slik at både du som skriv, og dei som skal lese, kan sjå for seg det som skjer. Du må beskrive situasjonane. Det er ikkje nok å seie at nokon er redd, du må vise det: Korleis ser vedkomande ut? Kva gjer han eller ho? Kva tenkjer dei?
SKRIVE (bevisst bruk av litterære verkemiddel)

83. I staden for å skrive «eg var nervøs før løpet», skriv Nicolai Houm dette i novella «Skyt meg»: **SKRIVE** (tekst som forbilde)

[Eksempeltekst]

4 Utvid augeblinken (underoverskrift)

84. Når det skjer noko spennande, må du gjere situasjonen større og viktigare ved å *utvide augeblinken*. Du må beskrive situasjonen i detalj, så å seie frå sekund til sekund: vinden som uler, klokka som tikkar, ein tilfeldig bil som køyrer forbi, det som skjer på den andre sida av fjorden. Replikkar, tankar og kjensler høyrer også med. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære verkemiddel)

85. I boka *Ny melding* prøver Bente og Kami å rømme frå to menn, Espen og Christer. Bente har rømt inn i skogen, mens Kami har greidd å starte bilen. Christer prøver å stoppe bilen, men blir liggjande som ein bylt på panseret. Bente ser det som skjer, og forstår at det er Kami som køyrer. Så kunne Magnhild Bruheim ha skrive vidare:
SKRIVE (teksten som forbilde)

[Eksempeltekst]

86. Men Magnhild Bruheim utvidar augeblinken, og skriv slik: **SKRIVE** (teksten som forbilde)

[Eksempeltekst]

5 Auk tempoet (underoverskrift)

87. Du kan skape intensitet og dramatikkk ved å auke forteljetempoet. Då skriv du korte setningar, hoppar over beskrivande detaljar og fortel i rask rekkjefølgje det som skjer, eller det hovudpersonen tenkjer: **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære verkemiddel)

[Eksempeltekst]

6 Ikkje fortel alt (underoverskrift)

88. Det som *kan kome til å skje*, er ofte meir spennande enn det som skjer. Det er ikkje så spennande viss du i ei spøkjelseshistorie skriv: «Plutselig såg eg eit spøkjelse.» Det er nifsare viss hovudpersonen høyrer lydar, oppdagar merkelege ting som skjer, eller ikkje heilt veit kva som går føre seg. Så ikkje avslør alt med ein gong. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære verkemiddel)

89. I eksempelet nedanfor får vi ikkje vite kven denne guten er, før eit stykke ut i teksten.

SKRIVE (tekst som forbilde)

[Eksempeltekst]

Kronologien i forteljingar (overskrift)

90. Ei forteljing kan strekkje seg over fem minutt eller fem år. Når vi fortel, må vi bestemme oss for kva som er viktig å ha med, og i kva slags rekkjefølgje hendingane skal kome: **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære verkemiddel)

91. Forteljinga kan vere **kronologisk**, det vil seie at ho blir fortald i den rekkjefølgja hendingane skjer. **REISKAP** (eksplisitt definisjon)

92. Forteljinga kan hoppe fram og tilbake i **tid**. **REISKAP** (omtale/beskrive litterære verkemiddel)

93. Forteljinga kan ha **parallele handlingar**. **REISKAP** (omtale/beskrive litterære verkemiddel)

Parallellhandling (underoverskrift)

94. Ei kort forteljing har oftast éi handling. Men nokre gonger blir vi presenterte for to eller fleire handlingar som skjer samtidig. Forteljinga hoppar fram og tilbake mellom desse handlingane før det viser seg at handlingane kanskje møtest og grip inn i kvarandre. Dette er eit verkemiddel som blir brukt mykje i film og tv-seriar.

REISKAP (omtale/beskrive litterære verkemiddel)

95. Nedanfor ser du handlingsgangen i ei forteljing. Tenk deg at dei to parallele handlingane nedanfor blir fortalde annankvar gong i kvart sitt avsnitt. Spenninga ligg i at lesaren aner at guten i forteljinga kan bli avslørt av faren, mens guten sjølv er lykkeleg uvitande om det som kan skje. **LESE** (felles forståing av tekster)

[Eksempeltekst]

Vedlegg 3: Innholdsanalyse av brødteksten i Saga

Teksttyper og virkemidler (tittel)

Å gjøre riktige valg (overskrift)

1. Når du skriver, er det en fordel å være klar over hvilket formål du har med skrivingen:
 - Hvorfor skriver du en tekst?
 - Hva skal du bruke teksten til?
 - Hvem skal lese teksten din? **SKRIVE** (formål med skriving)
2. Når du er klar over formålet med teksten din, er det enklere finne ut både *hva* du skal skrive, og *hvordan* du skal skrive eller presentere teksten din. **SKRIVE** (formål med skriving) Dette kan du også lese mer om i kapittel 2 *Å skrive*.
3. *Hvordan* du velger å skrive en tekst, kan handle om hvilken teksttype du mener passer best til formålet med skrivingen din. **SKRIVE** (formål med skriving)
4. I dette kapitlet skal vi se på kjennetegn ved forskjellige teksttyper. Det kan hjelpe deg med å velge riktig teksttype til formålet ditt. **SKRIVE** (formål med skriving)
5. Et annet ord for teksttype er *sjanger*. Det er to hovedtyper av teksttypene: *skjønnlitterære tekster* og *saktekster*. **REDSKAP** (presentere fagbegrep)

Fortelling (overskrift)

6. Å lage fortellinger som en skriftlig tekst for at den bare skulle leses, er ganske nytt i historisk sammenheng. Mennesker har til alle tider og i alle kulturer fortalt. Historier er blitt overført fra generasjon til generasjon. Fortellinger fra Homers *Odysseen* til de norske folkeeventyrene ble laget som muntlige tekster. De greske filosofene Platon og Aristoteles skrev 400 år før vår tidsregning at en fortelling er noe som skal framføres muntlig. På samme måte som skalden hadde høy status i norrøn tid, har fortelleren opp gjennom tidene hatt stor respekt og anseelse. **LESE** (danning)
7. Fortelling er en *skjønnlitterær tekst*. Skjønnlitterære tekster er oppdiktet. Forfatteren har brukt fantasien for å skrive den. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon) Nedenfor skal vi se på hva som kjennetegner fortellingen som teksttype.

Hva kjennetegner fortellingen? (underoverskrift)

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

1 Det er alltid en som forteller (2. underoverskrift)

8. Fortelleren kan «vise seg fram» på forskjellige måter. I fortellingen til Katrine står fortelleren på en måte utenfor og beskriver det som skjer under stormen. Hos Fredrik er fortelleren mye tydeligere med i fortellingen, fordi den er fortalt i jeg-form.

REDSKAP (utdype fagbegrep)

2 Det er alltid en begynnelse (2. underoverskrift)

9. Innledningen er viktig for å fange leserens interesse og kan skrives på mange måter.

Ofte er det en presentasjon av personer, tiden og hvor handlingen foregår. **REDSKAP** (implisitt definisjon)

10. I *Spøkelse* blir det gitt en kort presentasjon av tid («Det var en gang»), personer («jeg») og litt om omgivelser eller miljø («hogde på et vissent tre»). I *Stormen* er tid og personer mer uklare, men fiskere, båter og havn forteller oss litt om hvor handlingen finner sted. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)

3 Det er alltid en hoveddel (2. underoverskrift)

11. Her lar fortelleren det meste av handlingen i fortellingen foregå. I hoveddelen bygger spenningen i handlingen seg opp mot en løsning eller avslutning. Spenningen kan være et problem, en konflikt eller en hindring som skal overvinnnes eller løses.

REDSKAP (implisitt definisjon)

12. I *Stormen* fortelles det i hoveddelen om uværet som herjer. I *Spøkelse* er den kort, men den er der! **REDSKAP** (utdype fagbegrep)

4 Det er alltid en slutt (2. underoverskrift)

13. Avslutningen av en fortelling gir som regel en utløsning av spenningen. Situasjonen er endret i forhold til begynnelsen på fortellingen. Mange ganger har fortellingen en overraskende avslutning. **REDSKAP** (implisitt definisjon)

14. I Katrines fortelling er det en litt overraskende og morsom slutt. Fredrik løser problemet i handlingen ved å fortelle at det hele er en drøm. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)

15. Handlingen i en fortelling foregår over kortere eller lengre tid. Fortelleren behøver ikke å starte fortellingen med begynnelsen av handlingen. Han eller hun kan snu om

på rekkefølgen og begynne med slutten eller kaste oss midt inn i handlingen.

REDSKAP (omtale/beskrive litterære virkemidler)

Det er alltid en forteller (underoverskrift)

16. I en fortelling kan fortelleren vise seg fram på forskjellige måter og ha forskjellige *synsvinkler*. Synsvinkel er et viktig virkemiddel i en fortelling. Det sier noe om hvilke øyne vi ser handlingen gjennom. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)

17. En *jeg-forteller* skaper nærhet, men jeg-personen trenger ikke å være forfatteren selv. En forteller kan også være en såkalt *tredjepersons-forteller*. Da opptrer fortelleren som «han», «hun» eller en person med navn. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)

18. På neste side kan du lese eksempler med jeg-forteller og tredjepersons-forteller.

REDSKAP (utdype fagbegrep)

Jeg-forteller eller tredjepersons-forteller: Indre synsvinkel (2. underoverskrift)

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

19. I utdragene fra *Inn i elden* og *Darlah – 172 timer på månen* får vi vite hva personene i fortellingen tenker og føler. Vi går inn i personene, og handlingen ses gjennom øynene til en jeg-forteller og en tredjepersons-forteller. Dette kalles en *indre synsvinkel*.

REDSKAP (eksplisitt definisjon)

20. I en tredjepersons-fortelling ser forfatteren ofte handlingen gjennom øynene til flere personer i fortellingen. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)

Ytre synsvinkel (2. underoverskrift)

21. I elevteksten «*Stormen*» står fortelleren utenfor og ser inn på det som skjer. Vi får ikke vite om tanker og følelser. Det kalles en *ytre synsvinkel*. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)

22. Det var veldig vanlig i sagalitteraturen. Et eksempel på det kan du lese på side 222 i utdraget fra *Olav den helliges saga*. I denne fortellingen står også forfatteren utenfor og forteller hva som skjer, og hva Olav den hellige og mennene hans sier og gjør, ikke hva de tenker og føler. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)

Det er alltid en begynnelse (underoverskrift)

23. Noe av det viktigste ved en fortelling er å fange leserens interesse – og holde den der!
Leseren skal få lyst til å finne ut hva du har på hjertet. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)
24. Det første leseren møter, er tittelen. Den skal helst si noe om hva fortellingen handler om, og samtidig pirre leselysten. Den endelige tittelen bestemmes derfor ofte etter at fortellingen er ferdig skrevet. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)
25. Det andre leseren møter, er innledningen. Da gjelder det å dra leseren med seg inn i selve handlingen. Dette gjøres ofte ved å presentere leseren så raskt som mulig for
- *Hvem* – jeg, han, vi, personer med navn, alder, kjønn
 - *Når* – en gang i tiden, nå, i gamle dager, i framtiden, en bestemt årstid
 - *Hvor* – ved kysten, i fattigkvarteret, i rikmannsvillaen, i byen **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)
26. En *vanlig fortellende innledning* tar seg god tid til denne presentasjonen. Vi får vite hvor vi er, hvordan det ser ut, og hvem som bor der: **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)
- [Eksempeltekst]
27. Når du skriver fortellinger, gjenforteller du nok ofte handlingen i den tidsrekkefølgen alt skjedde. Da beskriver du handlingen *kronologisk*. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
28. For å gjøre en fortelling mer spennende hender det at forfattere begynner med slutten av handlingen og deretter forteller i tilbakeblikk. Mange kriminalfortellinger er bygd opp på den måten. Kjenner du noen eksempler? Det kaller vi en *retrospektiv* teknikk. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
29. Nedenfor kan du lese to eksempler på tilbakeblikk: **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
- [Eksempeltekst]
- [Eksempeltekst]
30. Et gammelt litterært virkemiddel er å la fortellingen starte midt i handlingen! *In medias res* kalles dette på latin – midt i handlingen eller rett på sak: På norsk kan vi kalle det *pangstart*. Vi hopper rett inn i handlingen, gjerne midt i en samtale eller med en replikk. Først senere får vi vite nærmere hvor handlingen foregår, og hva som har skjedd tidligere. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
31. Nedenfor kan du lese eksempler på *pangstarter*: **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
- [Eksempeltekst]
- [Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

32. Andre måter å begynne på er med personschildring, miljøskildring eller spørsmål til leseren: **REDSKAP** (utdype fagbegrep)

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

Det er alltid en hoveddel (underoverskrift)

33. Hvis du ikke vil at leseren skal legge fra seg fortellingen din etter å ha lest begynnelsen, må leseren få lyst til å lese videre for å se hvordan det går. Du må lage en spenning i fortellingen ved å holde *noe skjult*. Leseren skal ikke vite eller lett kunne gjette seg til hva som kommer til å skje. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)
34. I kriminalfortellinger er spenningen ofte knyttet til hvem som er den skyldige, eller hvordan detektiven greier å fange forbryteren. Forbrytelsen kan være en farlig eller voldsom hendelse som avbryter en rolig eller ufarlig situasjon. Denne typen spenning kaller vi en *ytre spenning*, og den brukes mye. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
35. Spenningen i en fortelling kan like gjerne være en *indre spenning*. Da fortelles det om mennesker som har problemer med seg selv eller andre. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
36. De kan være ensomme, ha dårlig samvittighet eller føle at de alltid taper, og vi får lyst til å lese videre for å se hvordan det går med dem. Finner den ensomme en venn, eller kommer den som alltid taper, til å vinne en gang? **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
37. De stedene i fortellingen hvor handlingen tilspisser seg eller spenningen blir «til å ta og føle på», er fortellingens *vendepunkt*. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
38. Detektiven er «like i hælene» på forbryteren, den ensomme treffer en som vi skjønner kan komme til å bli en venn, eller taperen er i ferd med å vinne for første gang. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
39. Hvor mange spenningstopper det er i en fortelling, avhenger som oftest av hvor lang fortellingen er. En spenningskurve viser hvordan en fortelling kan være bygd opp med en eller flere spenningstopper og vendepunkt. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)

Det er alltid en slutt (underoverskrift)

40. Leseren kan ofte puste lettet ut når fortellingen er ferdig. Etter vendepunktet eller det siste av flere vendepunkter blir spenningen ofte utløst ved at handlingen roes ned og det blir gitt en løsning på mysteriet eller problemet. Det er likevel ikke alltid det skjer. Noen ganger kan også slutten «henge i luften». Du vet ikke helt hva som kan skje videre. **REDSKAP** (omtale/beskrive litterære virkemidler)
41. Når du skriver en fortelling, er det ikke alltid like lett å finne en «riktig» avslutning. Det er ikke sikkert at fortellingen din skal ha en «happy ending». Kanskje forbryteren ikke blir tatt eller taperen ikke vinner likevel? Du må likevel passe på at slutten er mest mulig naturlig ut fra det som har skjedd tidligere i fortellingen. Det betyr ikke at den skal være realistisk, at «dette kunne ha skjedd i virkeligheten». Hvis resten av handlingen ikke er realistisk, behøver ikke slutten å være det heller, men den må henge sammen med det som har skjedd før. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)
- [Eksempeltekst]
- [Eksempeltekst]

Fortellemåter og språklige virkemidler (overskrift)

42. Når du skriver en fortelling, er det viktig å *varierte* måten du forteller på. Du må veksle mellom ulike *fortellemåter* og bruke forskjellige *språklige virkemidler*. Hvis du vil trene deg opp til å bli en god forteller, bør du prøve alle sammen. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)
43. Romanen *Meg og en kritthvit T-skjorte uten trykk på* er skrevet av Liv Eirill Evensen. Romanen handler om en jeg-forteller som blir kjent med Aksel når han begynner i klassen hennes. Det første han spør henne om, er: «Har du lyst til å tjene en formue?» De prøver å tjene penger på mange ting, men det går ikke så bra, og Aksel blir syk. Nedenfor kan du først lese et utdrag fra romanen der jeg-personen møter Aksel første gang. Deretter kan du se eksempler på ulike fortellemåter og bruk av språklige virkemidler hentet fra romanen. **REDSKAP** (omtale/beskrive litterære virkemidler)
- [Eksempeltekst]

Fortellemåter (underoverskrift)

Replikker (2. underoverskrift)

[Eksempeltekst]

44. Replikker er akkurat det personene sier. Det kalles også direkte tale. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
45. I eksemplet ovenfor er det brukt anførselstegn for å vise at det er en replikk. Du kan også bruke tankestrek, eller replikkstrek:
- Jaha, sa han da jeg kom ut.
 - Er du KLAR for dette da? **REDSKAP** (utdype fagbegrep)

Tankereferat (2. underoverskrift)

46. Tankereferat er det en eller flere personer tenker eller føler. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
47. I eksemplet får vi vite hva jeg-personen tenker om det som skjer rundt henne. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
- [Eksempeltekst]

Handlingsreferat (2. underoverskrift)

48. Handlingsreferat er det som skjer, eller har skjedd. **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
49. I eksemplet forteller jeg-personen om noe som har skjedd. Du får ikke vite noe om hva hun tenker. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
- [Eksempeltekst]

Språklige virkemidler (underoverskrift)

Skildring (beskrivelse) av miljø og personer (2. underoverskrift)

50. Husk å bruke sansene dine når du skriver en skildring. Hvilke detaljer ser du på et tre, i et ansikt, i en situasjon? Hvilke lukter kjenner du? Hvilke lyder hører du? Ta deg tid til å føle deg inn i det du vil skildre. **SKRIVE** (bevisst bruk av litterære virkemidler)
- [Eksempeltekst]

Språklige bilder (2. underoverskrift)

[Eksempeltekst]

51. Sammenligninger og metaforer er to vanlige språklige bildetyper. **REDSKAP** (presentere fagbegrep)

52. Hvis du skal lage sammenligninger, bruker du ordene «som», «liksom» eller «lik» for å vise likhet. Dette er eksempel på sammenligning: *De gamle husene som sovende dyr i skumringen.* **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
53. Du kan også bruke sammenligninger uten disse småordene. Da kaller vi det *metaforer*: *De gamle husene er sovende dyr i skumringen.* **REDSKAP** (eksplisitt definisjon)
54. I utdraget ovenfor *sammenligner* forfatteren båtene med noen som strekker seg på tærne og vil kikke over bryggekannten. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)

Gjentakelse (2. underoverskrift)

55. Gjentakelser kan få tydeligere fram det forfatteren ønsker å si. **REDSKAP** (omtale/beskrive litterære virkemidler)
56. Her vil forfatteren understreke at det alltid er spesielle ting, «de tingene», som kan ødelegge for deg. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
[Eksempeltekst]

Rytme (2. underoverskrift)

57. Korte setninger kan gi en rytme i en fortelling som understreker en stemning eller en følelse, på samme måte som vers, strofer og rim kan gi rytmen i et dikt. **REDSKAP** (omtale/beskrive litterære virkemidler)
58. Her beskriver forfatteren med korte setninger jeg-personens sorg over å ha mistet vennen sin, og de gir en rask og kortpustet rytme. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
[Eksempeltekst]

Humor (2. underoverskrift)

59. Humor er et virkemiddel som har blitt brukt både i skriftlige og muntlige tekster opp gjennom tidene. **REDSKAP** (omtale/beskrive litterære virkemidler)
60. Det er ikke så lett å si hva humor er. Vi ler jo ikke alltid av det samme. I en skriftlig tekst kan det være situasjonene det fortelles om, eller språket forfatteren bruker, som kan gjøre en tekst morsom. Overraskende hendelser, overdrivelser og det å gjøre narr av noen kan gjøre en tekst morsom. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
61. Det er altså vanskelig å bli enige om hva som er morsomt, men i utdraget nedenfor skriver forfatteren om en situasjon Aksel befinner seg i som virker ganske desperat og komisk. **REDSKAP** (utdype fagbegrep)
[Eksempeltekst]

[Eksempeltekst]

Vedlegg 4: Innholdsanalyse av oppgavene i Fabel

1. Før du leser: Det kan være ganske irriterende å ha en summende flue rundt hodet når vi skal prøve å konsentrere oss. Tenk deg at du har fått i lekse å skrive en fortelling, men så summer en flue så mye at du ikke klarer å komme i gang. Skriv ned alt du kommer på om denne situasjonen, i to minutter uten å ta blyanten vekk fra papiret.
Overskrift: *Flueirritasjon*. **FORESTILLE SEG**
2. Mens du leser: Stopp og tenk. Hvordan ser en skuffet flue ut? **FORESTILLE SEG**
3. Mens du leser: Stopp og tenk. Hvilke følelser har fortelleren for sin nye venn?
REFLEKTERE
4. Mens du leser: Hva tror du fortelleren mener med «som om jeg ikke hadde en papirsaks i huset»? **REFLEKTERE**
5. Mens du leser: Hvorfor velger forfatteren ordet ridderlighetsfølelse? **REFLEKTERE**
6. Mens du leser: Hva kaller vi det når en mann utfordrer en annen til kamp om en kvinne? **FORKLARE**
7. Etter at du har lest: a) Forfatteren Knut Hamsun er kjent for å skrive om hvordan sterke følelser kan få mennesker til å gjøre uventede ting. Kan du finne eksempler på dette i fortellingen? **FINNE**
8. b) Skriv av to setninger fra fortellingen der det er tydelig at jeg-personen er glad i fluen, og to setninger der vi forstår at fortelleren er irritert på den. **FINNE**
9. *Tenk over:* Det sies at alle ting har en historie. Hvilken fortelling forteller dette bildet?
FORESTILLE SEG
10. 1) Følg læringsplakaten om friskrivning. Skriv i tre minutter. Les gjennom det du har skrevet. Kan du skape en fortelling ut av dette? **REFLEKTERE**
11. 2) Er ideen god nok? Vi kan ikke overbevise leseren om å lese fortellingen vår hvis vi ikke ville lest om dette selv. Skriv ned to punkter fra friskrivningen din som du vil jobbe videre med. **ANVENDE**
12. 3a) Tenk at du hadde vært Knut Hamsuns skrivevenn. Velg tre positive kommentarer du ville gitt til fortellingen hans. **FORESTILLE SEG**
13. 3b) Skriv innledningen til en fortelling i jeg-form slik Knut Hamsun gjør, men husk at det ikke trenger å handle om deg. Start med «Jeg trodde virkelig ikke det var mulig, men nå skjedde det igjen ...» **ANVENDE**
14. 3c) Les innledningen høyt for skrivevennen din og be om tre tips til hva du kan skrive videre. **ANVENDE**

15. (3d) Skriv fortellingen ferdig. **ANVENDE**

16. 4a) Skriv to setninger om hvordan du tror teksten hadde blitt med fluen som forteller.

REFLEKTERE

17. 4b) «En dag var fluen borte. Jeg forstod at det var hennes hevn, og jeg grublet lenge på hva jeg skulle gjøre. Jeg gikk ut i bakgården og ropte at vær så god, hun kunne bare bli borte, jeg savnet henne ikke! Det nyttet ikke. Jeg fikk ikke lokket henne fram, og jeg savnet fluen.»

Skriv om dette utdraget fra jeg-forteller til en han- forteller som ikke vet hva alle tenker og føler. Hvordan må du skrive for å få fram de samme følelsene som Hamsun får fram?

ANVENDE

Klar for en utfordring?

18. 4c) Hvis vi sier at fluene i Hamsuns fortelling egentlig er mennesker, kan vi si at dette er en fortelling om sjalusi. Hvilket forhold tenker du i så fall at det er mellom personene? Hvorfor tror du Hamsun valgte akkurat fluer hvis han ville fortelle om følelsen sjalusi? **REFLEKTERE**

19. 5) Skriv en kort fortelling om sjalusi der personene er dyr eller insekter.

FORESTILLE SEG

20. *Tenk over:* Hvordan starter «En ganske alminnelig flue ...»? **REFLEKTERE**

21. *Tenk over:* Hva tror du: Hadde denne omskrivingen gjort fortellingen mer eller mindre spennende å lese? **REFLEKTERE**

22. *Tenk over:* Kan du komme på en konflikt du kjenner godt til, og som kan være utgangspunkt for en fortelling? **REFLEKTERE**

23. *Tenk over:* Hvordan kan vi bygge opp spenningen på en god måte hvis vi ikke er helt sikre på hvordan det skal gå til slutt? **REFLEKTERE**

24. *Tenk over:* Hva synes du om slutten i «En ganske alminnelig flue ...»? Ender det lykkelig eller ulykkelig? **REFLEKTERE**

25. 6a) Tegn av spenningskurven for fortellinger, og skriv inn disse hendelsene fra Hamsuns fortelling på riktig sted i kurven: Fluene blir drept. Fluen blir borte. Fortelleren møter fluen. Fortelleren tenker at det tross alt hadde vært en hyggelig flue.

ANVENDE

26. 6b) Vi sier at filmer følger samme spenningskurve som fortellinger. Forklar dette med å bruke en film du liker godt, som eksempel. **FORKLARE**

27. 7) Skriv en ny innledning til Hamsuns fortelling slik at den blir retrospektiv.
ANVENDE
28. 8a) Gi to eksempler på hvordan konflikten i Hamsuns tekst skaper indre og ytre spenning. **FINNE**
29. 8b) Skumles «En ganske alminnelig flue ...» en gang til og stopp opp hver gang ordet «papiersaks» er nevnt. Hvordan bygger dette frampeket opp spenningen? **FORKLARE**
30. 9a) Skriv handlingen i Hamsuns fortelling som en punktliste. Overskrift: Disposisjon.
ANVENDE
31. 9b) Skriv en ny innledning til Hamsuns fortelling slik at den begynner med slutten.
ANVENDE
32. 9c) Slå opp på en tilfeldig side i en bok du liker. Bruk den femte setningen på siden som begynnelse på en kort fortelling. **FORESTILLE SEG**
33. 10) Skriv en kort fortelling der konflikten er at hovedpersonen blir bedt med på kino av en som hun eller han er forelsket i, men ikke har penger til kinobilletten. Start med setningen: «Lyden av klirrende mynter er den beste jeg vet, kanskje fordi det er en lyd jeg sjelden hører.» **FORESTILLE SEG**
34. *Tenk over:* Hvilke sanseintrykk har forfatteren valgt å skildre gjennom?
REFLEKTERE
35. *Tenk over:* Hvilken effekt får det når tiden stopper opp på denne måten?
REFLEKTERE
36. 11a) Se for deg en kort handling mellom to mennesker som treffes på gaten. Lukk øynene og tenk at du ser det som skjer, gjennom et kamera. Hva kan man se, høre, føle, lukte og smake? **FORESTILLE SEG**
37. 11b) Skriv et avsnitt der du skildrer situasjonen så nøyaktig som mulig. **ANVENDE**
38. 12) Kan du finne skildring, direkte tale, tankereferat og handlingsreferat i dette utdraget?
«I et par timer var hun ute. Jeg gikk hele tiden og angret på at jeg hadde sluppet henne ut. Da kom fluen tilbake. Hun hadde fått noe ekkelt på det ene bakbenet. «Fy! Du har vært ute i sølen, ditt dyr,» sa jeg» **FINNE**
39. 13a) Hamsun har mange korte skildringer i teksten sin. Skildringen av fluen blir gjentatt to ganger på nesten samme måte: «Det var en ganske alminnelig flue av middels størrelse, godt bygget, med grå vinger.» Bytt ut ord i skildringen slik at det virker som jeg-personen hater fluen. **ANVENDE**

40. 13b) Bytt ut ord i skildringen slik at det virker som jeg-personen elsker fluen.

ANVENDE

41. 14) Se på illustrasjonen av fluen øverst på siden. Skriv et avsnitt der du skildrer fluen.

Vær gjerne fantasifull. **ANVENDE**

42. 15a) Gjør ferdig denne lista over setningene i «En ganske alminnelig flue ...» som inneholder tidsuttrykk.

- Vi ble kjent en dag da hun kom flyvende inn gjennom mitt åpne vindu mens jeg satt og skrev.
- Men litt etter begynte hun den samme dansen igjen.
- En lang stund gikk det fint.
- ... (fortsett) **FINNE**

43. 15b) Hvor mange dager varer handlingen i fortellingen? **FINNE**

44. 15c) Hvordan hadde fortellingen vært dersom forfatteren hadde lagt inn nøyaktige klokkeslett istedenfor tidsuttrykkene du fant? **REFLEKTERE**

45. 15d) Se en tv - episode av en dramaserie for ungdom: Hvilken konflikt setter i gang handlingen? Finner du frampek? Hvordan viser de hvilke egenskaper personene har? Er handlingen kronologisk, eller hopper den i tid? **FINNE**

Måloppgaver

46. 16) Se for deg en detalj i hverdagen som kan gjøre deg skikkelig irritert. Se på læringsplakaten på side 176 og skriv en fortelling der konflikten er at den irriterende detaljen hindrer hovedpersonen i å få det han eller hun ønsker seg. **FORESTILLE SEG**

Klar for en utfordring?

47. 17) Skriv en fortelling der du starter med slutten. Prøv samtidig å skrive en avslutning som gjør at leseren må forstå innledningen på en helt ny måte. **ANVENDE**

I mål?

48. Har du blitt flinkere til å skrive fortellinger? Hva har du lært? **REFLEKTERE**

49. Hva er de viktigste sjangertrekkene for fortelling? **REFLEKTERE**

50. Hvilke råd vil du gi til en som skal skrive en fortelling? **REFLEKTERE**

Hva mener vi med at en riktig god fortelling ikke bare skal være underholdende, men også gi leseren noe å tenke over? **REFLEKTERE**

Vedlegg 5: Innholdsanalyse av oppgavene i Nye kontekst

Kurs 5.1 Forteljingar - oppbygging

1. *Tenk over:* «Skal eg fortelje deg kva som skjedde på treninga i går?» Eit slikt kvardagsleg spørsmål får oss til å lytte. Vi liker nemleg forteljingar. Dei triggar nysgjerrigheita vår. Det er spennande å høyre kva andre har opplevd. Kva slags opplevingar plar du fortelje om til vennene dine? **REFLEKTERE**

Faguttrykk

2. 1) Bruk definisjonane og eksempla i kurset, og skriv kva vi meiner med *miljø*, *intrige*, *prosjekt* og *plott*. **FORKLARE**

Studer tekst

3. 2a) **Analyser** novella «Å falle for nokon». Skriv så kort som mogleg det som skjer i forteljinga. **ANVENDE**
4. 2b) Hovudpersonen ønskjer å kome uskadd tilbake frå skidag, men kva er det som er det verkelege *prosjektet* (draumen, håpet) hans? **FINNE**
5. 2c) Kva blir *lønna* hans? **FINNE**
6. 2d) Hovudpersonen vekslar mellom håp og vonbrot fleire gonger i forteljinga. Finn eksempel. **FINNE**
7. 2e) Kva slags *motstand* (motgang) møter han? **FINNE**
8. 2f) Finn *høgdepunktet* og *vendepunkta* i forteljinga. Forklar med eigne ord kvifor dette er høgdepunkt og vendepunkt. **FORKLARE**
9. 2g) Kva slags *risiko* er det Teodor utset seg for? **REFLEKTERE**

Arbeid fram skriveidear

10. 3) **Skriv kort** kva som kan skje i ei forteljing som startar med følgjande situasjonar:
 - *Jente går aleine heim ein mørk kveld. Ho høyre nokon bak seg.*
 - *Gut er aleine heime. Han vaknar av lydar frå stova.*
 - *Ein gut/ ei jente er med ein venn på kjøpesenteret, og vennen stappar ei bukse under jakka og er på veg ut.*
 - *To ungdommar har skrive stygt om og til kvarandre på SMS og nettet. Ein dag dukkar det opp ein heil gjeng hos den eine og vil ta han eller henne.*

FORESTILLE SEG

11. 4a) **Noter idear til handling**

- *Tre farlege situasjonar du kan hamne i* (kan bli ei handling)
- *Tre situasjonar der nokon har dumma seg ut eller gjort ein tabbe* (kan bli ei handling)
- *Vanskar nokon kan kome i* (kan bli eit prosjekt i ei forteljing)
- *Tre ting nokon verkeleg kan ønskje seg* (kan bli eit prosjekt i ei forteljing)

FORESTILLE SEG

12. 4b) **Idédugnad.** Les opp punkta i 4a for kvarandre. Vel noko de trur kan bli ei bra forteljing. Tenk ut plott, handling og slutt. **ANVENDE**

13. 4c) **Skriv** forteljinga saman. Målgruppe: ungdom. **ANVENDE**

Gå vidare

14. 5a) «Å falle for nokon» skildrar ikkje berre hendingane sett utanfrå. Dei blir opplevde gjennom hovudpersonen. Skriv ned eksempel på kva hovudpersonen tenkjer, ser og opplever. **FINNE**

15. 5b) Beskriv først Teodor slik du oppfattar han ut frå det du les på og «mellom linjene». Diskuter deretter med andre. Her de same oppfatning? **FORKLARE**

16. 6) Nokre forfattarar skriv slutten av historia først. Prøv det! Skriv høgdepunktet og slutten til ei forteljing. Fortel deretter heile forteljinga. Skriv spennande eller morosamt. Målgruppe: ungdom.

Forslag til tema:

- *ei jente/ein gut som prøver å få venner ved å lyge om kor modig ho/han er*
- *ungdom som hamnar i rusmiljø*
- *ein spøk som går for langt*
- *pappa har fått friluftsdilla og dreg ein motvillig familie med seg på tur*

ANVENDE

Oppsummer

17. 7) Vel to noveller frå tekstsamlingane i *Kontekst*-serien eller andre stader, og finn eksempel på dei elementa som er typiske for ei forteljing – sjå «Byggjesteinane i ei forteljing», side 180: Kva er plottet, intrigen, osv.? Lag ein oversiktleg tabell over det du har funne. **FINNE**

Eigenvurdering

18. 1) Kor lett eller vanskeleg synest du det er å skrive ned handlinga i ei forteljing, slik at det viktigaste kjem med? **REFLEKTERE**
19. 2) Tenkjer du over kva slags element ei forteljing inneheld når du skal skrive sjølv? Kva tenkjer du på? **REFLEKTERE**
20. 3) Kva for nokon av tipsa på side 185 vil du få mest bruk for når du skal skrive forteljingar? **REFLEKTERE**

Kurs 5.2 Forteljingar – innleiing, avslutning og overskrift

21. *Tenk over:* Kvar begynner ei forteljing, og kvar sluttar ho? Det er alltid noko som har skjedd før, og noko som har skjedd før det igjen, og det er noko som skjer etterpå. Og kva høyrer med til forteljinga? Kvar begynner historia om deg? **REFLEKTERE**

Faguttrykk

22. 1a) Ei forteljing kan forteljast *kronologisk*. Forklar kva det betyr. **FORKLARE**
23. 1b) Kva vil det seie å starte *in medias res*? **FORKLARE**
24. 1c) Kva er *retrospektiv forteljeteknikk*? **FORKLARE**

Innleiingar

25. 2) **Drøft** eksempla på innleiingar på side 191. Kva for ei av dei gir mest lyst til å lese vidare? Grunngi svaret. **REFLEKTERE**
26. 3) **Skriv førsteavsnitt.** Vel to innleiingar frå eksempla i kurset, og skriv dei neste fire-fem setningane på din måte. **ANVENDE**
27. 4a) **Skriv tre ulike innleiingar** til ei forteljing der plottet er slik: Hovudpersonen har tjuvlånt og krasja mopeden til syster si. No sit han/ho på rommet sitt og ventar på at systema skal kome heim. Forslag til førstesetningar:
- *At han (ho) kunne vere så dum.*
 - *«Kor mykje kostar ein moped?» tenkte han (ho). «Har eg nok pengar?»*
 - *Agnesa ville bli rasande. Og så ville ho sladre til mamma og pappa.*
- ANVENDE**
28. 4b) Les opp for kvarandre og gi respons. **ANVENDE**
29. 5a) **Idédugnad.** Det første avsnittet i ei forteljing begynner slik, midt i handlinga: *Han stirte ned i avgrunnen. Det var hundre meter rett ned.* Snakk saman om kva slags situasjon hovudpersonen kan ha hamna i. korleis har han hamna der? Kva skjer vidare? Finn fleire moglege løysningar. **FORESTILLE SEG**

30. 5b) **Skriv førsteavsnitt** til ei forteljing som begynner med dei to setningane i 5a. vel éi av oppgåvene nedanfor.

- Avsnittet skal gå kronologisk vidare. Skriv 80-100 ord.
- Avsnittet skal sjå tilbake på det som har skjedd. Skriv 80-100 ord.

ANVENDE

Avslutningar

31. 6) **Finn eksempel.** Leit i fem tilfeldige bøker frå biblioteket. Skriv ned avslutningssetningane, og noter boktitlane for kvar av dei. Les opp for kvarandre, og gjett kva bøkene handlar om. Diskuter kva slags avslutningar som var best. Grunngi svaret. **REFLEKTERE**

Overskrifter

32. 7) **Drøft** overskriftene til tekstane som er siterte i dette kurset. Kva for nokon liker de best? Grunngi kvifor. **REFLEKTERE**

33. 8) **Lag overskrifter** som kan brukast til forteljingar. Lag fem-ti overskrifter og ta vare på dei. **ANVENDE**

Gå vidare

34. 9) **Skriv ei forteljing** med utgangspunkt i ei av overskriftene dine frå oppgåve 8, eller vel ei av desse: *Største kløne i verda*, *Fri som fuglen*, *Ingen kjenner dagen før sola går ned*. Pass spesielt på å skrive ei god innleiing og ei god avslutning. Les tekstane til kvarandre og gi tilbakemeldingar, råd og ros. **FORESTILLE SEG**

35. 10a) **Analyser tekstar.** Gå først på jakt etter innleiingar i romanar og noveller kvar for dykk. Vel eit par stykke som du synest er bra, og som kan freiste ein lesar – og eit par stykke du ikkje liker så godt. Les så opp for kvarandre og snakk saman om kva som skil gode innleiingar frå mindre gode, slik de oppfattar det. **REFLEKTERE**

36. 10b) **Drøft.** Er det mogleg å sjå om ein tekst er verd å lese, berre ved å sjå på opningssetningane? Kva ser de etter når de vel bøker? **REFLEKTERE**

Oppsummer

37. 11a) **Gjennomfør ei idémyldring**, og dikt opp handlinga til ei forteljing. Finn ut kven hovudpersonane er, kva konflikten er, og korleis forteljinga skal begynne og slutte.

ANVENDE

38. 11b) Skriv ei innleiing, eit avslutningsavsnitt og ei overskrift kvar for dykk. Les opp for kvarandre og vurder dei. **ANVENDE**

Eigenvurdering

39. 1) Kva slags måtar å begynne ei forteljing på likte du best? Grunngi. **REFLEKTERE**

40. 2) Du har skrive både innleiingar, avslutningar og overskrifter i dette kurset. Kva for nokon av dei var du mest fornøgd med? Kvifor? **FORKLARE**

Kurs 5.3 Verkemiddel i forteljingar

41. *Tenk over:* Smak på to setningar: *Vinden var kraftig. Vinden blåste nesten håret av folk.* Kva for ei av setningane seier mest om vindstyrken, synest du? Setning nummer to inneheld ein metafor, eit språkbilete, og ho har i tillegg ein humoristisk vri. Slike verkemiddel kan live opp ein tekst. Tenkjer du bevisst på å *fargeleggje språket* på denne måten når du skriv? **REFLEKTERE**

Faguttrykk

42. 1a) Kva er ein *metafor*, og kva er *besjeling*? Skriv eksempel. **FORKLARE**

43. 1b) *Gjentaking* er eit mykje brukt verkemiddel i eventyr. Nemn eksempel. **ANVENDE**

44. 1c) Nemn eksempel på *kontrastar* som kan brukast i forteljingar. **ANVENDE**

Verkemiddel

45. 2a) **Finn og skriv av kvardagsmetaforane** **FINNE**

[Tekstutdrag]

46. 2b) **Finn kvardagsmetaforar** i aviser og vekeblad. Noter. **FINNE**

47. 3) **Finn verkemidla.** Kva slags litterære verkemiddel finn de i teksten nedanfor? Skriv eksempla i ein tabell under overskriftene *gjentaking*, *kontrast*, *samanlikning*, *metafor*, *besjeling*. [Tekstutdrag] **FINNE**

Humor

48. 4a) **Skriv vitsar.** Skriv først ned minst to vitsar som du kan. Fortel deretter vitsane for kvarandre. **FINNE**

49. 4b) Ein vits blir sjeldan betre av å bli forklart, men prøv likevel å forklare – munnleg eller skriftleg – kvifor vitsane dine er morosame. **FORKLARE**

50. 5) **Skriv om ein tabbe.** Skriv kort om ein gong du (eller nokon andre) gjorde ein tabbe. Skriv humoristisk. Målgruppe: klassen. **ANVENDE**

Frampeik

51. 6) **Skriv eit avsnitt** der du legg inn eit frampeik. Forslag til situasjon: *Mona har bestemt seg for å imponere klassen sin i dag.* Kva har ho tenkt å gjere? Kva kjem til å skje? Skriv avsnittet og les deretter opp for kvarandre. Vurder om frampeiket de har laga, fungerer godt. Er det tydeleg nok? For tydeleg? Skaper det nysgjerrighet?

Forklar. **FORKLARE**

52. 7) **Skriv dei første avsnitta** til ei spennande forteljing. Legg inn hint om kva som kan kome til å skje. Forslag til situasjonar: *stille og forsiktig gut/jente som ikkje får venner, to kameratar som vil filme eit dristig stunt og leggje ut på nettet, tenåring, som kjem inn i ein kiosk – utanfor stoppar det ein bil.* **ANVENDE**

Gå vidare

53. 8) **Finn verkemiddel.** Vel tre skjønnlitterære tekstar frå ei tekstsamling (sjå for eksempel Aktuelle tekstar nedanfor), og finn eksempel på gjentakningar, samanlikningar og metaforar. Lag ei oversikt over kor ofte dei ulike verkemidla blir brukte, for eksempel kor mange metaforar det er per side i dei ulike tekstane. Lag ein tabell som viser resultatet. Kva synes du forfattarane oppnår ved å bruke desse verkemidla? **REFLEKTERE**

Oppsummer

54. 9a) **Skriv ei forteljing** der du bruker fleire av verkemidla som er nemnde i dette kurset. Vel éin av desse ideane:

- Du vaknar av ein lyd frå stova. Idet du går for å sjekke, står du ansikt til ansikt med ein tydeleg rusa person med øks.
- Dei dummaste bankranarane i verda.
- Jakta på gullarmbandet. **ANVENDE**

55. 9b) **Forklar** kva slags verkemiddel du har brukt, og kva du ville oppnå med å bruke dei. **FORKLARE**

Eigenvurdering

56. 1) Kor lett, på ein skala frå 1 til 6, synest du det er å kjenne igjen litterære verkemiddel i tekstar du les? Kva slags verkemiddel er lettast å finne? **REFLEKTERE**
57. 2) Finn ei forteljing du har skrive, og undersøk kva for nokon av verkemidla i dette kurset du har brukt. **FINNE**

Kurs 5.4: Skrivemåtar, synsvinklar og tid i forteljingar

58. *Tenk over: Dette kunne vore innleiinga til ei forteljing: «Han som skriv dette, er ikkje meg. Eg finst ikkje. Eg er oppdikta. Likevel er det meg denne forteljinga skal handle om. Og han som skriv, kan gjere med meg som han vil.» Kven er «han», og kven er «eg» i dette eksempelet?* **REFLEKTERE**

Faguttrykk

59. 1a) Forklar, gjerne ved hjelp av eksempel, kva *tankereferat* er. **FORKLARE**
60. 1b) Forklar kva ein *allvitande forteljar* er. **FORKLARE**
61. 1c) Forklar kva slags *synsvinklar* ein forfattar kan velje mellom. **FORKLARE**

Måtar å fortelje på

62. 2) **Skriv eksempel** på tre forteljemåtar i «Kode raud»:
- Replikkar og kva Alissa tenkjer
 - Skildringar
 - Referat av det som skjedde **FINNE**

Beskriving, skildring

63. 3) **Skriv synonym** til orda nedanfor, altså ord som betyr omtrent det same. Finn så mange du klarer, og gjerne ord som er meir beskrivande, for eksempel «gamling» i staden for «mann». *Gut, jente, båt, hus, le, sove, gå, sko* **FINNE**
64. 4a) **Lag beskrivande setningar**. Byt ut orda i *kursiv* i eksempla nedanfor med synonym, slik at setningane blir meir beskrivande. Set gjerne inn samanlikningar eller metaforar der det passar.
- Elise *sprang fort* over gata.
 - Han *kjem borti* meg, og eg går framover.
 - Bilen *køyrer* gjennom svingen.
 - Han *såg* meg.
 - *Ho snakka* til han i sinne. **ANVENDE**

65. 4b) **Skriv om og utvid setningane** over ved hjelp av samanlikningar, metaforar, adjektiv og adverb. Sjå for deg situasjonane, og beskriv så detaljert du får til.

ANVENDE

Replikkar, tankereferat

66. 5). **Omarbeid tekst.** Skriv om replikkane nedanfor slik at dei blir gjengitt som indirekte tale.

- Du ser ut som eit fugleskremsel, sa jenta til meg.
- Kva var det som skjedde? Spurde Lena.
- Kunne du overlate plassen din til meg? Spurde mannen høfleg.
- Set på litt musikk, bad ho pent.
- Eg kjem heim før åtte, sa eg. ANVENDE

Synsvinkel

67. 6a) **Studer tekst.** Vel 20 bøker i skulebiblioteket. Kor mange er skrivne med eg-synsvinkel, og kor mange med han/ho -synsvinkel? Del dei inn i bøker skrivne før 2010 og bøker skrivne etter 2010. Presenter resultatet i eit søylediagram. FINNE

68. 6b) **Drøft** det de fann ut. Kva slags synsvinkel er mest vanleg? Er det forskjell på eldre og nyare bøker? Forklar. REFLEKTERE

69. 7a) **Omarbeid tekst.** «Kode raud», side 207, har 3.persons synsvinkel (ho). Skriv om til eg-synsvinkel frå «Like før bilen nådde henne igjen ...» og til slutten. Snakk saman: vart det nokon forskjell på korleis de opplevde teksten etter omskrivinga?

REFLEKTERE

70. 7b) Teksten nedanfor har eg-synsvinkel. Skriv han om til han/ho -synsvinkel. Snakk saman: forandrar leseopplevinga seg? REFLEKTERE

[Eksempeltekst]

Tid

71. 8) **Omarbeid tekst.** Skriv av og gjer om dei to første avsnitta i «Kode raud» frå preteritum til presens. Snakk saman: fekk endring av tid teksten til å verke annleis?

REFLEKTERE

Gå vidare

72. 9) **Analyser tekst.** Sjå på teksteksempelet under «Allvitande forteljar», side 210.

korleis ser vi at forteljaren er allvitande? Forklar med eksempel. **FORKLARE**

73. 10) **Drøft.** Kva slags forteljemåtar liker de best:

- Der forteljaren skriv mykje om det som skjer?
- Der forteljaren skildrar mykje?
- Der det blir gjengitt kva personane tenkjer, føler og seier?

Grunngi synspunkta ved å lage ein digital presentasjon med eksempel på kva de meiner er gode forteljingar. **REFLEKTERE**

Oppsummer

74. 11a) **Skriv eit referat** av ein fotballkamp eller handballkamp der ein av spelarane skårar. Du sit på tribunen og ser på det heile. Bruk skildringar, fortel om det som skjer, og ta med replikkar. (Autorial synsvinkel.) **ANVENDE**

75. 11b) **Skriv** om den same situasjonen, men no er det spelaren som skriv dagbok og fortel om skåringa si. Bruk tankereferat i tillegg til å beskrive det som skjer. (personal synsvinkel.) **ANVENDE**

Eigenvurdering

76. 1) Korleis skriv du forteljingane dine? Fortel du det som skjer? Bruker du beskrivingar? Bruker du tankereferat og replikkar? **REFLEKTERE**

77. 2) Kva for ein av dei tre skrivemåtane bruker du mest? **REFLEKTERE**

78. 3) Kva slags synsvinkel bruker du mest når du skriv forteljingar? Kvifor?
REFLEKTERE

Kurs 5.5 Spenning, tempo og kronologi

79. *Tenk over:* Er du ein god forteljar, ein som folk lyttar til? Då er du kanskje av dei som smør tjukt på og overdriv der det er nødvendig. Kanskje du tøyser sanninga litt òg, for å få til ei god historie? Då liknar du på dei beste forteljarane frå litteraturen. Dei bruker alle knep for å gjere forteljingane sine interessante. Veit du om nokon gode forteljarar? Kva gjer dei som andre ikkje kan? **REFLEKTERE**

Faguttrykk

80. 1a) Forklar kva vi meiner med *ytre* og *indre spenning*. Bruk eksempel, gjerne frå noko du har lest. **FORKLARE**

81. 1b) Kva vil det seie å *utvide augeblinken*? **FORKLARE**

82. 1c) Forklar kva *kronologien* i ei forteljing kan vere. **FORKLARE**

Skap bilete – vis i staden for å seie

83. 2) **Idédugnad**. Snakk saman om situasjonar som kan gi ytre spenning i forteljingar:

Tenk på dramatiske hendingar nokon kan bli utsett for – eller utset seg for frivillig.

Noter ideane, så mange som mogleg. Bruk dei når de skal skrive. **FORESTILLE SEG**

84. 3) **Beskriv situasjonen** ved å utvide setningane nedanfor. Bruk samanlikningar med *som*, eller bruk *at-setningar*. Skriv fleire forslag til kvar setning. Les opp for kvarandre i par og gi respons (ros og råd).

Eksempel: Ho var sint. – *Ho var sint som eit lemen. Ho var så sint at ho vart svart i fjeset.*

- *Han var redd.*
- *Eg vart så glad.*
- *Ho var trist.*
- *Vi var trøytt og slitne.* **ANVENDE**

85. 4) **Beskriv situasjonen** ved å gjere om kvar setning til eit lite avsnitt. Les deretter opp for kvarandre og gi respons.

- Eg er nervøs.
- Terje skammar seg.
- Då ho pappa ut gåva, vart ho overraska.
- Han kom fort inn i rommet. **ANVENDE**

Utvid augeblinken

86. 5) **Skriv og utvid augeblinken**. Skriv først kvar for dykk, les så opp for kvarandre og gi respons.

- *Ho kraup forsiktig bortover taket. Om litt ville ho vere trygg bak pipa. Då sklei ho og vart hengande etter hendene i takrenna.*
- *Plutseleg mista føraren kontrollen over bussen på det glatte føret. Bussen sklei inn i autovernet, velta over på sida og rulla utfor ei skråning. Der*

vart han liggjande på sida i ein bekk. (Du er med i bussen. Bruk sansane: syn, høyrsel, lukt.) **ANVENDE**

Gå vidare

87. 6) **Skriv og utvid augeblinken.** Skriv så langt du greier om dette: du er på veg ut på timeteren og skal stupe, og du er vitskremd. Arbeid saman i par, og bli einige om korleis teksten skal vere. **ANVENDE**
88. 7) Du er ute på joggetur og spring rett på ei elgku med kalv. Elgen går til angrep. Begynn slik: *Eg bråstoppa. Framfor meg på stien stod det ei elgku med kalv ...*
FORESTILLE SEG
89. 8) **Skriv ei forteljing med parallellhandling.** Dikt opp to parallelle handlingar. Skriv teksten. Del med ei anna gruppe og gi respons. **ANVENDE**
90. 9) **Litterær samtale.** Kva er den beste boka du har lese? Forklar dei andre kva som gjer henne så god. Grunngi ved å bruke omgrepa du har lært i dette kapittelet.
FORKLARE
91. 10) **Studer tekst.** Leit etter eksempel på indre og ytre spenning i bøker og tekstsamlingar. Noter eksempel. Kva for nokon fungerte best? Grunngi. Lag ein digital presentasjon. **FORKLARE**
92. 11a) **Framstill grafisk: tid.** Les «Faderen» av Bjørnstjerne Bjørnson i *Kontekst Tekstar 1* eller finn teksten ein annan stad. Lag ei tidslinje over alle åra novella spenner over. Marker kva slags hendingar det blir fortalt om, og omtrent kor lang tid kvar hending varer. Legg merke til kor konsentrert novella er, og kor mykje som ikkje blir fortalt. **FINNE**
93. 11b) Les «Ringene» av Knut Hamsun, side 224. Gjer det same som i oppgåve a.
FINNE

Oppsummer

94. 12) **Skriv ei forteljing med parallellhandling.** Ta utgangspunkt i handlingsreferatet under overskrifta «Parallellhandling», side 218. Skriv så spennande og morosamt som mogleg. Bruk tipslista i dette kurset. **ANVENDE**

Eigenvurdering

95. 1) Kva er det viktigaste du har øvd på og lært i dette kurset? **REFLEKTERE**
96. 2) Kva må du gjere for å utvide augeblinken? **FORKLARE**

97. 3) Korleis kan du vise kva som skjer, i staden for berre å fortelje det? **FORKLARE**

Vedlegg 6: Innholdsanalyse av oppgavene i Saga

1. 1a) *Diskuter i klassen*. Hvilke tekster liker dere best å skrive? **REFLEKTERE**
2. 1b) Hva slags tekster skriver dere mest av? **REFLEKTERE**
3. 1c) I hvilke situasjoner utenom skolen skriver dere? **REFLEKTERE**
4. 1d) I hvilke situasjoner skriver dere på skolen? **REFLEKTERE**
5. 1e) Hva synes dere er mest vanskelig når dere skal begynne å skrive? **REFLEKTERE**
6. 2) Lag innledningen på to fortellinger som beskriver samme handling, men med forskjellig synsvinkel (jeg-forteller og tredjeperson-forteller). Her er tips til handlinger:
 - Lyset ble borte
 - Den dagen mobilen min forsvant
 - Karnevalet
 - Sommerferien
 - Rekorden **ANVENDE**
7. 3a) Velg ett av eksemplene på innledninger i elevtekstene og fullfør fortellingen. Lag en fengende tittel. **FORESTILLE SEG**
8. 3b) Skriv om dagen din til nå. Ikke skriv i kronologisk rekkefølge. Skriv i fem minutter. **ANVENDE**
9. 3c) Velg én av titlene nedenfor og lag tre ulike innledninger: - Masken – Den blå benken – Den som ler sist, ler best – En reise i verdensrommet – Hvis skolen ikke fantes – Drømmejobben – Skriket i mørket – Katastrofen – Piknik med døden – En skoledag i 2050 – En dag i Hollywood – Da jeg reddet en venn **ANVENDE**
10. 3d) Finn ut hvilke typer innledninger som er brukt i disse elevtekstene:
 1. Kaja kom løpende mot meg. Den store bagen hoppet opp og ned på ryggen hennes mens det lyse, lange håret blafret i vinden. Hun var andpusten og rød i kinnene da hun kom fram til meg.
 2. «Vi har forsovet oss igjen!» roper mamma fra det andre rommet. Jeg strekker meg og stønner. «Hanna, du må våkne!» Jeg hopper ut av senga, og med ett husker jeg hvilken dag det er i dag.
 3. Håkon er fjorten år og går på en helt vanlig skole med helt vanlige elever. Han er en av de populære i klassen sin, og alle vil være sammen med ham. Per er bestevennen hans. Håkon er forelsket i Marte, det har han vært lenge.

4. Hun ble sittende og stirre på brevene som lå foran henne. Der lå hele sannheten. Hva var det egentlig som hadde skjedd den gangen? (Fra elever i 8. klasse) **FINNE**
11. 4) Les begynnelsen på Einar Øklands tekst *Før og etter ein brann*. Hvordan tror du dette ender? Skriv slutten. **FORESTILLE SEG**
12. 5a) Forfatteren Harald Rosenløw Eeg har valgt å ikke lage noen tittel på fortellingen sin. Lag en tittel du synes passer. Kanskje det er flere titler som kan passe? Hva foreslår de andre i klassen? **REFLEKTERE**
13. 5b) Les innledningen av novellen på nytt. Hvordan synes du den er? Diskuter i klassen. **REFLEKTERE**
14. 5c) Skriv en ny innledning. Bytt innledning med en annen i klassen. Les innledningene høyt for hverandre. **ANVENDE**
15. 5d) Les på nytt det første avsnittet av fortellingen. Skift til tredjeperson-forteller. Hva skjer med teksten da? **REFLEKTERE**
16. 5e) Mange forfattere bestemmer tittelen til slutt. Hva tror du grunnen til det er? Diskuter i klassen. **REFLEKTERE**
17. 6a) Hvem er fortelleren i teksten som er skrevet av Harald Rosenløw Eeg? **FINNE**
18. 6b) Tror du fortelleren er gutt eller jente? **REFLEKTERE**
19. 6c) Hva tror du hovedpersonen er redd for? **REFLEKTERE**
20. 6d) Gi noen eksempler på hvordan personene blir presentert. **FINNE**
21. 6e) Når tror du handlingen foregår? **REFLEKTERE**
22. 6f) Hvor mener du handlingen foregår? **REFLEKTERE**
23. 7a) Hva slags type spenning mener du det er i teksten til Harald Rosenløw Eeg? **REFLEKTERE**
24. 7b) Gi noen eksempler fra teksten som beskriver denne spenningen. **FINNE**
25. 7c) Finn et vendepunkt i fortellingen hvor du mener handlingen tilspisser seg. **FINNE**
26. 7d) Les slutten på fortellingen på nytt. Hvordan synes du den er? Hva kan skje videre? Diskuter i klassen. **REFLEKTERE**
27. 7e) Hva hadde skjedd hvis fortelleren hadde svart «- Ja, det er meg»? Skriv en ny slutt på fortellingen. **FORESTILLE SEG**
28. 8a) Lag skildringer ut fra disse ordene: vår, snø, krigen, blomstereng, jordskjelvet, julaften, påskefjellet, vinterstormen. Bruk alle sansene dine. Det er friminutt. Hva skjer? **ANVENDE**

29. 8b) Torsdag etter storefri. Gi en beskrivelse av rommet, personene som er til stede, lydene, luktene. **ANVENDE**
30. 8c) Bestekameraten din er savnet. Legg ut en etterlysning på Facebook. Beskriv vennen din så nøyaktig som mulig. Glem ikke detaljer. Bruk både substantiv og adjektiv. **ANVENDE**
31. 8d) Nå skal du bruke berøringssansen. Sett dere sammen to og to med pulten mellom dere. Finn ting fra klasserommet. Bytt ting med hverandre under pulten og gjett hva det er, uten å se. **FORKLARE**
32. 8e) Noen ganger beskriver vi ting eller hendelser med altfor få ord. Eksempler:
- Du står midt i skogen, og er redd.
 - Du sitter ved middagsbordet og får fiskeboller, noe du hater.
 - Du løper ut av gymsalen og rett mot den du er forelska i.

Skriv disse setningene om til fullstendige avsnitt. Prøv å lage helt tydelige beskrivelser av hvordan disse situasjonene ser ut. Dette kaller vi gjerne å *utvide øyeblikket*. Hvordan kjennes det egentlig å være redd, spise noe du ikke liker, å være forelska. Fortell!

ANVENDE

33. 9a) Les utdraget fra *Meg og en kritthvit T-skjorte uten trykk på*, der jeg-personen og Aksel møtes. Finn et eksempel på tankereferat, handlingsreferat og skildring. **FINNE**
34. 9b) Velg ett av utdragene ovenfor fra *Meg og en kritthvit T-skjorte uten trykk på* og skriv videre på teksten. Det behøver ikke bli en helt ferdig fortelling. Forsøk å variere fortellemåter og språklige virkemidler. **ANVENDE**
35. 9c) Skriv det første avsnittet til to ulike fortellinger. Velg to av titlene nedenfor. Når du skriver, skal du øve deg på å veksle mellom ulike fortellemåter og språklige virkemidler. – Hva var jeg i mitt forrige liv? – Savnet – Varer ærlighet alltid lengst? – Besøk fra en fremmes planet – Tidsmaskinen – Gutten som forsvant – Skrittene i trappa – Hekta på nettet – Min dag som idrettsstjerne – En dag på Mars **ANVENDE**
36. 9d) Skriv videre på utdraget fra romanen *Fengsla* av Hilde K. Kvalvaag. Du trenger ikke å skrive ferdig en hel fortelling. Jeg-personen i romanen står på jernbanestasjonen med moren sin og venter på en kusine hun aldri har sett før. **ANVENDE**
37. 10) Velg den sammensetningen du selv ønsker, og skriv en fortelling.
Sammensetningen av ordene står ikke i rekkefølge: **FORESTILLE SEG**

Person	Sted	Problem

Deg selv Skuespiller	Hjemme i stua/vaskerommet/ kjelleren	Dårlig selvtillit Naturkatastrofe
Jente på 13 år	I skogen	Hemmelighet
En toppidrettsutøver	På kafé	Jobbintervju
Middelaldrende dame	I konfirmasjon Rockekonsert	Søndagsstengt butikk
En hest	På besøk	Brann
Gammel mann	På hyttetur	Sykdom
En lege	På skolen/arbeidsplassen	For trange klær

11a) *Kle på setningene!* Her følger et eksempel på en enkel og «uferdig» setning: *Det er varmt.* Som du ser, er denne setningen kort og kan skrives mer utfyllende, for eksempel: *Det var en av sommerens aller varmeste dager til nå, sola stekte og luften dirret av varmen. Jeg kjente svetten renne nedover ryggen og lette febrilsk etter en åpen iskrembar.* **IKKE EN OPPGAVE**

38. 11b) Her følger flere enkle setninger du skal «kle» på etter eksemplet ovenfor:

- Per kommer løpende mot meg.
- Snøen faller lett over trærne.
- Vannet er kaldt.
- Læreren kom i døra. **ANVENDE**

39. 12a) Ta utgangspunkt i ett eller flere av bildene nedenfor og skriv en fortelling. Bruk ulike fortellemåter. På hvilken måte vil du begynne? Bruk huskelista på side 140.

ANVENDE

40. 12b) Terningen forteller! Du skal skrive en fortelling med tittelen *Hemmeligheten*. For at du skal få fart på skrivingen, skal du bruke en terning! Det er terningen som skal bestemme hva du skal skrive. Som du sikkert husker, må du bestemme deg for *hva* fortellingen skal handle om, *hvem* som skal være hovedpersonen(e), og *hvor* og *når* handlingen skal foregå. Denne gangen er det tallet på terningen som skal bestemme dette! Husk at du får fram spenning og stemninger ved å variere *fortellemåter* og bruk av *språklige virkemidler*. **ANVENDE**

[Terningkast]