



Elevens tekstmøter med sakprosa og tekstoppgaver i Vg1.

Den andre leseopplæringa i videregående skole.

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Norsk fagdidaktikk

Tale Birkeland Engebretsen

Mai/2015

Sammendrag

Oppgava drøfter hva slags lesing og lesediskurser tekstutvalg og tekstopp-gaver i fire norsklærebøkers tekstsamlinger på 1.trinn i studieforberedende program fremmer. Lærebøkene er skrevet etter den reviderte utgava av læreplanen i norsk (NOR1-05) fra 2013 som likestiller sakprosa og skjønnlitteratur. Oppgava er blant annet forankra i Ullströms oppgavekategorier, Skjelbreds forskning på oppgaver i naturfagsbøker og Roz Ivanič ulike diskurser for skriving som her overføres til lesing. Tekstsamlingenes tekstutvalg undersøkes og tekstopp-gavene analyseres med diskursanalyse som analysemetode.

I oppgavas første del redgjøres det for metodevalg og forskningsprosess, i tillegg presenteres teori, Ivaničs diskurser for skriving og tidligere forskning på oppgaver. Etter metode, teori og forskning, blir antall sider med sakprosa-tekster talt opp, samtidig som tema, forfattere og sjangerutvalg blir vist fram og kommentert. En viktig del av oppgava er kategorisering av tekstsamlingenes 425 oppgaver med påfølgende diskursanalyse av et utvalg oppgaver fra to av kategoriene.

Hovedfunnet når det gjelder sakprosautvalget er at det ikke har endra seg noe særlig fra Ove Eide talte opp sakprosaandelen i 19 tekstsamlinger i 2009. Det er i dag stor variasjon fra lærebok til lærebok og prosentandelen med sakprosa varierer fra ca. 16-37%. Sjangerutvalget i tekstsamlingene er noe endra fra professor i sakprosa Johan Tønnesson i 2002, undersøkte lærebøker og begrunner et ensidig tekstutvalg med kanontenkning og lærebokas lange levetid. Dagens lærebøker viser en større bredde i tekstutvalget og de ligger alle tett opptil Kunnskapsløftets føringer om samtidstekster i elevens levetid og en tydelig tilnærming til en mer kritisk lesing. Temamassig er tekstsamlingene i hovedsak basert på å møte elevenes interesse og at motivasjon er en viktig faktor når sakprosa-tekstene velges ut.

Når det gjelder tekstopp-gavene gitt til sakprosa-tekstene, viser det seg at opp-gavene er leserorienterte og i for liten grad hjelper eleven inn i en kritisk lesning. Eleven bør oppfordres til faglighet gjennom bruk av fagbegreper i opp-gaveteksten. Opp-gaveutvalget legger ikke tilstrekkelig til rette for lesekompetansen som kreves for kritisk lesning. Alt for mange av opp-gavene har funksjonen lesekontroll eller er det Ullström kaller for arbeidsopp-gaver. Andre opp-gaver er ikke gode leseopp-gaver fordi de fører eleven vekk fra teksten og ut i andre aktiviteter. Opp-gaver som

fremmer en kritisk leseopplæring av sakprosa og er i samsvar med moderne læringsteori og lesemetodikk, er de som er kategorisert i kategori B, Forberede, utføre og bearbeide, kategori C, Tolke, og sammenholde og D, Reflektere og vurdere. Kategori D er oppgaver som øver eleven i å nå de øverste kompetansemålene for lesing, men utgjør bare 15% av alle oppgavene i tekstsamlingene. Det betyr at eleven som jobber mot en over middels karakter, i for liten grad har oppgaver nok som øver henne fram mot den kompetansen.

Den subjektive lesetilnærminga de fire lærebøkene stiller seg bak er ikke like heldig når det dreier seg om lesing av sakprosaetekster. Det er annerledes å lese sakprosa enn skjønnlitteratur og derfor må også oppgavene være ulike.

Lærebøkene velger en eklektisk tilnærming til diskurser for lesing. Det gir leselæreren stor valgfrihet, men kan også føre til en uklarhet for hvordan den andre leseopplæringa av sakprosa skal være i den videregående skole. Forlaga har en plikt overfor elevene til at tekstsamlingene skal være gode og moderne og fremme den leseopplæringa som kreves i dag for at elevene skal bli kompetente, kritiske og lesende deltakere i samfunnet. Tekstsamlingene bør inneholde et bredt utvalg av gode, tydelige og leservennlige sakprosaetekster og et godt utvalg av faglig gjennomtenkte oppgaver som kan øve Vg1-elevene opp til kritisk lesning.

Forord

Etter to intense men lærerike år med masterstudie i *norsk fagdidaktikk*, er tida kommet for å fullføre masteroppgava om *Elevens tekstmøter med sakprosa og tekstoppgaver i Vg1. Den andre leseopplæringa i vgs*. Det har vært en spennende prosess, og viktigst er at jeg har fått *mye* påfyll til min jobb som norsklærer.

Det første året var jeg heldig og fikk støtte fra Utdanningsdirektoratet og min arbeidsgiver, Porsgrunn videregående skole. Tusen takk for at jeg fikk denne muligheten. Uten denne ressursen hadde jeg kanskje ikke klart å fullføre på normert tid.

Tusen takk til Kåre Kverndokken som har vært min veileder. Jeg veit jeg har vært en utfordrende veisøker. Dine kommentarer til språk og struktur har vært avgjørende. I tillegg takker jeg for at du presenterte meg for Roz Ivanič. Hennes diskurser gir oppgava mi en rød tråd.

Hadde ikke mannen min og våre tre barn støtta meg underveis, ville dette ikke vært mulig. Takk for deres tålmodighet. Jeg skal ikke studere på en stund nå, det kan jeg love.

Takk til mamma og søs for ubetinga støtte og tro på at dette ville jeg klare.

Jeg vil også takke mine kollegaer på «arbeidsrommet». Dere har hørt på min frustrasjon og støtta meg når det har gått trått. Takk til Sandra og Tina for gjennomlesing og kommentarer.

Eidanger, mai 2015.

Tale Birkeland Engebretsen

Innhold

Sammendrag.....	3
Forord.....	5
Kapittel 1.0 Innledning	8
1.1.1 Bakgrunn og motivasjon for oppgava.....	9
1.1.2 Oppgavas oppbygning.....	10
1.1.3 Rammeverket og læreplanen i norsk	11
1.1.4 Lesing av sakprosa i videregående skole	11
1.1.5 Norsk boka	13
1.2 Problemstilling	14
1.3 Avgrensning av datagrunnlaget	14
1.4.0 Metode.....	15
1.4.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	15
1.4.2 Kategorisering av tekstoppgaver	18
1.4.3 Analyse av tekstoppgavene	19
1.4.4 Lesediskurser.....	20
1.4.5 Roz Ivaničs diskurskategorier.....	21
1.4.6 Reliabilitet og validitet	25
Kapittel 2.0 Teoretisk ramme for lesing av sakprosa.....	26
2.1 Et historisk perspektiv på lesing.....	26
2.2.0 Læringsteorier og lesing av sakprosa.....	29
2.2.1 Kognitive teorier	29
2.2.2 Sosiokulturelle teorier.....	31
2.2.3 Utviklingsorienterte teorier	32
2.3.0 Analysemetoder for kritisk lesing av sakprosa.....	34
2.3.1 Diskursanalyse.....	35
2.3.2 Kritisk diskursanalyse	35
2.3.3 Retorisk analyse	36
2.4.0 Sakprosa	37
2.4.1 Motivasjon for lesing av sakprosa.....	38
2.5.0 Forskning på oppgaver.....	39
2.5.1 Oppgavekategorier hos Ullström.....	41
2.5.2 Oppgavediskurs.....	42

Kapittel 3.0	Datagrunnlag og analyse.....	43
3.1.0	Presentasjon av datagrunnlaget	43
3.1.1	Presentasjon av lærebøkene.....	43
3.1.2	Tekstutvalg i tekstsamlingene.....	46
3.2	Sakprosa tekstene	46
3.3.0	Oppgavene i tekstsamlingene.....	52
3.3.1	Oppgavekategorier.	54
3.4.0	Tekstanalyse.....	55
3.4.1	Kategori A, <i>Finne</i>	56
3.4.2	Kategori B, <i>Forberede, utføre, bearbeide</i>	57
3.4.3	Kategori C, <i>Tolke og sammenholde</i>	60
3.4.4	Kategori D, <i>Reflektere og vurdere</i>	61
3.5.0	Diskursanalyse av tekstsamlingenes oppgaver.....	63
3.5.1	Analyse av oppgaver i kategori C: Tolke og sammenholde.....	64
3.5.2	Analyse av oppgaver i kategori D: Reflektere og vurdere.....	68
3.5.3	Kort oppsummering	77
Kapittel 4.0	Drøfting	78
4.1.0	Tekstutvalget.....	78
4.1.1	Hva slags lesing av sakprosa fremmer tekstutvalget?	79
4.2.0	Oppgaveutvalget.....	80
4.2.1	Hva slags lesing av sakprosa fremmer oppgaver av kategori A?	80
4.2.2	Hva slags lesing av sakprosa fremmer oppgaver av kategori B?	82
4.2.3	Hva slags lesing av sakprosa fremmer oppgaver av kategori C?	84
4.2.4	Hva slags lesing av sakprosa fremmer oppgaver av kategori D?	85
4.2.5	Hva slags lesing av sakprosa fremmer de 425 oppgavene?.....	86
4.3	Konklusjon.....	87
5.0	Litteraturliste	92
6.0	Vedlegg.....	95

Kapittel 1.0 Innledning

I læreplanen for norsk fra 2006 likestilles sakprosa med skjønnlitteratur (Tønnesson, 2012). Likevel viste undersøkelser forsker Ove Eide gjorde i 2009 at sakprosadelen bare utgjorde mellom 12-33% i 19 tekstsamlinger i lærebøker i norsk for videregående skole (Eide, 2010). Fordelinga mellom sakprosa og skjønnlitteratur i tekstsamlingene hadde ikke endra seg med en ny reform. Tradisjonelt sett har det vist seg at elevene gjennom hele grunnskolen i størst omfang har lest skjønnlitteratur (Tønnessen & Bjorvand, 2012). Dette kan være en del av forklaringa for at resultater fra nasjonale prøver i lesing viser at det er lesing av sakprosa elevene strever mest med (Roe, 2012). Det er derfor viktig at norske skoleelever leser *mer* sakprosa.

Å tilegne seg en *kritisk* lesekompetanse er et viktig formål fra læreplanen i norsk. Formuleringer i den reviderte norskplanen fra 2013 (NOR1-05) viser at departementet ønsker en mer retorisk og kritisk leseopplæring. Det kan bety at lesing av skjønnlitteratur er tona *noe* ned, og en mer kritisk lesing av tekster generelt er løfta opp. I læreplanen i norsk fra 2013 står det under Formål: «I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien.» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette fører til en dreining der oppmerksomheten er mer retta mot innholdet, framstillingene, konteksten og en mer idèhistorisk tilnærming til tekstene (Eide, 2010, s. 53). Det skal være mer fokus på samtidstekster, og elevene skal ha kunnskap om sjanger, medium og språklige virkemidler. I et demokratisk perspektiv er det viktig at elevene møter gode tekster som øver dem opp til kritisk tenkning. De skal i *like stor* grad presenteres for skjønnlitteratur og sakprosa.

For å forstå hvorfor sakprosa har fått en mer eksplisitt plass i norskfaget må begrepet *literacy* kommenteres. Kunnskapsløftet fra 2006 er i stor grad påvirka av OECD-landene (The Organisation for Economic Co-operation and Development) sitt literacy-perspektiv, som hevder at leseopplæringa skal bidra til å forberede elevene til å være aktive deltakere i et demokrati.

Evne til å finne fram til og hente ut informasjon, å tolke og forstå innholdet i tekster, samt å reflektere over teksters form og innhold, er nødvendig for å kunne delta i et kunnskapsbasert samfunn. Kunnskapsbegrepet har endret seg fra det å være i stand til å huske informasjon til det å være i stand til å finne den og bruke den (OECDs ekspertgruppe i lesing 2009).

I forbindelse med PISA-undersøkelsen i 2007, definerte OECD begrepet *reading literacy* som en ferdighet som innebærer forståelse, benyttelse av, refleksjon over og involvering i skrevne tekster for å oppnå et mål, for å utvikle kunnskap og potensial og for å delta i samfunnet. Her blir lesing forklart som en kognitiv ferdighet og sammenfatter all form for lesing. Det norske, *lesekompetanse* (Bjørvand & Tønnessen, 2012), har samme innhold som *literacy*, men vi har i Norge ikke klart å bli enige om *ett* godt norsk ord som skal brukes når *literacy* skal defineres. Læreplanverket for norsk er bygd opp på samme forståelse av lesing som i OECD og fra PISA-undersøkelsene. Det handler om å finne informasjon, tolke og forstå, reflektere over og vurdere tekstens form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Synet vi har hatt på lesing har gjennomgått en utvikling fra lesing som redskap for hukommelsen og kirkens kontroll over folkets åndelige føde, til lesing som redskap for deltakelse i et demokrati. Det å kunne lese er mye mer enn å kunne bokstavere og avkode. Mennesket blir ikke utlært i lesing. Her ligger muligens noe av grunnen til at elevene i Norge har prestert svakt på seinere lesetester. Det har vist seg at vi i Norge lenge har stansa leseopplæringa altfor tidlig og overlatt den andre leseopplæringa til ungdommen selv (Kulbrandstad, 2003).

1.1.1 Bakgrunn og motivasjon for oppgava

Jeg er en leser. Siden jeg løste lesemysteriet i Donald & co på fanget til faren min, har jeg lest. Jeg slukte alt. Jeg leste hele *Bobsey-barna* serien og *Lille lord Fauntleroy*, *Den hemmelige hagen*, bøkene om *Morgan Kane* som lå på hytta etter onkel, *Papillion* fra bestemors bokhylle, *Undset* og mye mye mer. Jeg tok en bok fra hylla og leste, gjerne til langt på natt med lommelykt under dyna. Utover i videregående fortsatte jeg å lese skjønnlitteratur, men det var først da jeg blei presentert for sakprosa mitt kritiske jeg våkna. Norsklæreren utvida min lesehorisont og presenterte meg for tekster som utga seg for å være *sannheten*. Tekster der avsender hadde en skjult agenda, provoserte meg. Det skremte meg at jeg ikke alltid klarte å avsløre sarkasmen eller ironien i en tekst. At tekster med for eksempel et marxistisk historiesyn beskriver en annen sannhet enn tekster med et annet

perspektiv, pirra min nysgjerrighet. Min lesehistorie bidro til at jeg *kunne mye* og *lærte mye* av å lese. Jeg forstod at jeg gjennom å lese mye og variert, fikk forståelse for mennesker og ny kunnskap jeg ikke ville fått andre steder fra.

Etter hvert forstod jeg at forholdet til lesing har noe å gjøre med *hvem* du er, og *hvor* du kommer fra. Ikke alle får bøker til jul og bursdag eller har blitt lest for fra de var små. For mange barn og unge er det kun på skolen de leser. Det bekymra meg at lesing til en viss grad hadde noe med sosial tilhørighet å gjøre. Sett i et demokratisk perspektiv, er derfor leseopplæringa i skolen svært viktig. Det er viktig for at alle skal kunne få en likere mulighet til å beherske tekstene i samfunnet.

«Reading can make you smarter» hevdet den kanadiske leseforskeren Keith Stanovich sammen med forsker i leseferdighetsutvikling fra Berkely, Anne Cunningham, i artikkelen *Reading can make you smarter* (2003). Med denne artikkelen som bakteppe og inspirasjon, jobber jeg i dag som norsklærer på en videregående skole. Elevene på videregående må lære kritisk lesing for å bli mer *kunnskapsrike* og for å kunne være aktive og kritiske deltakere i samfunnet. Elever skal lære å lese *både* skjønnlitteratur og sakprosa kritisk. Men siden elevene tradisjonelt har lest mindre sakprosa, og fordi det viser seg at det er det de strever mest med, er det kritisk lesing av *sakprosa* denne oppgava skal handle om. «Å kunne lese» er så mye og så viktig, og derfor handler denne masteroppgava om *opplæringa i kritisk lesing av sakprosa* tekster. Det skal være en oppgave som handler om den andre leseopplæringa i videregående skole, og om fire tekstsamlingers utvalg av sakprosa tekster og tilhørende tekstoppaver på 1.trinn i studieforberedende program.

1.1.2 Oppgavas oppbygning

Dette er en masteroppgave om sakprosa tekster og tekstoppaver i norskbøkene tekstsamlinger. Det skal undersøkes om utvalget av sakprosa tekster og de tilhørende oppgaver fremmer den mer kritiske lesninga av sakprosa som er et viktig formål i læreplanen i norsk. Videre i kapittel 1 skal oppgavas formål og problemstilling presenteres. Etter problemstillinga skal det redegjøres for metodevalg og forskningsprosess. I kapittel 2 vil teori og forskning på feltet bli grundig behandla for å understøtte oppgavas problemstilling og for å forankre oppgava teoretisk. Dette kapitlet danner et viktig bakteppe for analysene i kapittel 3. I kapittel 3 skal de ulike sakprosa sjangerne telles, sjangerutvalget skal kommenteres og settes i tabeller. Tekstenes tema og forfattervariasjonen skal også kommenteres og visualiseres i ulike

figurer. Alle de 425 tekstoppgavene fra tekstsamlingene skal kategoriseres inn i fire kategorier (se underpunkt 3.3.1) og et representativt utvalg vil analyseres (se 3.5.0). I kapittel 4, det siste kapitlet, skal funna fra opptellingene og analysene av oppgavene drøftes. Til slutt skal forhåpentligvis noen slutninger kunne trekkes ut ifra de funna og analysene som er gjort.

1.1.3 Rammeverket og læreplanen i norsk

Fra Kunnskapsløftet får norsklæreren en tydelig retning for hvordan han skal hjelpe elevene til å tilegne seg en mer kritisk lesekompetanse. Elevene i Vg1 skal møte ulike tekster fra *egen levetid*. Hovedmålet er å ha ferdigheter nok om tekstlesing til å kunne tolke, analysere, sammenlikne og kritisk vurdere tekstene på en selvstendig og reflektert måte (Kunnskapsdepartementet, 2013). For å kunne dette må elevene være i stand til å gå i «verktøykassa» de har fått fra leseopplæringa for å velge den mest hensiktsmessige analysemetoden og lesemåten for den aktuelle teksten. I tillegg til læreren er læreboka det viktigste verktøyet i leseopplæringa.

Rammeverket bruker sammen med verbene; forberede, utføre og bearbeide og finne, verbpar vi bør kunne forvente å finne igjen i tekstoppgavene til sakprosaetekstene; *tolke og sammenholde* og *reflektere og vurdere*. Her sies det at å *tolke* og å *reflektere* er to ulike ferdigheter, der å *reflektere* sammen med å *vurdere* er på et høyere metanivå. Å *tolke* og å *sammenholde* betyr å forklare, å utlegge innholdet og betydninga av det i tillegg til egen oppfatning. Å *reflektere og vurdere* handler i større grad om ettertanke og evnen til å omsette den tilegnende kunnskapen til egen forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2012). *Refleksjon* er å kunne kommunisere egen metakognisjon med andre. Som den amerikanske filosofen John Dewey uttrykte det i boka *How we think* fra 1910: “We do not learn from experience. We learn from reflecting on experience» (Dewey, 1910).

1.1.4 Lesing av sakprosa i videregående skole

Når vi i videregående skole skal fortsette leseopplæringa, er det viktig at vi vet så mye som mulig om elevens lesebakgrunn. Ved hjelp av denne kunnskapen bør sakprosaetekster velges, og de tilhørende oppgavene bør følge opp og videreføre det elevene har lært i løpet av den 10-årige grunnskolen. Samtidig skal elevene videreutvikle sin lesekompetanse gjennom et 3-årig videregående skoleløp for å bli enda bedre og enda mer kritiske lesere. De skal være godt forberedt til videre studier.

Opplæringa i å lese sakprosaetekster i videregående skole handler blant annet om å lære elevene opp til å søke etter saktekstens budskap og innhold, forstå forfatterens hensikt eller agenda, for så videre å kunne tolke og reflektere over det som er lest. Elevene skal lære å gjenkjenne og forstå bruken av ulike tekstlige virkemidler. De skal lære hvordan bruken av ulike semiotiske ressurser virker i sakprosaetekstene, og samtidig skal elevene prøve å forstå og tolke tekstens situasjonskontekst og reflektere rundt den kulturelle konteksten.

...det å kunne lese kritisk viser til å kunne plassere ein tekst i situasjonsmessig, historisk og kulturell samanheng. Det inneber å kunne lese og tolke teksten ut frå det perspektivet han er skriven i, og forstå han på ein relevant måte. Det vil seie å forstå teksten som det han er meint å vere i ein særskilt kontekst, og å forstå det teksten syner fram som sant (Berge 2003 i Skovholt & Veum, 2014, s. 14).

Elevene må overvåke egen lesing og hele tiden kontrollere sin forståelse opp mot sakprosaeteksten og gjerne mot medelevers forståelse av samme tekst. Tolkninga skal *ikke* være en privat assosiasjon, men noe omverdenen kan akseptere som en allmenngyldig konnotasjon. Det er viktig for eleven å få forståelse for at det å lese er en *krevende*, men også en svært *spennende* prosess. Hun må forstå at det å mestre tekstene som finnes i samfunnet og i arbeidslivet er nødvendig for å kunne delta i et demokrati. Like viktig er det å lære at å lese er selvutviklende, lærerikt, spennende, og at det er utfordrende å kunne mestre en vanskelig tekst.

Mye av utfordringa ligger i å vite hva slags opplæring som skal til for å bedre 16-19-åringenes lesekompetanse når de skal lese sakprosaetekster. Det er viktig å vise elevene at det finnes ulike måter å lese sakprosaetekster på, og hvordan de kan *finne*, *forberede*, *utføre*, *forstå*, *tolke* og *reflektere* over ulike sakprosaetekster på en best mulig måte. Norsklæreren må i tråd med læreplanen vurdere hva slags sakprosaetekstomfang 16-19 åringene skal møte, og hvordan det kan jobbes med tekstforståelse av sakprosaetekster i norsktimene.

Sammen med læreplanen, norsklæreren og andre fagressurser kan en god tekstsamling, analog eller digital, fremme en god tilnærming til sakprosaetekster. Den analoge tekstsamlinga er elevens primærressurs i norskopplæringa og bør være en motiverende faktor for elevene (Skjelbred, 2001). Lærebøker i norsk har lenge hatt en tekstsamling som bokas siste del. I tillegg til tekstutvalget er det også vanlig med oppgaver til tekstene. Slik er det også i lærebøker for norsk i dag. Det er

sakprosaetekstene med tilhørende oppgaver i *tekstsamlingene* i fire «nye» norskbøker denne masteroppgava skal handle om.

Tekstsamlinga er en viktig komponent når lærebøkene skal skape leseinteresse og øke lesekompetansen til elevene. Sammen med et godt tekstutvalg skal de ulike tekstoppgavene veilede elevene inn i teksten i deres utvikling mot å bli kompetente og kritiske lesere.

1.1.5 Norskboka

I løpet av 2013 og 2014 kom det ut to nyreviderte og to nyskrevne lærebøker i norsk i Vg1 studieforbereende program. Etter at Kunnskapsdepartementet reviderte norskplanen i august 2013, var det en gylden mulighet for forlaga å redigere lærebøkene som var laga etter Kunnskapsløftet fra 2006, eller å skrive nye. Aschehoug redigerte sin lærebok *Grip teksten*, Gyldendal redigerte læreboka *Panorama*, Fagbokforlaget har gitt ut sin nyskrevne lærebok *Intertekst*, og i juni 2014 ga Cappelen Damm ut sin nye lærebok *Moment*.

De fire «nye» analoge lærebøkene i norsk for Vg1 har alle en tekstsamling som en del av læreboka. Denne tekstsamlinga er ment som et forslag til tekster det kan jobbes med i norskfaget og i leseopplæringa. Vi vet at tekstsamlingene og norsklæreren er med på å bygge skolens diskurs for lesing. I flere av de tidligere tekstsamlingene fra 2006 så vi at tekstutvalget ofte har gitt uttrykk for grunnoppfattelser som gjenkjennes av lærer og elev (Tønnesson, 2002). Hvilke sakprosaetekster som er med i tekstsamlingene, kan derfor bli svært retningsgivende for hva slags sakprosa elevene blir presenterte for i skolen.

Til de fleste tekstene i de fire tekstsamlingene hører det med oppgaver. Tekstoppgaver kan være til stor hjelp til å veilede eleven inn i teksten. De kan være et uttrykk for hva som oppfattes som viktig og relevant kunnskap. Oppgaver har alltid hatt stor betydning for hvordan tekster skal leses (Skjelbred, 2009, s. 279). Derfor vil en stor del av forskningsdelen i denne masteroppgava være en grundig analyse av et utvalg fra oppgavene i tekstsamlingene. I alt 425 oppgaver skal kategoriseres, og et representativt utvalg skal analyseres og kommenteres for å se hva slags lesediskurser, leseteorier og analysemetoder oppgavene i tekstsamlingene fremmer.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne oppgava er å undersøke hva slags lesing og lesediskurser lærebøkene tekstsamlinger fremmer gjennom sitt utvalg av sakprosaetekster og tilhørende oppgaver i Vg1 på studieforbereende program. Samtidig med å undersøke tekstsamlingene, håper jeg på å utvikle og utvide min kunnskap om lesing av sakprosa i videregående skole. I tillegg kan kanskje noen av funna bidra til at tekstsamlinga i framtidens lærebøker videreutvikles, og at oppgavene blir så gode som mulig for å fremme den kritiske lesinga av sakprosaetekster.

Problemstillinga blir som følger:

- **Hva slags lesing og lesediskurser fremmer lærebøkene i norsk for Vg1 i sine tekstsamlinger, vist gjennom utvalg av sakprosaetekster og tilhørende oppgaver?**

1.3 Avgrensning av datagrunnlaget

Analysegrunnlaget er avgrensa til fire tekstsamlinger i norsk studieforbereende på Vg1. Grunnen til dette er at det er disse fire som blei ferdige etter den reviderte planen fra august 2013, NOR1-05, innen juni 2014. I tillegg til å avgrense grunnlaget til tekstsamlingene i fire lærebøker, er det utvalget av *sakprosaetekster* og tilhørende *tekstoppgaver* som skal kommenteres og analyseres. Årsaken til denne avgrensinga er som sagt et økt fokus på lesing av sakprosaetekster i skolen, og fordi det viser seg at det er sakprosaetekster mange av elevene strever mest med (Roe, 2012).

Tidligere undersøkelser har vist at oppgavetyperne til sakprosaetekstene ikke skiller seg ut i noen særlig grad fra oppgavene til de skjønnlitterære tekstene. Dette vil være et viktig poeng i denne oppgava fordi det *er* annerledes å lese sakprosaetekster, og derfor bør også kravene til oppgavene stilt til sakprosaetekster være noe annerledes enn oppgaver gitt til skjønnlitterære tekster. Det har ikke lyktes å finne fram til andre arbeider som omhandler analyser av tekstoppgaver gitt til sakprosaetekster.

1.4.0 Metode

I denne oppgava vil en viktig del være å analysere ulike oppgaveformuleringer og å telle opp, registrere og kommentere tekstutvalget av sakprosaetekster i tekstsamlingene i to nyredigerte og to helt nye lærebøker i norsk for Vg1 studieforbereende program (heretter Vg1). Den teoretiske tilnærminga i denne oppgava hører til under den hermeneutiske tolkningstradisjonen. Denne tradisjonen mener forskeren må være seg bevisst egne referanserammer når hun gjennomfører tolkninger. Det er ikke mulig å finne en «sannhet» i teksten eller å tro at en tekst avspeiler noen erkjent virkelighet (Alvesson & Sköldberg, 2008).

I den hermeneutiske forskningstradisjonen er hovedpoenget at mening fortolkes i en kontekst, og at en opparbeider seg en forståelse når helheten er gjort synlig. Med utgangspunkt i at kunnskap konstrueres gjennom våre kulturelle referanserammer, er det vår individuelle og kollektive arv som bestemmer hvordan vi tolker. Våre tolkninger er i en stadig prosess, og vi møter teksten med en forforståelse som er et resultat av tidligere situasjoner og tekstmøter. Erfaringer med tekstsamlinger i tidligere utgaver av lærebøker i norskfaget og mitt ståsted i leseopplæringa, vil kunne prege forforståelsen og forventninga til det tekstutvalget og de oppgavene som finnes i de fire nye/nyredigerte tekstsamlingene.

1.4.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Et viktig kriterium for hvordan en *kvalitativ* metode skal defineres er å ha fokus på en åpen og utvida empiri. Den kvalitative metodes fortrinn kan være at den bedre synliggjør en flertydighet når det gjelder ulike tolkningsmuligheter, og at det er forskeren som konstruerer egen forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Innen kvalitative metoder har fortolkning en sentral plass. Derfor vil en mer kritisk tilnærming ha en viktig betydning i denne oppgava. Siden kritisk teori vektlegger ideologiavsløringer og inntar et kritisk standpunkt til etablerte sannheter i samfunnet, vil en slik lesing kunne avdekke ulike diskurser oppgaver kan ha i læreboksammenheng. I tillegg vil oppgavene peke mot de ulike diskurser vi har for lesing av sakprosa generelt. Diskurs kan defineres som «en bestemt måte å tale om og forstå verden på» (Thagaard, 2011, s. 45). Det kan være ulike kulturer for hvordan oppgaver ser ut i ulike fag og miljøer. Derfor vil det være viktig å analysere oppgavene med ulike oppgavediskurser som et bakteppe i diskusjonen om hva slags

lesing av sakprosa oppgavene i tekstsamlingene fremmer (utdyping av ulike diskurser for lesing se pkt. 1.4.5).

Analysa av enkeltoppgaver er foretatt ut ifra hvilke oppgaver som er typiske eller atypiske og ikke ut ifra en lik fordeling fra de ulike lærebøkene. Det kan derfor være en ubalanse i hvor de ulike oppgavene som analyseres, kommer fra. Det er ikke en hensikt å kritisere eller sette noen lærebok i et dårlig lys, og det vil derfor heller ikke oppgis hvilken lærebok oppgavene som analyseres kommer fra. Det vil likevel være mulig for en interessert leser å finne fram til dette i vedlegga. Ved å gjennomføre en næranalyse av et utvalg av oppgavene, bør det være mulig å se hva slags lesediskurser, leseteorier og analysemetoder oppgavene fremmer. Det vil være relevant å analysere, identifisere og kategorisere de ulike oppgavene, for å undersøke ulike diskurser for lesing av sakprosa.

Selv om analysa av oppgavene blir oppgavas hovedfokus, vil den kvantitative metoden ha en mindre, men ikke ubetydelig plass. Den kvantitative metoden legger vekt på at omfang og antall eller mengde kan anvendes for å forklare årsaken til et fenomen. Tradisjonelt er denne metoden beskrevet som mer objektiv, og materialet krever en større grad av objektiv tilnærming (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Samtidig er det viktig å presisere at det også innenfor den kvantitative metode foregår både tolkning og ulike kriterier for utvalg. Utvalget som det skal forskes på, bør være stort nok for at resultatet skal kunne være etterprøvbart og gyldig.

Et viktig kriterium for den kvantitative metoden slik den er brukt i denne oppgava, er at alle kategoriseringer og opptellinger synliggjøres for tekstens lesere. Resultatene vil presenteres i tabeller og skjemaer og i tillegg vil sjangerbestemmelsene og kategoriseringene kunne etterprøves i vedlegget til oppgava. Alle sakprosa tekstene, forfatterne og sjangrene er presentert i vedlegget i tillegg til at alle oppgavene er oppgitt med kategoriseringa i parentes etter hver oppgave.

Når oppgavene skal telles opp og kategoriseres, er det for å kunne vise hvilken oppgavekategori som er representert i størst eller minst grad i tekstsamlingene. Det er i alt 425 oppgaver til saktekstene. De ulike kategoriene er regna ut i en prosentandel fra hele oppgaveutvalget på 425. Denne informasjonen er angitt i tabeller i kapittel 3.

Den enkelte lærebokas oppgaver er kategorisert og vist fram. Det er ikke for å sette lærebøkene opp imot hverandre, men for å vise likheter og forskjeller.

I tillegg til telling og kategorisering av oppgavene, vil også antall sider med sakprosa tekster telles for å undersøke om lærebøkene følger opp læreplanens intensjon om å likestille sakprosa med skjønnlitteratur. Hvilke sakprosa sjangre som er representert i de fire lærebøkene, er interessant i sammenheng med læreplanens retningsvalg mot en mer kritisk lesing. Opptellinga av sakprosa tekstenes ulike sjangre blir synliggjort i vedlegg til oppgava. I noen tilfeller er tekstene ikke sjangerbestemt i lærebøkene. Likevel er alle tekstene sjangerplassert i parentes etter tekstens tittel i vedlegga, slik at oppgavas lesere selv kan kontrollere at opptellingene og sjangerbestemmelsene er riktige.

Resultatene av opptelling og beregninger i prosent blir vist fram i ulike diagrammer i kapittel 3. En analyse av kvantitative data har som mål å kunne beskrive og karakterisere mønstre i datamaterialet (Grønmo, 2004). Utrekningene av sakprosa tekstenes prosentandel av tekstsamlingene kalles for relativ frekvens. Det vil i denne oppgava bety at prosentandelen sakprosa tekster er regna ut ifra tekstsamlingenes totale sideantall.

En opptelling av sideantall med sakprosa tekstene for å vise prosentfordelinga av sakprosa og skjønnlitteratur i tekstsamlingene, vil ikke være uproblematisk fordi antall sider er noe annet enn antall tekster. Det er ikke nødvendigvis en kvalitetsforskjell at en lærebok har valgt å ta med kortere sakprosa tekster og dermed fått med flere enn en annen. Eller at en lærebok har få men lange sakprosa tekster som dermed utgjør et stort antall sider. Det er *hvilke* sakprosa tekster som er representert som har størst betydning for muligheten for en kritisk lesning av sakprosa. Men hadde *antall* tekster vært grunnlaget for prosentandelen, vil det være en stor andel av for eksempel lyrikk. Det gir *ikke* et rett bilde av virkeligheten og tekstfordelinga i tekstsamlingene.

Grunnen til at sakprosaandelen i prosent blir oppgitt i forhold til det totale antall sider i tekstsamlingene og at det er relevant i denne oppgava om lesing av sakprosa, er at det er en *indikasjon* på forholdet og fordelinga mellom sakprosa og skjønnlitteratur i tekstsamlingene. Ove Eide som har forska på lærebøker i norsk for videregående skole og professor i sakprosa Johan L. Tønnessen, har begge brukt relativ frekvens for å vise hvordan det står til med likestillinga av sakprosa i lærebøker utgitt etter Kunnskapsløftet fra 2006.

Denne oppgava handler om lærebøker for Vg1 selv om lærebøkene er del av fire serier med tre bøker, der bøkene for Vg2 og Vg3 enten er ferdig skrevet eller er under arbeid og blir utgitt seinere. Det er fullt mulig at forlaga har tenkt ut en progresjon i forhold til sitt tekstutvalg og oppgaver. Men Vg1 bøkene skal forholde seg til måla gitt etter Vg1 og derfor er det uproblematisk å undersøke Vg1 bøkene for seg. I tillegg er det viktig å presisere at alle forlaga har tilleggsressurser i form av nettressurser og andre analoge tillegg til de fire basisbøkene som ligger til grunn for forskninga i denne oppgava. Disse tilleggsressursene er ikke undersøkt, og det kan godt være at de har et annet representativt utvalg av tekster og oppgaver enn det basisbøkene har.

1.4.2 Kategorisering av tekstoppgaver

Oppgaver finnes i alle fag og forekommer i mange ulike kategorier. Noen oppgaver er korte mens andre er mer komplekse og krever mer tid og innsats. Hvordan oppgavene er formulert har mye å si for hvordan eleven leser og forstår teksten. De fire tekstsamlingene inneholder til sammen 425 oppgaver. For å gi en oversikt over ulike typer oppgaver er det relevant å fordele dem i ulike kategorier. Det er viktig at kategoriene er gjenkjennbare, og at oppgavene sortert under den enkelte kategori har klare fellestrekk. Hvilke oppgaver som er fordelt inn under de ulike kategorier, bør kunne etterprøves av andre enn forskeren selv. Derfor er alle oppgavene oppgitt i vedlegga med kategoriseringa angitt etter den enkelte oppgave.

Kategoriene blei konstruert med utgangspunkt i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* utgitt av Kunnskapsdepartementet i februar 2012. Dokumentet var ment for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet. Rammeverket presenterer følgende ferdighetsområder i det å kunne lese, inspirert av OECDs forståelse av lesekompetanse: 1: Forberede, utføre og bearbeide, 2: Finne informasjon, 3: Tolke og sammenholde og 4: Reflektere og vurdere (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Det er med bakgrunn i Rammeverkets ferdighetsområder for lesing de 425 oppgavene er fordelt på 4 ulike kategorier. Hva som ligger i de 4 ulike kategoriene vil beskrives nærmere i kapittel 3 under overskrifta; *Oppgavene i tekstsamlingene*. I tillegg til Rammeverket er forskninga rundt oppgaver til skjønnlitterære tekster av litteraturforsker Sven-Olof Ullström og undersøkelser gjort rundt oppgaver gitt i naturfag av professor Dagrunn Skjelbred, viktig bakgrunn for kategoriseringa av oppgavene og begrunnelsene for disse.

1.4.3 Analyse av tekstoppgavene

Som en bakgrunn for analysa av tekstoppgavene i lærebøkene vil sosialsemiotikkens analysemetoder være relevante verktøy. Utgangspunktet for sosialsemiotikken er ifølge den engelske språkforskeren Michael Halliday at kommunikasjon alltid er funksjonell (Halliday, 1998/1989). Lingvisten Hallidays teori handler om det flerfunksjonelle språket (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011). Et utvalg av tekstoppgavene skal analyseres med utgangspunkt i Hallidays to av tre metafunksjoner (interpersonelle, tekstlige eller ideasjonelle). Oppgavene skal belyses med ulikt utgangspunkt avhengig av hvilke kontekstuelle faktorer leseren velger å studere oppgavene ut ifra. I denne oppgava er det *innholdet* i teksten som blir utgangspunktet, men også oppgavene ut ifra et *deltakerperspektiv*, elevene på Vg1.

I analysa av tekstoppgavene gitt til sakprosaetekstene skal diskursanalyseverktøyet benyttes. Begrunnelsen for en slik tilnærming er at tekster kan leses med flere innganger og kombinasjoner. Oppgavene kan ses som ytringer og kommunikative handlinger og må ses i sammenheng med kultur og samfunn. Diskursanalyses etterspør meningsskaping og kommunikative praksiser på mikronivå i relasjon til samfunnsmessige og sosiokulturelle strukturer på makronivå (Hitching & Veum, 2011, s. 11). Oppgavene og sakprosaetekstutvalget i en tekstsamling i norsk boka vil synliggjøre ulike holdninger til lesing av sakprosa, kunnskapssyn og konvensjoner som skal studeres nærmere. Til grunn for diskursanalyses og særlig for den kritiske diskursanalyses ligger det en grunnantakelse om at språket sjelden eller aldri formidler en nøytral virkelighetsbeskrivelse, men alltid bærer med seg et perspektiv (Grue, 2011, s. 112).

Kritikere til metoden etterspør hvordan det er mulig å gjennomføre nøytrale analyser av språk og kommunikative handlinger. Det er derfor viktig å påpeke at en nøytral analyse ikke er målet. Det er viktig å eksplisitt synliggjøre funn og analyseresultater. Her blir begrunnelser for funna viktig å gjøre eksplisitte for leseren, slik at forskeren sikrer at andre kan etterprøve funna og tolkninga av disse.

1.4.4 Lesediskurser

Det er ulike syn på hva lesing er, og hvordan sakprosa skal leses. Hvilke sakprosattekster og sjangre som skal vektlegges og leses i skolen og hvilke analysemetoder elevene skal lære, er viktige didaktiske spørsmål i dagens leseopplæring. Hvordan ulike grupper gjennom språket ser på fenomenet lesing, kan være en forklaring på begrepet *lesediskurs*. Synet på lesing og leseopplæring har endra seg over tid. I denne oppgava vil en diskursanalyse av ulike leseoppgaver til sakprosattekster kunne underbygge dette (se punkt 3.4.0). Kunnskapsløftets behov for eksplisitt å likestille sakprosa og skjønnlitteratur er et tegn på at lesing i dag er noe annet enn da lesing var et middel for å huske utenat. Lesing i et demokratisk perspektiv gjør at *alle* tekster vi omgås i større grad enn tidligere må leses med en mer kritisk vinkling.

I boka *Discourses of writing and learning to write* fra 2004 skriver den engelske skriveforskeren Roz Ivanič om ulike diskurser om hva skriving er, og hva skriveundervisning kan være. Gjennom å delta i en eller flere av de ulike diskursene posisjonerer en seg med andre innenfor samme diskurs. Ifølge Ivanič bør vi ikke la oss styre av dem, men vi kan som individ aktivt velge ut eller utnytte de ulike diskursene. *...human agents are continuously recombining and transforming discursual resources as they deploy them for their own purposes* (Ivanič, 2004, s. 224). Ivaničs ulike skrivediskurser vil kunne være overførbare til diskurser for lesing fordi ulike syn på lesing, på samme måte som skriving, kan beskrives på en liknende måte.

Lesediskurs handler i stor grad om hvordan vi konstruerer vårt syn på lesing. Det kan være gjennom menneskets følte behov for å beskrive, kategorisere eller definere. Hva vi vet og hvordan historien har påvirket oss har en betydning for vår diskursoppfatning. Samtidig vil vår tilhørighet påvirke synet på virkeligheten, det kan være nasjonalitet, etnisitet, generasjon, utdanning, yrkesgruppe og andre ulike sosiale sammenhenger vi deltar i. Slik sett vil det være ulike diskurser for hvordan lesing oppfattes. Hva slags tekstlesing og hvilke analysemetoder som det skal undervises i, vil være påvirket av ulike diskurser for lesing. Hvilke diskurser som gjelder eller er mer sanne, vil komme an på institusjonelle og mer sosiale praksiser.

Det er gjennom anvendelse av ulike diskurser og ved å kombinere disse, læreren kan bygge en identitet som leselærer.

Dette er en form for interdiskursivitet Ivanič beskriver i boka *Writing and identity: the discorsal construction of identity in academic writing* fra 1998. Begrensninga for interdiskursivitet ligger i hvilke diskurser som er tilgjengelige.

Building on the understanding that a person`s identity is constructed by the language s/he uses, interdiscursivity is a central concept for a theory of language and identity. It explains how people come to be making particular discorsal choices. They are drawing interdiscursively on the discourse types they have available to them. This repertoire of possibilities for self-hood is the connection between a person`s past and their future (Ivanič, 1998, s. 48).

En slik forståelse av diskurs innebærer at en leselærers identitet ikke er statisk, men i utvikling. Det er også relevant å finne fram til hvilke diskurser som er tilgjengelige. Dette gjelder også for eleven. Hvilke syn på lesing eleven blir presentert for gjennom leseopplæringa vil utvikle og påvirke hennes oppfattelse av hvordan en sakprosa tekst kan leses. I denne oppgava vil Jon Smidts oversatte diskurskategorier fra Roz Ivanič (Smidt, 2009) bli brukt. En kort beskrivelse av skrive diskursene vil være relevant fordi denne kan påvise og forhåpentligvis gjøre det akseptabelt, at Ivaničs diskurser for skriving også kan brukes for *lesing*.

1.4.5 Roz Ivaničs diskurskategorier

Den første diskursen hos Ivanič er *ferdighetsdiskursen*. Innen denne diskursen er det å lære å skrive en ferdighet som krever bevisst opplæring og trening. Metoden er eksplisitt og aktiv, og det dreier seg om å utvikle delferdigheter innen skriving der hensikten er at ferdighetene i størst mulig grad skal automatiseres. Dette synet på skriveopplæring kan kjennes igjen i læreplanen fra 2006 der skriving er en grunnleggende ferdighet. Lesing, som grunnleggende ferdighet, er også relevant sett i forhold til ferdighetsdiskursen. Dette er et mer automatisert syn på lesing og et syn på at mengdelesing og repetert lesing vil gjøre elevene til bedre lesere. Det vil kunne forventes at mye av de automatiserte leseopplæringa er gjennomført i grunnskolen og at Vg1-elevne er klare for nye utfordringer. I forhold til tekster utvalgt med bakgrunn i denne diskursen vil sakprosa sjangre som er gjenkjennbare og kjente for eleven, være representert i tekstsamlingene. Det er her særlig snakk om hva eleven

bør gjøre av forberedelser *før* en tekst skal leses. Derfor vil for eksempel en del av førlesingsoppgavene høre til under denne diskursen for lesing.

Den andre diskursen kaller Jon Smidt for en *kreativitetdiskurs*. I henhold til skriveopplæringa vil det si at det blei lagt mindre vekt på eksplisitt skriveopplæring og rene treningsoppgaver uten meningsfylt innhold. Tanken er at elever best lærer å skrive når de får emner de interesserer seg for gjennom inspirasjon fra andres tekster (Smidt, 2009, s. 314). Dette er en svært elevorientert diskurs som i en noe annen form, også i dag står sterkt. Når det gjelder leseopplæringa, kommer denne elevorienterte diskursen særlig til syne når det gjelder ønsket om å møte elevene med et tekstutvalg som omhandler tema de interesserer seg for. At tekstutvalget skal være fra elevenes egen levetid, viser også at hensynet til eleven skal tas. I tillegg til interesse er også *identifikasjon* en viktig faktor for lesemotivasjon hos elevene. Dette hensynet tas gjennom å presentere elevene for tekster skrevet av ungdom på noenlunde samme alder som dem selv. Oppgaver som ber eleven ta utgangspunkt i teksten for så å skrive en mer kreativ tekst sammen med oppgaver som oppfordrer til dramatiseringer og rollespill, vil også høre til under denne diskursen. En slik elevnær lesediskurs vil kanskje være mer naturlig på de lavere klassetrinna i grunnskolen. Når eleven begynner på videregående, er det viktig at de møtes med forventinger om at de nå skal opp på neste nivå i leseferdighet.

Prosessdiskursen handler om en rekke mentale prosesser det må legges til rette for i skriveopplæringa. Det er mange elementer i en tekst, og teksten skal planlegges. I tillegg skulle elevene oppdras i tekstskrivingas ulike delprosesser, idemyldring, skrive flere utkast og få respons. Vi kjenner diskursen igjen i den prosessorienterte skrivepedagogikken fra midten av 80-tallet. I leseopplæringa er vi også opptatt av prosesser i forbindelse med lesing av sakprosaetekster, der førlesing og mentale prosesser er viktige igangsettere for å oppnå forståelse av en tekst. Tekstutvalg gjort på bakgrunn av prosessdiskursen vil være saktekster som utfordrer og som oppfordrer til ulik mening hos den enkelte leser. Bakgrunnen for dette er at en viktig del av leseprosessen er tekstdialogen. Det å kunne samtale med andre om hvordan en tekst er forstått, er viktig (Ullström, 2009). Oppgaver som ber eleven diskutere teksten med andre, vil derfor passe inn under denne diskursen. I tillegg vil ulike førlesingsoppgaver også passe inn i prosessdiskursen. Denne diskursen bør videreføres i Vg1 fordi vi ikke må la eleven «slippe unna» før førlesingsfasen er automatisert og «i blodet».

Den fjerde diskursen hos Ivanič er *sjangerdiskursen*. I skriveopplæringa dreier det seg om å lære at det finnes ulike sjangre, og at forskjellige sjangre benyttes i ulike sosiale sammenhenger ut ifra hva du vil oppnå med skrivinga. I Norge har sjangertenkninga vært tydelig til stede i mange år, og en mer sjangerorientert skrivepedagogikk har lenge vært vektlagt i skolen. Også for leseopplæringa er sjangerkunnskap viktig. Eleven må kunne delta i sjangerkontrakten for å ha de rette forventningene til en tekst og for å kunne vurdere om tekstens avsender følger spillereglene for ulike sjangre. Her handler det i stor grad om at eleven forbereder sitt sjangerskjema og tilpasser lesinga etter dette. Samtidig er det viktig at eleven vet at sjangerbestemmelse ikke nødvendigvis er statisk og at brudd på sjanger kan være et bevisst virkemiddel. Et tekstutvalg med god variasjon i sjangre vil kunne tydeliggjøre for eleven hva sjangervalg kan bety for den enkelte tekst. Eleven er i større grad presentert for de høylitterære sakprosasjangerne som kåseri og personlig essay i grunnskolen. Derfor er det viktig at de i Vg1 skal videreutvikle sin sjangerkunnskap og i større grad enn tidligere bli presentert for kronikker, ledere og artikler. Oppgaver som etterspør sjangerplassering og en begrunnelse for elevens valg hører inn under denne lesediskursen. I tillegg til oppgaver som ber eleven om å skrive teksten de har lest i en annen sjanger.

Sosial praksis-diskursen fra Ivanič legger vekt på skrivings sosiale kontekst og understreker at skrivinga påvirkes av skriveren og hvordan formålet med skrivinga og situasjonskonteksten forstås. Innenfor denne diskursen er det derfor viktig at eleven får skriveoppgaver som oppleves som meningsfylte, og at hvem som skal være tekstens mottaker oppgis i skriveoppgavene. Dette er en mer funksjonell forståelse av skriving ifølge Ivanič. For leseopplæringa vil elevens kunnskap om kontekst og forventninger som tekstens mottaker, være svært relevant. Kunnskap om at en tekst har en forventa mottaker kan hjelpe eleven til å forstå tekstens formål og hensikt i større grad. I leseopplæringa vil også hvem som er avsender være viktig og relevant. Oppgaver som ber eleven om å undersøke avsenders bakgrunn og etterspør hensikt og agenda, vil være relevante i denne diskursen for lesing. For å imøtekomme elevens muligheter for å undersøke kontekst og forfatterbakgrunn bør også tekstutvalget representeres ved saktekster skrevet av forfattere eleven vil kunne finne bakgrunnsinformasjon om. I tillegg bør forfatterne i stor grad være mennesker Vg1-eleven vil finne det akseptabelt og naturlig å kunne kritisere. Tekstoppgaver

innen denne diskursen vil både være førlesingsoppgaver som etterspør kontekst og forfatterbakgrunn, men også oppgaver som ber eleven søke etter avsenders agenda. Eleven er i større grad kjent med denne diskursen i forbindelse med skriving i grunnskolen. I Vg1 skal elevene også gjøres kjent med dette perspektivet når de skal lese sakprosaetekster på en kritisk måte.

Den siste diskursen hos Ivanič oversetter Jon Smidt til *den sosiopolitiske diskursen*. Her vektlegges et metasyn på skrivinga. Eleven skal lære at å skrive innebærer å måtte utføre mange valg fra en rekke ulike alternativer. Derfor er det viktig at eleven lærer å forstå hvorfor det finnes ulike sjangre og hva valg av begreper eller metaforer gjør med teksten og tekstens mening. Innen den sosiopolitiske diskursen vil man også hevde at eleven må være bevisst sitt eget ståsted og at konteksten vil spille en viktig rolle for hvordan teksten skal skrives, men også for hvordan den skal forstås av en mottaker. Innenfor denne diskursen kan man gjenkjenne en tilnærming til en mer kritisk tenkning. En slik skriveopplæring innebærer at elevene tilegner seg et metaspråk om tekst. Det vil de få gjennom å lese og snakke om andre tekster. Ifølge Ivanič vil en slik skriveopplæring være en forutsetning for å utvikle det hun kaller *Critical Language Awareness or Critical Literacy* (Ivanič, 2004, s. 238).

Det er på bakgrunn av en slik kritisk bevissthet rundt språket vårt, begrepet kritisk lesing kommer ifra. I samsvar med et metasyn på skriving skal eleven også ha den samme bevisstheten rundt sin lesing. Den samme metakunnskapen rundt tekst skal eleven besitte når hun skal lese sakprosa. Det er viktig at eleven er bevisst på at avsender har tatt mange valg når det gjelder alt fra sjangervalg til valg av pronomen og begreper. Kritisk lesing innebærer at eleven både prøver forstå tekstens hensikt, men også er grunnleggende kritisk til de valgene avsender har gjort, uavhengig av om valgene er bevisste eller ubevisste. Kognitivt sett vil Vg1-eleven kunne være klar for en slik tilnærming til tekst. Derfor bør tekstutvalget for en kritisk tilnærming til lesing være sakprosaetekster som er tilpasset en slik lesing. Her vil kronikker, ledere, taler og debattinnlegg være gode tekster eleven kan stille seg kritisk til. Oppgaver som ber eleven vurdere og reflektere rundt de ulike valgene forfatteren har gjort, er oppgaver som passer godt under denne diskursen for lesing.

Den sosiopolitiske diskursen for lesing kan kanskje ses på som en mer overordna diskurs for dagens forståelse av lesing av sakprosaetekster. Bakgrunnen for

påstanden ligger i læreplanens retning mot en mer *kritisk tenkning* og fordi elevene, som deltakere i et demokrati, må ha ulike leseferdigheter i vårt tekstrike samfunn. Likevel bør det samtidig finnes en eklektisk tilnærming til lesing av sakprosaetekster fordi de andre diskursene også har elementer som er viktige for eleven når han skal lese sakprosa. En videre gjennomgang av leseopplæringas historie, læringsteorier og analysemetoder for lesing av sakprosa, vil synliggjøre hvordan vi i Norge ser på lesing i dag. Et historisk blikk på lesing kan forklare hvorfor departementet fant det nødvendig å presisere en likestilling av sakprosa med skjønnlitteratur. Forhåpentligvis vil analysene av oppgaver og drøftinga av utvalget av sakprosaetekster, kunne understøtte påstanden om at skrive- og lesediskursene er nokså sammenfallende.

En eklektisk lesediskurs kan bety at vi i Norge ikke har noen tydelig retning for hvordan den andre leseopplæringa skal foregå. Det kan videre bety at det er opp til den enkelte leselærer å velge det som passer best. Hva dette betyr for den andre leseopplæringa av sakprosaetekster vil drøftes i oppgavas siste kapittel.

1.4.6 Reliabilitet og validitet

Det er fare for at oppgaveanalysene og tolkninga av hvordan tekstutvalg av sakprosa og tilhørende oppgaver i tekstsamlingene fremmer en kritisk lesing av sakprosaetekster, kan oppleves som subjektive og ha liten eller ingen verdi for andre enn forskeren selv. Det viktigste som kan gjøres som en konsekvens av denne tenkninga, er at forskeren forsøker å sette egne tolkninger i perspektiv på en selvkritisk måte. Derfor er det viktig at tolkningene er verifiserbare og kan belyses slik at andre kan se og forstå på hvilket grunnlag tolkningene er foretatt.

Det er et ønske at resultatene av tolkningene skal være interessante og nyttige for andre, blant annet for de som lager oppgaver til tekster. Dette gjelder spesielt lærebokforfattere og lærere som selv lager tekstoppgaver. Intensjonen med denne oppgava er ikke å presentere en fasit for hvordan alle oppgaver bør være eller se ut, men at resultatene skal være en del av en kontinuerlig prosess der konstruksjon av gode oppgaver stadig er under diskusjon og bearbeidelse gjennom god og relevant kommunikatív interaksjon. Samtidig bør diskusjonen om hvilke sakprosaetekster som skal være med i tekstsamlingene for Vg1 foregå kontinuerlig, fordi det er ønskelig at elevene blir presenterte for de beste og mest eksemplariske sakprosaetekstene i sine lærebøker i norsk.

Kapittel 2.0 Teoretisk ramme for lesing av sakprosa

I dette kapitlet vil lesing først settes inn i en historisk kontekst før tre ulike læringsteorier blir presentert. Det er relevant å se hvordan vi historisk sett ulikt har vektlagt om det er lesing av sakprosa eller skjønnlitteratur som er mest verdifullt for elevens leseopplæring. De ulike læringsteoriene ligger til grunn for ulike syn på hvordan sakprosaetekster skal leses og de ulike lesediskursene som gjør seg gjeldende. Etter læringsteorier vil ulike analysemetoder for lesing av sakprosa presenteres fordi elevene på videregående skole vil ha nytte av å kjenne til disse. De ulike analysemetodene kan videreutvikle elevenes metaspråk om lesing av sakprosa. Kunnskap om diskursanalyse, kritisk diskursanalyse og retorisk analyse vil kunne øke elevenes metaspråk, og det gir et påfyll av fagbegreper til «verktøykassa» for sakprosaesing. I den siste delen av teorikapitlet vil begrepet sakprosa defineres og tidligere forskning på oppgaver skal presenteres. Til slutt vil påstanden om at det finnes en svært dominerende oppgavediskurs i Norge kommenteres og drøftes videre i kapittel 4.

2.1 Et historisk perspektiv på lesing

Siden denne oppgava skal handle om elevens tekstmøte med sakprosa og tekstopp-gaver i videregående skole og fordi lese-teorier og analysemetoder stadig er i utvikling, er det relevant å ta et tilbakeblikk på lesingas og lesepedagogikkens historiske utvikling i Norge. Innen leseopplæringshistorikken har vi hatt en dialektisk tilnærming med henblikk på hvilken lesemetode som er den rette. Det vil ikke være feil å si at tilnærminga til lesing av sakprosaetekster i dag har inntatt en slags *midtposisjon*. Vi har i dag et mer eklektisk utgangspunkt i forhold til elevenes sakprosaetekstmøter. Lesing er ikke *enten* en individuell *eller* en sosial prosess, men begge prosesser samtidig. Både leserens ståsted og utviklingstrinn er viktig, samtidig som vi er opptatt av hvordan leseren i en sosial og kulturell kontekst skaper en ny tekst.

Fordi lesemetodikker og læringsteorier stadig er i utvikling, er det viktig å trekke opp en historisk linje for hvordan vi i Norge har ment at eleven skal lese. En slik historisk skisse vil også kunne belyse bakgrunnen for hva slags sakprosaetekster som i dag velges ut til tekstsamlingene, og hvordan tekstopp-gavene kan hjelpe eleven med å forstå og å stille seg kritisk til en tekst på en best mulig måte. Vi bærer alle med oss vår egen lesehistorie. Også lærebokforfattere gjør det. Det er viktig å belyse

hvordan leseforskninga har utvikla seg til de lesediskurser for lesing vi i dag ønsker å viderefremde til våre elever.

Den tidlige leseopplæringa handla om å lære de bemedlede barna å lese, og hensikten med å lese var instrumentell. Det vil si at lesing var et middel for å utvide og hjelpe menneskets hukommelse. Det var forfatterens mening i tekst som skulle forstås. Leseren skulle tilegne seg det nedskrevne slik det stod. Å søke etter en annen mening eller å kritisere det nedskrevne ord var ikke en ettertraktet ferdighet fordi kunnskapen var udiskutabel, eksakt og konkret. I skolen var det i stor grad høytlesing som foregikk i klasserommet. Likevel var lesinga ikke en sosial aktivitet, men en kontroll på at teksten blei lest rett (Skjelbred, 2010). Elevene skulle kunne alfabetisere, og tekstene skulle leses og deretter læres utenat. Det var nesten bare religiøse tekster som blei lest (Strømsø, 2007a, s. 20).

Da en norsk identitet skulle dannes utover på 1800-tallet, var lesing og tekstutvalget i skolen prega av nasjonsbygging og patriotisme. Tekstutvalget var utvida til å handle om ulike tema som fedrelandet, kirken, verden og hjemmet. Tekstene var ofte skrevet for leseboka slik at staten kunne påvirke folket og skape patriotisme for landet. Tekstene i leseboka kunne for eksempel både være *skjønnlitterære* bondefortellinger og *sakprosa* om en ukjent verden og dyra i Afrika eller om hvilke arbeidsoppgaver som var vanlige på en norsk bondegård. Fokuset var på kulturformidling, oppdragelse, læring og at teksten var lest og forstått.

Utover på 1900-tallet var det psykolog og filosof Piaget sammen med psykolog Vygotsky sine teorier om læring som prega læringssynet. Interessen for individets leseprosess blei stor, og litteraturvitere som Louise Rosenblatt og Richard C. Anderson skreiv om *forforståelse* og *skjema*. Rosenblatt var opptatt av den enkelte lezers personlige opplevelse av teksten. Hun fulgte opp Bakhtins tanker om at lesing er en dynamisk prosess som foregår mellom forfatter og leser, og at begge tillegger teksten mening (Bakhtin, 2005; Strømsø, 2007b).

Richard C. Anderson videreutvikla skjemateorien psykologen Frederic Barlett hadde diskutert i sin bok *Remembering* (Strømsø, 2007a). Barlett var opptatt av at folks forventninger til en tekst påvirker hva de får ut av denne. Hans undersøkelser viste at leseren tilla det nye leste til det han visste fra før, og slik utvikla ny kunnskap. De tidligere erfaringene kalte Barlett for skjema. Anderson videreutvikla *skjemateorien* og mente at lesing var en interaksjon mellom ny og gammel kunnskap. Det handler både om skjema for enkeltbegreper, men også om skjema for mer

generell kunnskap om verden. På bakgrunn av denne forståelsen var mengdelesing inne i lesemetodikken. Leste du mye og variert ville du utvide dine skjemaer og stadig øke din kunnskap, og *skjønnlitteraturen* blei sett på som en mer verdifull kilde for kunnskap og læring.

På 1980-tallet kom Anne Brown opp med begrepet *metakognisjon* i lesinga (Strømsø, 2007a, s. 35). Hun mente at leseren som overvåka sin egen lesing ved å stoppe opp når han *ikke* forsto og var bevisst på *når* han forsto, ville få mye ut av lesinga. På samme tid var Carolyn Miller i sin *Genre as social action* fra 1984, opptatt av tekstens struktur og sjanger (Miller, 2001). Leserens forventning til teksten og kan dermed lettere avsløre og lese teksten kritisk viss forfatteren bryter sjangerkonvensjonen. Sjangerkunnskap kan også føre til at sjangrene utvides, utfordres og at nye skapes. Sjangerbevissthet gjør det enklere for leseren å skape seg forventninger til teksten før han leser den. Slik sett kan sjanger ses på som en slags kontrakt mellom forfatter og leser (Maagerø, 2012). Det var *sjangerlære* og *individet* i leseprosessen som var hovedfokuset i leseopplæringa på 1980- og 90-tallet. Med sjangerlæren kom et større fokus på *sakprosa* og sakprosaens sjangermangfold. Bevisstheten om at elevens kunnskap om sjanger kunne bedre tekstforståelsen, gjorde det naturlig å lese mer sakprosa. I tillegg var skriving av sakprosa sett på som viktig, og da leste elevene gode modelltekster for egen skriving.

Utover på 90-tallet og begynnelsen av 2000-tallet var motivasjon og interesse viktige momenter når det gjaldt lesing. Skolen skulle imøtekomme differansen mellom hva eleven leste hjemme og på skolen med tekster som eleven hadde lyst og motivasjon til å lese. Konsekvensen av dette var en sterk vektlegging av opplevelseslesing av *skjønnlitterære* tekster. «Synspunktet at litteratur er identisk med *skjønnlitteraturen*, har solid hevd i norsk skole og kulturliv» (Tønnesson, 2002, s. 14).

Samtidig med motivasjons- og interesselesinga kom lesestrategiene inn i skolen for fullt. Kunnskapsløftet fra 2006 hadde, ved å gjøre lesing til en grunnleggende ferdighet i alle fag, «gjort» alle lærere til leselærere. Da måtte lærerne læres opp i lesestrategier. Leseopplæringa skulle ikke lenger være norsklærers ansvar aleine. Eleven skulle inneha metakunnskap om egen lesing og kunne velge seg den rette lese måten ut ifra hva slags tekst hun møtte. Vektlegginga av lesestrategier gjorde at det var et sterkt fokus på fagtekster og ulike tekstkulturer i ulike fag. Dette la et godt grunnlag for synet på at lesinga må tilpasses teksten og at

det finnes ulike metoder for hvordan en tekst kan gripes an. Leseopplæringa på 2000-tallet har dermed en mer eklektisk tilnærming til ulike leseteorier. Læreren kan velge ut det beste fra ulike leseteorier for en systematisk leseopplæring gjennom alle de tre åra i videregående. Dette er en frihet, men også svært utfordrende.

I denne sammenhengen er det viktig at vi i dag *ikke* faller i den andre grøfta og gir inntrykk av at det er viktigere å lese sakprosa enn skjønnlitteratur, eller at lesing av skjønnlitteratur ikke øver en kritisk lesing. Det viktigste for eleven som møter en tekst er at han har så god tekstkunnskap at han mestrer både sakprosaeteksten og den skjønnlitterære teksten.

2.2.0 Læringsteorier og lesing av sakprosa

For å være en god leselærer er det viktig å ha innsikt i ulike læringsteorier. I dag har vi som tidligere nevnt inntatt en slags midtposisjon i tilnærminga til disse. Det vil si at de ulike teoriene har sine styrker og begrensninger slik at vi må gjøre et bevisst utvalg. Leseopplæringa bør ikke forenkles til *en* enkelt metode fordi det ikke finnes *en* leseopplæring som passer for alle. Oppfattelsen i dag er i hovedsak at lesing både er en individuell og en sosial prosess, slik at både kognitive og sosiokulturelle teorier er viktige i dagens leseopplæring (Bråten, 2007a). Vi er også opptatt av å tilpasse undervisninga til den enkelte elev. Det er derfor viktig at læreren har oversikt over hva som kan forventes på det utviklingstrinnet (se tabell s. 33) den enkelte elev/elevgruppa befinner seg i.

Utdanningssystemet skal også tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial - uavhengig av den bakgrunnen de har (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007).

2.2.1 Kognitive teorier

I den vestlige delen av verden er Piaget en sentral kognitiv læringsteoretiker (Imsen, 2009). Piaget mente at barnet har mentale forestillinger om verden som endrer seg når det lærer. Læring skjer når det mentale skjemaet barnet har endres. Læringa skjer ikke i et vakuum, men i en sosial prosess sammen med andre. Når barnet lærer noe nytt, kommer motivasjonen. Det er motivasjonen som driver barnet videre og holder læringsprosessen i gang. Når eleven skal lese sakprosa, er vi i dag bevisste på at ulike skjema bør igangsettes. Det handler om å være forberedt og i stand til å aktivisere de rette strategiene ut ifra den enkelte sakprosaetekst. Det handler om at eleven tar i bruk

sine forkunnskaper om tekstens tema, enkeltbegreper, sjanger og språklige virkemidler og slik er motivert for å kunne forstå kronikken, lederen, talen eller kåseriet.

I kognitiv læringsteori er motivasjon sett på som drivkraften bak læring. Indre motivasjon for å lese er det viktigste leseren kan ha som en del av et framtidig liv som leser (Kverndokken, 2012). For å motivere til lesing og for å øke elevenes leseferdighet, er det viktig å kjenne elevenes lesebakgrunn og deres kulturelle bakgrunn.

Interesse for hver enkelt lesers *leserhistorie* må være tilstede hos pedagogen, slik at en har omsorg for å kartlegge leseerfaringer og eventuelle lesepreferanser hos alle elevene en har ansvaret for (Kverndokken, 2012, s. 27).

Det å kjenne sine elever og å ha en så tett relasjon til dem at du har oversikten over deres interesser, familiære bakgrunn og hva de liker å lese, er et viktig ideal. Mange elever leser ikke andre steder enn i skolesammenheng. Derfor blir det også lærerens og lærebokas oppgave å gi elevene et utvalg av sakprosa tekster som er variert nok, utfordrende nok og interessant nok, slik at de oppnår den lesekompetansen de bør ha for å klare videre studier og å delta i vårt skriftkulturelle samfunn.

Psykolog og representasjonsteoretikeren Jerome Bruner mener at den beste måten å motivere elever til å lese på, er å vise at kunnskapen om et emne har en verdi i seg selv (Roe, 2011). Det er viktig at eleven er bevisst på hva lesing kan brukes til, og at lesing tilfører ny kunnskap og mye livsinnsikt. I tillegg må eleven vite hvorfor forkunnskaper er så viktig for leseforståelsen av sakprosa tekster og hvordan han kan skaffe seg denne kunnskapen. Det er flere måter å skaffe seg forkunnskaper på, og leseforsker Ivar Bråten skriver om to slags forkunnskaper, *bredden* og *dybden*, av kunnskaper på et bestemt innholdsområde (Bråten, 2007b).

I dag er tilgangen på kunnskap svært tilgjengelig og svært uoversiktlig. Informasjonen er bare et klikk unna. Å kunne sile denne informasjonen er en viktig ferdighet elevene må tilegne seg. Det viktigste er at eleven aktiviserer egen kunnskap og sine mentale skjema for kunnskap om temaet. Det siste handler mye om selvtillit og selvinnsett. Det er viktig at eleven ser på seg selv som en tekstmedskaper, og at hans mening teller. Samtidig må eleven være bevisst på at det er stor forskjell på personlig refleksjon og private assosiasjoner uten at det skal gå ut over motivasjonen om å bringe ny kunnskap til teksten.

De ulike skjemaene dannes hos et menneske som gjennom hele sitt liv utvikler seg intellektuelt, mentalt og sosialt. Sjangerkunnskap gjør det lettere for eleven å gjenkjenne en tekst, og til å være bedre forberedt til lesing. Sjangerlæren er samfunnets måte å lage en avtale mellom forfatter og leser på hva som kan forventes av en tekst. En sjanger er en konvensjon som vi velger å akseptere som et ledd i tekstsamarbeidet. Ved å lære elevene opp i de ulike sjangrene og gjennom gode tekstopp-gaver i lærebøkene, gjør vi dem mer kompetente når de skal lese en sakprosa-tekst. De vil ha andre forventninger til en artikkel enn til et kåseri fordi de to sjangrene har ulik funksjon.

2.2.2 Sosiokulturelle teorier

De sosiokulturelle teoriene tar utgangspunkt i at læring skjer i samhandling med andre. I denne sammenhengen er lesing en sosial aktivitet der dialogen er den viktigste metode. Denne læringsteorien har sitt utgangspunkt i Lev S. Vygotskys teorier om at vi medierer eller fortolker verden gjennom redskap som er forankra i forskjellige sosiale praksiser (Strømsø, 2007a). Ifølge Vygotsky skjer læring gjennom aktiv deltakelse og gjennom å følge ulike kommunikative spilleregler (Lyngsnes & Rismark, 1999). Det er gjennom å samtale om og ikke minst ved å lytte til andre, den enkeltes tekstforståelse kan utvides.

Bevisstheten rundt at hver leser bidrar med noe til en tekst, gjør at elevene bør lytte godt til hvordan andre har lest og forstått den samme sakprosa-teksten. Å samtale om tekst i klasserommet er veldig viktig. Flere og ulike lesere kan bringe sitt syn og sin kunnskap inn i teksten, og læreren kan modellere en lese-måte. Selv om Vygotsky mente at læringa var størst i dialogen med en som har større kompetanse enn den som skal lære, gir også en godt planlagt dialog mellom elever i mindre grupper et stort læringsutbytte. Her er det viktig at de gitte tekstopp-gavene åpner for at eleven *sammen* med andre søker etter forkunnskaper, kontekstualisering og vurdering av virkemidler. Oppgaver som bringer eleven inn i sakteksten og krever at han reflekterer sammen med andre er gode leseopp-gaver i en sosiokulturell teoretisk forståelse av lesing av sakprosa.

Det er viktig at skolen jevner ut sosiale skiller i samfunnet gjennom å tilby et tekstutvalg som gir alle elevene gode muligheter for å kunne lese intertekstuelt. Elevene må få et grunnlag for å forstå, for så å kunne tolke tekster som er en del av en tekstkulturs flettverk.

Dette tekstutvalget må gjøres bevisst gjennom hele skoleløpet slik at elevene får best mulig leseballast. At læring skjer i samspill med andre, er viktig i denne konteksten. Noen andre har lest andre tekster enn deg og fått med seg andre ting i nyhetsbildet. De kan slik bringe inn andre perspektiv i teksten enn det du selv så første gang du leste den.

2.2.3 Utviklingsorienterte teorier

De utviklingsorienterte teoriene bygger både på det kognitive og det sosiokulturelle perspektivet. Både Piaget og Vygotsky skriver om ulike utviklingsfaser og soner. I forhold til lesing av sakprosa i videregående skole er det interessant å undersøke hvilke utviklingsfaser elevene kan forventes å være på når det gjelder lesing, for eksempel hvilken utviklingsfase en oppgave som etterspør refleksjon og vurdering krever at eleven befinner seg på.

Læringspsykologen Patricia Alexander utvikla en metode som beskriver lesing og læring i nøye sammenheng, *Model of domain learning* (MDL). Alexander er opptatt av motivasjon og læring, og hun sier at personlig engasjement er en forutsetning for utvikling (Skaftun, 2009, s. 15). Hennes undersøkelser viser også at størst indre motivasjon finnes hos den mest kompetente leseren. Det vil si at det er et hardt stykke arbeid for den enkelte leser både å bli en god leser og å føle den gode og sterke indre motivasjonen. Derfor er det viktig at sakprosa tekstene er gode, og at tekstoppgavene oppleves som svært relevante for eleven.

Alexander foreslår seks lærings- eller leserprofiler, fra lesere med alvorlige utfordringer til svært kompetente lesere. De fleste elevene i skolen vil aldri kunne bli svært kompetente lesere, derfor er skolens oppgave å hjelpe så mange elever som mulig opp på et høyere kompetansenivå. Hupert Dreyfus laga en ferdighetsmodell på mye av det samme tankegrunnlaget som Alexanders seks leserprofiler. Modellen beskriver spranget leseren tar fra begynnernivå til ekspertnivå, der begynneren viser en regelbundet adferd og ekspertens adferd er intuitiv (Skaftun, 2009, s. 24).



Ferdighetsmodellen til Dreyfus fra (Skaftun, 2009, s. 17) med ferdighetsnivå beskrevet fra nivå 1-5:

Ifølge Dreyfus er nybegynneren avhengig av å settes inn i regler og oppskrifter og at disse i stor grad må automatiseres. Etter hvert utvikler den lærende seg slik at den avanserte begynneren vil bruke sine forkunnskaper og skjemaer i sin læringsprosess. Den kompetente leseren har et metasyn på egen lesing, setter seg et mål, velger en best egna strategi og setter teksten inn i en kontekst. Den kompetente leseren vil også kunne vurdere sin egen lesing underveis og endre strategi dersom det blir nødvendig. Den kyndige leseren har automatisert mye av leseprosessen og tar mange valg og avgjørelser på direkten. Samtidig har den kyndige leseren et analytisk blikk på egen leseprosess. Eksperten gjør det meste intuitivt. Lesinga ligger i blodet. Dreyfus mener at jo flinkere man blir innenfor en ferdighet, jo færre regler følger man. Eksperten kan for eksempel gå utafor sjangeren, utfordre denne og bevisst bryte med sjangerforventninger og kontekst for å skape ny mening i tekst. Utfordringa for eksperten kan være å beholde det metakognitive perspektivet og ikke bare handle på intuisjon.

Som ferdighetsmodellen viser, har elevene svært ulike utgangspunkt for tekstforståelse og lesing av sakprosa. Det er først den kompetente leseren som klarer å velge perspektiv når en sakprosa skal leses. Først når eleven er kyndig, kan vi forvente at han kan distansere seg fra teksten og å ta en beslutning utafor en subjektiv forståelse. Det er derfor svært viktig at sakprosa tekstene som velges ut til Vg1- elevene er gode. I det ligger at de er valgt ut fordi de er gode for leseformålet og ikke tilfeldig valgt. På samme måte bør oppgavene være faglig eksplisitte og presise for å hjelpe begynneren inn i teksten, men også for å «tvinge» eksperten til å begrunne sin

lesning og reflektere rundt sine funn. Slik blir ekspertens forståelse også tydelig for andre enn han selv.

2.3.0 Analysemetoder for kritisk lesing av sakprosa

Det er flere analysemetoder elevene kan presenteres for når de skal lese sakprosa. Kunnskap om makt i tekst og en kritisk tilnærming er viktige mål når en sakprosaetekst skal analyseres og vurderes. For å gjøre dette konkret og didaktisk tilpassa den videregående eleven, bør læreren vise til ulike analysemetoder og plukke ut og tilpasse elementer fra sosialesemiotikken og retorikken. Disse tilnæringsmetodene til tekst finner vi også igjen i fagbegrepene brukt i flere av oppgavene til tekstene i læreboka. Det finnes oppgaver som for eksempel etterspør kunnskap om retorikk og da særlig de tre appellformene, etos, logos og patos, kunnskap om situasjonskontekst og forfatterens bruk av pronomen.

I en sosiopolitisk lesediskurs er norsklæreren, utvalget av sakprosaetekster og tekstoppavene i lærebøkene i skolesammenheng, elevens mest tilgjengelige ressurser i utviklinga mot å bli en kompetent leser av sakprosa. For å utdanne lesekompetente elever er det blant annet *analysemetoder for kritisk lesing* eleven vil ha behov for. Derfor er det også helt nødvendig å undervise i forståelsesstrategier *tilpassa* elevens nivå (Roe, 2011, s. 73).

De ulike analysemetodene for tekstlesing av sakprosa som; *diskursanalyse*, *kritisk diskursanalyse* og *retorisk analyse*, inneholder «verktøy» læreren bør tilpasse og undervise elevene i. Det er viktig å gi eleven metaspråklig kompetanse om egen lesing. Målet må være å fylle elevenes «verktøykasse» for lesing av sakprosa, slik at de selv kan være kompetente nok til å gjøre et utvalg ut ifra hvilke analysemetoder som er mest relevant for teksten som skal leses. Ifølge sosiolingvisten James Paul Gee, vil leseren av en tekst møte «the frame problem» (Gee, 1999). Eleven må vite at det finnes ulike måter, men samtidig at det også finnes metoder som er mer anvendbare enn andre for hvordan en sakprosaetekst kan leses. Gee mener leseren trenger flere typer literacies. For å løse «the frame problem» må derfor eleven få tilgang til ulike analysemetoder som han kan velge blant når han skal i gang med nærlesing av en sakprosaetekst. En god analysemetode skal hjelpe eleven inn i teksten og skape motivasjon for at lesing er læringsfremmende.

2.3.1 Diskursanalyse

En av de tradisjonelt mest anvendte analysemetodene er *diskursanalyse*.

Diskursanalyse dreier seg om å studere menneskeskapte tekster, handlinger og tegn, og hvordan disse er sosialt konstituert gjennom vaner og konvensjoner som er så etablerte at de oppfattes som «naturlige» (Hitching et al., 2011, s. 11).

To store diskursteoretikere er Fairclough og Foucault. De er begge opptatt av maktbegrepet og hvordan makt kan utnyttes i en tekst. Hovedoppgava til diskursanalysa er: «..å demonstrere korleis både tekstlege mønster og tankemønster er påverka av og heng saman med historiske og sosiale vilkår» (Veum, 2011, s. 81). Kontekstualisering har den funksjonen at den hjelper leseren inn i teksten og åpner for en bedre tekstforståelse. Teksten eleven leser henger sammen med tidligere tekster og framtidige tekster, og det er i en slik sammenheng en tekst skal leses.

Denne metoden krever mye allmennkunnskap og nysgjerrighet. Elevene må bruke all sin erfaring og kunnskap i sitt møte med en tekst. Det er ikke alltid elevene knytter forkunnskapene sine sammen med det de leser. De må derfor lære hvordan de kan relatere det de allerede vet til en ny teksts innhold (Bråten, 2007b, s. 63). De må være innstilt på at full forståelse er umulig, og at analyse av en tekst innebærer mye arbeid, særlig forarbeid. Med forfatterkontekst og tekstkontekst som bakteppe, er «elevens» forståelse ikke bare basert på den subjektive forståelse alene. Derfor er det viktig at eleven er bevisst på hvor viktig førleseprosessen er og da særlig for *egen* motivasjon. Det er derfor særlig tekstoppgaver som hører til under Ivaničs sosiopolitiske diskurs som kan hjelpe eleven med hvilke fagbegreper fra diskursanalysa som er mest hensiktsmessige til den gjeldende sakprosaeteksten.

2.3.2 Kritisk diskursanalyse

Den andre analysemetoden eleven bør introduseres for er *kritisk diskursanalyse*.

«Kritisk diskursanalyse er en forskningsretning som har som ambisjon å beskrive, forklare og kritisere språkbruk som tilslører eller dekker over problematiske samfunnsforhold» (Grue, 2011, s. 112). Den kritiske diskursanalysa går i større grad enn diskursanalysa ned på tekstens ordnivå. Ifølge diskursteoretikeren Norman Fairclough kan en gjennom analyse av språket avsløre maktbruk. Det er et dialektisk syn på forholdet mellom språk og virkelighet. Fairclough skriver om språkfunksjoner. Språk er makt og eleven skal være bevisst på at definisjoner, begreper, metaforer og annet språkvalg må ses på med et kritisk blikk.

Eleven kan ved å kjenne til en forenkla versjon av lingvisten Hallidays teori om det flerfunksjonelle språket (Hitching et al., 2011), læres opp til å se etter forfatterens hensikt med teksten, hvordan han omtaler andre og hvordan tekstens stemmer kan tolkes. Tekstoppgavene skal oppmuntre eleven til å finne ut hvem som er tekstens tenkte mottaker og hvor tilgjengelig forfatteren har gjort teksten for sin leser. Han bør oppfordres til å undersøke om teksten er skrevet i en sjanger det kan forventes at mye skal leses mellom linjene. Hvordan avsender forplikter seg til sannheten og graden av sannsynligheten i det referensielle innholdet i ytringen, kan etterprøves av eleven. Kjennskap til analysemetoden kan pirre elevens nysgjerrighet og vil gjøre han bevisst på språkets makt. Gleden ved å kunne «avsløre» dårlig argumentasjon, ironi eller makta i en tekst er uvurderlig. Linken mellom den kritiske diskursanalyse og den sosiopolitiske diskursen hos Ivanič er tydelig. Skal eleven trenes opp til kritisk lesing av sakprosaer, bør oppgaver gjennom innhold og bruk av fagbegreper, lede eleven inn i teksten. Det kan for eksempel gjøres ved å etterspørre elevens refleksjon over forfatterens bruk av enkelte begreper eller hva mangelen på egennavn gjør med en tekst.

2.3.3 Retorisk analyse

Den tredje analysemetoden er *retorisk analyse*. De tidligere omtalte analysemetodene arbeider med flere av de samme problemstillingene, men retorikken har i tillegg noen begreper som er velegnet til kritisk lesing og analyse. Retorisk analyse har som mål å finne argumentasjonen i teksten og identifisere denne (Kjeldsen, 2006). Retorikken kom sterkt inn i norskfaget igjen i 2006. Alle tekstsamlingene har med taler, og det finnes flere oppgaver som benytter retoriske fagbegreper.

Den delen av retorisk teori de ulike lærebøkene bruker mest tid på, er retorikkens bevismidler, *etos*, *logos* og *patos*. Etos er et begrep som omfavner både hensikt, troverdighet og kontekst (Kjeldsen, 2006, s. 115ff). I prosessen med vurdering av etos trenger eleven kunnskap om appellformene; patos og logos. Oppgaver med retorisk tilnærming kan be eleven å vurdere hva slags forskjell bruken av de ulike appellformene utgjør for tekstens hensikt. Tekstens hensikt eller *kairos* er begreper som begge handler om selve kommunikasjonssituasjonen. Begrepet tekstens *agenda* viser til en mer bevisst og muligens manipulerende side av avsender. Oppgaver som etterspør avsenders agenda vil hjelpe eleven til å kunne forstå tekstens

budskap og tema, både ved å undersøke kontekst, men og å vurdere bevisførselen og argumentasjonen i teksten.

Et ønske om en retorisk opplæring av elevene er svært eksplisitt uttalt i læreplanverket og tydeliggjør en endring i hvordan sakprosaetekster skal leses. Denne analysemetoden hører også inn under Ivaničs sosiopolitiske diskurs og kan hjelpe eleven inn i en kritisk lesing av sakprosaetekster der bruken av retoriske fagbegreper vil være relevant.

2.4.0 Sakprosa

I denne oppgava er det lesing av sakprosa som vektlegges. Som tidligere påpekt viser det seg at norske elever strever mer med å lese sakprosaetekster, og at det tradisjonelt sett leses mest skjønnlitteratur i skolen. Samtidig sier mange av guttene at de synes det er mer interessant og spennende å lese sakprosa (Bakke & Moe 2013, s. 180). Sakprosa er et begrep som kom fra den finske språkforskeren Rolf Pipping i 1938. Begrepet er kjent i norskfaget, men med en noe videre forståelse enn Pippings *objektiv prosa* forklart som; «..en objektiv fremstillingsmåte på tekst» (Tønnesson, 2012). Den norske sakprosa-professoren Johan Tønnesson har følgende forklaring på hva sakprosa er «..en tekst som adressaten, ut fra sine forventinger, oppfatter som direkte ytringer om virkeligheten.» (Tønnesson, 2012). En slik definisjon skiller sakprosa fra skjønnlitteratur, men det er ikke slik at all sakprosa kan betraktes som *sannhet* om virkeligheten.

Sakprosa kan deles inn i *funksjonell* og *litterær sakprosa* ifølge Tønnesson. Den funksjonelle sakprosaen er alle de tekstene som vi omgir oss med i hverdagen som for eksempel busstabelen, oppskriften og NAV-skjemaet. Disse har som regel en tydelig funksjon, og det er en klar sammenheng mellom sjangeren og den sosiale handlinga (Skovholt & Veum, 2014, s. 16). Litterær sakprosa har en navngitt forfatter, og det er mer opp til leseren hvordan teksten kan forstås. Det er den *litterære* sakprosaen som er representert i tekstsamlingene og det er den litterære sakprosaen denne oppgava skal handle om, for enkelthetens skyld videre omtalt som *sakprosa*.

2.4.1 Motivasjon for lesing av sakprosa

For å lese en tekst må den kognitive prosessen igangsettes. Det er svært individuelt hva slags ytre omgivelser en trenger når det skal leses, læres og forstås. De indre prosesser er mer sammenfallende. For å lese må man være i ro, konsentrere seg og være *motivert* for å gjøre en intellektuell innsats. Det å motivere seg for å lese en sakprosa tekst viser seg for de fleste å være tyngre enn for en skjønnlitterær tekst. Årsakene til det kan være mange, men det har *mye* med gjenkjennelse å gjøre. Elevene blir gjennom hele grunnskolen i større grad eksponert for skjønnlitterære tekster (Frønes, 2010, s. 83). De er forberedt og vet hva det dreier seg om, og de vet hvordan slike tekster er bygd opp. Det er ingen forskning som sier at det er vanskeligere å lese sakprosa enn skjønnlitteratur, men skjønnlitteratur oppfattes ofte som mer underholdende og mindre krevende, og dermed mer motiverende å lese (Eide, 2010).

Elevenes motivasjon henger sammen med hvordan stoffes «selges» inn for dem. Det har kanskje lenge vært en oppfatning om at tekstene skulle være underholdende, og at det i seg selv skulle motivere for lesing. Det finnes motveker til det mer individ- og motivasjonsorienterte ståstedet i mer moderne tid. En av dem er Thomas Ziehe som er professor ved Institutt for utdanningsvitenskap, Leibniz Universität Hannover. Han har hatt innflytelse på pedagogikk og skoletenkning i Skandinavia og Tyskland (Skagen, 2014). Ziehe hevder å se en endring fra en autoritær karakterstruktur til en mer narsissistisk karakterstruktur som betyr at autoriteter får mindre betydning enn de unges kamerater. Ziehe mener at skolen er rammet av en «kulturell avhierarkisering» og det er gitt *for stor* plass til ungdommens kultur og ståsted. Dermed er skolen omstilt fra autoritet til motivasjon. Denne omstillingen har ført til at det i større grad er de unges målestokk for hva som er viktig har fått påvirke innholdet i skolen. Ifølge Ziehe må skolen formidle noen motmotiver til de unges hverdagsverden fordi subjektiveringen er gjennomgående og vil kunne vanskeliggjøre de unges læring (Ziehe & Stubenrauch, 2008).

Tekstsamlinga i læreboka bør være en god ressurs for læreren. Hvilke tekster som er med, kan påvirke hvilke tekster elevene blir presenterte for. Det er mange hensyn å ta ut ifra gjeldende læreplaner. Tekstene skal være litterært verdifulle, de skal være historiske og samfunnsmessige betydningsfulle, de skal representere viktige sjangre, skrivemåter, forfatterskap, epoker, kjønn, minoritets- og

majoritetskulturer òg de skal motivere for lesing (Kleiveland & Kalleberg, 2010, s. 11). Det er *veldig* mange utvalgskriterier forlaga skal dekke i sitt tekstutvalg, i tillegg til å motivere 16-åringar til lesing.

2.5.0 Forskning på oppgaver

Det er en tradisjon i lærebøker at tekst følges opp av oppgaver. Dialog og spørsmål er òn måte å formidle kunnskap på. Denne tankegangen var en tradisjon tilbake til antikken (Skjelbred, 2009). I dagens lærebøker kommer ønsket om en dialog godt til syne i oppgavene. Oppgavene har til ulike tider hatt ulik funksjon, men karakteristisk for den funksjonen oppgaver har i mer moderne tid, er pedagogen John Deweys læresetning «learning by doing» og hans tanker rundt elevaktivitet og arbeidsskolen (Imsen, 2009). Et slikt læringssyn på elevaktivitet og variasjon er mye av bakgrunnen for at det er oppgaver i lærebøkene.

For å se på oppgavens funksjon i lærebøkene, må vi se nærmere på oppgava som sjanger. Den franske litteraturforskeren Gèrard Genettes sjangerbetegnelse på oppgaver er *paratekster*. Paratekster er tekstelementer som skal hjelpe leseren inn i teksten, og de skaper forventningar til hvordan en tekst skal leses og forstås (Knudsen, Skjelbred, & Aamotsbakken, 2009, s. 274). Slik sett får parateksten, oppgava, en stor betydning for hvordan tekster leses. «Det ligger i oppgavekulturen at man spør om det som er sentralt, og at man blir bedt om å utføre oppgaver som er faglig relevante» (Skjelbred, Mortensen-Buan, Askeland, Bakke, & Aamotsbakken, 2004, s. 18).

Hva slags elevaktivitet som fremmer den beste leseopplæringa, vet vi mye om i dag. Den svenske litteraturforskeren Sten-Olof Ullström mener at individuelle oppgaver kan være gode som *utgangspunkt* for tekstsamtaler og refleksjon. Oppgaver som hjelper eleven inn i teksten og etterspør en kontekstualisering, sjangerbestemmelse, kunnskap om forfatter og å sette seg inn i tekstens tema, er til god hjelp for elevens leseforståelse. Likevel er det i *dialogen* og *tekstsamtalen* elevene best bearbeider og utvikler sin tekstforståelse (Ullström, 2009).

Det finnes noen studier i Norge der oppgavens funksjon i skolens lærebøker er vurdert og kommentert. Professor Dagrunn Skjelbred ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, har gjort undersøkelser som viser at størstedelen av oppgavene i lærebøkene er av typen som kontrollerer at eleven har lest og forstått teksten (Skjelbred, 2012). Skjelbred skriver også at oppgaver kan forstås som et uttrykk for

hva som er viktig kunnskap, og at de har stor betydning for hvordan tekster leses (Skjelbred, 2009, s. 279). De samme oppgavefunnene hadde Ullström da han undersøkte oppgaver til skjønnlitterære tekster i ni lærebøker for det svenske gymnaset i 2009. Oppgavetyper, «*Uppgifter som läskontroll*» (Ullström, 2009) dominerer også i hans materiale. Med denne kunnskapen bør vi etterlyse en mer tydelig oppgavedidaktikk.

På oppdrag fra Språkrådet i 2004 blei det ved Høgskolen i Vestfold utarbeida en rapport om språklig kvalitet i læremidler. Rapportens kapittel 4 handler om oppgaver i naturfagsbøker. Det er riktignok oppgaver til fagtekster i naturfagsbøker som blir omtalt i denne rapporten, men mye kan overføres til oppgavene som står i tekstsamlingene. Grunnen til det er at det viser seg at oppgavene ikke er særlig ulike fra fag til fag. Det er viktig at lærebokforfattere er svært bevisste når de utformer oppgaver (Skjelbred et al., 2004, s. 35). Vi vet at oppgavene styrer elevens lesing av en tekst. Skal eleven tolke, reflektere og vurdere, må oppgavene tilsi dette.

Tradisjonelt sett ser vi at de samme typer oppgaver går igjen i de fleste lærebøker. De vanligste arbeidsoppgavene varierer med å være *åpne* eller *lukka* oppgaver. Lukka oppgaver har *ett* rett svar som ofte kan finnes i teksten. De åpne oppgavene har *flere* ulike svaralternativer og krever begrunnelse og til dels refleksjon. En tredje type oppgaver er de som tar utgangspunkt i teksten, men som fører til andre typer handlinger som skriving, rollespill og lignende. En fjerde type oppgaver er de som legger opp til at eleven skal overvåke egen lesing og være bevisste egen leseprosess.

Oppgavene til tekstene står ofte i gradert rekkefølge der de «enkleste» lukka oppgavene står først, mens de mer åpne refleksjonsoppgavene står til sist. Dette gjør at elever som bruker lang tid på de første oppgavene, ofte ikke rekker de oppgavene som hjelper dem inn i en mer kritisk lesning av teksten.

Vi tror det er fornuftig å gi oppgaver på ulike nivå og å gjøre elevene oppmerksomme på at oppgavene har ulike formål, og at det settes ulike krav til de forskjellige oppgavetyper. Også her tror vi lærerne bør bruke noe tid på å få elevene til å forstå hensikten med ulike oppgavetyper, ikke minst på bakgrunn av at det faktisk brukes mye tid på oppgaveløsning (Skjelbred et al., 2004, s. 37).

2.5.1 Oppgavekategorier hos Ullström

Siden det er tekstoppavene i tekstsamlingene som skal analyseres, er det viktig å synliggjøre hvordan oppgavene kan deles inn i ulike kategorier. Sten-Olof Ullström delte i sin undersøkelse; *Om forholdet mellom oppgaver og skjønnlitteratur*, oppgavene inn i tre kategorier. Som tidligere nevnt, var den mest hyppige oppgavetypen «oppgifter om läskontroll». Denne type oppgaver skal kontrollere om elevene har lest teksten og forstått innholdet gjennom faktaspørsmål. Disse er de samme som de lukka oppgavene i rapporten fra Språkrådet. Spørsmål innenfor denne kategorien kan oppfattes av elevene som rein svarjakt fra teksten (Løvland, 2011). Eleven kan gå rett til oppgavene for så å lete etter svare i teksten. Disse oppgavene er ofte svært detaljorienterte og oppfordrer ikke til refleksjon, tolking eller vurdering, noe en mer kritisk lesning krever.

En annen type oppgave Ullström beskriver er «oppgifter som flykt från texten». Dette er oppgaver som ifølge Ullström fører til en annen handling enn lesing. Han mener denne typen oppgaver ofte er generelle og krever liten forankring i teksten eller det er en liten detalj som løftes opp og diskuteres. Faren med denne type spørsmål, mener Ullström, er at det lett blir subjektive assosiasjoner og liten eller ingen tekstlig forankring (Ullström, 2009). Videre skriver han at det kan virke som at denne type oppgaver er en overlevning fra arbeidsoppgavene der elevene skulle sysselsettes og undervisningen skulle varieres. Dermed forsvinner leseperspektivet helt mener han (Ullström, 2004).

Den tredje og siste oppgavetypen hos Ullström kaller han for «oppgifter för att dikta vidare». I disse oppgavene fungerer teksten som et utgangspunkt for elevenes egen skriving. Tekstens rolle er å være en modelltekst for elevens skriveopplæring og ikke nødvendigvis en leseoppgave. Ofte er slike oppgaver en videreføring av tema fra teksten, men de har ellers lite med leseprosessen å gjøre. Ullström mener ingen av disse tre oppgavekategoriene er gode leseoppgaver fordi den første bare er lesekontroll og de to siste fører leseren bort fra teksten.

Det er viktig å understreke at Ullströms undersøkelser er gjort på oppgaver til skjønnlitterære tekster. Siden denne oppgava handler om lesing av sakprosa, er det ikke sikkert hans vurderinger av de ulike oppgavekategoriens relevans er sammenfallende med resultatene for analysa av oppgavene gitt til sakprosaetekster.

2.5.2 Oppgavediskurs

Ulike analyser av oppgaver fra Sverige og Norge viser at vi gir de samme oppgavene til alle tekster, nesten uavhengig av fag og trinn. I praksis vil det si at oppgavene Skjelbred undersøkte i læreboka for naturfag var svært sammenfallende med Ullströms undersøkelser av oppgaver gitt i svenskboka. Det betyr at oppgaver gitt til fagtekster er sammenfallende med oppgaver gitt til skjønnlitterære tekster. Vi kan her snakke om en meget dominerende oppgavediskurs. Hvordan vi omtaler oppgaver og hvordan vi forstår deres hensikt er med på å skape diskursen. Selv om det finnes uendelig mange lærebøker i skolen, har de tydeligvis noe til felles, oppgavene. I alle lærebøker finnes det gjøreoppgaver, tekstoppgaver, diskusjonsoppgaver, skriveoppgaver og ulike aktivitetsoppgaver som for eksempel å lage rollespill, tegne eller illustrere. Det ser ut til at oppgavene og oppgavetyperne i stor grad er uavhengige av fagenes særegenheter.

Skolens verksamhet är i hög grad bestämt av uppgifter och uppgiftslösning. Lärande handlar i någon mening om problemlösning, och det är därför inte orimligt att undervisningsdiskurser har utvecklats som kulturer som kretsar kring särskilda former av uppgiftslösning. Läroböcker är undervisningsverktyg och kommunicerar olika uttryck för en sådan uppgiftskultur (Brink, Lundgren, Petersson, Thorson, Lena Kåreland(red), 2009, s. 122).

Nils-Erik Nilsson og Sten-Olof Ullström skriver i sin tekst *Uppgiftskulturer i svenska. Läromedel och läroprocesser i kritisk belysning*, at oppgavediskursen kan være så dominerende at den *styrer* undervisninga og læringsprosessene i sterkere grad enn offentlige styringsdokumenter (Nilsson & Ullström, 2004).

Dette kan bety at oppgavediskursen, lærernes forventning til læreboka og forlagas ønske om å selge flest mulig bøker kan *hindre* at elevene blir undervist i samsvar med ny leseforskning og lesedidaktikk. Undersøkelsene fra Nilsson og Ullström viser at det kan dreie seg om en svært konservativ forforståelse av hvordan oppgaver skal se ut. Det er viktig å reflektere over om det er lærernes forforståelse som eventuelt har hindra forlaga i å følge opp med oppgaver som er i tråd med nyere leseforskning (se punkt 3.3.1 Oppgavekategorier). Det er også mulig at forlagas forforståelse av at lærerne ønsker tradisjonelle og konservative oppgavetyper, har lagt føringer for tekstsamlingenes oppgavediskurs. Dette dilemmaet vil belyses i denne oppgavas drøftingsdel i kapittel 4.

Kapittel 3.0 Datagrunnlag og analyse

Med bakgrunn i en hermeneutisk tilnærming vil dette kapittelet begynne med en kartlegging av sakprosaetekstutvalget i de fire ulike norskbøkene og ende opp i analyse av enkeltoppgaver, for så i kapittel 4 å løfte diskusjonen opp i en helhetlig og forhåpentligvis ny forståelse. Det vil si at sakprosaetekstene skal vises fram sammen med oppgavens situasjonskontekst. Hvilke lesediskurser som finnes i de fire lærebøkene fra 2013/14 skal kommenteres og tydeliggjøres. Det er et viktig prinsipp at forskeren hele tida viser sin dialog med tekstene for å synliggjøre eventuell forforståelse og egne tolkninger.

3.1.0 Presentasjon av datagrunnlaget

Alle de fire forlaga skriver at de dekker revidert læreplan fra 2013 for norsk for studieforbereidende. Det er tekstsamlingene og tilhørende oppgaver i de fire lærebøkene i norsk som er datagrunnlaget for denne oppgava. De fire lærebøkene som danner grunnlaget for mine analyser er:

	Grip teksten Aschehoug (Feb.2013) Berit Helene Dahl, Arne Engelstad, Ingelin Engelstad, Ellen Beate Hellne-Halvorsen, Ivar Jemterud, Arne Torp og Cathrine Zandjani
	Panorama Gyldendal (Våren 2013) Marianne Røskeland, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes og Gunnstein Akselberg
	intertekst Fagbokforlaget (Januar 2013) Karen Marie Kvåle Garthus, Bjørn Helge Græsli, Anne-Marie Schulze og Merete Stensby
	Moment Cappelen Damm (Juni 2014) Lars August Fodstad, Magnhild Glende, Martin Minken, Audhild Norendal og Tor Ivar Østmoe

3.1.1 Presentasjon av lærebøkene

I et eventuelt forord i lærebøkene kommer ofte lærebokforfatterens stemme fram. Der kan lærer og elev få et inntrykk av hva intensjonen med læreboka er. Her vil hva som står om lesing og tekst i de fire lærebøkene kort bli presentert. De kapitlene som handler om lesing vil kort kommenteres. Dette er viktig fordi det kanskje kan være en dissonans mellom den leseopplæringa læreboka fremmer i sin basisdel, og det som vises gjennom tekstutvalg og oppgavene i tekstsamlinga.

Aschehoug: Grip teksten Vg1

Norskverket *Grip teksten Vg1* består av lærebok og digitale elev- og lærerressurser. Læreboka inneholder syv kapitler, en tekstsamling og en oppslagsdel. Kapitlene gir en innføring i tekstbegrepet, opplæring og trening i skriftlige og muntlige ferdigheter, de viktigste sjangrene og samfunn og litteraturen i samtida (Dahl et al., 2013). Den andre leseopplæringa behandles som en grunnleggende ferdighet i kapittel 3 og er en innføring i lesestrategier for å utvikle egen tekstkompetanse, og kunnskap om bruk av kilder, opphavsrett og personvern. Kapittel 5 som handler om *saktekster*, behandler ulike saktekstsjangre, funksjoner, skrivemåter og virkemidler.

Om tekstsamlinga *Grip tekstene* skriver forfatterne at det finnes et allsidig utvalg av tekster, og at de etter den første delen som handler om kulturmøter og kulturkonflikter er ordna kronologisk. Om oppgavene skriver de at det å øve inn faglige begreper vektlegges. I forordet står det lite om hvilken teksttilnærming og eventuell lesediskurs forfatterne stiller seg bak. Innholdet i læreboka fremmer en subjektiv teksttilnærming, men også at det er viktig å lese ut ifra kontekst og sjanger. Videre vil oppgavene kanskje gi oss en bedre pekepinn.

Gyldendal: Panorama Vg1

Norskverket *Panorama Vg1* består av lærebok og digitale elev- og lærerressurser. Læreboka inneholder syv kapitler. Innledningsvis er det en introduksjon til eleven om hvordan han kan navigere i tekstene i *Panorama*. Kapittel 2 handler om tekstene rundt oss og hvordan disse kan leses. Siste delen av dette kapitlet handler om sakprosa. Kapittel 4 er om sammensatte tekster. Kapittel 6 heter *verktøykassa* og her finnes et eget punkt om lesing, *å kunne lese*. Forfatterne vektlegger tre grunnsetninger for lesing av alle typer tekster. 1: Hva er formålet med teksten? 2: Overvåk din egen lesing og sjekk opp det du ikke forstår. 3: Vær aktiv når du leser. Snakk, tenk og skriv, både før, under og etter lesing (Røskeland, Bakke, Aksnes, & Akselberg, 2013). Kapittel 7 inneholder bokas tekstsamling.

Det er ingen forord i *Panorama* med forfatterstemmer som sier noe om tanker bak læreverket. Hva slags lesemetodikk eller hvilke læringssyn og teksttilnærming boka er tufta på, er ikke eksplisitt uttalt. Likevel viser også denne læreboka til den aktive og subjektive tilnærminga til lesing hvor eleven også skal ha metakunnskap om egen lesing. Grunnsetningene for lesing i kapittel 6 er grunnlaget for en slik påstand.

Fagbokforlaget: intertekst Vg1

Norskverket *intertekst Vg1*, består også av lærebok og digitale elev- og lærerressurser. Læreboka inneholder ni kapitler. I forordet til *intertekst* skriver forfatterne at målet med boka er at eleven skal oppleve norskfaget som både interessant og nyttig og hvordan ulike tekster kan være kilder til opplevelse, kunnskap og personlig utvikling (Garthus, Græsli, Schulze, & Stensby, 2013, s. 3). Tittelen på læreboka indikerer en «bakhtinsk» forståelse av at en tekst alltid står i forhold til andre tekster.

Intertekst er delt inn i 9 kapitler. Kapittel 2 heter *Tekstane rundt oss*. Her er tekstbegrepet i fokus og kjennetegn på sakprosa og skjønnlitteratur, tekstfunksjon, form og sammenheng og fagbegrep behandles. Kapittel 3 er om lesing, både for opplevelse og læring. Innholdet dreier seg mest om lesestrategier og bruk av kilder. I kapittel 6 er fokuset på virkemidler i tekst, at eleven skal lære å bruke og å gjenkjenne dem og forklare effekten de har i teksten. Kapittel 7 heter *Å analysere og tolke tekster*. Her skal eleven lære å kombinere kunnskap fra flere områder og undersøke tekster for å finne ut hvordan de er satt sammen og hva innholdet er. Kapittel 9 heter *Tekster før og nå*. Dette kapitlet tar for seg tekstforståelse og lesing av eldre og nyere tekster. Om tekstsamlinga sier forfatterne at elevene skal møte et representativt utvalg av samtidstekster (Garthus et al., 2013, s. 5). Det er den subjektive lesertilnærminga som er i hovedfokus også i *intertekst*.

Cappelen Damm: Moment

Norskverket *Moment Vg1* består som de tre andre lærebøkene av lærebok og digitale elev- og lærerressurser. Boka inneholder 9 kapitler og en tekstsamling. Læreboka *Moment* har et forord til eleven og et forord til læreren.

I forordet til eleven skriver forfatterne til eleven som leser; «Å bli en god leser handler i stor grad om å være nysgjerrig i møte med det vi ikke umiddelbart forstår» (Fodstad, Glende, Minken, Norendal, & Østmoe, 2014, s. 3). I forordet til læreren begrunner forfatterne læreverkets struktur med at de grunnleggende ferdighetene skal jobbes med i alle sammenhenger i norskfaget, og det er derfor integrert med ferdighetsstoffet og ikke skilt ut i egne kapitler.

Kapittel 2 omhandler tekstbegrepet og hva som menes med et utvida tekstbegrep, kommunikasjonssituasjonen og at sjanger og kontekst påvirker tekstproduksjon og teksttolking. Det 3. kapitlet handler om ulike språklige

virkemidler. Hele kapittel 4 er viet *retorikk*, både historisk bakgrunn og retorikkens ulike begreper og faser. Ulike former for *argumentasjon* er tema i kapittel 5 både i et skrive- og et leserperspektiv. Kapittel 6 handler om *informerende sakprosa*tekster med hovedfokus på skrivning. Det siste og 9. kapittelet heter «Å drøfte kultur, kulturmøte og kulturkonflikter». Her dreier det seg i stor grad om tilnærming og lesing av sakprosa-tekster som omhandler ulike former for kulturmøter.

Ut ifra forordet til eleven finnes det også i denne læreboka en subjektiv tilnærming til lesing, og at lesing handler om å forstå innholdet i tekst. I forordet til læreren gjør forfatterne oppmerksom på tekstsamlingas tekstutvalg og gir en begrunnelse for denne. I *Moment* er samtidstekster definert til elevenes egen levetid «...både for å ta elevenes samtid på alvor og for å bidra med nye tekster til den enkelte lærerens repertoar (Fodstad et al., 2014, s. 6).

3.1.2 Tekstutvalg i tekstsamlingene

Kartlegginga av lærebøkene tekstutvalg vil først og fremst være kvantitativ. Denne delen vil være prega av at tekstene telles opp og funna vil bli satt inn i tabeller. Samtidig vil en sammenlikning av de fire tekstsamlingene vise om det er mulig å se noen tendenser i hva slags leseopplæring tekstutvalget fremmer i Vg1. Den siste delen vil da være innenfor en mer kvalitativ metode (se pkt. 1.4.1).

Med opphevinga av godkjenningsordninga i 2000 har ikke lenger det offentlige noen styring på norskfagets tekstutvalg. Bakgrunnen for å fjerne ordninga var å få en større variasjon og bredde i tekstutvalget. Det er i dag forlaga og lærebokforfatterne som bestemmer hvilke tekster som skal representere samtidstekster i lærebøkene for Vg1. I dag har læreplanene så få presise formuleringer omkring den litteraturen elevene skal lese, at ansvaret for tekstutvalg er gitt til læreren. Samtidig vet vi at forlaga har sterk påvirkning på norskfaget i skolen. Slik sett kan vi si at det blir produksjonsleddene, mer enn pedagogene og læreplanen, som styrer elevenes tekstmøter (Kverndokken, 2012, s. 277). Dette kan føre til at tekstutvalget er svært ulikt fra tekstsamling til tekstsamling.

3.2 Sakprosa-tekstene

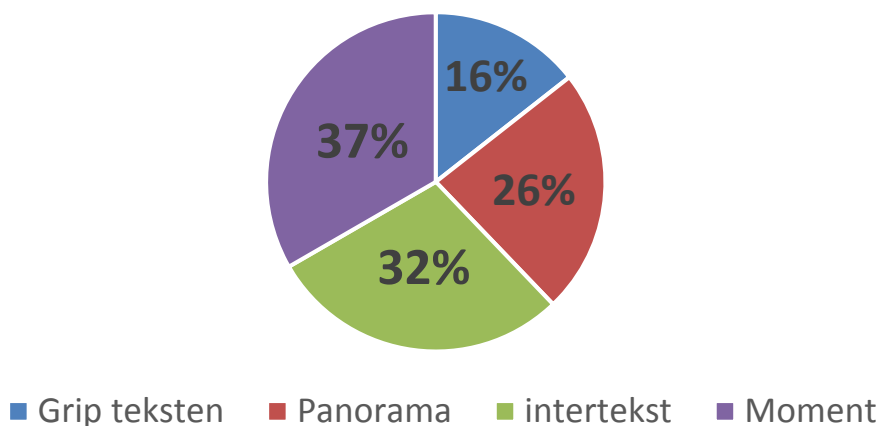
I kunnskapsløftet fra 2006 står det at norskfaget er «...et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det vil si at fagets ulike dimensjoner vil kunne

speile seg i tekstsamlingene og at ulike forlag kan vektlegge ulike dimensjoner. Forlaga har en utfordring når de skal vurdere hvilke sakprosaetekster som skal tas med. Hensynet til de ulike dimensjonene vil gjøre at tekstene har innhold som skal øke en kulturell forståelse. Det bør derfor være variasjon i forfatterens kjønn, alder og etnisitet. Tekstene bør også være gode forbilder og kunne fungere som modelltekster for elevenes egen skriving. I tillegg må tekstene kommunisere godt med leseren og være tilpassa aldersgruppa og nivå. Samtidig bør det tas hensyn til elevenes interesser og motivasjon. Det er veldig mange kriterier og hensyn som må tas når tekster skal velges ut etter Kunnskapsløftet fra 2006.

Ettersom en del av oppgavas problemstilling er å undersøke om det finnes noen mer framtreddede lesediskurser i tekstsamlingene, vil det være interessant å se om det finnes konkrete tegn på hvilke diskurser for lesing forlaga tilnærmer seg. Kanskje vi vil se en mer kritisk retning på lesinga som mange hevder at kunnskapsløftet fordrer, og som Roz Ivanič hevder er en *forutsetning* for *critical literacy*. Det er mange ulike kriterier og lesediskurser forlaga kan velge sakprosaetekstene ut ifra. Det vil vise seg om det finnes noen lesediskurser som er tydeligere enn andre, eller om tekstutvalget vil bære preg av den utfordringa en mer eklektisk tilnærming vil by på.

Siden læreplanen fra 2006 likestiller sakprosa med skjønnlitteratur, vil det være relevant å foreta en optelling for å se om forlaga følger opp likestillinga (se pkt. 1.4.1). Som tidligere nevnt fant Ove Eide ut at skjønnlitterære tekster var dominerende i antall (Eide, 2010, s. 50). Optellinga fra de fire lærebøkene tekstsamlinger fra 2013/14 viser at sakprosadelen utgjør mellom ca. 16% - 37%, presentert i figuren nedenfor.

Sakprosaandel i prosent av tekstsamlingenes totale sideantall.

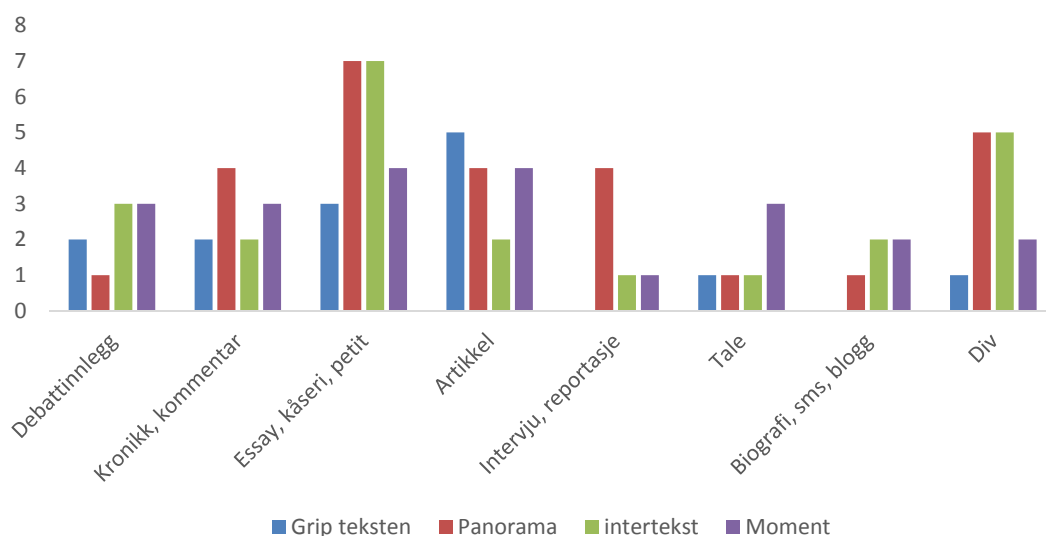


Vi kan dermed se en *minimal* økning i prosent fra 2009 for sakprosaandelen i de fire lærebøkene som er undersøkt. I antall sider er sakprosa *ikke* likestilt med skjønnlitteratur i de fire nye tekstsamlingene.

Det er den *litterære* sakprosaen som er representert i tekstsamlingene. Vi skal nå se på hvilke sjangre som er representerte i samlingene og om det er stor variasjon i sjangre, eller om det viser seg at noen sjangre er hyppigere representert enn andre. Om læreren bruker læreboka lite eller mye, er tekstsamlinga likevel med på å bygge skolens tekstdiskurs. Utvalget av de ulike sjangrene i tekstsamlingene viser hvilke sakprosatexter lærebokforfatterne og forlaga mener er de viktigste at elevene leser. Utvalget kan vise hva det forventes at elevene i Vg1 skal møte av tekster, og det kan samtidig antyde hvilke tekster og sjangre som læreren forventer å finne i en tekstsamling.

Tønnesson skriver i boka *Den flerstemmige sakprosaen* fra 2002 « I tekstsamlingane til lærebøkene er referata, rapportane, søknadene, reportasjane, avisinnlegga, bokmeldingane og skolestilen borte som dogg for sola» (Tønnesson, 2002, s. 13). Grunnene til det mener Tønnesson kan være kanontenkinga og lærebokas lange levetid. Det er et stort inngrep i skolens budsjett å kjøpe inn nye lærebøker. Derfor er det selvsagt ønskelig at boka «varer» så lenge som mulig. Hvilke sjangre som er representert og i hvor stor grad den enkelte sjanger finnes i den enkelte læreboka, vises i tabellen nedenfor.

Sjangerutvalg i de fire tekstsamlingene for Vg1



I de reviderte og i de nye lærebøkene ser vi at tekstutvalget ikke er like ensidig som de Tønnesson kommenterte i 2002. Sett under ett er lærebøkene tekstsamlinger likevel ganske like. De ligger alle fire tett opptil Kunnskapsløftets føringer om samtidstekster i elevenes levetid. Noen av bøkene har eksplisitt og noen implisitt, tatt utgangspunkt i tema fra lærerplanen når det gjelder tekstinnhold og strukturering av tekstene. Tekstene er ikke organisert i stigende vanskegrad.

Bredden av sakprosasjangre er i noen grad større enn før og argumenterende tekster dominerer utvalget. Grunnen til det er kanskje læreplanens vektning av en mer retorisk tilnærming til tekstene. Retorikken er nok også bakgrunnen for at alle lærebøkene har med minst en tale. Debattinnlegg, leserinnlegg, kronikk og leder er viktige sjangre elevene møter i media og viktige for en mer kritisk tilnærming til tekst. Her følger forlaga tett opp læreplanens intensjoner og tekstutvalget inviterer i større grad enn tidligere til kritisk lesing. Den sosiopolitiske lesediskursen kommer tydelig fram her.

Samtidig ser vi at de høylitterære sjangrene som essay og kåseri fremdeles spiller en viktig rolle og har en høy frekvens i et par av tekstsamlingene. Tradisjonelt er dette sjangre elevene liker å lese, fordi de kan finne igjen mange virkemidler de kjenner fra skjønnlitteraturen. Gjenkjennelse og underholdning har lenge vært et virkemiddel for å motivere elevene til å lese. Det er veldig utfordrende og kanskje mindre naturlig for elevene å nærme seg de høylitterære sakprosasjangerne på en kritisk måte.

Kanskje det er mer hensiktsmessig at Vg1 eleven i hovedsak presenteres for mer tydelige og eksemplariske tekster fordi det kan være vanskeligere å finne kritikken, ironien og samfunnsdebatten i et litterært essay eller et kåseri. For å tydeliggjøre at en slik lese måte er ønskelig, er det viktig at læreren og oppgavene oppfordrer og hjelper eleven til dette.

Temamessig er tekstutvalget tydelig basert på å møte elevenes interesser. Dette henger nok sammen med tanken om at høy motivasjon og interesse er viktige utgangspunkt når en skal lese en tekst. Dette viser at forlaga også legger seg tett opp mot kreativitetsdiskursen som er mer elevorientert og at de også har motivasjon og interesse som bakgrunn for tekstutvalget.

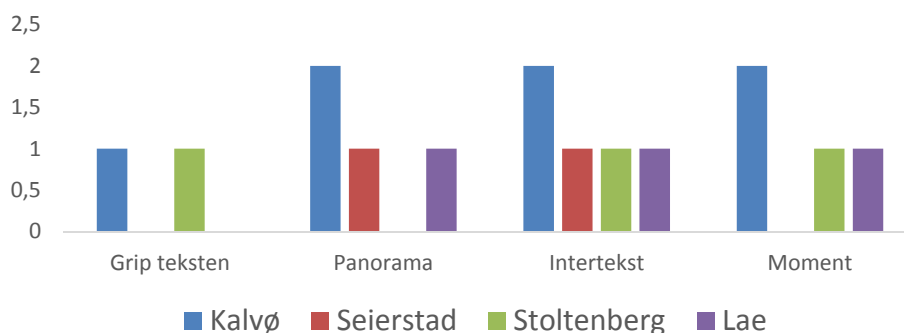
TEMA



I tillegg til motivasjon, er også flere av tekstene tatt med for å utfordre ungdommenes egne fordommer og da særlig holdninga til sidemålet. Slike tekster er ofte gode i en klasseromsdialog, men det hadde også vært spennende med andre temaer enn sidemålsdebatten. Tekster som handler om ulike former for fordommer er med, men antallet blir kanskje litt lite viss formålet er å øve opp en mer kritisk holdning til tekst. Tekstutvalget kunne i denne sammenhengen godt vært representert gjennom tekster som provoserer og utfordrer elevenes tenkning og holdninger innenfor ulike temaer. Utfordringa i å finne aktuelle tekster med en lang levetid kan være grunnen til at omfanget av slike tekster er mindre enn ønskelig. Likevel finnes det tekster med tema som kanskje ikke er dagsaktuelle, men med innhold som likevel provoserer og engasjerer. Det *er* viktig at tekstene har et innhold som gjør at elevene *ønsker* å lese dem. Her er ikke nødvendigvis stikkordet interesse, men et sterkt ønske om å utfordre og engasjere elevene. Et tekstutvalg som i for stor grad er basert på elevenes interesse vil ikke i like stor grad fremme elevenes læring.

Det er liten tendens til kanonisering av samtidsforfattere av sakprosa i tekstsamlingene. Utvalget er bredt, og bare fire tekstforfattere går igjen i flere enn en tekstsamling. Den eneste forfatteren som går igjen i alle tekstsamlingene og gjerne med flere tekster, er den norske forfatteren og satirikeren Are Kalvø. Han er til sammen representert med sju tekster.

Forfattere representert i mer enn èn tekstsamling



Det brede utvalget av forfattere kan ha sin forklaring i forlagas ønske om å ha en god spredning i kjønn, alder, bakgrunn og etnisitet. Mange av de voksne forfatterne er mennesker som de fleste elevene kjenner fra media. Det kan hjelpe elevene med å innta en mer kritisk holdning fordi det er lettere når de vet hvem forfatteren er og hva han eller hun står for. Det er også en fordel at eleven kan finne bakgrunnsinformasjon om forfatteren andre steder. Det er lettere å innta en mer kritisk holdning til autoritetspersoner, og det er nok viktig å legge dette til rette når vi skal øve elevene opp i en kritisk tilnærming til sakprosaetekster.

I tillegg til de voksne og kjente forfatterne, finnes det også tekster skrevet av ungdom. I mange av tilfellene er tekstene skrevet av ungdom og publiserte på Aftenpostens ungdomsside; *si:D*. Hensikten med disse tekstene er nok at de skal kunne fungere som modelltekster for elevenes egen skriving. Samtidig har nok også valget av unge avsendere en bakgrunn i tanken om at *identifikasjon* er en viktig motivasjonsfaktor for unge menneskers lesing. Som *lesetekster* av sakprosa vil nok eleven ha større utfordringer med å lese slike tekster kritisk. Det er ikke like lett å finne bakgrunnsstoff om forfatteren. Tekstenes innhold inviterer heller ikke i like stor grad til kritisk lesing, som en leder eller en kronikk fra en autoritetsperson ville gjort. Thomas Ziehe hevder at et for sterkt hensyn til elevene vil kunne føre til en belastning for de unge fordi de i ulik grad vil innse at deres valg ikke var de beste i forhold til de kravene til læring som blei stilt dem (Ziehe & Stubenrauch, 2008). Derfor må tekstsamlingene i stor grad påta seg ansvaret for å presentere elevene for tekster de ikke selv ville valgt, for å øve dem opp til kritisk lesing og faglig meningsutveksling om sakprosaetekster.

De aller fleste tekstene fra de fire tekstsamlingene er fra 2000-tallet. Læreplanen sier at elever i Vg1 skal lese samtidstekster. Definisjonen på samtidstekster er tekster fra elevens levetid. Slik sett har forlaga sikra seg godt siden hovedvekta av tekstene er fra 2005-2013. Dagens Vg1 elever er født i 1998. Forlaga og lærebokforfatterne uttrykker et ønske om å ligge nærmere elevenes interesser og at leselyst og motivasjon er viktige kriterier når tekster velges. Dette henger sammen med at både skolen og norskfaget i stor grad har blitt mer elev- og leserorientert. Slike hensyn kan hemme noe av spennet i tekstutvalget og undervurderer kanskje lærerens evne til å motivere og utfordre elevene når de leser sakprosa.

Det er tydelige tegn på forsøk på å dekke flere diskurser for lesing og at det er en eklektisk tanke bak tekstutvalgene. Dette kan gå på bekostning av en mer tydelig retning for hvordan den andre leseopplæringa av sakprosaetekster skal være. Dette skal belyses nærmere i kapittel 4.

3.3.0 Oppgavene i tekstsamlingene

De ulike diskursene for lesning vil også være styrende for hvilke oppgaver som finnes til sakprosaetekstene i tekstsamlingene. Derfor vil det kanskje innenfor de ulike oppgavekategoriene vise seg at en lesediskurs trer tydeligere fram enn andre. Kunnskapsløftet har i stor grad tilnærma seg den sosiopolitiske lesediskursen i forbindelse med lesing av sakprosa. Tekstsamlingene og oppgavene sin hovedoppgave bør være å fremme *leseopplæringa*. Forlaga må kanskje i større grad ta noen valg. Utfordringa blir å vurdere og finne fram til hva som kjennetegner gode leseoppgaver til sakprosaetekster som passer inn under en sosiopolitisk lesediskurs. Lærebokforsker Egil Børre Johnsen skriver: «Få metoder står så sterkt i vår skole som oppgaveløsning. Likevel vet vi lite om hvordan oppgaver blir brukt og virker. Overraskende nok har de fått lite oppmerksomhet i forskning og debatt» (Johnsen, 1999 i følge Skjelbred, 2009, s. 274). Selv om sitatet fra Johnsen er fra 1999, finnes det fremdeles lite forskning på oppgaver. Spesielt lite finnes om oppgaver til sakprosaetekster.

Utgangspunktet for oppgavekategoriseringene i denne oppgava er fra Rammeverket for grunnleggende ferdigheter i å kunne lese (Kunnskapsdepartementet, 2012). I tillegg danner også Ullströms forskning på oppgaver til skjønnlitterære tekster og Skjelbreds forskning på oppgaver til fagtekster

i naturfagsbøker, et bakteppe når oppgavene skal kategoriseres og deretter analyseres.

De 425 oppgavene fra tekstsamlingene vil bli delt inn i fire kategorier som deles inn etter kategori A: *Finne*, kategori B: *Forberede, utføre og bearbeide*, kategori C: *Tolke og sammenholde* og kategori D: *Reflektere og vurdere*. En nærmere beskrivelse av de ulike oppgavekategoriene kommer seinere under punkt 3.3.1: *Oppgavekategorier*, når tekstsamlingenes oppgaver skal sorteres og kategoriseres. Gjennom diskursanalyse vil det være mulig å se hva slags leseopplæring oppgavene fremmer. Aller først skal de ulike oppgavekategoriene plasseres under de ulike diskursene for lesing.

Oppgaver sortert under kategori A kan plasseres inn under *ferdighetsdiskursen* der lesinga skal automatiseres og der kontroll av at teksten er lest er et viktig mål. Oppgavene fra kategori B passer inn i en *prosessdiskurs* der førlesing og mentale prosesser i forbindelse med lesinga er viktig. I tillegg vil noen av oppgavene passe inn under *kreativitetsdiskursen*, fordi elevene inspirert av teksten skal dikte videre. En naturlig del av *sjangerdiskursen* vil kategori C være, fordi elevens kunnskap om sjanger er sentral. Samtidig vil mange av oppgavene under kategori C passe inn i en *sosial praksis-diskurs* fordi flere av oppgavene for eksempel etterspør mottakerbevissthet. Kategori D passer best inn under den *sosipolitiske lesediskursen* fordi denne diskursen vektlegger et metasyn på leseprosessen på konteksten, og fordi kategorien har et kritisk utgangspunkt. Innen denne kategorien finnes oppgaver som krever refleksjon og elevenes vurdering av tekst eller virkemidler brukt i tekst.

Det blir interessant om funna fra diskursanalysa av oppgavene kan påvise noen lesediskursretning, og om det sammenfaller med det læreplanen og forskere som Roz Ivanič mener fremmer en kritisk lesekompetanse. Det vil være til stor hjelp for elevens tilnærming til sakprosaetekster dersom oppgavene i tekstsamlingene er gode og fremmer en slik moderne leseopplæring.

Oppgavene i tekstsamlingene har en stor betydning for det første møte mellom tekst og leser «...og på hva leseren tenker, vil og føler under arbeidet med å forstå teksten» (Bråten, 2007a, s. 14). I tillegg til å føre eleven inn i en kritisk lesning og stille krav til begrunnelse og refleksjon, er det viktig at oppgavene oppfordrer elevene til å bruke et faglig begrepsapparat. Som professor i norsk Sylvi Penne fant ut i sin dr.polit avhandling fra 2006, så forholder elevene seg ofte emosjonelt til de

skjønnlitterære tekstene de leser når de beskriver tekstene med ord som «trist», «kjedelig», «vanskelig» eller «søt» (Penne, 2006). Dette er trolig også tilfelle når elevene leser sakprosaetekster. Det er lett for elevene å komme med subjektive vurderinger av en sakprosaetekst ut ifra om de forstår teksten eller ikke. Viss oppgavene bevisst unngår en subjektiv tiltale og bruker fagbegreper i oppgaveframstillinga, kan en naiv-subjektiv meningsuttalelse i større grad unngås. Det er som sagt viktig at oppgavene ikke oppfordrer eleven til en privat assosiasjon, men til en mer faglig begrunna og allmenn akseptert konnotasjon.

3.3.1 Oppgavekategorier.

Med bakgrunn i Rammeverkets ferdighetsområde i *å kunne lese* og inspirert av begreper brukt i PISA-testene for lesing og OECD-landenes literacy-perspektiv, er de 425 oppgavene fra tekstsamlingene fordelt på fire kategorier.

Kategori A, *Finne*, er kjent både fra Ullström og Skjelbred som de oppgavene som skal sikre at teksten er lest. Dette er ofte lukka spørsmål og svaret finnes i teksten. Det er denne oppgavekategorien som både Ullström og Skjelbred fant ut i sine undersøkelser er den hyppigste kategorien. I tekstsamlingene for Vg1 er dette den nest hyppigste kategorien med $114/425 = \text{ca. } 27\%$.

Den neste kategorien, B, heter *Forberede, utføre og bearbeide*. Denne type oppgaver er også kjent fra Ullströms kategorier; «*oppgifter som flykt från texten*». Dette er oppgaver som etterspør tekstens kontekst, som ber elevene slå opp et sentralt begrep eller spør hva eleven assosierer med et tema, ordtak eller begrep. I tillegg kan noen av disse oppgavene etterspørre kilder, forfatterbakgrunn og elevenes forventninger til en tekst. Disse oppgavene er ofte førlesingsoppgaver, som oppfordrer til forberedelse av elevens «skjema».

I tillegg finnes det under denne kategorien også oppgaver der noe skal utføres og som ikke er typiske førlesingsoppgaver. Dette er oppgaver som ber eleven skrive en ny tekst, lage en skisse, en illustrasjon eller å dramatisere.

Denne typen oppgaver kaller Ullström «*oppgifter för att dikta vidare*». Oppgaver under kategori B er den markant hyppigste kategorien av oppgaver som finnes i tekstsamlingene med $163/425 = \text{ca. } 38\%$.

Oppgavekategori C, *Tolk og sammenhold*, inneholder oppgaver som etterspør avklaring av sjanger, mottakergruppe, tekstens tema, formål og budskap. Her finnes det både åpne og mer lukka oppgaver. Denne kategorien utgjør $89/425 = \text{ca. } 21\%$.

Reflekter og vurder, kalles i denne oppgava kategori D. Dette er oppgaver som i utgangspunktet etterspør en begrunnelse i form av elevens refleksjon. Flere av disse oppgavene ber også elevene vurdere om bruken av for eksempel et virkemiddel er vellykket eller ikke. Denne typen oppgaver spør ofte eksplisitt etter begrunnelse for elevens svar. I antall og prosent er dette den minst hyppige kategorien og den utgjør $59/425 = \text{ca. } 14\%$.

Tabell over kategoriene:

Kategori A	Kategori B	Kategori C	Kategori D
<ul style="list-style-type: none"> • Finne : Finne svar i teksten 	<ul style="list-style-type: none"> • Forberede, utføre og bearbeide: kontekstualisere, begrepsforståelse, tematisering, aktivisering og modellering 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolke og sammenholde: budskap, tema, formål, sjangerkunnskap, mottakerkunnskap 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektere og vurdere: tolke, vurdere, reflektere, begrunne, kritisere

Fordeling av oppgavekategoriene i de fire lærebøkens tekstsamlinger er slik:

Grip teksten	Panorama	intertekst	Moment
<ul style="list-style-type: none"> • A = 17 • B = 17 • C = 15 • D = 11 • Sum = 60 	<ul style="list-style-type: none"> • A = 23 • B = 35 • C = 26 • D = 11 • Sum = 95 	<ul style="list-style-type: none"> • A = 30 • B = 55 • C = 25 • D = 21 • Sum = 131 	<ul style="list-style-type: none"> • A = 44 • B = 56 • C = 23 • D = 16 • Sum = 139

3.4.0 Tekstanalyse

I denne delen skal de ulike oppgavekategoriene kommenteres nærmere. Først vil et relativt stort utvalg av oppgaver vises fram, sortert under de fire kategoriseringene. Kategoriseringene er mine egne, og det kan helt sikkert diskuteres om den enkelte oppgava er rett plassert.

For å la leserne selv vurdere kategoriseringene er et bredt utvalg vist fram i fire tabeller. Samtidig vil man kunne finne alle tekstene lista opp sammen med alle de tilhørende oppgavene som vedlegg til denne oppgava. Hvilke kategorier alle de 425 oppgavene er kategorisert under, er vist ved at kategoribokstavene **A**, **B**, **C** eller **D** er satt etter hver enkelt oppgave.

I de neste avsnitta vil de ulike kategoriene og deres særpreg vises fram og kommenteres. I denne sammenheng vil det begrunnes hvilke oppgaver som det skal foretas en diskursanalyse på. Hva som ligger til grunn for mine valg og avgrensninger i denne sammenheng, skal synliggjøres eksplisitt underveis når de ulike kategoriene kommenteres og synliggjøres. Det er viktig å huske på at denne delen dreier seg om å drøfte hva slags leseopplæring og lesediskurs oppgavene i de fire tekstsamlingene fremmer.

3.4.1 Kategori A, *Finne*

114 oppgaver er sortert inn under kategori A. I tabellen nedenfor er 16 ulike oppgaver tatt med fordi de utvalgte oppgavene viser et godt nok bilde av hvordan disse oppgavene ser ut i tekstsamlingene. Under tabellen vil det være en nærmere beskrivelse av hvordan oppgavene i kategorien arter seg.

Oppgavekategori A = «Finne» 114/425 – ca. 27%

Finne	Finne	Finne
<ul style="list-style-type: none"> • Forfatteren oppfordrar til «kulturknirk». Kvifor meiner ho det er viktig? • Les Hylland Eriksens tekst og formuler hans hovedsyn i fire setninger. • Forfatteren sammenlikner skolekulturen i USA og Norge, slik hun har opplevd den gjennom et år. Hvilke likheter og forskjeller finner hun? Synes du hun har oversett noe? • Oppsummer hvert avsnitt med èn setning. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kven er Odyssevs i dette essayet? • Skriv ned de motargumentene han viser til i artikkelen. • Hvorfor vil forfatteren slette profilen sin på Facebook? • Kva er argumenta han bruker mot nynorsk? Lag ei liste. • Hvilke verdiladde ord finner du i Hvattums tekst? Hvilke verdinøytrale ord kan du finne? • Et ord som ofte blir gjentatt i talen, er «røtter». Hvorfor mener Rehman Gaarder at vi ikke skal legge altfor stor vekt på røttene våre? • Gi eksempler på at reporteren forsøker å skape en stemning. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hva får du vite om jenter og boksing i løpet av teksten? Sett opp noen stikkord. • Forklar med egne ord. Hva er det ved sirkus som fascinerer forfatteren av teksten? • Kva er svaret på spørsmålet i overskrifta? • Kven er det som er «en mann av få ord»? • Hvorfor er lærer Bjørndal sint på elevene han tar med på grupperommet?

I oppgavene under kategori A «*Finne*» kan vi hyppig finne spørreorda; *hvem, hva og hvorfor*. For å svare på denne type oppgaver er formålet at leseren skal gå inn i teksten for å finne de rette svarene.

Flere av oppgavene ber leseren liste opp ulike virkemidler og gi eksempler på disse. Også her finnes svarene i teksten, men leseren skal i noen tilfeller sortere dem eller lage en form for liste over disse. Det er ikke så stor variasjon på oppgavene i denne kategorien. De er ofte svært konkrete og kommer inn under kategorien *lukka oppgaver*. Flere av oppgavene i kategori A kunne vært fordelt under andre kategorier dersom oppgavene hadde noen tillegg i bestillinga til sin modell-leser. Slik de står i tekstsamlingene etterspør de ofte en subjektiv mening, og leseren kan raskt finne svaret ved å skanne teksten. Siden oppgavene under kategori A er så ensarta, blir det ikke nødvendig å foreta en diskursanalyse av disse.

Hvorfor denne kategorien oppgave er så hyppig representert i tekstsamlingene er et viktig spørsmål. Lærebøkers oppgavediskurs vil kanskje kunne gi svaret på dette. Denne type oppgaver har en lang tradisjon i alle fags lærebøker, og Ullström karakteriserer dem som «arbeidsoppgaver». I tillegg tilhører denne oppgavekategorien ferdighetsdiskursen for lesing, hvor lesing som en grunnleggende ferdighet kan være en begrunnelse for at denne type oppgaver finnes i tekstsamlingene. Kategori A viser et mer syntetisk syn på leseopplæringa enn mange av de andre oppgavekategoriene, og elevaktivitet er et viktig prinsipp. Hvorfor denne oppgavetyper er så *hyppig* representert er et viktig spørsmål som tas opp igjen i drøftingsdelen i oppgavas kapittel 4.

3.4.2 Kategori B, *Forberede, utføre, bearbeide*.

Oppgaver under kategori B, «*Forberede, utføre og bearbeide*», er de hyppigst brukte oppgavene. 163 oppgaver er sortert under denne oppgavekategorien. I motsetning til oppgavene under kategori A, er disse oppgavene svært ulike og viser en stor variasjon. Under tabellen skal det ses nærmere på hvordan denne type oppgaver arter seg i tekstsamlingene.

Oppgavekategori B = «Forberede, utføre og bearbeide» 163/425 – ca. 38%

Forberede, utføre og bearbeide	Forberede, utføre og bearbeide	Forberede, utføre og bearbeide
<ul style="list-style-type: none"> •Korleis tolkar du utsegna «Vår innebygde kultur gjer livet trygt og oversiktleg for oss»? Skriv ned minst tre ulike tolkingar. •Studer Hylland Eriksens verdenskart. Hva slags kulturoppfatninger kan du lese ut av kartet? Forklar for hverandre. •Kva er ein fordom? Definer begrepet. •Hvilke tanker gjør du deg når du ser at en tekst skal handle om 22.juli 2011? •Les «dialogane» i par. •Hva legger du i uttrykket «hjerterets migrasjon»? •Hvorfor var Cecilia Brækhus et interessant intervjuobjekt i februar 2005? Er hun det fortsatt mener du? •Drøft utsagnet: «Det er aller viktigst å lese for glede!» •Drøft: Kan ei mor stillast til ansvar for at sonen blir kriminell? •Ta utgangspunkt i denne teksten og skriv ditt eige sommarbilete. 	<ul style="list-style-type: none"> •Hvilke kulturforskjeller (etniske, økonomiske, sosiale eller andre) finnes på stedet der du bor? Tenk gjennom spørsmålet for deg selv. Deretter kan du diskutere det med en klassekamerat eller i plenum. •På hvilken måte er bloggformatet egnet til å dele følelser og opplevelser med andre? Diskuter positive og negative sider ved blogging, og bruk gjerne andre blogger dere kjenner til som eksempler i diskusjonen. •Tittelen på teksten alluderer til (sikker til) Arnulf Øverlands foredrag fra 1931, «Kristendommen- den tiende landeplage». Finn ut mer om bakgrunnen for og innholdet i dette foredraget. •Hva forbinder du med ordet «sirkus»? •Fortell videre, står det: Skriv din egen sms, der du forteller Gilberts budskap videre- dels med hans ord, dels med egne. •Kommenter tittelen. Lag ein ny tittel som også kan passe til teksten sitt innhald. 	<ul style="list-style-type: none"> •Har du og besteforeldra dine likt syn på kjærleik og samliv? •Kan du andre vitser der poenget er at et ord kan ha to eller flere betydninger? Hvis ikke: Forsøk å finne eksempler på nett. •Forklar hvordan situasjonskonteksten kan være for denne teksten. Vil kulturkonteksten være tilnærma identisk? Eller mener du at den vil være helt annerledes? I så fall – hvordan? •Bruker du selv ord og uttrykk som ikke regnes som standard norsk? •Kva trur du kronikken kjem til å handle om når du ser overskrifta? •Drøft i klassen om det kan vere både positivt og negativt å vere konfliktsky. Gi eksempel. •Hva vet du om Somalia? •Dramatiser en «overvrig norsklærer» •Skriv ut ein kopi av denne teksten (frå nettstaden til denne læreboka), og rett teksten med raud penn. Kor mange formelle feil finn du?

Veldig mange av oppgavene i denne kategorien vil kunne betegnes som førlesingsoppgaver. Dette er oppgaver som har til hensikt å sette leseren inn i tekstens innhold og å forberede til leseforståelse. Hvorfor Ullström benevner disse oppgavene «*flykt från texten*» eller «*ut av teksten*» er et viktig spørsmål som må besvares. Som vi kan lese ut av oppgavene i tabellen, er det flere av dem som etterspør en handling som fører leseren vekk fra teksten. Det er enten ved å finne fram til et ords betydning, finne ut mer om forfatteren eller se på tekstens kontekst. I tillegg handler flere av oppgavene om å tenke over egen forkunnskap om et emne eller drøfte viktige tema fra teksten. Spørreorda *hvem*, *hva* og *hvorfor* er også hyppig representert i denne kategorien. Det er viktig å presisere at det her *ikke* er ment noe

negativt i å skulle «ut av teksten» når formålet videre er at leseren skal forberede sitt «skjema» for så å være godt forberedt før teksten skal leses.

Dette viker fra Ullström som skriver at oppgaver av denne typen *ikke* er gode leseoppgaver. Grunnen til en slik dissens er at denne oppgavekategorien er *svært relevant* for lesing av *sakprosa*tekster. De er ikke like gode for lesing av skjønnlitterære tekster fordi det ofte kan lede mot en mer biografisk lesning av skjønnlitteratur som ikke er like ønskelig. Derimot krever det å lese sakprosa en annen lesetilnærming hvor kunnskap om kontekst og forfatter er nødvendig for at eleven skal kunne forstå teksten.

I kategori B har rundt 110 av oppgavene sin forankring i «skjemateorien» og viktigheten av at leseren setter seg inn i tekstens kontekst. De oppgavene som ber leseren slå opp eller finne ut betydninga av viktige begreper eller ord, understreker viktigheten av å overvåke egen lesing gjennom å forsikre seg om at viktige ord blir forstått. I denne kategorien er oppgavene ganske likt fordelt på om de er *lukka* eller *åpne*. I denne sammenhengen er begge former like gode. Diskusjonen om åpne eller lukka oppgaver er ikke like relevant for denne kategorien, fordi denne type oppgaver handler om å gjøre leseren bedre forberedt for best mulig å kunne *forstå* teksten.

Mange av oppgavene i kategori B er lett gjenkjennelige både fordi de ofte er skilt ut i konkrete førlesningsoppgaver, men også fordi de er svært tydelige i bruken av gjenkjennelige fagbegreper, som *kontekst* og *forfatterens bakgrunn*. Samtidig er de også svært eksplisitte i sin ordlyd, *slå opp, finn ut, drøft sammen med, hva er, hva betyr osv.* Derfor er det heller ikke oppgaver fra denne kategorien som vil bli analysert. Oppgaver i kategori B hører inn under ulike lesediskurser ut ifra hvordan oppgavene er formulert. I hovedsak vil kategorien kunne plasseres inn under prosessdiskursen fordi de fleste førlesningsoppgaver har som hensikt å igangsette mentale prosesser for lesing. Skjemateorien vil passe inn i en prosessdiskurs blant annet. I neste kapittel der oppgavene skal ses opp mot leseopplæringa i Vg1, skal dette drøftes videre.

Under kategori B finnes det i tillegg en type oppgaver som tydelig skiller seg ut ifra førlesningsoppgavene. Dette er oppgaver som er lett gjenkjennelige fordi det er oppgaver som bringer leseren bort fra teksten og stort sett er *skriveoppgaver* i kategorien «dikt videre», som eksempelet fra tabellen over viser; «Skriv ei novelle eller eit dikt om fordommar. Bruk sidemålet ditt.» Noen oppgaver dreier seg om noe helt annet enn lesing eller skriving. Det kan riktignok være innenfor tekstens tema,

som for eksempel å dramatisere eller å lage et rollespill. Denne kategorien vil heller ikke bli analysert nærmere fordi oppgavene er tydelige i sin bestilling om hva som skal gjøres og som Ullström skriver i sine undersøkelser fra 2009, er de *ikke* eksplisitte leseoppgaver.

Opgaver som ber eleven dikte videre eller lage et rollespill, kan plasseres inn under kreativitetsdiskursen for lesing. De tar ofte utgangspunkt i tekstene som modelltekster for videre skriveoppgaver, og gjerne for mer kreative skriveoppgaver og *ikke* for skriving av sakprosa. Her blir lesing av sakprosa et utgangspunkt for skriving av skjønnlitteratur. Hvorfor disse oppgavene finnes i tekstsamlingenes sakprosadel kan være for å sikre at elevene har noe å gjøre når de andre oppgavene er unnagjort. Eller de er et tydelig signal på at oppgavene i tekstsamlingene ikke bare skal være leseoppgaver, men også en del av skriveopplæringa. Dette er viktige valg og avveininger forlagene og lærebokforfatterne må gjøre og en videre diskusjon vil være relevant i en drøfting om hva slags leseopplæring og lesediskurser denne typen oppgaver fremmer.

3.4.3 Kategori C, Tolke og sammenholde

Det er 89 oppgaver som etterspør tekstens formål på ulike vis og det utgjør ca. 21 % av alle oppgavene i tekstsamlingene. Disse oppgavene viser en stor variasjon i hvordan de er formulert og hva de etterspør. 16 oppgaver fra denne kategorien er tatt med for å vise utvalget. Hva denne oppgavekategorien går ut på vil beskrives nærmere under tabellen under.

Opgavekategori C = «Tolke og sammenholde» 89/425 – ca. 21%

Tolke og sammenholde	Tolke og sammenholde	Tolke og sammenholde
<ul style="list-style-type: none"> •Hva er hovedbudskapet i teksten «Da læreren drepte Tarjei Vesaas»? •Hvilke typiske sjangertrekk finner du i talen? Gi minst tre eksempler. •Hva slags intervju er dette? Les gjerne i boka på side 96. •Overflateles teksten i et par minutter. Se på overskrifter, mellomtitler, uthevet skrift, bildetekster og bilder. Hvilket inntrykk får du av hensikt og stemning? •Drøft: Hva er hensikten med denne artikkelen? •Hva er hovedsynspunktet i denne avislederen? 	<ul style="list-style-type: none"> •Plasser teksten i sjanger og grunnlegg svaret. I kva for grad har teksten ein stil, ei framstillingsform og ein struktur som er typisk for sjangeren? Låner teksten sjangertrekk frå ulike sjangrar? •«Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten». Hva er virkeligheten, og hvem beretter hva til hvem? •Diskuter om dette er en sakprosatext eller en fiksjonstekst. •Teksten er en sms. Er det er typisk sms i innhold og språk? Begrunn! 	<ul style="list-style-type: none"> •Finn ut hva sirkelkomposisjon er. Bruker forfatteren sirkelkomposisjon i denne teksten? Begrunn svaret. •Tror du Stoltenberg oppnådde sin hensikt med denne talen? Begrunn svaret. •Tittelen sier at dette er et essay. Stemmer det med det du vet om essaysjangeren? •Kommenter tittelen. På kva måtar speglar han innhaldet i teksten? •Hva slags effekt gir den overraskende slutten på teksten? •Hva er formålet med dette portrettintervjuet? Hvilke temaer er det journalisten har lagt vekt på?

Oppgavekategori C er gjenkjennelig fordi det også her er begreper i oppgaveformuleringene som eksplisitt viser hva som etterspørres. Under kategori C er det *sjangerbevissthet* og *sjangerbestemmelse*, tekstens *hensikt* og *formål*, tekstens *målgruppe* og forskjell på *sakprosa* og *fiksjonstekst* som er gjennomgående. Denne type oppgaver oppfordrer leseren til å gå *inn i teksten* for å finne svaret.

I kategori C finnes det mange oppgaver som har sin forankring i «skjemateorien» og da særlig skjemaet for sjanger. Dette følger opp teorien til blant annet Miller (Miller, 2001) om at sjanger er å betrakte som en samfunnsmessig kontrakt og derfor kan gjøre at leseren stiller med visse forventninger til teksten og dermed til dens hensikt og formål. Flere av oppgavene etterspør avsenders hensikt og klargjør for en mer *kritisk* lesing av teksten. Denne typen oppgaver skiller helt klart lesing av sakprosa fra lesing av skjønnlitteratur, fordi forfatterens agenda og tekstens hensikt og formål etterspørres. Utviklinga mot en mer kritisk lesing i skolen gjør at oppgavene til sakprosaetekster *må* skille seg ut ifra oppgaver til skjønnlitterære tekster fordi kritisk lesning av skjønnlitterære tekster krever en annen tilnærming. *Mottaker*, *målgruppe* eller *modell-leser* er også viktige begreper i et mer kritisk perspektiv for lesing av sakprosaetekster. Det kan diskuteres om denne kategorien har *åpne* eller *lukka* oppgaver. Det har selve oppgaveformuleringa stor påvirkning på. Derfor er dette en kategori som skal analyseres nærmere gjennom diskursanalyse.

Kategorien vil kunne plasseres inn under ulike lesediskurser ut ifra oppgavelyden og hva som egentlig etterspørres. Ordvalg som sjangerkunnskap og tekstformål vil plassere oppgavene inn under sjangerdiskursen. En eksplisitt sjangerundervisning har vist seg å være svært viktig når eleven skal kunne etterprøve tekstens formål. Når oppgavene i kategori C etterspør mottakerbevissthet, vil de kunne plasseres inn under en sosial praksis-diskurs. En «bakthinsk» forståelse av leseren som tekstmedskaper blir svært relevant innen denne kategorien. Hvordan de ulike lesediskursene kan komme til syne gjennom oppgaveformuleringene for kategori C, vil bli drøftet nærmere i kapittel 4.

3.4.4 Kategori D, *Reflektere og vurdere*

Den minst hyppigste oppgavekategorien i norskbøkene er kategori D; *Reflektere og vurdere*. I de fire tekstsamlingene var det 59 oppgaver med innhold som handler om å kunne *reflektere* og *vurdere*. Det utgjør bare ca. 14 % av alle oppgavene. 15

oppgaver er tatt med for å vise variasjonen av oppgaver innen denne kategorien. Under tabellen vil de ulike oppgavetyperne belyses nærmere.

Oppgavekategori D = «Reflektere og vurdere» 59/425 – ca. 14%

Reflektere og vurdere	Reflektere og vurdere	Reflektere og vurdere
<ul style="list-style-type: none"> •Korleis vil de karakterisere språket i teksten? Korleis er ordval og setningsbyggnad? •Reflekter til slutt over dine egne reaksjoner. •Når denne teksten ble publisert, ble den lest og delt av svært mange. Hvorfor tror du teksten rørte ved så mange mennesker? Kan det være noe med Bergersens skrivemåte som gjorde teksten så populær, og i så fall hva? •Stoltenberg referer til og siterer flere andre personer. Finn disse stedene i talen, og diskuter hva disse referansene og sitatene tjener til. •Vurder om uttrykket «kebabnorsk» kan virke nedsettende. •Vurder bruken av etos, logos og patos i teksten. 	<ul style="list-style-type: none"> •Mener du det er et problem for norsk språk at språket utvikler seg på denne måten? List opp argumenter og diskuter. •Forfatteren ramser opp seks grunner til at Facebook er et godt verktøy. Er disse grunnene relevante for deg når det gjelder bruk av Facebook eller andre sosiale medier? •Forfatteren bruker virkemiddelet sammenligning i teksten. Hva slags sammenligninger bruker hun for å få fram det hun vil lære bort? Hva slags effekt gir disse sammenligningene, synes du? Begrunn svaret. •Gi ein vurdering av argumentasjonen til Lae. •Er dette er morsom tekst? Hvorfor/hvorfor ikke? 	<ul style="list-style-type: none"> •Teksten nevner ingen navn, men bruker flere pronomener (jeg, vi, de, han, man). Hvordan støtter pronomenerbruken opp om formålet med teksten? •Vurder forholdet mellom bilder og tekst. Vil du si at bildene A) Dramatiserer teksten, B) Støtter teksten, C) Sier noe i tillegg til teksten. •Det refereres til en rollefigur i en film. Finn ut mer om denne rollefiguren og filmen, og vurder så hvilken funksjon referansen har i denne teksten. •På hvilken måte er dette en god eller dårlig tale? Begrunn meningene dine. •Sjå på tittelen til denne teksten, og grunngi meninga di om han. Er han god?

I denne kategorien kan mange av valga for kategoriseringa diskuteres. Flere av oppgavene kunne kanskje like gjerne vært sortert under kategori C. Det var begreper som *reflekter*, *vurder* og *begrunn effekten av* som tydeliggjorde hvilken kategori de skulle sorteres inn under. Det er ikke alltid disse *imperativene* står like eksplisitt i oppgaveformuleringene, derfor må dette synliggjøres i en diskursanalyse av flere av oppgavene i kategori D.

Det er ikke vanskelig å se forankringa fra nyere lese-teori i kategori D. Her ligger mye av grunnlaget for lesing som en grunnleggende ferdighet, der verbparene fra Kunnskapsløftet og Rammeverket; *reflektere og vurdere*, er viktige prinsipp. Denne type oppgaver er *åpne oppgaver* der leseren må gå inn i teksten for så å gå ut igjen for å finne svaret. Her finnes ikke svaret i teksten, men i leserens eget hode. Det er svært viktig at elevens svar *ikke* blir en privat tolkning eller vurdering, men at hun blir bedt om å begrunne med fagbegreper slik at refleksjonen blir personlig men

likevel allmenngyldig og etterprøvbar. Her må alt leseren har fått med seg av forfatterkunnskap, kontekst, språk, sjanger, formål og hensikt, rekonstrueres og omskapes til ny kunnskap og refleksjon. Dette er særdeles krevende.

Det er først ved mestring i denne fasen, at eleven befinner seg på et høyt nivå og innehar god lesekompetanse (se tabell s.33). Oppgaver fra kategori D vil kunne plasseres inn i den sosiopolitiske lesediskursen. Her er elevens metasyn på egen lesing grunnleggende og en *forutsetning* for god leseferdighet. Den kritiske vinklinga på lesinga kommer tydelig fram når eleven blir bedt om å vurdere ulike sider av teksten og hvorvidt forfatteren har lyktes med sin agenda. Det er i stor grad oppgaver av denne kategorien som utvikler og øver den kritiske lesekompetansen. Dette skal selvfølgelig drøftes videre i oppgavas neste og siste kapittel.

3.5.0. Diskursanalyse av tekstsamlingenes oppgaver

Det er mange og ulike oppgaver i de fire tekstsamlingene, og det store mangfoldet og utvalget er vist i de fire kategoriene. Samtidig er dermed noen oppgaver valgt vekk. De oppgavene som ikke er med, er representert gjennom de utvalgte. Det sier seg selv at det er ikke mulig å gjennomføre en grundig analyse av alle oppgavene som vises fram. Et utvalg måtte gjøres. Valget av hvilke oppgavekategorier som er analysert videre er allerede begrunnet. Det er oppgaver fra kategoriene C og D som skal ses på med diskursanalyse som analyseverktøy. Utvalget gjøres med bakgrunn i og ønsket om å vise ulikheten og variasjonen i oppgavene innenfor samme kategori.

Halliday mente at vi gjennom kommunikasjon vil skape ulike versjoner av virkeligheten gjennom blant annet de interpersonelle- og tekstuelle metafunksjonene (Halliday, 1998/1989). En tekst er aldri nøytral og vil derfor vise et perspektiv. I denne oppgava kan det være synet på lesing av sakprosa i videregående skole som vises. En analyse av oppgava som verbaltekst vil slik sett innebære en systematisk undersøkelse av hva slags lesing som blir konstruert gjennom de ulike oppgavetyperne. Det er derfor viktig at forskeren hele tiden er opptatt av å forsøke og forstå hva oppgavas *hensikt* og intensjon er. Hallidays interpersonelle metafunksjon handler om hvordan teksten taler til leseren(e). Det er viktig å analysere hvordan leseoppdraget blir kommunisert i oppgavene, og hvordan denne kommunikasjonen formuleres. Hallidays tekstuelle metafunksjon handler om å gå ned på mikronivå i teksten for å se om den kommuniserer det den utgir seg for å gjøre.

Oppgavens modell-leser er en 16-åring som er underveis i sin leseopplæring. Modell-leserbegrepet kommer fra semiotiker og filolog, Umberto Eco (Trippestad, Meyer, & Berge, 2003, s. 34). Det er derfor viktig at man ser dobbeltheten i at forskeren ikke er tekstens modell-leser. Hun er ikke *du*-et i oppgaveteksten, det er det eleven som er. På samme måte er det da viktig at avsender også er bevisst sin modell-leser. Det er viktig at det eksplisitt blir uttalt hva slags lesing og arbeid med sakprosa oppgavene etterspør. Bakhtin var opptatt av at en ytring aldri står aleine, men tar med seg dialogiske stemmer fra tidligere ytringer (Bakhtin, 2005 i Veum, 2011). Skal modell-leseren forstå hensikten med oppgava, må hun ta en aktiv svarende posisjon. Hun må si seg enig eller uenig, utfylle meninga, bruke den og handle på grunnlag av den (Bakhtin, 2005). Det er viktig at 16-åringen ledes inn en tekstfaglig tilnærming ved at oppgavene bruker fagbegreper og i mindre grad vender seg til den subjektive leseren. Oppgavene bør be elevene begrunne sine svar gjennom eksempler fra teksten for å underbygge sin argumentasjon.

3.5.1 Analyse av oppgaver i kategori C: Tolke og sammenholde

Oppgavene i kategori C dreier seg i all hovedsak om tekstens formål eller hensikt. Det kreves at eleven går inn i teksten og finner bevis for at svaret skal være relevant og allmenngyldig. Denne type oppgaver krever ikke nødvendigvis refleksjon og kan nok av eleven oppleves som jakt på et «fasitsvar». 7 ulike oppgaver innenfor denne kategorien skal analyseres, og både den interpersonelle og den tekstlige funksjonen som finnes i de ulike oppgavene skal ses på. Det er viktig å presisere at den enkelte oppgave er tatt ut av sin kontekst.

- Hva er hovedsynspunktet i denne avislederen?

I denne oppgaveformuleringa er den interpersonelle metafunksjonen prega av stor avstand og ingen relasjon. Sjangeren oppgis og det er *ett* svar som etterspørres, hovedsynspunktet. Den tekstlige funksjonen til oppgava er sannsynligvis noe mer enn at eleven bare skal finne fram til og oppgi tekstens hovedsynspunkt. Det er likevel usikkert om modell-leseren vil oppfatte oppgava slik. Avstanden til en subjektiv lesing vil nok fungere bra slik oppgava er formulert. Det er avislederens hovedsynspunkt som skal leses og ingen subjektiv mening etterspørres.

Svakheten i denne oppgaveformuleringa er at den ikke ber eleven vise til eksempler som underbygger hva som er hovedsynspunktet. Den etterspør heller ingen faglig drøfting av om lederen lyktes i sin kommunikasjon eller ikke. Dette er en lukka oppgave, og fasitsvaret finnes i teksten. Slik sett burde denne oppgava kanskje heller vært kategorisert under kategori A. Oppgava er et eksempel på oppgaver som nok har en god intensjon, men *virkninga* blir ikke nødvendigvis like god eller tekstfaglig.

- Tror du Stoltenberg oppnådde sin hensikt med denne talen? Begrunn svaret.

Denne oppgava henvender seg til eleven gjennom pronomenet *du*. Den interpersonelle metafunksjonen gjennom valget av pronomenet, gjør at eleven kan ta en subjektiv tilnærming til teksten og svaret. Ved å bruke verbet *tror*, modererer også avsender et eventuelt svar med at det handler om å tro og ikke om viten. Denne type spørsmål blir en nær og forsiktig henvendelse fra avsender til modell-leseren. Det blir en sterk kontrast til det etterfølgende og mye mer krevende og befalende; *begrunn*. En avstand til leseren dannes dermed gjennom et krav. Det er ikke bare å tro, eleven skal også *begrunne* det hun tror.

Gjennom den tekstlige metafunksjonen er dette en oppgave som ikke skiller seg noe særlig ut ifra andre som etterspør forfatterens hensikt, men det er valget av to verb som krever nærmere ettersyn, *tror* og *begrunn*. Det ligger en mer privat mening i verbet *tro* enn for i eksempel verbet *mene*. Eleven får et mer bevisst og mindre privat forhold til teksten dersom verbet *mener* benyttes. Slik blir heller ikke kontrasten til imperativen *begrunn* like stor. Faren er større for at eleven vil besvare denne oppgava med en privat assosiasjon enn med en tekstteoretisk faglig begrunnelse. I tillegg er det en svært utfordrende oppgave. Å vurdere om Stoltenberg oppnådde sin hensikt med talen er svært krevende. Særlig fordi dagens elever i Vg1 var 11-12 år i 2011 og fremtidige elever vil være enda yngre. Kanskje det er derfor verbet *tror* er brukt?

Oppgavas tekstlige funksjon er helt klart at eleven skal formulere tekstformålet og begrunne svaret sitt. Ved å be om en begrunnelse, viser oppgaveteksten at det ikke holder å bare komme med et svar uten at det også blir begrunnet.

Det er viktig at eleven er bevisst på at alle svar skal begrunnes gjennom eksempler fra teksten og faglig argumentasjon. Svaret skal også av andre kunne aksepteres som allmenngyldig. Tilnærminga bør derfor være mindre subjektiv i første delen av oppgava. Det ligger mye implisitt kunnskap i å *begrunne*. *Begrunn* er det vanligste «påhenget» i alle oppgavene, men det er ikke sikkert at elevene vet hva slags forventninger som ligger i ordet uten at det sies mer eksplisitt. Oppgaveteksten, å *begrunne*, har innholdsmessig blitt redusert ved at det for ofte bare er et påheng. Ved å gi tekstens modell-leser mer innhold i det å *begrunne*, ville oppgava i større grad etterspørre en refleksjon og dermed gitt eleven muligheten til å besvare den på et mer faglig nivå og dermed mot en bedre leseforståelse av teksten (Bråten, 2007a).

- Plasser teksten i sjanger og grunnlegg svaret. I kva for grad har teksten ein stil, ei framstillingsform og ein struktur som er typisk for sjangeren? Låner teksten sjangertrekk frå ulike sjangrar?

Denne oppgava har ikke en konkret henvendelse til leseren gjennom pronomenvalg. Den interpersonelle funksjonen viser en avstand til tekstens modell-leser, og eleven blir bedt om å utføre en oppgave. Det er ingen henvendelse til hva den subjektive enkeltleser mener. Oppgava er todelt, og først skal eleven plassere teksten i sjanger. Dette er en lukka oppgave, og det er i og for seg ett svar som er mer riktig. Ved å etterspørre en sjangerplassering forbereder oppgava eleven til en bedre mulighet til tekstforståelse (Miller, 2001) og inviterer til et tekstsamarbeid mellom tekst og leser.

I den andre delen bes eleven om å *begrunne svaret*. I motsetning til mange oppgaver med tillegget *begrunn svaret*, har denne oppgava en oppfølging som helt konkret veileder eleven inn i en argumentasjon og begrunnelse for sjangerbestemmelsen. Oppgavas tekstlige funksjon er å etterspørre sjangerens form og struktur, og om sjangeren har noen fellestrekk med andre sjangre som kan vanskeliggjøre en helt entydig sjangerbestemmelse. På en enkel måte hjelper denne oppgava eleven til å tolke og begrunne og dermed til å nå et høyere refleksjonsnivå i sitt svar (Bråten, 2007b). I denne type oppgave blir relevante faguttrykk benytta i oppgaveformuleringa og slik kan formuleringa ha en oppdragende påvirkning på elevens svar. Her oppfordres det sterkt til å være faglig, og eleven kan vise sin metakunnskap om sjanger og hvilken betydning sjanger har for hva som kan forventes av en tekst. Slik motiverer oppgava sin modell-leser til å tenke gjennom

sine valg og begrunnelser. Slike oppgaver viser en sterk tiltro til eleven og at elevens mening er viktig i tekstsamarbeidet.

- «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten». Hva er virkeligheten, og hvem beretter hva til hvem?

Denne oppgava tar utgangspunkt i Johann Tønnessons definisjon på hva sakprosa er (Tønnesson, 2012), og oppgava følger opp med spørsmål til teksten. Ten tekstlige funksjonen er å etterspørre tekstens tema, avsender og mottaker og hva som formidles. Oppgaveteksten er svært fortetta. Den kan i utgangspunktet se veldig omfattende og krevende ut. Det benyttes relevante fagbegrep som *adressaten* og *direkte ytringer*. Innføring av fagbegreper som dreier seg om lesing og at de brukes i oppgavetekstene, viser seg å være virkningsfullt. Slik utvides elevens begrepsapparat for tekstlesing. Ordvalga i denne oppgava gjør lesing av sakprosa til en mer objektiv og akademisk aktivitet, og slik sett er valg av begrepene bra.

Likevel vil nok oppgava av mange elever oppfattes som ganske lukka og at de kan finne svaret i teksten. Årsaken til det er at oppgava ikke eksplisitt etterspør noen vurdering eller at de må gi eksempler fra teksten. Slik sett krever den heller ikke noen refleksjon fra leseren. Dermed kan oppgavas hensikt og det akademiske førsteinntrykket svekkes noe, fordi verbvalgene ikke i sterk nok grad antyder en kritisk lesning. Det fortattede språket i oppgava kan derfor forhindre at eleven oppfatter oppgavas egentlige og faglige intensjon, og slik får den dermed kanskje en annen virkning enn hensikten var.

- Hvem er målgruppen? Synes du at denne teksten passer for målgruppen?
- Tittelen sier at dette er et essay. Stemmer det med det du vet om essaysjangeren?

De to neste oppgavene vil bli omtalt under ett fordi de er nokså like selv om de kanskje ser ulike ut i utgangspunktet. Begge oppgavenes interpersonelle funksjon er vist ved at de henvender seg til et *du* i andre setning. I tillegg kan eleven bli frista til å svare *ja* eller *nei* på oppgavene fordi det ikke etterspørres noe mer. Den flinke eleven vil kanskje svare med et *fordi* og gi en begrunnelse for sin mening, men det legges ikke opp til noen videre refleksjon, vurdering eller begrunnelse i denne typen oppgaver.

Oppgavenes tekstlige funksjon er typisk for kategori C fordi de handler om mottaker og sjanger. De er også typiske fordi de etterspør en subjektiv mening uten å etterspørre begrunnelse eller bevisførsel gjennom eksempler fra teksten. Samtidig er dette oppgaver som oppfordrer sin modell-leser til å stille seg kritisk til tekstene. Vi vet at mange elever har en sterk tiltro til teksters pålitelighet (Bråten, 2007b). Derfor er det viktig at denne type oppgaver finnes, men at eleven må utfordres i å begrunne sine svar ut ifra et faglig perspektiv.

- Hva slags effekt gir den overraskende slutten på teksten?

Den siste oppgava skal bare kommenteres kort. Denne type oppgave er ikke uvanlig. Oppgavas tekstlige funksjon er å etterspørre effekten av et virkemiddel. Det er i utgangspunktet en *god* leseoppgave. Her oppgis imidlertid effekten, overraskelse, i oppgaveformuleringa. Eleven blir heller ikke bedt om å forklare eller vurdere virkninga av at slutten var overraskende. Her overlates lite tenkning til leseren. En slik oppgave er et eksempel på oppgaver som ikke er godt nok gjennomtenkt. Hadde effekten, overraskende, vært utelatt fra oppgava, så hadde det vært en god leseoppgave som ber eleven vurdere virkninga slutten på en tekst kan ha på leseren.

Oppgaver som utfordrer naive epistemologiske oppfatninger som for eksempel at tekstens avslutning har en betydning for elevens forståelse av teksten, er gode leseoppgaver. De viser eleven at forfatterens valg kan diskuteres og at det som står i en tekst ikke er uforanderlig eller absolutt (Strømsø, 2007b).

3.5.2 Analyse av oppgaver i kategori D: Reflektere og vurdere

Oppgavene i kategori D dreier seg i hovedsak om elevens refleksjon rundt en tekst og vurdering av bruken av for eksempel språklige eller retoriske virkemidler. Det kreves at eleven går inn i teksten og finner bevis for at svaret skal være relevant og allmenngyldig. Denne type oppgaver bør *kreve* refleksjon. 13 ulike oppgaver innenfor denne kategorien skal analyseres.

Variasjonen i oppgavene innen kategori D er større enn for kategori C. Samtidig er det mange oppgaver under kategori D som likner på kategori C. For eksempel finnes ofte en svært subjektiv tilnærming gjennom et *du* og påhenget *begrunn svaret ditt*, uten en videre bestilling på hva en begrunnelse skal inneholde. Omfanget av de ulike analysene vil variere fordi de ulike oppgaveformuleringene er ulike både i hvor

store oppgavene er i omfang, men og etter hvor mye det er å si om ordlyden i den enkelte oppgave. Som under kategori C, vil både på den interpersonelle funksjonen og den tekstlige metafunksjonen de ulike oppgavene har, kommenteres.

- Korleis vil de karakterisere språket i teksten? Korleis er ordval og setningsbygnad?

Denne oppgavas interpersonelle funksjon vises ved å henvende seg til leserne med flertallsformen *de*. På denne måten oppfordrer oppgava den enkelte til å samtale med andre for å kunne svare på oppgavas første del. Dette er i tråd med Ullströms påstand om at dialogen er det beste utgangspunktet for tekstforståing. Den tekstlige funksjonen er å be om svar på *hvordan* ordvalget og setningsoppbygginga er. Modell-leseren vil nok lese spørreordet *hvordan* på ulike vis. Noen vil finne eksempler i teksten for så å vise til disse i sitt svar på hva som er typisk for teksten. Andre legger kanskje noe mer i ordet *hvordan*. De finner eksempler, og sier noe om hva slags virkning ordvalget har for tekstens mening og på samme måte med setningsoppbygginga. Det er nok også dette som er oppgavas intensjon.

Opgavas andre del ber eleven si noe om ordvalg og setningsoppbygging. Her er bestillinga noe vag. Meninga er nok at eleven skal vurdere ord og setningsoppbygging i teksten og om deres funksjon har den virkninga som er ment eller ikke. Oppgaver som etterspør elevens vurdering av forfatterens valg er gode oppgaver fordi de viser til at andre valg kunne vært gjort og at valgene kan diskuteres. Denne oppgava kunne med fordel bedt modell-leseren om å begrunne svarene sine gjennom å vise til eksempler i teksten og drøfte disse. Slik ville elevens tekstdialog komme fram og vise til at elevens mening er viktig i leseprosessen. Det er viktig at eleven blir bevisst på at ved å stille kritiske spørsmål til teksten overvåker han samtidig sin egen forståelse av tekst, og gjennom å uttrykke sin vurdering kan dette igjen vurderes av andre (Bråten, 2007b).

- Reflekter til slutt over dine egne reaksjoner.

Denne oppgava er tatt ut av sammenhengen den står i, men den er tatt med som et eksempel på denne type oppgaver. Den interpersonelle funksjonen er å etterspørre elevens refleksjon over *egne* reaksjoner. Dette tillegget kan få samme virkning som *begrunn svarene dine*. Det er ikke sikkert at eleven vet hva som etterspørres utover

en subjektiv mening. I denne oppgava er hensikten at eleven skal reflektere over egen reaksjon på en tekst, og det er nødvendig å gi eleven fagbegreper som viser vei til en refleksjon. Ordet refleksjon er blitt et motebegrep og mange elever blir ofte frustrerte fordi de ikke skjønner hva refleksjon betyr. Det er ikke alltid like lett å gi ordet *refleksjon* et godt innhold for elevene, men ofte kan det hjelpe å dele oppgava inn i flere konkrete bestillinger.

I en utvida form har den tekstlige funksjonen en viktig funksjon fordi den etterspør elevens overvåkningsstrategier (Bråten, 2007b). Eleven bør selv sjekke og evaluere sin egen leseforståelse ved å stille seg selv spørsmål underveis eller kanskje helst i dialog med andre. Ved å ta kontakt med andre som har lest den samme teksten og slik trekke på fellesskapets samlede ressurser, kan eleven sjekke om hans forståelse og reaksjoner på teksten er i samsvar med de andre eller ikke.

- Vurder forholdet mellom bilder og tekst. Vil du si at bildene a) Dramatiserer teksten. b) Støtter teksten, c) Sier noe i tillegg til teksten?

Den interpersonelle funksjonen viser en avstand til sin modell-leser i hoveddelen. Imperativen *vurder* er en tydelig beskjed på hva som kreves. Sammen med *reflekter*, er *vurder* det hyppigst brukte hovedverbet i oppgaver under kategori D. De to verba er nesten alltid oppgitt i imperativ. De er gitt som en bestilling, og det er i stor grad tatt som en selvfølge at elevene lett forstår hva verba innebærer og hva slags svar som skal gis.

Den tekstlige funksjonen i denne oppgava er nok at eleven etter Roland Barthes teori om bildets retorikk med utgangspunkt i begrepene om *forankring* (anchorage) eller *utviding* (relay) (Barthes, 1980), skal vurdere bildets funksjon i forhold til teksten det står til. Denne oppgava krever at elevene har noen forkunnskaper om bildets retorikk, og de bør kjenne til noen fagbegreper for å kunne vurdere om bildets funksjon er hensiktsmessig. Det holder at elevene kjenner til fagbegrepene *forankring* og *utviding* for å kunne besvare denne type oppgave på en mer faglig og objektiv måte.

I oppgavas andre del får eleven tre forslag på hva som kan være bildets funksjon. Det blir opp til eleven å tolke denne delen av oppgava som lukka eller åpen. Enten kan hun bare svare a,b eller c, da blir oppgava oppfatta som lukka. Eller eleven kan svare mer utfyllende gjennom å forklare hvorfor og hvordan det ene alternativet

vil være riktigere enn de to andre. En slik begrunnelse er svært implisitt i oppgaveformuleringa og ikke et selvfølgelig svar på denne oppgava. Da burde nok oppgavelyden be eksplisitt om dette.

- Når denne teksten ble publisert, ble den lest og delt av svært mange. Hvorfor tror du teksten rørte ved så mange mennesker? Kan det være noe med Bergersens skrivemåte som gjorde teksten så populær, og i så fall hva?

Tekstlig gir denne oppgava innledningsvis eleven en situasjonskontekst der det opplyses om hvordan teksten blei mottatt *da* den blei publisert. Videre beskrives følelser mange mennesker fikk da de leste teksten, den *rørte* dem. I oppgaveteksten følger så spørreorda *hvorfor* og *hva*. Her ledes modell-leseren inn i en refleksjon der hun skal si *hvorfor hun* tror at teksten rørte mange og *hva* ved skrivemåten som gjorde teksten populær. Det er ikke leserens subjektive mening om tekstens innhold som etterspørres, men hva hun tror det er ved teksten som fikk fram en bestemt følelsmessig reaksjon hos leserne. Deretter må hun gjennom eksempler fra teksten begrunne hva som utløste denne. Her blir en subjektiv henvendelse etterfulgt av et krav om å gjøre svaret allment akseptert gjennom konkrete eksempler og begrunnelse. I tillegg opplyses eleven om at det er skrivemåten det skal reflekteres rundt, og ikke innholdet for øvrig. Slik er bestillingen konkret og eksplisitt.

Denne oppgava kan få den virkninga på leserens refleksjon som intensjonen var. Grunnen til at denne type oppgave sannsynlig vil fungere godt, er fordi den bevisstgjør eleven på tekstens situasjonskontekst. På denne måten kan eleven læres opp til å bruke forkunnskapen og situasjonskonteksten til å vurdere om dette samsvarer med egen opplevelse og forståelse av teksten.

- Det refereres til en rollefigur i en film. Finn ut mer om denne rollefiguren og filmen, og vurder så hvilken funksjon referansen har i denne teksten.

Den tekstlige funksjonen i oppgavas første del av denne oppgava viser til intertekstualitet, til en referanse i teksten som er en rollefigur i en film. Dette kan både vise til Bakhtins dialogisme, men også til Barthes teori om at intertekstualitet ikke nødvendigvis er plantet i verket, men hos leseren. Deretter ber oppgava eleven utvide sitt skjema gjennom å finne mer ut om rollefiguren for å øke sjansen til å forstå hvorfor rollefiguren finnes i teksten. Ved å bruke intertekstuelle strategier

(Strømsø, 2007b) vil eleven kunne oppdage at alle tekster er en del av et tekstflettverk og at de ulike tekstene alltid er påvirket av hverandre.

Den interpersonelle funksjonen i oppgavas siste del har ingen er ingen henvendelse gjennom et pronomen men den ber eleven vurdere referansens funksjon. Eleven blir veileda til å undersøke rollefiguren og vil dermed få et bedre grunnlag for å forstå hva referansen betyr i teksten. I denne delen handler det om å lære eleven å overvåke egen lesing og å kjenne igjen et virkemiddel i en tekst. Til slutt skal elevens forståelse av hvorfor referansen er tilstede sikres, og at referansen har en viktig betydning for lesing av teksten. Å skulle vurdere funksjonen referansen har i teksten, er mer utfordrende. Her er det usikkert hva oppgava egentlig etterspør. Er det vellykketheten referansen har for tekstens hensikt som menes? Her burde nok oppgava gitt eleven mer hjelp gjennom noen oppfølgingsspørsmål som kunne oppklare denne delen av oppgavas intensjon.

- Forfatteren bruker virkemiddelet sammenligning i teksten. Hva slags sammenligninger bruker hun for å få fram det hun vil lære bort? Hva slags effekt gir disse sammenligningene, synes du? Begrunn svaret.

Oppgaves tekstlige funksjon er relativt konkret, og det sies eksplisitt i første del av oppgava hva det dreier seg om, virkemiddelet *sammenligning*. Videre bes modell-leseren om å gi eksempler på ulike former for sammenligninger for til slutt å vurdere effekten virkemiddelet har. «*Begrunn svaret*» skal eleven også gjøre.

Gjennom den interpersonelle funksjonen henvender oppgava seg til et *synes du*, men det er *effekten* som skal vurderes, og det forhindrer nok en privat assosiasjon. Hva modell-leseren får ut av bruken av virkemidlet er relevant og interessant så lenge det gis eksempler fra teksten som følges opp med en begrunnelse for *hvorfor* effekten er god eller kanskje mindre god, ifølge modell-leseren. Oppgaveteksten oppgir hva som er hensikten med teksten, *å lære bort noe*. Slik gir den eleven en retning for å kunne svare på oppgava. Hvor nøye eleven leser oppgaveteksten vil nok være avgjørende for besvarelsen. Slik sett kunne tekstens hensikt kanskje vært uttalt mer eksplisitt i den siste delen av oppgava.

Denne oppgavetypen oppfordrer eleven til å vurdere bruken av virkemiddel og gjør oppmerksom på at bruken kan diskuteres. Den oppfordrer til at eleven overvåker egen lesing og til å uttrykke egne meninger om forfatteren lyktes eller ikke.

- På hvilken måte er dette en god eller dårlig tale? Begrunn meningene dine.

Denne oppgava er tatt med som et eksempel på de oppgavene der fagbegreper for lese-teori helt er utelatt. Intensjonen er nok at eleven skal vurdere en tale, for så å gi begrunnelser for sine vurderinger. Tekstlig sett er oppgava lukka allerede i første del, talen er enten god eller dårlig. Den interpersonelle funksjonen vises gjennom en direkte henvendelse til modell-leseren gjennom å etterspørre *meningene dine*. Siste del ber om en subjektiv begrunnelse. Her får oppgavas modell-leser ingen drahjelp. Hva slags fagbegreper som kan benyttes for at det ikke bare skal bli en subjektiv meningsutveksling, opplyser oppgava ikke om. Det er en forenkling å gi elevene inntrykk av at en tale enten er god eller dårlig. Oppgava må i større grad velge ut noe som skal vurderes for eleven. Er det en retorisk analyse det spørres etter, er det en veldig omfattende oppgave, og det vil nok en elev ikke oppfatte den som. Her er det mye som er underkommunisert. Påhenget *begrunn meningene dine*, hjelper nok *ikke* eleven inn i teksten. Denne oppgaven åpner for en subjektiv lesing som ikke er like hensiktsmessig når det er sakprosa som skal leses.

Oppgaver av denne typen oppfordrer til en naiv-subjektiv meningsuttalelse som Penne omtaler i sin dr.pilot avhandling fra 2006 (Penne, 2006). Sannsynligheten for at elevene vil svare emosjonelt på denne type oppgave er svært høy, og det er nettopp denne type svar vi ønsker at eleven skal unngå.

- Hva tilsier at dette er en troverdig kilde?

Å lære elevene viktigheten i å være kildekritiske er viktig og det må kommuniseres eksplisitt i oppgavene (Strømsø, 2007b). Denne oppgava fastslår riktignok at kilden som er oppgitt er troverdig, og eleven bes implisitt om å begrunne dette. Spørreordet *hva* er brukt og det åpner spørsmålet mer enn et *hvorfor*. På spørsmålet *hvorfor* kunne modell-leseren svart; «fordi den er sann». Den tekstlige funksjonen i teksten er konsist og faglig og forutsetter kildekunnskap hos sin leser. Det finnes ingen direkte henvendelse til modell-leseren i teksten, og oppgava åpner for et objektivt svar. Det kunne hjulpet eleven viss teksten ber eleven eksplisitt om at en videre begrunnelse må bygge på eksempler fra teksten.

- Mener du det er et problem for norsk språk at språket utvikler seg på denne måten? List opp argumenter og diskuter.

Første delen av teksten lider under å være tatt ut av sin kontekst. Oppgava vil bli kommentert for seg likevel som et eksempel for denne typen oppgave. Den intertekstuelle funksjonen oppgaveteksten har er gjennom å henvende seg til et *du* og en subjektiv mening om utviklinga av det norske språket. Her får tekstens modell-leser ingen hjelp med fagbegreper som kan være nødvendige og nyttige for å kunne svare relevant og faglig på oppgava. Denne delen av oppgava kan nok oppfattes som lukka og at et ja/nei-svar er greit.

Den tekstlige funksjonen i oppgavas andre ledd oppfordrer riktignok til opplisting av argumenter og til diskusjon. Utfordringa for tekstens modell-leser er hva som egentlig skal gjøres. Skal det argumenteres for et ja eller nei? Skal det diskuteres med andre eller menes det en drøfting her? Her er oppgavas intensjon underkommunisert, og det er nok lett for modell-leseren å velge minste motstands vei her. Oppfattes oppgava slik er den lukka og ikke slik intensjonen kanskje var. Nemlig at eleven skulle ytre seg om at det norske språket utvikler seg og om hvilke konsekvenser det kan få videre.

Gode oppgaver oppfordrer modell-leseren til å kontrollere sin leseforståelse med andre, gjerne gjennom diskusjon. Hvordan oppgaver som dette blir løst kommer nok an på metoden læreren velger for oppgaveløsinga. Om elevene settes til å løse oppgavene skriftlig hjemme eller på skolen eller om de først skal skrives og så gjennomgås i plenum, vil være avgjørende for svaret. Det beste hadde kanskje vært om læreren valgte ut denne type oppgaver til klasseromsdialogen fordi de fungerer best til det.

- Vurder om uttrykket «kebabnorsk» kan virke nedsettende.

Den tekstlige funksjonen til denne oppgava er å be eleven om å vurdere bruken av uttrykket «kebabnorsk». Oppgava åpner for at uttrykket kan virke nedsettende. Her blir eleven oppfordra til å stille seg kritisk til valg av begrep, og verbet *vurder* krever en begrunnelse for svaret. Her er nok oppgavas intensjon å bevisstgjøre modell-leseren for ordets makt, og hva slags konsekvenser ordvalg i en tekst kan få. At oppgava informerer om at *kebabnorsk* kan virke nedsettende, opplyser eleven om et saksforhold hun kanskje ikke ville reflektert over uten at oppgava eksplisitt

informerte dette. Grunnen er at uttrykket er så godt innarbeida i språket og dermed ikke like synlig for den ukritiske leseren. Nettopp derfor er det viktig å lære eleven å være kritisk til ordvalg og begrepsbruk. At et ord kan ha ulike assosiasjon for ulike lesere, er det viktig at eleven er bevisst på. Oppgava viser her til en kritisk diskursanalytisk tilnærming med Michel Foucaults teori (Foucault, 1988) om at samfunnet og vitenskapen virker undertrykkende, som bakgrunn.

Den interpersonelle funksjonen i denne oppgava er en objektiv tilnærming til kritisk lesning. Mangelen på pronomen er objektiviserende og vil lede modell-leseren inn i en mer vitenskapelig tilnærming og gjennom ordvalget *nedsettende*, til en kritisk lesning. Oppgava kan virke krevende for en Vg1 elev, men noe forkunnskap om avsenders holdninger vist gjennom valg av ord og ordets makt, vil være til stor hjelp for elevens mulighet til å besvare oppgava.

- Sjå på tittelen til denne teksten, og grunngi meininga di om han. Er han god?

Oppgavas tekstlige funksjon er å be eleven mene noe om tittelen til teksten. Modell-leseren skal begrunne sin mening om tittelen og vurdere om den er god. Intensjonen er nok å bevisstgjøre eleven om at tekstens tittel er viktig. En tittel er leserens første møte med tekstens innhold. Den har en hensikt.

Den interpersonelle funksjonen i oppgava er vist ved å henvende seg til et *du*. Det er elevens subjektive mening som etterspørres. I tillegg spørres det om oppgava er god. Her vil oppgavas intensjon svekkes noe. Det etterspørres en subjektiv vurdering. Modell-leseren vil her kunne oppfatte at oppgava etterspør en privat assosiasjon, og oppgava avgrenses ved påhenget, *er han god?* Skal eleven vurdere om en tittel er god eller dårlig, må hun vite hva slags hensikt og virkning en tittel har. Er det relevant om modell-leseren synes tittelen er god eller dårlig?

Elevene bør læres opp til å se etter hensikt og virkning, og *ikke* etter kriterier som god eller dårlig. Det er viktig at eleven forstår at hverdagsord som god eller dårlig ikke skal benyttes når en tekst skal vurderes faglig. De må vurdere tittelen eksplisitt ut ifra andre kriterier. Om oppgava etterspør hva som er tittelens hensikt og om den fungerer etter tenkt hensikt, vil den kunne lede modell-leseren inn på en mer objektiv og faglig refleksjon.

- Teksten nevner ingen navn, men bruker flere pronomener (jeg, vi, de, han, man). Hvordan støtter pronomenbruken opp om formålet med teksten?

Denne oppgavas tekstlige funksjon er å etterspørre konkrete språklige virkemidler etter Hallidays interpersonelle språkfunksjon og hvem teksten henvender seg til (Halliday, 1998/1989). Her er intensjonen å bevisstgjøre eleven om at valg av pronomen er et bevisst virkemiddel i tekst. Tekstlig sett er oppgava svært konkret og faglig formulert. Den avslører at det i teksten ikke nevnes navn, men at flere pronomener er tatt i bruk og ramser deretter opp eksempler på dette. Oppgava eleven eksplisitt får, er å svare på om pronomenbruken støtter opp om tekstens formål. Her er fagbegreper tatt i bruk og tekstens formål er i sentrum. Slik sett vil nok modell-leseren oppfatte oppgavetekstens intensjon og krav om faglighet.

Denne oppgava krever at eleven har kunnskap til hva bruken av pronomen kan ha av ulike virkninger. Det kan være relevant for eleven å kjenne til at en tekst som henvender seg til et personlig *du* har en annen funksjon enn om den viser til det mer upersonlige *man*. Er modell-leseren oppdratt i en kritisk lesningstradisjon, skal hun kunne reagere på utelatelsen av navn på personer eller stedsnavn i en sakprosatext og reflektere over årsaken til dette og hva slags virkning det får for teksten.

Den interpersonelle funksjonen i denne oppgava er en tydelig avstand mellom avsender og modell-leser. Her er oppgava og norskfaget i fokus. Eleven vil etter all sannsynlighet oppfatte denne avstanden og den objektive tilnærminga til teksten for selv å besvare oppgava i en liknende språkform, både ved valg av objektiverende pronomen og fagterminologi. Slik vil denne oppgava fungere godt og den forhindrer sansynligvis en naiv-subjektiv meningsuttalelse.

- Vurder bruken av etos, logos og patos i teksten.

Denne oppgava er svært typisk for oppgaver med et retorisk innhold fra kategori D. Bakgrunnen for oppgaver av denne typen er retninga mot en mer kritisk lesning og at retorikk er tatt inn i varmen i norskfaget igjen. En retorisk lesning kan hjelpe eleven inn i tekster der det er hensiktsmessig å se på argumentasjonen og avsenders hensikt og agenda, fordi retorikken har begreper som er svært konkrete (Bakken, 2009).

Innholdet i den retoriske tilnærming til tekst er ikke så annerledes enn i diskursanalysa.

Oppgavas tekstlige funksjon er å be modell-leseren vurdere bruken av alle de tre appellformene. Intensjonen er en retorisk lesning av tekst, og modell-leseren skal vurdere om bruken av appellformene fungerer hensiktsmessig og hvilken virkning de har i teksten. Dersom det ikke er ment at eleven skal foreta en fullstendig retorisk analyse av teksten, må oppgava avgrenses og konkretisere i større grad. Særlig fordi denne type oppgave ofte er en av mange andre oppgaver til en og samme tekst. Oppgava er lik oppgavene som ber eleven vurdere virkemidler, men som *ikke* eksplisitt etterspør hensikt og virkning. Den krever heller ikke at eleven må vise til konkrete eksempler i sin argumentasjon. Den mangler bare påhenget, *begrunn svaret*.

Når elever blir bedt om å skrive en retorisk analyse, er det ikke sjeldent de formulerer seg slik « ...det er både etos, logos og patos i teksten.» De klarer ofte å finne eksempler på argumentasjon som appellerer til logos og patos. Virkninga de to appellformene har i teksten, er det bare ytterst få av elevene i Vg1 som får til å vurdere. Derfor er det viktig at oppgavene er tydeligere enn eksemplet som er sett på her. Bruken av appellformen etos, synes elevene det kan være vanskelig å gjenkjenne i teksten. Slik oppgava er formulert, kan eleven ledes til å tro at de tre appellformene opptrer likt i teksten. Det bør skilles mellom appellformen etos og logos/patos fordi de fungerer så ulikt i tekst. Dermed unngår vi også kanskje fraser som gitt i eksemplet over.

Den interpersonelle funksjonen i oppgava er prega av stor avstand og bruken av pronomen er helt utelatt. Slik sett vil tekstens modell-leser oppfatte oppgava som faglig og at den skal besvares på en objektiv og faglig måte ved at de retoriske begrepene er brukt i oppgava.

3.5.3 Kort oppsummering

Diskursanalysa av et utvalg av oppgavene fra norskbøkene på Vg1 studieforbereende program, har vist at det er stor kvalitetsforskjell på oppgavene gitt til sakprosaetekstene. I noen tilfeller er det bare å bytte ut et spørreord som skal til for at oppgava blir mer åpen og krever en større grad av refleksjon og bevisstgjøring hos eleven. I andre tilfeller må mye gjøres med oppgavelyden for at en naiv-subjektiv meningsuttalelse skal unngås. Det er viktig at hver eneste oppgave er av en slik kvalitet at eleven ser nytten av den, og forstår at hun etter hvert i stor grad

automatisk bør tilnærme seg alle sakprosaetekster hun møter med ulike spørsmål til teksten.

Kapittel 4.0 Drøfting

4.1.0 Tekstutvalget

Det viser seg at tekstutvalget ikke har endra seg så mye i de fire lærebøkene fra 2014 fra tidligere lærebøker i norsk fra 2006 eller seinere. Prosentandelen for sidetallet av sakprosaetekster varierer fra 16% til 37%, noe som viser at det er stor variasjon fra lærebok til lærebok. Målet ifølge læreplanen er en likestilling mellom sakprosa og skjønnlitteratur. Det er likevel en liten positiv utvikling fra tidligere utgivelser der prosentandelen for sakprosa var noe lavere enn i dagens lærebøker. Sett i en slik sammenheng kan det se ut til at sakprosaens plass i leseopplæringa har fått en større aksept, og at det *skal* leses mer sakprosa enn tidligere. Vil da konsekvensen bli at det skal leses mindre skjønnlitteratur? Vi vet at innholdet i norskfaget stadig øker i omfang og en nødvendig konsekvens må bli at noe må tas ut. Dermed bør konsekvensen bli at det leses mindre skjønnlitteratur og mer sakprosa i den videregående skole. En slik forskyvning bør også være naturlig fordi det har vist seg at norske elever er svakere til å lese sakprosa enn skjønnlitteratur. De må øves mer i å lese sakprosaetekster.

Når det gjelder bredden av sakprosa sjangre i tekstsamlingene, viser det seg at de fire «nye» lærebøkene følger opp læreplanens intensjoner om en tilnærming til sakprosaetekster gjennom en mer kritisk og retorisk lesning. Det viser seg ved at andelen av argumenterende tekster er større enn før og at alle tekstsamlingene minst har en tale i sitt tekstutvalg. Samtidig viderefører lærebøkene i stor grad tanken om at tekstene elevene skal møte i Vg1 temamessig skal være innenfor modell-leserens interessefelt. Grunnen til det kan være at ulike lesetester viser at elevene i større grad mestrer tekster som inneholder tema de interesserer seg for. Slik sett kan tekstutvalget være på bakgrunn av å skulle motivere elevene for lesing og at eleven gjennom en slik motivasjon vil ha et bedre utgangspunkt for å også kunne forstå en tekst gjennom et *ønske* om å lese den.

Ønsket om å *møte* modell-leseren kan også være en årsak til at de høylitterære sakprosa sjangrene som essay og særlig kåseri fremdeles har en høy

frekvens i tekstsamlingene. Fordi elevene har vært presentert for mye skjønnlitteratur, vil de i disse sjangrene kjenne igjen mange virkemidler som igjen vil øke sjansen for at de forstår tekstene. En uønsket konsekvens av å møte modell-leseren på interesse og motivasjon, kan være at tekstutvalget vanskeliggjør en kritisk lesning. En konsekvens av et for ensidig og motivasjonsbasert tekstutvalg kan ifølge Thomas Ziehe føre til en regresjon hos elevene. Mange elever vil lese teksten med et subjektivt utgangspunkt og ha vanskeligheter med å se teksten fra et mer faglig ståsted. Det er derfor viktig at oppgavene følger opp med fagbegreper som viser at en kritisk tilnærming også kreves når eleven leser de mer høylitterære sakprosasjangerne.

4.1.1 Hva slags lesing av sakprosa fremmer tekstutvalget?

Utviklinga har gått mot et norskfag som er mer elev- og leserorientert enn tidligere. Grunnen til dette er sammensatt, men en årsak kan være at vi i stor grad har lest mye skjønnlitteratur. En mer subjektiv lesning av skjønnlitterære tekster har vært en naturlig utvikling i vårt individorienterte samfunn. Denne subjektivering er ikke heldig når eleven skal lese sakprosa. Sakprosa skal *ikke* leses på samme måte som skjønnlitteratur. Det er heller ikke hensiktsmessig å lese skjønnlitteratur på samme måte som sakprosa. Fiksjonen har en helt annen funksjon, og forfatteren har helt andre friheter. Avsenderen av direkte ytringer om virkeligheten har en annen agenda og et annet ansvar. Sakprosaeteksten har en annen *hensikt* enn den skjønnlitterære. Derfor må eleven lære at å lese sakprosa er *annerledes* enn å lese skjønnlitteratur.

I en slik kontekst har lærebøkene en vei å gå. For å øve opp en mer kritisk tilnærming til sakprosaetekster må utvalget av tekster som *provoserer* og *utfordrer* modell-leseren, *gjærne* sammen med interesse og motivasjon, være grunnleggende kriterier for utvelgelse av tekster til lærebøkene. Flere av sakprosaetekstene må være valgt ut på bakgrunn av en faglig og kritisk tilnærming der elevens subjektive forståelse skal begrunnes og forsvares gjennom eksempler fra tekstene. Et større antall av sakprosaetekstene bør derfor være tekster som finnes rundt oss i dagliglivet som ledere, kronikker og ytringer fra avsendere som eleven kan finne det naturlig å stille seg kritisk til. Det er viktig at tekstutvalget sammen med oppgavene, hjelper eleven inn i en lesemetode som fungerer best for kritisk lesing av sakprosa. Det er spesielt viktig at tekstene er tydelige og eksemplariske for eleven i Vg1.

Konsekvensen er kanskje at *interesse* må vike for *utfordring* i større grad og i flere tilfeller enn det tekstutvalget gjør i de fire tekstsamlingene som her er omtalt. Det er viktig å ha tydelige forventninger og å stille konkrete og tilpassede krav til eleven slik at hun kan nå neste ferdighetsnivå i sin læringsprosess mot å bli en kompetent leser. Et slikt læringssyn må også lærebøkens tekstsamlinger speile gjennom sitt utvalg av sakprosaetekster.

4.2.0 Oppgaveutvalget.

Det er viktig å huske at også for eleven er tida en knapp ressurs både på skolen og hjemme. Derfor er det viktig at det elevene jobber med på skolen og hjemme, er den mest hensiktsmessige måten å jobbe med det konkrete stoffet på. Dette gjelder selvfølgelig også når elevene skal lese sakprosa. Oppgavene bør hjelpe eleven til å aktivisere sine skjema for lesing og tekstens aktuelle tema. De bør inneholde fagbegreper som vil kunne hjelpe eleven til å være faglig og relevant når hun skal analysere teksten. Thomas Ziehe mener vi har hatt en utvikling med liberalisering av språknormer (Skagen, 2014). Det er derfor viktig at elevene forstår at deres hverdagspråk ikke alltid er nyansert nok eller argumentativt nok, og at de derfor *må* ta i bruk den fagterminologien norskfaget krever.

Videre bør tekstens sjanger og mottaker bestemmes før eleven går inn i tekstens innhold. Den kyndige leseren vet at full forståelse av tekst ikke er mulig og at teksten ofte må leses mer enn en gang. En kompetent leser tar på seg sine kritiske lesebriller og er klar over ordets makt og at sannheten ikke finnes, uten at det går utover motivasjonen for å lese. Det er en slik leser oppgavene skal trene opp og derfor er det viktig at de oppgavene som er tatt med i tekstsamlingene gjør det. Dette skal drøftes nærmere i de neste punktene for hva slags lesing av sakprosa de ulike oppgavekategoriene fremmer.

4.2.1 Hva slags lesing av sakprosa fremmer oppgaver av kategori A?

Det viser seg at 114 av oppgavene i de fire tekstsamlingene ikke skiller seg veldig ut ifra resultatene hos Ullström og Skjelbred, begge fra 2009. Oppgavene som kontrollerer at teksten er lest er den nest største kategorien også i fire av dagens norskbøker. De hører inn under *ferdighetsdiskursen* for lesing. En god og faglig begrunnelse for at oppgavekategori A, *Finn*, er så hyppig representert er det vanskelig å finne. Oppgaver som spør etter svar eleven kan finne direkte i teksten har

ingen hensikt utover å eventuelt kontrollere at teksten er lest. Virkninga av oppgava følger ofte heller ikke opp intensjonen den har fordi eleven gjenkjenner oppgavetypen og dermed leter etter svaret uten å lese hele teksten først. Hva er så grunnen til at hele 114 av 425 oppgaver i kategorien *Finn*, finnes i tekstsamlingene i lærebøkene?

En grunn kan være at oppgavekategorien skal ha en igangsettende funksjon slik at eleven raskt føler mestring. Det er motiverende å kunne svare på oppgavene, og det gir motivasjon for å jobbe videre. Slik sett kan motivasjonsfaktoren være en årsak. En annen årsak kan være den dominerende oppgavediskursen om arbeidsoppgaver i skolen. Oppgavene skal holde elevene i arbeid, og det er mest hensiktsmessig at de kan sitte å jobbe med oppgavene aleine. Kanskje er det arven fra John Deweys «learning by doing», elevaktivitet og arbeidsskolen som ligger til grunn. En slik forståelse av elevaktivitet hører ikke hjemme i den videregående skolen i 2015. Det mener nok heller ikke lærebokforfatterne eller lærerne. Derfor må årsaken være en annen.

Kanskje denne kategorien har som hensikt å tilpasse leseopplæringa til de elevene som ikke er så gode lesere? Som regel står oppgavene i kategori A først. Det er muligens ment å være en stigende vanskelighetsgrad på oppgavene. En stor utfordring, viss dette er tilfelle, er at elever som strever bare rekker å svare på oppgavene i kategori A. De kommer aldri til de oppgavene som vil kunne hjelpe dem inn i lesinga av sakprosa teksten. Det vil ikke fremme deres leseopplæring. Elever som strever med å forstå teksten trenger gode innganger til tekstforståelse. Det gir ikke kategori A dem. Lesere på høyere kompetansenivå vil raskt kunne skanne teksten og finne svaret på oppgavene av kategori A for så å gå videre. Men hva får de ut av lesekontrollen?

En annen mulig årsak til at oppgavene i kategori A er så til stede i de fire tekstsamlingene, kan handle om at denne type oppgaver «alltid» har vært der. Den type oppgaver er en del av lærebøkens oppgavetradisjon. *Det* er ingen god begrunnelse for at de er så frekvent til stede. Det har vist seg at tradisjonen er sterk til tross for at kjente lærebokforskere som Skjelbred og Ullström flere ganger eksplisitt har uttalt at denne type oppgaver *ikke* fremmer læring eller god lesekompetanse. Hvorfor forlaga ikke er oppdatert på forskninga kan det jo bare spekuleres i.

De aller fleste av de 114 oppgavene som er sortert under kategori A: *Finn*, er *ikke* gode oppgaver for kritisk lesing av sakprosa. Det er svært sannsynlig at mange

lærere ber elevene velge bort disse oppgavene, og at elever med kunnskap om egen lesing selv vil forstå at slike oppgaver er lite hensiktsmessige. At de kan ha en annen funksjon i et annet fag på et lavere skoletrinn, er en annen diskusjon. I tekstsamlinga i norskboka for videregående skole på studieforbereende utdanningsprogram har de ingen god funksjon for å hjelpe eleven mot en mer kritisk forståelse av tekst.

4.2.2 Hva slags lesing av sakprosa fremmer oppgaver av kategori B?

Hvorfor kategori B: *Forberede, utføre og bearbeide*, er den hyppigst representert i tekstsamlingene med 163 oppgaver er et viktig spørsmål. Det er det ikke like vanskelig å besvare som det store antallet av oppgaver under kategori A. Denne type oppgaver vet vi er viktige, og nyere leseforskning støtter opp under dette. Det store flertallet av oppgavene under kategori B hører inn under *prosessdiskursen*. Ullström er kritisk til om denne type oppgaver er gode leseoppgaver. Det har nok en sammenheng med at han undersøkte oppgaver knyttet til skjønnlitteratur.

Førlesingsoppgaver som mange av disse er, er svært relevant for lesing av sakprosa.

Førlesingsfasen er veldig viktig når sakprosa skal leses fordi det er flere skjema som må settes i gang. Her skal forventning til sjanger forberedes slik at eleven er med på kontrakten fra avsender, eventuelt kan se sjangerbrudd og å være bevisst årsaken til og hensikten med det. I tillegg skal eleven finne ut om forfatteren og forfatterens bakgrunn for å være bedre forberedt på å se avsenders agenda. I et metaperspektiv er det også viktig at eleven blir god til å overvåke egen lesing, at hun lærer opp til å slå opp ord hun ikke forstår og til å finne mer ut om et tema for å ha et bedre utgangspunkt til å forstå teksten. Det er viktig at eleven lærer å være godt forberedt før lesing, at lesing er hardt arbeid og at det kreves mye forkunnskap om en sakprosaetekst skal forstås.

Et mer sosiokulturelt læringssyn er oftere og noe tydeligere tilstede i kategori B enn i noen av de andre kategoriene. Eleven oppfordres ofte til å dra nytte av gruppas samlede kunnskap om et tema eller en definisjon. Slik lærer eleven at kunnskapen økes gjennom samarbeid og dialog. Det kunne være ønskelig om majoriteten av oppgavene i kategori B gjorde det. Veldig mange av oppgavene henvender seg til et *du* og det kan «hindre» eleven i å dra nytte av fellesskapets ressurser. Det kan være hensiktsmessig å veilede eleven og å gjøre henne bevisst på kategoriens funksjon ved å skille den fra de andre oppgavene. Det kan gjøres ved at

oppgavene får egen overskrift eller ved at de står *før* teksten, slik et par av lærebøkene har løst det.

Den andre typen oppgaver under kategori B som i stor grad handler om å utføre konkrete skrive- eller gjørehandlinger, må kommenteres for seg. Det finnes ca 50 slike oppgaver som utgjør en prosentandel på 30% av kategori B og ca. 12% av alle de 425 oppgavene. Denne type oppgave kan også betegnes som typiske «*arbeidsoppgaver*», men relevansen til kritisk lesing er *enda mindre* enn oppgavene under kategori A. Disse oppgavene hører inn under *kreativitetsdiskursen* for lesing. Hva er hensikten og intensjonen med denne kategorien? Denne oppgavetypen fra kategori B kan ikke begrunnes ut ifra moderne lese teori fordi de *ikke har* noe med leseforståelse å gjøre. Er disse oppgavene der for å sikre at de som gjør seg ferdig med de foregående oppgavene skal sysselsettes? Noen av oppgavene er sammensatt med andre oppgaver som kunne vært sortert under andre kategorier, men de fleste av oppgavene dreier seg om aktiviteter utafor teksten.

Hadde oppgavene av denne kategorien vært skriveoppgaver for sakprosa tekster der teksten i tekstsamlinga skal være en modelltekst, hadde relevansen vært tydeligere i større grad. Oppgavene er ikke slik. De går gjerne ut på aktiviteter som *dramatiser* eller *skriv en novelle med samme tema*. Det er viktig at tekstsamlinga i hovedsak handler om leseopplæring der enten muntlig analyse eller gjerne skriftlig analyse av tekstene er hensikten. Da blir det ikke relevant å lage et rollespill.

Det er mulig at intensjonen for at denne type oppgaver er representert, er variasjon i arbeidsmåter. En annen grunn kan være at å jobbe med temaet i teksten på andre måter, gjør at eleven husker teksten bedre. Slik sett har denne type oppgaver en funksjon, men ikke i tekstsamlingene heller ikke til sakprosa. Som Ullström hevder har denne type oppgaver ikke noen funksjon for selve leseprosessen. De står nesten uten unntak helt til slutt i rekka av oppgaver og eleven er «ferdig» med sin lesing når de kommer til disse oppgavene. Alle de 50 oppgavene kan sløyfes uten at det går utover elevens muligheter til å forstå sakprosa tekstene.

Det er grunn til å kommentere hvordan flesteparten av oppgavene i kategori B er formulert. Som beskrevet i analysene av oppgavene i kategoriene C og D, er det også i denne kategorien viktig at fagbegreper benyttes i oppgaveformuleringene og at bestillinga til eleven er eksplisitt formulert. I tillegg kan oppgavene gjennom valg av

pronomen skape en avstand mellom tekst og modell-leser, og samtidig bruke verb som forhindrer en privat tilnærming til sakprosaeteksten.

Konklusjonen er at oppgavene som er *førlesingsoppgaver* i kategori B fremmer den kritiske leseopplæringa av sakprosaetekster i Vg1. Mange av oppgavene i tekstsamlingene har nettopp denne intensjonen og det samme leseteoretiske grunnlaget som er omtalt her. Viss vi tar bort de 50 oppgavene som handler om å skrive novelle eller lage rollespill, er det 113 oppgaver igjen. Om omfanget bør være like stort som det er i de fire tekstsamlingene på ca. 26%, kommer an på formuleringene. Det er så viktig å være godt forberedt før lesing at det kan forsvares, men antallet kan sikkert reduseres ved at oppgavene er mer presise. Det er viktig at ikke eleven er «utslitt» før hun begynner å lese, for målet bør være at dette etter hvert automatiseres hos den enkelte leser.

4.2.3 Hva slags lesing av sakprosa fremmer oppgaver av kategori C?

Oppgavekategori C, *Tolke og sammenholde*, inneholder som vist, oppgaver som omhandler sjanger, mottaker og tekstens hensikt. Ifølge sjangerteorien er kunnskap om en sjangers funksjon viktig for at eleven skal forstå en tekst. Det gjelder også kunnskap og bevissthet rundt modell-leser-teorien. Et av de viktigste oppdraga når en sakprosaetekst skal leses, er hva slags hensikt teksten har. Hvorfor denne kategorien oppgaver er representert med bare 21% i tekstsamlingene er et viktig spørsmål.

Denne type oppgaver *vet* vi er viktige fordi de fremmer en økt leseforståelse og de faller inn under to ulike diskurser for lesing, *sjangerdiskurs* og *sosial praksis-diskurs*. Dette er oppgaver eleven skal besvare *etter* å ha lest teksten. Bakgrunnen for mange av oppgavene i kategori C er skjemateori og sjangerlære. Men til forskjell fra oppgavene under kategori B skal skjemaet eleven hadde *før* lesing nå *etterprøves*. De viktigste begrepene i kategori C er tekstens *hensikt* og *formål*.

Denne kategorien oppgaver handler om å kunne *lese* og *forstå*. Oppgavene krever en leser som gjennom leseprosessen overvåker lesinga si og sikrer forståelse gjennom et metasyn på egen leseprosess. Eleven må være bevisst at formålet med lesinga ikke bare er å forstå innholdet i seg selv, men også å stille seg kritisk til sjangervalg, avsenders mottakerbevissthet og å kunne avsløre avsenders agenda. En kritisk tilnærming til tekst krever en våken leser. En kritisk leser må kunne plassere teksten inn i kontekst, kulturell og historisk. Hun må kunne tolke teksten ut ifra

avsenders perspektiv, men samtidig sette teksten inn i egen samtid og vurdere relevans ut ifra eget perspektiv.

Oppgaver under kategori C er oppgaver som *fremmer* kritisk lesing av sakprosa tekster og som støtter seg på moderne læringsteorier, lesemetodikk og da særlig de kritiske leseteorier. Det bør være flere oppgaver i denne kategorien fordi de er svært bevisstgjørende for eleven og hjelper henne til å tolke tekstene og å begrunne sine funn. Det er viktig å legge merke til at det *ikke* nødvendigvis er slik kunnskap som etterspørres i oppgaver av kategori C. Det er fordi oppgaveformuleringene ofte er for lukka eller fordi formuleringene ikke er presise eller eksakte nok. Også her er det viktig at fagbegreper benyttes i oppgavetekstene og at elevene får en mer grundig bestilling på hva som egentlig etterspørres i oppgavene.

4.2.4 Hva slags lesing av sakprosa fremmer oppgaver av kategori D?

Det er interessant å spørre seg om hvorfor bare 14% av oppgavene i tekstsamlingene er av kategori D, *Reflekter og vurder*. Det er her lesekompetansen i særdeles grad utvikles og øves. I styringsdokumenter og vurderingskriterier er evnen til å reflektere satt svært høyt. Det er elevens evne til selvstendig å reflektere, vurdere og begrunne sine meninger og synspunkt vi ser etter om hun skal nå høyeste ferdighetsnivå og karakterer over middels. Forankringa denne kategorien har i nyere leseteori er ikke vanskelig å finne, den hører til under Roz Ivaničs *sosiopolitiske lesediskurs*. Det er særlig ved å jobbe med oppgaver fra denne kategorien eleven kan oppnå det neste nivået i tabellen til Dreyfus for ferdighetsnivå i lesing (se tabell på side 33). Den kompetente leseren skal være i stand til å vurdere egen lesing for så eventuelt å endre denne gjennom refleksjon. I denne kategorien finnes ikke svaret i teksten. Eleven må tenke seg til svaret på egenhånd, eller gjerne sammen med andre. Oppgavene bør være åpne og etterspørre svar som naturligvis må begrunnes. Denne kategorien er den mest krevende. Her belønnes den eleven som har satt seg inn i kontekst, forfatterbakgrunn, språklige virkemidler, tekstens formål og hensikt og så videre. Den kompetente leseren vet at her må svarene begrunnes med fagbegreper og eksempler fra teksten slik at svaret kan aksepteres som allmenngyldig og fornuftig, men at det også er rom for å være subjektiv.

I mange av oppgavene i denne kategorien etterspørres en subjektiv leserolle, og de henvender seg ofte til et *du*. Det kan lettere forsvares for kategori D enn for de

andre kategoriene, viss eleven er bevisst på at det ikke er en privat assosiasjon som etterspørres. Med en 16-åring som modell-leser, *kan* det være hensiktsmessig om oppgaveteksten har en større avstand til sin mottaker også i denne oppgavekategorien ved å utelate *du-et*. Det kunne også vært en fordel om oppgavene etterspør tekstdialogen i større grad for å oppmuntre eleven til å se etter flere perspektiv enn sitt eget.

I et kritisk leser-perspektiv er denne kategorien oppgaver svært relevant og viktig. Det er her eleven øves i å vurdere de ulike språklige virkemidlenes *funksjon*. Oppgaver under kategori D *fremmer* kritisk lesing av sakprosa. Det er viktig at oppgava deles opp i noen grad for å lede 16-åringen inn i refleksjonen. Når elevene blir bedt om å vurdere en tekst, er det viktig at oppgaveteksten etterspør en allmenngyldig akseptert begrunnelse for den subjektive vurderinga og ett grep kan være å sløyfe *du-et*. Faguttrykk og konkrete bestillinger bør benyttes i *alle* oppgaver også i denne kategorien. Det gir eleven mulighet til å mestre et *metaspråk*. Metaspråket innen lesing av sakprosa gir eleven mulighet til å benytte seg av mer presise faguttrykk i sin argumentasjon og bevisstgjør eleven om at bruken av disse hever nivået på analysa av sakprosa (Skovholt & Veum, 2014, s. 15).

4.2.5 Hva slags lesing av sakprosa fremmer de 425 oppgavene?

Konklusjonen må være at oppgaver fra kategori A, *Finn* og 50 av oppgavene under kategori B *ikke* fremmer en kritisk lesing av sakprosa i Vg1. Det er liten grunn til at eleven skal bruke mye tid denne type oppgaver. Det er en *god* grunn for at mange av oppgaver fra kategori B, *Forberede, utføre og bearbeide*, C, *Tolke og sammenholde* og D, *Reflektere og vurdere* finnes, fordi de aller fleste fremmer en kritisk leseopplæring av sakprosa og er i samsvar med moderne læringsteori og lesemetodikk. Er det meninga at eleven skal jobbe individuelt med tekstoppgavene, må oppgaveformuleringene generelt være mer presise og mer entydige enn de framstår i tekstsamlingene i dag. Det er viktig at fagbegreper benyttes for å oppdra eleven i en mer akademisk tradisjon, men også fordi videreformidling av tekstforståelse blir bedre viss et metaspråk benyttes og teksttolkninga blir mer allmenngyldig akseptabel. Som Thomas Ziehe også påpeker er det viktig at elevene får et fagspråklig alternativ til sitt hverdagspråk slik at muligheten til å kunne forholde seg mindre subjektivt og mer kritisk til tekstene bedres.

Roz Ivanič hevder at den *sosiopolitiske diskursen* er en forutsetning for å utvikle en kritisk tekstkompetanse. I opptellinga av oppgavekategoriene viste det seg at oppgavekategorien som i størst grad kan plasseres inn under denne diskursen for lesing, kategori D, bare utgjør 14% av alle oppgavene i tekstsamlingene. Det er et viktig signal på at andelen av denne type oppgaver må økes. Også fordi elevene virkelig trenger kategorien for å nå de øverste kompetansenivåene for lesing. I vurderingskriteriene fra Utdanningsdirektoratet står det at for en over middels måloppnåelse må «...den aktuelle elevteksten reflektere over tekster på en faglig relevant, selvstendig måte og har selvstendige vurderinger og grunngitte synspunkter» (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det betyr at eleven som skal ha en over middels karakter i for liten grad har oppgaver nok som trener henne fram mot den kompetansen.

Det viser seg at oppgavene i tekstsamlingene fordeler seg godt i alle de seks diskursene hos Ivanič og at diskursen for den andre leseopplæringa i videregående skole er påvirket av dette. Et slikt eklektisk utgangspunkt kan være et tegn på at vi i norsk leseopplæring av sakprosa ikke helt vet hvor eller hva vi vil. Det kan se ut til at alt skal med. En slik interdiskursivitet kan være positivt fordi den enkelte norsklærer selv kan bygge sin identitet som leselærer, men på den andre sida kan det for elevene føre til en opplevelse av kaos. En viss rød tråd i opplæringa i lesing av sakprosa vil nok være ønskelig både for eleven, men og for den videregående leselæreren. Det kan oppgaveutvalget i tekstsamlingene bidra med gjennom gode og presise oppgaveformuleringer som innehar et metasyn på lesinga og som utfordrer eleven til å velge fra ulike analysemetoder for å finne den mest hensiktsmessige tilnærminga til sakprosaeteksten.

4.3 Konklusjon

Hva slags leseopplæring og lesediskurser fremmer lærebøkene i norsk for Vg1 i sine tekstsamlinger gjennom sitt utvalg av sakprosaetekster og tilhørende oppgaver?

Det har skjedd en utvikling i tekstutvalget i tekstsamlingene etter Johann Tønnessons undersøkelser fra 2002. Tekstutvalget består av flere kronikker, kommentarer og innlegg enn i 2002, da andelen av høylitterære sakprosa sjangre som kåseri og personlige essays var enda mer dominerende. Den største variasjonen mellom de ulike lærebøkene ligger i % andelen for sakprosa sjangeren i forhold til

skjønnlitterære tekster, fra 15,6 - 37%. Det er langt igjen fra 15,6% til en likestilt prosentandel på 50%. Skal elevene trenes i å lese sakprosa, bør sideantallet med sakprosa-tekster i et par av lærebøkene økes betraktelig. Lærebøkene bør speile planverkets intensjoner og demokratiets krav om at elever i dag må trenes opp i kritisk lesning.

Ønsket om å møte elevene med tekster der innholdet er av interesse, er tydelig i alle lærebøkene. I Vg1 er det viktig at lesing av sakprosa oppleves som interessant og spennende, samtidig med at det skal stilles krav som skal oppleves som utfordrende. Det bør ikke være et motsetningsforhold mellom et ønske om å *møte* og målet om å *utfordre*. Det er viktig at lærebøkene følger opp og øker vanskelighetsgraden i Vg2 og Vg3 og at motivasjonen ikke bare ligger i innholdet, men også i ønsket å forstå tekstens hensikt, avsenders agenda og mer kunnskap.

Gjennom lærebøkens tekstutvalg kan det se ut til at en mer sosialpolitisk lesediskurs for lesing av sakprosa er gjeldende, selv om utvalget også i stor grad viser seg å være svært elevorientert når det gjelder å møte elevene på interesse. Tekstutvalget viste seg å være relativt variert fra tekstsamling til tekstsamling, mens oppgavetyperne er mer sammenfallende.

Oppgavene er leserorienterte og uttaler i for liten grad eksplisitt hva eleven skal gjøre. Eleven som befinner seg på et lavere ferdighetsnivå i lesing får i mange oppgaver ikke den hjelpen han trenger. Det oppfordres i for liten grad til faglighet gjennom bruk av fagbegreper og hva som egentlig ligger i begreper som *reflekter*, *vurder* og *drøft*. Tekstsamlingens oppgaveutvalg legger i for liten grad til rette for lesekompetansen som kreves for kritisk lesning av sakprosa-tekster og for den sosiopolitiske lesediskursen. Altfor mange av oppgavene har funksjonen *lesekontroll* eller å holde elevene i ånde og sysselsatte. Mange av oppgavene fører eleven vekk fra teksten og heller ut i andre aktiviteter, enn inn i tekstene gjennom fagbegreper fra ulike analysemetoder.

Diskursanalysene av oppgavene viser at mange oppgaver forsterker utfordringa elevene har med å lese og vurdere tekster ut ifra allmenngyldige argumenter og begrunnelser når oppgavene etterspør hva *du synes* eller *føler* om for eksempel bruken av ulike virkemidler eller retoriske appellformer. Identifikasjon er som kjent en viktig faktor for lesemotivasjon hos unge lesere. Likevel bør vi stille oss kritisk til denne type oppgaver fordi modell-leseren kan oppfatte at de etterspør en følelse. Oppgavene kan føre eleven vekk fra teksten i stedet for å lede henne inn i

den fordi modell-leseren vil besvare slike oppgaver ut ifra et mer privat perspektiv og dermed mindre faglig.

Det finnes en dissonans mellom lærebøkene basisdelen og tekstsamlingene i hvordan leseopplæringa fremmes. Leseteorien og fagbegrepene fra basisdelen bør videreføres i mye større grad. Samtidig er den subjektive lesetilnærminga som lærebøkene stiller seg bak, ikke like hensiktsmessig når sakprosa tekster skal leses med en kritisk tilnærming. I tillegg er det for stor variasjon i kvaliteten på oppgavene innenfor den samme læreboka. Noen oppgaver virker bedre faglig vurdert og forankra enn andre. Dette er noe forlaga bør følge opp og vurdere endringer av i neste utgave.

Det er uten tvil norsklæreren som har hovedansvaret for elevenes leseopplæring, og det er hun som velger arbeidsmetoder når elevene skal lære å lese sakprosa tekster. Hun må selvsagt være bevisst på at oppgavene i læreboka kanskje ikke er tilstrekkelig i elevens tekstarbeid. Derfor bør hun vurdere om læreboka i stor grad må suppleres med andre ressurser for at den videregående eleven skal bli en kompetent leser. Kanskje forlagas prioritering viser at de mener at oppgaveløsning ikke er den optimale måten å bearbeide sakprosa tekster på. Sosiokulturelle læringssyn, dialogen som metode, intensjonen med kompetansemåla sammen med metoder for kritisk lesning uttaler alle, at den beste måten å bearbeide tekst på er tekstsamtalen. Likevel har oppgavene en viktig funksjon for å trene eleven i å kunne lese en tekst *aleine*.

Norsklæreren bør ikke bli møtt med argumenter om at oppgavene i tekstsamlingene er slik de er fordi det er slik norsklærerne vil ha dem. Læreren skal være kritisk til lærebøkene, men samtidig benytter mange seg av tekstutvalget både fordi det er lett tilgjengelige tekster for elevene, og fordi mange av tekstene fungerer godt. Forlaga har en *plikt* overfor eleven til at tekstsamlingene er gode og moderne og at de fremmer den leseopplæringa som i dag kreves for at elevene skal bli kompetente, kritiske og lesende deltakere i samfunnet. Det er ønskelig med et bredere utvalg av gode og lesevennlige sakprosa tekster og et godt utvalg av faglig gjennomtenkte oppgaver som kan øve elevene opp til kritisk lesning.

Et av måla med denne oppgava var å få en diskusjon om hvilke sakprosa tekster som skal finnes i lærebøkene tekstsamlinger for Vg1. I denne forbindelse vil det kanskje også bli en diskusjon om tekstsamlingas funksjon. Er det en tekstbank bare for lesing? Eller skal tekstsamlinga også inneholde gode

modelltekster for elevenes skriving? Kan den deles opp i større grad slik at tekster for leseopplæring med tilhørende leseoppgaver er skilt ut for seg, og modelltekster med tilhørende skriveoppgaver for seg? Det vil gjøre at utvalget av sakprosa tekstene til lesing kan møte målet om kritisk lesekompetanse på en bedre måte. Da kan tekster av forfattere som eleven vil finne det naturlig å stille seg kritisk til, i mye større grad kunne vært representert i lesedelen. Det er viktig at teksten er tydelig i sin kommunikasjon og gjerne skrevet av en autoritet eleven vil finne det naturlig å kritisere. Tekstene kan være mindre tydelige og eksplisitte utover i skoleløpet, i Vg2 og Vg3. Skal eleven trenes, bør tekstene være tydeligere i Vg1. Eleven skal selv etter hvert kunne gjenkjenne tekstene og selv kunne velge det leseverktøyet som er mest hensiktsmessig. Tekster som skal fungere som gode modelltekster for elevens skriving, kan stå i skrivedelen. Det er en viktig diskusjon i forbindelse med å øke tekstsamlingenes verdi for den andre leseopplæringa av sakprosa i videregående skole.

I de fire «nye» lærebøkene finnes det mange gode oppgaver. Som lesepedagog bør læreren gjøre et bevisst utvalg og velge ut de oppgavene hun mener fremmer en kritisk tilnærming til lesing av sakprosa. Det bør derfor være flere *gode* oppgaver å velge mellom, og *alle* oppgavene som står i tekstsamlingene skal fremme en god leseopplæring i tråd med *dagens* læringsteorier og lesemetodikk. Fagbegrepene for lesing bør være eksplisitt uttalt og benytta i oppgavene slik at eleven oppfordres til å være faglig i sin analyse av tekst. Forlaga bør gå gjennom tekstsamlingene og sjøl evaluere oppgavene sine. En faglig diskusjon om lesediskurs og oppgaver bør foregå kontinuerlig. Hovedmålet må være at oppgavene fremmer en kritisk lesing av sakprosa i videregående skole.

For en dag er eksamen der og eleven må lese tekstene i eksamenskompendiet. Da kan hun ikke diskutere tekstene med andre. «The frame problem» må løses gjennom å ta et bevisst valg av analyseverktøy. Skal en sakprosa tekst analyseres, må eleven forstå tekstens hensikt og avsenders agenda, gjenkjenne språklige virkemidler, argumentasjon og være kritisk til begrepsbruk og eventuelle stereotypier. En annen dag sitter hun i eksamenslokalet på universitetet og skal forstå hva oppgava egentlig spør om. I sofaen med Ipaden i fanget leser hun en kronikk der hun bør forstå avsenders agenda, eller hun ser en reklame for et nytt slankeprodukt. Den dagen kommer at hun får et brev fra et advokatkontor eller må kunne lese et avslag på en søknad. Da er hun aleine, og har bruk for verktøykassa den andre leseopplæringa på

videregående har gitt henne. For de fleste tekstmøtene etter gjennomført videregående skole dreier seg om avsender, tekst og mottaker, *aleine*.

5.0 Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, Overs.). Oslo: Pensumtjeneste.
- Bakke, J. O., & Moe, M. (2013). PAY ME, BITCH - om gutter og lesing i videregående skole. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing*: Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barthes, R. (1980). Billedets retorik. I B. Fausing & P. Larsen (Red.), *Visuel kommunikation* (s. 42-57). København: Medusa.
- Bjorvand, A.-M., & Tønnessen, E. S. (2012). *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse - innledning og oversikt. I H. I. Strømsø, M. Reichenberg, M. Sandvik, V. Rydland, R. Hvistendahl, I. Bråten, Ø. Anmarkrud, V. G. Aukrust & R. Andreassen (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 285). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I H. I. Strømsø, M. Reichenberg, V. Rydland, R. Hvistendahl, I. Bråten, Ø. Anmarkrud, V. G. Aukrust & R. Andreassen (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 37). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Cunningham, A. S., Keith. (2003). Reading can make you smarter. *Principal 83 no2*
- Dahl, B. H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A., & Zandjani, C. (2013). *Grip teksten, norsk Vg1 studieforberedende utdanningsprogram*. Oslo: Aschehoug.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, New York, Chicago: D.C.HEATH & CO.
- Eide, O. (2010). Sakprosa, læreplanar og kanon. I A. E. Kleiveland & K. Kalleberg (Red.), *Sakprosa i skolen* (B. nr. 180, s. 45-55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fodstad, L. A., Glende, M., Minken, M., Norendal, A., & Østmoe, T. I. (2014). *Moment, norsk for studieforberedende vg1*. Oslo: Cappelen Damm.
- Foucault, M. (1988). What is an author? I D. Lodge(red) (Red.), *Modern criticism and theory* (s. 467). London and New York: Longman.
- Frønes, T. S. o. R., Astrid. (2010). Sakprosalesing i skolen. I K. o. K. Kalleberg, Astrid Elisabeth (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 75-89): Fagbokforlaget.
- Garthus, K. M. K., Græsli, B. H., Schulze, A.-M., & Stensby, M. (2013). *intertekst*: Fagbokforlaget.
- Gee, J. P. (1999). Discourse analysis: What makes it critical. I R. Roger (Red.), *An introduction to discourse analysis: theory and method* (s. 19-50). New York: Routledge.
- Grue, J. (2011). *Kritisk diskursanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halliday, M. (1998/1989). Språkets funksjoner. I K. L. Berge, E. Maagerø, P. J. Coppock, M. A. K. Halliday, J. R. Martin & R. Hasan (Red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler* (B. nr 112, s. 80-94). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon (s. S. 11-40). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. [Language and education]. 18, 25.

- Kjeldsen, J. (2006). *Retorikk i vår tid: en innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus.
- Kleiveland, A. E., & Kalleberg, K. (2010). *Sakprosa i skolen* (B. nr. 180). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). Teorier om lesing *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (s. 30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (82-486-0397-0). Oslo: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *St. meld. nr. 16og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. 16.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk, NOR1-05*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på: om lesing, lesebestillinger og tekstvalg* (B. nr. 188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lena Kåreland(red), L. B., Ulla Lundgren, Margareta Petersson, Steffan Thorson. (2009). *Läsa bör man...? - den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man...?* (B. Första upplagan, s. 116-136). Stockholm: LIBER.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing: samansette fagtekstar i skulen* (B. nr. 185). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. (2012). Utvikling av sjangerkompetanse. I A.-M. B. o. E. S. Tønnessen(red.) (Red.), *Den andre leseopplæringa, utviklingen av lesekompetanse hos barn og unge* (B. 2. utgave): Universitetsforlaget.
- Miller, C. O. a. K. L. B. (2001). Genre som sosial handling. *Rhetorica Scandinavica*. Nr 18
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet : å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster : fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* (B. nr 63). Oslo: Unipub forlag.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2012). Ungdom og lesing: hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver? (s. 130). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røskeland, M., Bakke, J. O., Aksnes, L. M., & Akselberg, G. (2013). *Panorama, norsk Vg1 studieforberedende*. Oslo: Gyldendal.
- Skaftun, A. (2009). Lesing og ferdighetsmodellering. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing: lesing av fagtekster i skolen* (s. 292). Oslo: Novus.
- Skagen, K. (2014, 09.04.2014). *Thomas Ziehe*. fra https://snl.no/Thomas_Ziehe
- Skjelbred, D. (2001). Fokus på pedagogiske tekster. *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*, s. 57-71. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-08/>
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing: lesing av fagtekster i skolen* (s. 292). Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, D. (2010). Sakprosa i lærebøkene-et historisk perspektiv. I A. E. Kleiveland & K. Kalleberg (Red.), *Sakprosa i skolen* (B. nr. 180, s. 437). Bergen: Fagbokforlaget.

- Skjelbred, D. (2012). "Elevaktivitetens prinsipp" og oppgaver i lærebøker. I R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 254). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Mortensen-Buan, A.-B., Askeland, N., Bakke, J. O., & Aamotsbakken, B. (2004). Språklig kvalitet i læremidler. *Språkrådets skrifter Nr. 3*.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse - ei innføring*: Cappelen Damm.
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skriving og skriveundervisning. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (s. 471). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømsø, H. I. (2007a). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse - en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I H. I. Strømsø, M. Reichenberg, V. Rydland, R. Hvistendahl, I. Bråten, Ø. Anmarkrud, V. G. Aukrust & R. Andreassen (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 285). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Strømsø, H. I. (2007b). Forståelse av multiple tekster. I R. Andreassen, V. G. Aukrust, Ø. Anmarkrud, I. Bråten, R. Hvistendahl, V. Rydland, M. Reichenberg & H. I. Strømsø (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 285). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trippestad, T. A., Meyer, S., & Berge, K. L. (2003). *Maktens tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tønnessen, E. S., & Bjorvand, A.-M. (2012). *Den Andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2002). Den Flerstemmige sakprosaen. I J. L. r. Tønnesson, T. Gedde-Dahl & I. Revold (Red.), (B. nr 149, s. 250). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ullström, N.-E. N. o. S.-O. (2004). *Uppgiftskulturer i svenska. Läromedel och läroprocesser i kritisk belysning*. Paper presentert på Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning Göteborg den 8-9 januari 2004.
<http://hdl.handle.net/2043/12000> (link to this page)
- Ullström, S.-O. (2009). Frågor om litteratur - om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I L. Kåreland (Red.) (Red.), *Läsa bör man ...?: den skönlitterära texten i skola och lärutbildning*. Stockholm: Liber.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo, Norway. Hentet fra
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Resultata frå nasjonale prøver 2012*. Udir.no. Hentet fra
<http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/Nasjonale-prover/Resultata-fra-nasjonale-prover-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Vurderingsskjema til eksamen, norsk Vg3*. Hentet fra
<https://dok.udir.no/DokumenterAndrekataloger.aspx?proveType=EV&katalog=Sen sorveiledninger,%20vurderingsskjemaer%20og%20forh%C3%A5ndssensur%20for%20VGO&periode=Alle>
- Veum, A. (2011). *Diakron diskursanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturel frisættelse og subjektivitet*. København: Politisk revy.

6.0 Vedlegg

Presentasjon av de fire tekstsamlingene:

Grip teksten, norsk Vg1 studieforbereidende utdanningsprogram, Dahl m.fl, Aschehoug, 4. utgave/ 1.opplag 2013

Tekstsamlingen *Grip tekstene* s. 296-443

Saktekster

Samtidstekster – kulturmøter og kulturkonflikter

Gjer noko anna, fra 2009 ([debattinnlegg](#)) Kristin Myrmel

Verden sett fra Norge, fra 2013 ([kronikk](#)) Thomas Hylland Eriksen

En avslappet skolehverdag, fra 2013 ([debattartikkel](#)) Rebecca Pedersen fra Si;D, Aftenposten

Saktekster:

Kronologisk rekkefølge:

Sommar med Odyssevs, fra 1996 ([essay](#)) Solveig Aareskjold

Klassiker`n: Den gamle revejakta, fra 2005 ([artikkel](#)) Ingvar Ambjørnsen

Vil det norske språket overleve globaliseringen? ([artikkel](#)) fra 2008 William Sem Fure elev i Vg1

Det e farligt med bøger! ([kåseri](#)) Per Inge Torkelsen

Mørk mann med penger ikke arrestert, fra 2008 ([artikkel](#)) Halvor Hegtun

Den uheldige turisten, fra 2008 ([fagboktekst](#)) Peter Larsen

Jens Stoltenbergs tale på minnemarkeringen 25.juli 2011 ([tale](#))

Ingen ting å være stolt av, fra 2012 ([kommentar](#)) Torstein Hvattum

Henrik Ibzzzen, fra 2013 ([argumenterende tekst](#)) Adrian Stålesen (18) fra Si;D, Aftenposten

Du må ikke zzz, fra 2013 ([argumenterende tekst](#)) Fredrik Haga (21) fra Si;D, Aftenposten

Jaja. Nei., fra 2013 ([kåseri](#)) Are Kalvø

Oppgaver:

Oppgavene står i alle tilfeller direkte etter teksten.

Gjer noko anna, fra 2009 ([debattinnlegg](#)) Kristin Myrmel

- Kva er kultur? Skriv raskt ned din definisjon av omgrepet kultur. Skriv også ned døme på det *du* vil kalle kultur. Få med så mange døme som mogleg. Bruk notata som utgangspunkt til for ei drøfting av omgrepet kultur. **B**
- Korleis tolkar du utsegna «Vår innebygde kultur gjer livet trygt og oversiktleg for oss»? Skriv ned minst tre ulike tolkingar. **B**
- Forfattaren oppfordrar til «kulturknirk». Kvifor meiner ho det er viktig? **A**
- Skriv ei oppmoding om konkrete «kulturknirkopplevingar» til foreldregenerasjonen eller til menneske på din eigen alder. **B**

Verden sett fra Norge, fra 2013 (kronikk) Thomas Hylland Eriksen

- a) Studer Hylland Eriksens verdenskart. Hva slags kulturoppfatninger kan du lese ut av kartet? Forklar for hverandre. **B**
- b) Hvordan er ditt verdensbilde? La deg inspirere av Hylland Eriksens kart. Tegn et eget kart med opplysninger som representerer dine oppfatninger. Presenter for hverandre og diskuter. **B**
- c) Les Hylland Eriksens tekst og formuler hans hovedsyn i fire setninger. **A**
- d) Forfatteren bruker ironi som virkemiddel. Skriv ned definisjon av ironi og finn eksempler i teksten. **A**
- e) Skriv en kort artikkel på ca.500 ord der du tar utgangspunkt i Hylland Eriksens hovedsyn og avslutter med å presentere egen oppfatning. Bruk sidemålet ditt. **B**

En avslappet skolehverdag, fra 2013 (debattartikkel) Rebecca Pedersen fra Si;D, Aftenposten

- a) Forfatteren sammenlikner skolekulturen i USA og Norge, slik hun har opplevd den gjennom et år. Hvilke likheter og forskjeller finner hun? Synes du hun har oversett noe? **A**
- b) Skriv et svar til henne der du roser henne for artikkelen og samtidig forklarer henne hva du er enig og uenig i. Ordet kultur møte skal brukes i teksten. **B**

Sommar med Odyssevs, fra 1996 (essay) Solveig Aareskjold

Eit moderne Odyssevs-diskuter og tolk i små grupper

(Les først det vesle avsnittet side 384 om Odyssevs og Penelope) **B**

- a) Kven er Odyssevs i dette essayet? **A**
- b) Humoren i teksten bygger mykje på kontrasten mellom den opphøgde heltehistoria frå antikken og ein triviell situasjon på stranda i dag. Finn døme. **A**
- c) Korleis vil de karakterisere språket i teksten? Korleis er ordval og setningsbygning? **C**
- d) Kva fortel denne teksten om forholdet mellom kvinner og menn- i antikken og i dag? **A**
- e) Ta utgangspunkt i denne teksten og skriv ditt eige sommarbilete. **B**

Klassiker`n: Den gamle revejakta, fra 2005 (artikkel) Ingvar Ambjørnsen

Analyser argumentasjonen

Artikkelen leses høyt i klassen, hver elev leser ett avsnitt. Analyser tekstens argumentasjon.

- a) Hva er hovedsynspunktet til forfatteren? Formuler dette med et par setninger. **A**
- b) Skriv ned de argumentene som Ambjørnsen bruker for å underbygge hovedsynet sitt. **A**
- c) Skriv ned de motargumentene han viser til i artikkelen. **A**
- d) Karakteriser argumentasjonsmåten til Ambjørnsen ved å se nærmere for eksempel på ordvalg, stiltone, sammenlikninger og bruk av ironi. **C**

Vil det norske språket overleve globaliseringen?, fra 2008 William Sem Fure elev i Vg1

Ingen oppgaver

Det e farligt med bøger! (kåseri) Per Inge Torkelsen

- a) Teksten består av fire hovedavsnitt. Finn hovedpoenget/hovedtemaet i kvart avsnitt. **A**
- b) Kvifor seier Torkildsen at «Det e farligt med bøger», og kva er hensikten med denne teksten? **C**
- c) Kva finn du mest av – påstandar eller underbygging og forklaring av påstandar? Begrunn svaret. **C**
- d) Studer etos, patos og logos i teksten. Kva for appellform dominerer, og kvifor? **C**
- e) Kva for verkemiddel dominerer? **D**
- f) Kvifor kan denne teksten kallast eit kåseri? **D**

Mørk mann med pengar ikke arrestert, fra 2008 (artikkel) Halvor Hegtun

Skriveoppgaver om fordommer

Hallgrim Berg startet en avisdebatt med sin artikkel om Mohamoud Farah Haji-Aye.

På bakgrunn av Halvor Hegtuns artikkel i denne debatten, skal du forsøke å formulere så konkret som mulig de oppfatningene som selve episoden med Mohamoud Farah Haji-Aye utfordret hos Hallgrim Berg. **A**

- a) Sett deg inn i Hallgrim Bergs situasjon på toget og det han erfarte. Hvordan ville du selv reagert på situasjonen. Prøv og vær så ærlig som mulig og skriv en personlig tekst (logg/blogg) om det du opplever. **B**
- b) Reflekter til slutt over dine egne reaksjoner. **D**
- c) Argumentasjonsanalyse
Les teksten nøye og finn de argumentene som Halvor Hegtun bruker. Skriv argumentene på et skjema og karakteriser dem. I analysen kan du bruke begreper som åpen-skjult, direkte-indirekte, saklig-usaklig, holdbar-uholdbar, relevant-irrelevant. **D**

Den uheldige turisten, fra 2008 (fagboktekst) Peter Larsen

- a) Hvorfor mente folk at bildet «Den uheldige turisten» - side 430 var manipulert? **A**
- b) Lag et punktvis oppsett over innvendingene mot at bildet kunne være «ekte». Diskuter om dere er enige i innvendingene. **C**
- c) Hva mener du – bekrefter tekst og bilde at man ikke bør stole på digitale fotografier? **D**
- d) Dersom det er slik – hvilke konsekvenser kan det få? **D**

Jens Stoltenbergs tale på minnemarkeringen 25.juli 2011 (tale)

- a) I denne talen spiller situasjonen rundt teksten – konteksten – en svært viktig rolle. Beskriv denne situasjonen og forventningene til statsministerens tale. **B**
- b) Hva er Stoltenbergs viktigste budskap til tilhørerne? **A**
- c) Denne talen bruker først og fremst patos som appellform. Hvorfor? (Se side 46.) **C**
- d) På hvilke måter viser denne appellformen seg i tekstens innhold og virkemidler? **C**
- e) Talen har også logos-appell. Hvordan er teksten ordnet logisk? **C**
- f) Hvilken betydning har Stoltenbergs etos i denne situasjonen? **D**
- g) Tror du Stoltenberg oppnådde sin hensikt med denne talen? Begrunn svaret. **C**

Ingen ting å være stolt av, fra 2012 (kommentar) Torstein Hvattum

- a) Hvilke verdiladde ord finner du i Hvattums tekst? Hvilke verdinøytrale ord kan du finne? **A**
- b) Forklar hvordan forfatteren åpner teksten – avsnitt 1 og hvordan han forsøker å vinne leserens interesse (avsnitt 2 og 3). **C**
- c) Oppfatter du Hvattums tekst – som saklig og objektiv eller subjektiv? Begrunn svaret ditt. **C**
- d) Formuler kort tekstens hovedsynspunkt og intensjon. Diskuter hverandres tekster. Hva kom med, hva ble utelatt? **C**

Henrik Ibzzzen, fra 2013 (argumenterende tekst) Adrian Stålesen (18) fra Si:D, Aftenposten
Les om situasjonskontekst og kulturkontekst i kapitlet om saktekster, side 195). **B**

- a) Forklar hvordan situasjonskonteksten kan være for denne teksten. Vil kulturkonteksten være tilnærma identisk? Eller mener du at den vil være helt annerledes? I så fall – hvordan? **B**
- b) I og med at teksten er publisert i Aftenpostens Si:D, så er det rimelig å gå ut ifra at målgruppa er skoleelever. Finn trekk ved teksten som kan gi oss flere opplysninger om eventuell målgruppe. **C**
- c) Vurder bruken av etos, logos og patos i teksten. **D**
- d) Oppfatter du Hvattums tekst – som saklig og objektiv eller subjektiv? Begrunn svaret ditt. **D**
- e) Skriv ditt eget svar til forfatteren av innlegget. **B**

Du må ikke zzz, fra 2013 (argumenterende tekst) Fredrik Haga (21) fra Si:D, Aftenposten

- a) Denne teksten er et svar til teksten «Henrik Ibzzzen». **A**
- b) Hva slags situasjonskontekst og kulturkontekst kan du finne for denne teksten? **B**
- c) Lag liste over argumentene i «Henrik Ibzzzen» og finn ut hvordan forfatteren av «Du må ikke zzz» svarer på dem. **A**
- d) Hvordan er bruken av etos, patos og logos her? **D**

Jaja. Nei., fra 2013 (kåseri) Are Kalvø

- a) Les «dialogane» i par. **B**
- b) Kva kan du seie om oppbygginga av denne teksten? **C**
- c) Kva for formål trur du forfattaren har med teksten? **D**
- d) Skriv ein kort tekst om tilhøvet mellom kroppsspråk og talt språk men utgangspunkt i Kalvøs tekst. **B**

Panorama, Norsk Vg1 / Studieforbereidende, Marianne Røskeland m.fl, Gyldendal 2013, 3.utgave, 1. opplag

Tekstsamling

Å lese tekster

På denne siden finner du noen forslag til spørsmål og arbeidsmåter som kan passe til nesten alle tekster. Velg selv ut hva som er relevant i forhold til teksttype, lesesituasjon, formål eller eventuelt leseoppdrag.

Før du leser

- Tenk over: Hva er formålet med å lese denne teksten? Skal du for eksempel kunne gjenfortelle, vurdere, diskutere, tolke, presentere eller framføre den? Skal du sammenlikne den med en annen tekst? Er det kunnskap om sjanger, forfatter eller tema som er sentralt – eller bestemte virkemidler? Kanskje vil du vurdere verdier, fortellermåte eller leseopplevelse?
- Hvilken lesestrategi vil du bruke når du leser? Vil du ta notater? Vil du punktlese, skumlese, nærlese? Vil du lese høyt sammen med en medelev?
- Hva slags tekst er det?
- Har du lyst til å lese teksten? Hvorfor, hvorfor ikke?

Underveis og etter lesing

- Legg merke til om du har forstått det du har lest. Hvis ikke, hva er det du ikke forstår? Hvordan vil du gå fram for å forstå mer av teksten?
- Fungerer den lesestrategien du bruker?
- Overvåk lesingen. Stopp og tenk, snakk eller noter. Hvordan venter du at teksten skal fortsette? Er det noe du reagerer på?
- Hvordan vil du vurdere teksten (god, dårlig, lett, vanskelig osv.)?

Oppgaver til tekster

- Reflekter over tittelen – før eller etter lesing.
- Legg merke til førsteinntrykket ditt av teksten, samme hva det er.
- Hva vil du si er tema i teksten?
- Arbeid i par med å lese teksten høyt. Vær bevisst både lydlig og visuelle virkemidler (se side 202).
- Hvordan er teksten bygd opp?
- Hvilket inntrykk har du av personen(e)? Begrunn. Hvordan er forholdet mellom dem?
- Kommenter bruken av synsvinkel i teksten.
- Legg merke til språklige virkemidler: metafor og sammenlikning, overdrivelse, positive og negative ord, gjentakelser, oppsett, rim rytme osv. Hvilken virkning har virkemidlene?
- Uttrykker teksten bestemte verdier eller moral? Hva blir fremstilt som positivt og negativt?
- Leg et tre linjers sammendrag av den ytre handlingen eller hovedinnholdet.
- Argumenterende tekst: Hvordan argumenterer teksten? Finn hovedsynspunkt eller eksempler på påstander. Hvilke argumenter blir brukt for å overbevise?

Sakprosa

Ansiktet, fra 1982 ([filosofisk tekst](#)) Emmanuel Lèvinas
Barnespråk, fra 1998 ([faktatekst](#)) Helene Uri
Hjertets migrasjon, fra 2004 ([tale](#)) Shabana Rehman Gaarder
Dikter med ljugesperre, fra 1997 ([intervju](#)) Håkon Høydal
Ringens førstedamer, fra 2005 ([reportasje](#)) Bjørn Asle Nord (tekst) og Håvard Bjelland (foto)
Skrinet med det rare i, fra 2008 ([reportasje](#)) Trude Lorentzen (tekst) og Agnete Brun (foto)
Der du planter teltstanga, er verdens sentrum, fra 2008 ([kommentar](#)) Lars Saabye Christensen
En reportasjereise (utdrag), 2003 ([reportasje](#)) Åsne Sejerstad
Ordforklaringer (leksikontekst), fra 2001 Fra Frys. Vellykket nedfrysing av herr Moro
En ecstasy-tablett kan gi hjerneskode, fra 2001 ([artikkel](#)) Marit Holm og Gard Steiro
Korleis får du andre til å gjera som du vil? Fra 2012 ([argumenterende tekst](#)) Siri Lill Mannes
Farvel Facebook, fra 2013 (argumenterende tekst) Annie Dahr Nygaard
Ein mann av få ord, fra 2004 ([personlig essay](#)) Siren Sundland
Lærer Bjørnsdals metode, 2011 ([personlig essay](#)) Trine Eilertsen
Samenes flagg i byen med det store hjertet, fra 2005 ([leder](#)) Alf van der Hagen
Ja til samisk flagg, fra 2005 ([leder](#)) Kari Pahle
Svarinnlegg, fra 2005 ([kommentar](#)) Merethe Giertsen
Å banna i kyrkja, fra 2003 ([essay](#)) Sylfest Lomheim
Kvardagsfordommar, fra 2008 ([artikkel](#)) Erling Lae
Kåseri om kåseriet, fra 2004 ([kåseri](#)) Are Kalvø
Nytt om minus, fra 2010 ([kåseri i nyhetsformat](#)) Are Kalvø
Min venn TV, fra 2001 ([kåseri](#)) Gro Dahle
Hvem er jeg?, fra 2003 ([personlig essay](#)) Haddy Jammen
En gigantisk begivenhet!, fra 2009 ([filmanmeldelse](#)) Jon Selås
Mannen som elsket Yngve, ([bokanmeldelse](#)) Ida Zachariassen Sagberg
Leserbrev: Utlending til evig tid, fra 2006 ([leserbrev](#)) Judith Lian-Sommer
Gaza-sms, fra 2009 ([sms](#)) Mads Gilbert

Oppgaver:

Oppgavene står i alle tilfeller direkte etter teksten.

Ansiktet, fra 1982 (filosofisk tekst) Emmanuel Lèvinas

1. Hva er ditt første inntrykk av bildet som står sammen med teksten? Tenk etter: Hvordan reagerer du på det? **A**
2. Hva vil du si er tema i teksten? Begrunn. **C**
3. «Samtidig er det ansiktet som forbyr oss å drepe» står det i siste linje. Hvordan tolker du dette utsagnet? **C**
4. Lag en multimodal presentasjon av teksten. Bruk andre bilder, trekk gjerne ut at annet sitat, lag bakgrunn, sett til lyd eller musikk osv. Presentasjonen skal være kort, anslagsvis på 1-2 minutter. **B**

Barnespråk, fra 1998 (faktatekst) Helene Uri

1. Hva mener du er den viktigste språkfunksjonen i denne teksten? Begrunn. **D**
2. Kan du andre vitser der poenget er at et ord kan ha to eller flere betydninger? Hvis ikke: Forsøk å finne eksempler på nett. **B**

3. Gi et par eksempler på at barn sier mye rart. Kanskje noe du er blitt fortalt at du selv sa som liten? **B**
4. Skriv om teksten ved å bytte ut alle eksempler med andre eksempler. **B**

Hjertets migrasjon, fra 2004 (tale) Shabana Rehman Gaarder

1. Hva legger du i uttrykket «hjertets migrasjon»? **B**
2. Et ord som ofte blir gjentatt i talen, er «røtter». Hvorfor mener Rehman Gaarder at vi ikke skal legge altfor stor vekt på røttene våre? **A**
3. Hva er hovedsynspunktet i talen? Formuler dette med få linjer. **C**
4. Hvilke typiske sjangertrekk finner du i talen? Gi minst tre eksempler. **C**
5. Hva skiller denne talen fra mer tradisjonelle folketalere? **C**
6. Knut Olav Åmås i Aftenposten(26.80.05): «Shabana Rehman er Norges viktigste meningsytrer og modigste offentlige person.» Diskuter denne påstanden. **B**

Dikter med ljugesperre, fra 1997 (intervju) Håkon Høydal

1. Hva slags intervju er dette? Les gjerne i boka på side 96. **C**
2. Lag spørsmål etter samme mønster som i intervjuet, dvs. «for første gang»-spørsmål. Intervju en medelev eller et familiemedlem. **B**
3. Hva er de viktigste opplysningene Lars Saabye Christensen gir, synes du? **D**
4. Dette intervjuet har ingen beskrivende partier, der forfatteren skildres. Lag tekstbiter som en kunne tenke seg satt inn i dette intervjuet, der du beskriver hvordan forfatteren uttaler seg, hvordan han sitter, hvordan han ser ut, stemmen osv. **B**

Ringens førstedamer, fra 2005 (reportasje) Bjørn Asle Nord (tekst) og Håvard Bjelland (foto)

1. Førlesing. Gjør oppg. 63 eller 64 i Verktøykassa om lesing (side 219). (63: Hvordan kommer du vanligvis i gang når du skal lese for å lære noe? Tar du et overblikk over kapitlet? Ser du på bilder og titler? Tenker du gjennom hva du skal sitte igjen med etter lesingen? Tenker du gjennom hva du kan fra før? Starter du rett på lesingen? 64: Hva har du lest hittil i dag, og hva var formålet med lesingen?) **B**
2. Hva får du vite om jenter og boksing i løpet av teksten? Sett opp noen stikkord. **A**
3. Hvorfor var Cecilia Brækhus et interessant intervjuobjekt i februar 2005? Er hun det fortsatt mener du? **B**
4. Vurder forholdet mellom bilder og tekst. Vil du si at bildene **D**
 - a) Dramatiserer teksten
 - b) Støtter teksten
 - c) Sier noe i tillegg til teksten
5. Denne reportasjen sto opprinnelig i lørdagsmagasinet til Bergens Tiende. Hva er gjort for at leseren skal bli fanget av denne teksten? **C**
6. Hva vil du si er hovedformålet med denne reportasjen? **C**

Skrinet med det rare i, fra 2008 (reportasje) Trude Lorentzen (tekst) og Agnete Brun (foto)

1. Overflateles teksten i et par minutter. Se på overskrifter, mellomtitler, uthevet skrift, bildetekster og bilder. Hvilket inntrykk får du av hensikt og stemning? **C**
2. Gi eksempler på at reporteren forsøker å skape en stemning. **A**
3. I tillegg til å formidle en stemning og et miljø gir teksten også informasjon som leseren kan lære noe av. Hva kan du lære av å lese denne teksten? **C**
4. Kommenter bildene til teksten. Bidrar bildene med noe i tillegg til teksten? **D**
5. Gi eksempler på noe i teksten som skaper bilder i hodet på leseren. **A**

Der du planter teltstanga, er verdens sentrum, fra 2008 (kommentar) Lars Saabye Christensen

1. Hva forbinder du med ordet «sirkus»? **B**
2. Hvordan tolker du dette utsagnet fra teksten: «Et sirkus uten elefant er som en fisk uten sykkel.»? **B**
3. Forklar med egne ord. Hva er det ved sirkus som fascinerer forfatteren av teksten? **A**
4. Hvordan tolker du overskriften? **D**

En reportasjereise (utdrag), 2003 (reportasje) Åsne Sejerstad

1. Er det noe som viser at denne teksten er skrevet fra norsk synsvinkel? Grunngi svaret. **C**
2. Hva forteller denne episoden om situasjonen i Irak i månedene før Irak-krigen i 2003? **A**

Ordforklaringer (leksikontekst), fra 2001 Fra Frys. Vellykket nedfrysing av herr Moro Ingen oppgaver.

En ecstasy-tablett kan gi hjerneskade, fra 2001 (artikkel) Marit Holm og Gard Steiro

1. Finn alle kildene som er brukt i denne artikkelen. **A**
2. Hvilke argumenter finner du i artikkelen, som kan underbygge påstanden om at en ecstasy-tablett kan gi hjerneskade? **A**
3. Drøft: Hva er hensikten med denne artikkelen? **C**
4. Gi forslag til måter denne teksten kan bli illustrert på. Begrunn forslagene dine. **B**
5. Lag en kort nyhetsnotis basert på stoffet i denne artikkelen. **B**
6. Journalistoppdrag: Denne artikkelen ble skrevet i 2001. Har det skjedd noe mer i arbeidet for å forebygge bruk av ecstasy siden den gang? Har bruk av ecstasy økt eller minsket? Finnes det mer kunnskap om skadevirkninger av ecstasy i dag? Hvordan vil du gå fram for å svare på disse spørsmålene? Er det andre interessante spørsmål du kan stille dersom du skal skrive en avisartikkel om dette emnet? **B**

Korleis får du andre til å gjera som du vil? Fra 2012 (argumenterende tekst) Siri Lill Mannes

1. Kva er svaret på spørsmålet i overskrifta? **A**
2. Kva gjer Siri Lill Mannes sjølv i denne teksten for å overtyde lesaren? **A**

Farvel Facebook, fra 2013 (argumenterende tekst) Annie Dahr Nygaard

1. Hvilke forventninger har du til resten av teksten etter å ha lest de første avsnittene? **B**
2. Forfatteren ramser opp seks grunner til at Facebook er et godt verktøy. Er disse grunnene relevante for deg når det gjelder bruk av Facebook eller andre sosiale medier? **D**
3. Hvorfor vil forfatteren slette profilen sin på Facebook? **A**
4. Er det noe hun nevner her, som du kjenner deg igjen i? Gi eksempler. **B**
5. Hva er formålet med teksten? **D**
6. Hvordan vil du beskrive stilen og språket i teksten? Gi et par eksempler på formuleringer eller ord du legger merke til. **C**

Ein mann av få ord, fra 2004 (personlig essay) Siren Sundland

1. Kven er det som er «en mann av få ord»? **A**
2. Kve er hovudsynspunktet i teksten? **A**
3. Kva argument bruker Sundland for dette synspunktet? **A**
4. Korleis prøver teksten å appellere til lesaren sine kjensler? **C**
5. Drøft: Kan ei mor stillast til ansvar for at sonen blir kriminell? **B**

Lærer Bjørnsdals metode, 2011 (personlig essay) Trine Eilertsen

1. Hva er dine første tanker når du leser denne teksten? **B**
2. Hvorfor er lærer Bjørndal sint på elevene han tar med på grupperommet? **A**
3. Hva mener du om metoden som blir beskrevet? **D**
4. Kan du si noe om tekstens formål? **D**
5. Hvilke grep bruker forfatteren for å overbevise leseren? Les en omtale av denne teksten i Siri Lill Mannes` kommentar på side 395. **C**

Samenes flagg i byen med det store hjertet, fra 2005 (leder) Alf van der Hagen

1. Hva er hovedsynspunktet i denne avislederen? **C**
2. Hvordan argumenterer forfatteren for synspunktet sitt? (Se side 68 om «å utvikle et resonnement».) **D**

Ja til samisk flagg, fra 2005 (leder) Kari Pahle

1. Hva er hovedsynspunktet i denne avislederen? **C**
2. Hvordan argumenterer forfatteren for synspunktet sitt? **D**

Svarinnlegg, fra 2005 (kommentar) Merethe Giertsen

Ingen oppgaver.

Å banna i kyrkja, fra 2003 (essay) Sylfest Lomheim

1. Skriv om dei første avsnitta i teksten slik at du Byter ut *bannskap*, *banning* osv. med *nynorsk*. Tilpass elles slik at det passar med emnet. **B**
2. Kva er formålet med denne teksten? **C**
3. Kva for ein sjanger er dette? **C**
4. Kva for bannord har du i vokabularet ditt? Er det greitt å banne i enkelte situasjonar? Grunnge. **B**

Kvardagsfordommar, frå 2008 (artikkel) Erling Lae

1. Kva er ein fordom? Definer begrepet. **B**
2. *Kva vil eg fortelje med denne artikkelen? Ikkje anna enn at fordommar er noko ein finn overalt, også blant dei som har programfesta at dei ikkje har nokon.* Korleis grunngir forfattaren denne påstanden?
 - Finn tre eksempel på korleis forfattaren har blitt møtt med fordommar.
 - Kva slags fordommar har forfattaren sjølv – og kva lærte han i møte med folk? Finn eksempel. **A**
3. Tittelen på innlegget er «Kvardagsfordommar», og han skriv at det er «kvardagslivet som tel». Kva meiner han med det? **C**
4. Dette er eit debattinnlegg. Er du einig/ueinig i det forfattaren skriv? Kva opplever du som det viktigaste poenget – og korleis ville du kommentert dette i eit svarinnlegg? **B**
5. Kva for fordommar har du møtt i kvardagen? Skriv ei kort forteljing eller ein rapport frå ein episode du har opplevd. **B**

Kåseri om kåseriet, frå 2004 (kåseri) Are Kalvø

1. Kva kjenneteikner eit kåseri ifølgje kåsøren Kalvø? Skriv ei liste eller lag eit lysark/PowerPoint over viktige stikkord. **A**
2. Kva ler du av? Finn eksempel på humoristiske utsegner i denne teksten. **A**

Nytt om minus, frå 2010 (kåseri i nyhetsformat) Are Kalvø

1. «Det beste med å halde seg inne, er at ein kan følgje med på korleis det går ute», står det. Kva betyr dette utsegnet? Kva for viktige innanrikspolitiske saker vert omtalde i teksten? Nemn minst to. Har dei allmenn interesse utanfor Noreg, trur du? **C**
2. Treng ein kunnskap på førehand for å forstå teksten? **B**
3. Plasser teksten i sjanger og grunngje svaret. I kva for grad har teksten ein stil, ei framstillingsform og ein struktur som er typisk for sjangeren? Låner teksten sjangertrekk frå ulike sjangrar? **C**
4. Kommenter tittelen. Lag ein ny tittel som også kan passe til teksten sitt innhald. **B**

Min venn TV, fra 2001 (kåseri) Gro Dahle

1. «Jeg er i ferd med å bli en av de små putene i sofaen», står det.
 - a) Hva menes med utsagnet over? **B**
 - b) Skriv en kort tekst der du fabulerer rundt jeg-personen etter dette mønsteret: **B**
Jeg er...
Jeg har...Jeg må... Jeg vil...
Jeg kan...Jeg tenker...Jeg tror...
2. Jeg –peronen har tv som venn. Hvilke gode egenskaper har denne tv-en? **A**
3. Skriv en liste over de ti viktigste egenskapene en venn, en kjæreste og en bestemor kan ha. **B**
4. Skriv et avsnitt om en tv så objektivt og nøyaktig som mulig. **B**

Hvem er jeg?, fra 2003 (personlig essay) Haddy Jammen

Les kapitlet «Kultur møter og kulturkonflikter i litteraturen» (side 114). På hvilken måte vil du si at teksten «Hvem er jeg?» gir uttrykk for et kulturmøte? **C**

En gigantisk begivenhet!, fra 2009 (filmanmeldelse) Jon Selås

1. Anmeldelsen inneholder både informasjon, beskrivelse og vurdering. **B**
 - a) Hvor i denne anmeldelsen kunne det vært interessant å fylle ut informasjon? Begrunn.
 - c) Let etter andre anmeldelser om samme film. Sammenlikn dem.
2. Skriv en tekst om en film du har sett i det siste. Skriv enten bare informasjon om den, en beskrivelse av den, en vurdering eller en hel anmeldelse. **B**

Mannen som elsket Yngve, (bokanmeldelse) Ida Zachariassen Sagberg

1. Formuler kort med 1-2 setninger hva boka handler om. **A**
2. Gi eksempler på at anmelderen både beskriver og vurderer boka. **A**
3. Hvilke grunner gir anmelderen for å lese romanen *Mannen som elsket Yngve*? **A**
4. Får du lyst til å lese boka når du leser dette? Begrunn svaret ditt. **C**

Leserbrev: Utlending til evig tid, fra 2006 (leserbrev) Judith Lian-Sommer

Skriv et leserinnlegg som svar på teksten «Utlending til evig tid». **B**

Gaza-sms, fra 2009 (sms) Mads Gilbert

1. Teksten er en sms. Er det er typisk sms i innhold og språk? Begrunn! **C**
2. Hva betyr «Hades»? **B**
3. «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» Hva er virkeligheten, og hvem beretter hva til hvem? **C**
4. Fortell videre, står det: Skriv din egen sms, der du forteller Gilberts budskap videre- dels med hans ord, dels med egne. **B**

Intertekst, norsk VG1, studieforbereende utdanningsprogram, Karen Marie Kvåle Garthus m.fl, Fagbokforlaget, 1. utgave/ 1. opplag 2013

Tekstsamling

Sakprosa

Tale etter 22.juli, fra 2011 (**tale**) Jens Stoltenberg

Min daglige maske, fra 2011 (**blogginlegg**) Emma Martinovic

Frieriet(utdrag fra Bokhandleren i Kabul), fra 2002 (**dokumentar**) Åsne Seierstad

Mottro om homo(utdrag), fra 2012 (**telefonsamtale**)Linda Eide

Kvardagsfordommar, fra 2008 (**artikkel**) Erling Lae

Ordnete forhold, fra 2008 (**spalte**) Christine Koht

Sjalusia, fra 2012 (**spalte**) Sigrid Bonde Tusvik

Oslo, the capital of Oslo, fra 2012 (**kommentar**) Lars West Johnsen

Grunnar til å la vere, fra 2004 (**kåseri**) Are Kalvø

Ap gir ut ytringsansvarlig og debattklimanøytral ordbok, fra 2011 (**nettartikkel**) Synne Starvik

-Jeg ville heller hatt førti curlingsteiner mot bjellene, fra 2012 (**anmeldelse**) Erik Fossum

Anmeldelse av The Hunger Games, fra 2012 (**anmeldelse**) Einar Aarvik

Dataspill gjør deg ikke til en morder, fra 2012 (**leserinlegg**) #FrustrertGutt16

Kebabnorsk ordbok (utdrag), fra 2005 (**et uhøytidelig oppslagsverk**) Andreas E. Østby

La oss avor, baosj kommer, fra 2010 (**artikkel/intervju**) Cathrine Hellesøy

Få ut fingeren!(utdrag), fra 2012 (**etymologisk oppkok**) Kristin Fridtun

Et essay om språk, fra 2008, (**blogginlegg**) Kieu Ly Trong

Nynorsk – bare en landeplage?, fra 2010 (**leserinlegg**) Merethe Dahl Thauland

Farvel til nynorsken, fra 2008 (**kronikk**) Brynjulf Jung Tjønn

Farvel til nynorsken? , fra 2008 (**kronikk**) Jan Wesenberg

Korleis kan vi bli kvitt bokmålet?(utdrag), fra 2005 (**kåseri**) Are Kalvø

Fri deg fra andres blikk, fra 2012 (**leserinlegg**) Kristine Krogstad

Da læreren drepte Tarjei Vesaas, fra 2011 (**kronikk/essay**) Levi Henriksen

Oppgaver

Til alle tekstene er det et førlesningspunkt.

Oppgavene følger ellers direkte etter tekstene.

Tale etter 22.juli, fra 2011 (tale) Jens Stoltenberg

Førlesning: Hvilke tanker gjør du deg når du ser at en tekst skal handle om 22.juli 2011? **B**

Spørsmål til teksten

1. Hvilken etos vil du si Jens Stoltenberg har som leder av Arbeiderpartiet og som statsminister? **B**
2. Logos er nærmest fraværende i denne talen, mens patos er sterkt til stede. Finn tre eksempler på patosbruk som du synes fungerer, og forklar hvorfor. Del i grupper. **D**
3. Hva er formålet med talen? **C**
4. På hvilken måte er dette en god eller dårlig tale? Begrunn meningene dine. **D**
5. Drøft hvorvidt talen er like sterk når du leser den som når du hører den. Hvorfor/hvorfor ikke? **D**

Min daglige maske, fra 2011 (blogginlegg) Emma Martinovic

Førlesning: Hvilke blogger har du fulgt/følger du, og hvorfor? **B**

Spørsmål til teksten

1. Bruken av gjentakelser er dominerende i blogginlegget. Hva slags effekt har dette virkemiddelet på deg som leser? **C**
2. Finn det sitatet fra blogginlegget som påvirker deg mest. Hvordan blir du påvirket, og hvorfor har du festet deg ved nettopp dette sitatet? Del i klassen. **D**
3. Se på tittelen. Hva er hovedbudskapet i innlegget? Drøft hvorvidt en blogg må ha et budskap. **D**
4. På hvilken måte er bloggformatet egnet til å dele følelser og opplevelser med andre? Diskuter positive og negative sider ved blogging, og bruk gjerne andre blogger dere kjenner til som eksempler i diskusjonen. **B**
5. Skriv et blogginlegg om en dag som var spesielt god eller spesielt vanskelig. Reflekter rundt hvilken språkbruk som er passende i forhold til tematikk og tenkt publikum. Velg selv om dere vil gjøre det for dere selv eller dele innleggene i klassen. Diskuter eventuelt innleggene som med hensyn til språkbruk og form. **B**

Frieriet (utdrag fra Bokhandleren i Kabul), fra 2002 (dokumentar) Åsne Seierstad

Førlesning: Hvordan mener du et frieri skal gå for seg? **B**

Spørsmål til teksten:

1. Beskriv det samfunnet som beskrives i utdraget «Frieriet». **A**
2. Diskuter om dette er en sakprosa tekst eller en fiksjonstekst. **C**
3. Hvilke positive og negative effekter kan det ha at verden får høre om denne familiens liv? **B**
4. Finn ut mer om Seierstad og boka på nettet. Vurder om det er etisk riktig å utgi historien slik Seierstad har gjort. Ville det stil seg annerledes om boka var blitt utgitt som en roman, med helt fiktive navn? **B**
5. Vurder om merkelappen «roman» ville ha gjort noe med hvordan du hadde forstått teksten. **D**

Motto om homo(utdrag), fra 2012 (telefonsamtale)Linda Eide

Førlesning: Har du og besteforeldra dine likt syn på kjærleik og samliv? **B**

Spørsmål til teksten

1. Korleis har «motto» sitt syn på homofili endra seg gjennom åra? **A**
2. Kva kjenneteiknar språket i denne teksten? Kva for effekt har språkbruken? **D**
3. Diskuter: Er «motto» sitt syn representativt for hennar generasjon? **B**
4. Diskuter: Finst det fenomen i dag som er like tabu som homofili var for førti år sidan? **B**

Kvardagsfordommar, fra 2008 (artikkel) Erling Lae

Førlesning: Korleis forstår du ordet fordom, og kva for fordommar er typiske i det miljøet du er ein del av? **B**

Spørsmål til teksten

1. Finn eksempel på fordommar som kjem til uttrykk i artikkelen. **A**
2. Gjer kort greie for hovudsynspunktet i teksten. **A**
3. Korleis argumenterer Erling Lae for synet sitt? **C**
4. Kva tankar gjer du deg etter å ha lese teksten til Lae? **B**
5. Skriv ei novelle eller eit dikt om fordommar. Bruk sidemålet ditt. **B**

Ordnete forhold, fra 2008 (spalte) Christine Koht

Førlesning: Kjenner du til noen som har valgt kjæreste etter anbefaling fra venner eller familie? **B**

Spørsmål til teksten

1. Hva er hovedsynspunktet i denne teksten? **A**
2. Hvilke saklige argumenter bruker Koht? **A**
3. Hvilke virkemidler finner du i denne teksten, og hvilken effekt har de? Er teksten humoristisk eller alvorlig? **C**
4. Diskuter om det er noe Koht utelukker i sin argumentasjon. **B**
5. Hva mener du selv om dette emnet? Skriv et svar på Christine Kohts tekst. **B**

Sjalusia, fra 2012 (spalte) Sigrid Bonde Tusvik

Førlesning: Hva betyr ordet «sjalusi»? I hvilke situasjoner kan du føle sjalusi? **B**

Spørsmål til teksten

1. Hva handler denne teksten om? **A**
2. Hvilke sjanger mener du teksten hører hjemme i? Begrunn svaret ditt. **C**
3. Hvem er mottakere av teksten? **C**
4. Hvilke virkemiddel blir brukt i teksten? **A**
5. Kjenner du deg igjen i noen av episodene Bonde Tusvik skildrer? Hvordan og hvorfor gjør du det? **B**

Oslo, the capital of... Oslo, fra 2012 (kommentar) Lars West Johnsen

Førlesning: Er du stolt over Norge? Har nordmenn lett for å se ned på sitt eget hjemland? **B**

Spørsmål til teksten

1. Forfatteren bruker mye patos. Skriv om til et saklig leserinnlegg. Hva blir resultatet? **B**
2. Hvilke følelser har artikkelforfatteren for Oslo? **A**
3. Artikkelen avslutter slik:

For oss som bor her, er denne byen som ditt eget barn. Du elsker det over alt, du syns det er noe helt utenom det vanlige. Men i klare øyeblikk må du jo innrømme at pjokken verken er flinkest til å sparke fotball eller er den mest oppvakte i flokken. Det er likevel verdens flotteste barn. Skriv en tekst om hjembyen din basert på dette avsnittet. B

Grunnar til å la vere, fra 2004 (kåseri) Are Kalvø

Førlesning: Kva tankar har du om fadderordningane som fleire bistandsorganisasjonar har? B

Spørsmål til teksten

1. Kva for argument har forfattaren for å ikkje bli Redd Barna-fadder? A
2. Karakteriser desse argumenta ut frå det du kan om argumentasjon. Er det ein saklig tekst? C
3. Kva for verkemiddel meiner du er tydlegast brukte i denne teksten? A
4. Kva effekt meiner du Are Kalvø sin argumentasjon har? D

Ap gir ut yrtingsansvarlig og debattklimanøytral ordbok, fra 2011 (nettartikkel) Synne Starvik

Førlesning: Hvordan kan vi vite hva som er sant og ikke av informasjon vi finner på internett? B

Spørsmål til teksten

1. Still spørsmålene på side 79 i kapittel 3 til denne teksten C
 - (Har teksten en troverdig avsender?
 - Er innholdet objektivt eller subjektivt?
 - Hvem er målgruppen for teksten?
 - Viser teksten til kilder?
 - Er teksten av nyere dato?
 - Hvilke virkemidler brukes?
 - Finner du andre tekster som støtter den? (spm.s. 79))
2. Hva tilsier at dette er en troverdig kilde? D
3. Hva tilsier at den ikke er troverdig? D
4. Artikkelen er hentet fra opplysningskontoret.org. Gå inn på denne siden og finn ut mer om nettstedet. Hva vil du kalle denne formen for «nyheter»? B
5. Er dette morsom tekst? Hvorfor/hvorfor ikke? D

-Jeg ville heller hatt førti curlingsteiner mot bjellene, fra 2012 (anmeldelse) Erik Fossum

Førlesning: Mange sier at det er bedre med en elendig anmeldelse enn en likegyldig en. Hva tror du menes med det? B

Spørsmål til teksten

1. Denne teksten bruker mange språklige virkemidler, blant annet overdrivelser. Lag en tabell der du lister opp virkemidlene og beskriver dem ved hjelp av eksempler fra teksten. A
2. Vil du si at denne teksten er morsom? Hvorfor/hvorfor ikke? D
3. Synes du anmeldelsen gir et realistisk inntrykk av spillet som vurderes? D
4. Hva er objektivt og hva er subjektivt i denne anmeldelsen? A

Anmeldelse av The Hunger Games, fra 2012 (anmeldelse) Einar Aarvik

Førlesning: Pleier du å lese filmanmeldelser før du går på kino? Har det noe å si om filmen får god eller dårlig kritikk? **B**

Spørsmål til teksten

1. Hva i denne anmeldelsen vil du si er anmelderens subjektive oppfatning? **A**
2. Hva er objektivt? **A**
3. Hva kjennetegner språket i anmeldelsen? **D**
4. Hvem er målgruppen? Synes du at denne teksten passer for målgruppen? **C**

Dataspill gjør deg ikke til en morder, fra 2012 (leserinnelegg) #FrustrertGutt16

Førlesning: Hva mener du om dataspill? **B**

Spørsmål til teksten

1. Dette er et leserinnelegg. Er du enig med FrustrertGutt16? Hvorfor/hvorfor ikke? **D**
2. Hva er subjektive påstander og hva er objektive argumenter i denne teksten? **A**
3. Hvis du skulle skrive et motinnelegg-hvilke argumenter ville du kommet med? **B**
4. Skriv et leserinnelegg om noe du er opptatt av selv. **B**
5. Hvilket råd ville du gitt til FrustrertGutt16 til neste gang han skal skrive leserinnelegg? **B**

Kebabnorsk ordbok(utdrag), fra 2005 (et uhyøytidelig oppslagsverk) Andreas E. Østby

Førlesning: Er du kjent med den multietnolektiske språkvarianten «kebabnorsk»? **B**

Spørsmål til teksten

1. Har du hørt uttrykkene som Østby lister opp, brukt i virkeligheten? **B**
2. Bruker du selv ord og uttrykk som ikke regnes som standard norsk? **B**
3. Mener du det er et problem for norsk språk at språket utvikler seg på denne måten? List opp argumenter og diskuter. **C**
4. Lag en liste over ord og uttrykk som du og andre ungdommer på din alder bruker, og som avviker fra standard norsk. **B**

La oss avor, baosj kommer, fra 2010 (artikkel/intervju) Cathrine Hellesøy

Førlesning: Søk opp artikkelen på internett og hør ungdommen snakke. **B**

Spørsmål til teksten

1. I hvilke situasjoner bruker ungdommen denne språklige varianten? **A**
2. Hva mener språkforskeren selv om språk og følelser? Stemmer noe av det med dine egne erfaringer? **C**
3. Hvordan kan ordstillingen i denne multietnolekten skille seg fra ordstillingen i norsk? **B**
4. Vurder om uttrykket «kebabnorsk» kan virke nedsettende. **D**

Få ut fingeren!(utdrag), fra 2012 (etymologisk oppkok) Kristin Fridtun

Førlesning: Kva tyder «etymologi»? **B**

Spørsmål til teksten

1. List opp alle uttrykk med ordet «finger» som Fridtun skriv om her. Kor mange av desse kjenner du frå før? Kor mange av dei kan det tenkjast at du bruker sjølv? **A**
2. Kva er samanhengen mellom ordet «digital» og ordet «finger»? **A**
3. Slå opp på desse substantiva i *Bokmålsordboka* eller *Nynorskordboka* på internett(www.nob-ordbok.uio.no): *hus*, *bord*, *stol* og *seng* og finn ut:
a) kva for opphav dei har

- b) kor mange tydingar dei har
 - c) kor mange faste uttrykk som blir lista opp
 - d) om det er forskjell på tydingane som blir oppgitt på nynorsk og bokmål **B**
4. Prøv sjølv om du kan finne faste uttrykk som inneheld orda *fot, hand, tå, hovud, øyre* og *nase* (eventuelt andre kroppsdelar); så mange som mogeleg på kvar. Del med andre i klassen. Er uttrykka enkle å forstå? Er dei eit bilete på noko, eller uttrykkjer dei noko heilt konkret? **B**

På steingrunn(aforismar) Frå Dag og Tid

Førlesning: Blandar du av og til saman ord og uttrykk? **B**

Spørsmål til teksten

1. Kva for nokon av desse aforismane liker du best? **D**
2. Kva for språklege verkemiddel finn du her? **A**
3. Synest du aforismane er humoristiske? Kva skal til for at ein skal kunne le av dei? **D**
4. Prøv å skrive aforismar etter mønster av desse. **B**

Et essay om språk, fra 2008, (blogginlegg) Kieu Ly Trong

Førlesning: Føler du deg noen gang ubekvem med å snakke slik du «egentlig» gjør? **B**

Spørsmål til teksten

1. Tittelen sier at dette er et essay. Stemmer det med det du vet om essaysjangeren? **C**
2. Hva vil du si er hovedbudskapet i teksten? **C**
3. Hvilke av argumentene i teksten (enten Kiyus eller andres) er du mest enig i? Forklar. **C**
4. Skriv et leserinnlegg eller et blogginlegg der du diskuterer bruken av dialekt eller engelsk i sosiale medier. **B**

Nynorsk – bare en landeplage?, fra 2010 (leserinnlegg) Merethe Dahl Thauland

Førlesning: Hva mener du om at alle skal lære begge målformene på skolen? **B**

Spørsmål til teksten

1. Tittelen på teksten alluderer til (sikter til) Arnulf Øverlands foredrag fra 1931, «Kristendommen- den tiende landeplage». Finn ut mer om bakgrunnen for og innholdet i dette foredraget. **B**
2. Oppsummer hvert avsnitt med èn setning. **A**
3. Hva er hovedpoenget til Thauland, mener du? **C**
4. Hvilke argumenter bruker hun for å få fram poenget? **C**

Farvel til nynorsken, fra 2008 (kronikk) Brynjulf Jung Tjønn

Førlesning: Kva trur du kronikken kjem til å handle om når du ser overskrifta? **B**

Spørsmål til teksten

1. Stemte innholdet i kronikken med det du trudde han kom til å handle om før du las? Er du enig i det han skriv? **D**
2. Kvifor opplevde Tjønn at han blei ustø i nynorsk? List opp dei ulike situasjonane. **A**
3. Har det samanheng med nynorsken sjølv, eller har det å gjere med at det er eit minoritetsspråk? **A**
4. Kan ein bokmålsbrukar oppleve noko av det same som Tjønn? Kvifor/kvifor ikkje? **C**
5. Kva er argumenta han bruker mot nynorsk? Lag ei liste. **A**

Farvel til nynorsken?, fra 2008 (kronikk) Jan Wesenberg

Førlesning: Når du skriv bokmål, skriv du då *sola* eller *solen*, *henta* eller *hentet*? **B**

Spørsmål til teksten

1. Kva er hovudsynspunktet til Wesenberg? **C**
2. Korleis beskriv han bokmålet? **A**
3. Korleis beskriv han nynorsken? **A**
4. Gjer greie for språklege verkemiddel som Wesenberg bruker. Kva oppnår han med desse verkemidla? **C**
5. Er synspunkta hans overraskande? Kan han ha noko rett i det han skriv? **D**

Korleis kan vi bli kvitt bokmålet?(utdrag), fra 2005 (kåseri) Are Kalvø

Førlesning: Kva veit du om dei to skriftspråka vi har i Noreg? Noter stikkord i smågrupper og diskuter i klassen. **B**

Spørsmål til teksten

1. Kva for hovudsynspunkt kjem til uttrykk i teksten? **C**
2. Are Kalvø er kjend for å bruke mykje ironi. Finn eksempel på dette i teksten. **A**
3. Kva meiner du om det som Kalvø skriv om? **D**

Fri deg fra andres blick, fra 2012 (leserinlegg) Kristine Krogstad

Førlesning: Har du noen gang skrevet et leserinnlegg eller kommentarfeltinnlegg? Del i klassen. **B**

Spørsmål til teksten

1. Hva er Krogstads hovedoppfordring i leserinnlegget? **A**
2. Hvilken hovedkontrast har hun bygd opp innlegget sitt rundt? **A**
3. Hva betyr det å fri seg fra andres blick? Hvem er «de andre»? **B**
4. Finn fram til Krogstads karakteristikk av nettsamfunnet. Er du enig i synet hennes? **C**
5. «Tvangslesning» på skolen blir kritisert i innlegget. Er virkelig alt du leser på skolen preget av tvang? Diskuter og reflekter. **B**

Da læreren drepte Tarjei Vesaas, fra 2011 (kronikk/essay) Levi Henriksen

Førlesning: Se på tittelen og sjangerangivelsen. Hva tror du denne teksten skal handle om? **C**

Spørsmål til teksten

1. Hva er hovedbudskapet i teksten «Da læreren drepte Tarjei Vesaas»? **C**
2. Hvilken sjanger tilhører denne teksten? **C**
3. Hvilke virkemidler finner du i teksten? **A**
4. Refleksjonsskriving. Skriv i fem minutter. Kan du huske at du har hatt en lignende opplevelse som Levi Henriksen? Gjenfortell omstendighetene og del i klassen. **B**
5. Drøft utsagnet: «Det er aller viktigst å lese for glede!» **B**
6. Dramatiser en «overivrig norsklærer». **B**

Moment, VG1, norsk for studieforbereidende, Lars August Fodstad, Magnhild Glenne, Martin Minken, Audhild Norendal, Tor Ivar Østmoe, Cappelen Damm AS, 1. utgave, 1.opplag 2014

Tekstsamling

Sakprosa

Ytringsfridomen er under press, fra 2014 (**debattinnlegg**) Amal Aden
Historia om mitt gode humør, fra 2010 (**kåseri**) Rune Belsvik
Bønn fra en benkesliter i barnefotballen, fra 2013 (**nettinnlegg**) Tormod Bergersen
Bare en liten takk, fra 2013 (**kommentar**) Kjartan Brügger Bjånesøy
Jeg er Zlatan (utdrag), fra 2011 (**biografi**) Zlatan Ibrahimovic
Somaliske tanker Norge, fra 2013 (**artikkel**) Warsan Ismail
Hvordan redde ditt ulykkelige ekteskap med Internett, fra 2012 (**innlegg**) Ida Jackson
Konflikt er oppskrytt, fra 2013 (**kåseri**) Are Kalvø
Trollprat, fra 2004 (**kåseri**) Are Kalvø
Avstanden midt iblant oss, fra 2011 (**tale**) Karl Ove Knausgård
Fordommar og kvardagsliv, fra 2008 (**kommentar**) Erling Lae
«Yes we can», fra 2008 (**tale**) Barack Obama
Vi lever i eit ulykkeleg ekteskap med Internett, fra 2012 (**kommentar**) Agnes Ravatn
Søknad om distanse, fra 2013 (**petit**) Grazyna Skarpås
No når vi alle har blitt sjuke, fra 2013 (**artikkel**) Therese Sollien
Takler ikke mediesjonglering, fra 2009 (**nettartikkel**) Ingrid Spilde
Statsministerens nyttårstale 2007 (**tale**) Jens Stoltenberg
Skrifflig spørsmål fra Christian Tybring-Gjedde(Frp) til kulturministeren og kulturministerens svar, fra 2013, (**spørsmål og svar**) Hadia Tajik og Christian Tybring-Gjedde
Ballonger og isfjell, fra 2008 (**artikkel**) Ingebjørg Tonne
Lars Vaular: Ensom ulv med noe å melde, fra ? (**portrettintervju**) Hordaland fylkeskommune
Jeg er Malala (utdrag), fra 2013 (**biografi**) Malala Yousafzai
Oversetterens etterord, fra 2005 (**etterord**) Andreas E. Østby

Oppgaver

Til alle tekstene er det førlesningsoppgaver.
Oppgavene følger ellers direkte etter tekstene.

Ytringsfridomen er under press, fra 2014 (debattinnlegg) Amal Aden

Før du les:

1. Kva legg du i omgrepet ytringsfridom? **B**
2. Aden tar utgangspunkt i ei hending der den dansk-palestinske diktaren Yahya Hassan blei slått ned 18.november 2013 i København. Finn informasjon om denne diktaren og denne hendinga. **B**
3. Diskuter med ein klassekamerat eller i plenum: Bør ytringsfridomen gjelde i alle samanhenger, eller går det ei grense for kva ein kan seie i det offentlege rom? Kor går i så fall grensa? **B**

Oppgåver:

1. Amal Aden er oppteken av retten til å ytre seg fritt. Kva har ho blitt utsett for som følgje av at ho har ytra seg offentleg om kontroversielle tema? **A**
2. Kva vil du seie er hovudbodskapen i teksten «Ytringsfridomen under press»? **A**
3. Korleis vil du beskrive Amal Aden sin etos når det gjeld temaet ytringsfridom? Grunnge svaret. **C**

4. Studer innhaldsmomenta i teksten. Følgjer dette debattinnlegget ein ofte brukt struktur for argumenterande tekstar i form av *situasjon-problem-løysing*? Det vil seie at situasjonen eller bakgrunnen for teksten blir presentert først, deretter blir problemet utdjupa, og til slutt blir det fremma ei løysing. Grunngi med eksempel. **C**

Historia om mitt gode humør, fra 2010 (kåseri) Rune Belsvik

Før du les:

Kva er egentleg humor? Klarer du å forklare kva det er berre ved å bruke èi setning? Skriv ned eit forsøk, og del i klassen. **B**

Oppgaver:

1. Kva fortel Belsvik om humøret sitt? **A**
2. Skriv ein kort tekst der du beskriv korleis ein av kroppsdelane dine bestemmer over deg på same måte som Belsvik beskriv at humøret hans bestemmer over han. **B**
3. Sjå på tittelen til denne teksten, og grunngi meininga di om han. Er han god? **C**
4. Lag to alternative titlar der du byter utadjektivet «gode» med eit anna ord. Samanlikn forslaga dine med to andre i klassen. **B**
5. Skriv 250 ord om kva ein god tittel er. Bruk eksempel frå minst to tekstar i tekstsamlinga. **B**

Bønn fra en benkesliter i barnefotballen, fra 2013 (nettinnlegg) Tormod Bergersen

Før du leser:

Diskuter med en klassekamerat eller i plenum hvilke regler som bør gjelde i barneidretten. Bør alle få spille like mye og delta på lik linje, eller bør de flinkeste prioriteres? **B**

Oppgaver:

1. Hvorfor ville ikke Tormod Bergersen at foreldrene skulle se han spille fotball i oppveksten? **A**
2. Når denne teksten ble publisert, ble den lest og delt av svært mange. Hvorfor tror du teksten rørte ved så mange mennesker? Kan det være noe med Bergersens skrivemåte som gjorde teksten så populær, og i så fall hva? **C**
3. Hva vil du si er Tormod Bergersens budskap i denne teksten? **C**
4. Forklar på hvilken måte forfatteren bruker både etos, logos og patos for å få fram budskapet. **C**

Bare en liten takk, fra 2013 (kommentar) Kjartan Brügger Bjånesøy

Før du leser:

Hva er en tilgodelapp? **B**

Oppgaver:

1. Forfattere bruker en konkret situasjon som utgangspunkt. Oppsummer denne episoden i én setning. **B**
2. Forfatteren bruker en rekke andre eksempler på mennesker som fortjener en takk i teksten sin – hvor mange? **A**
3. Hva er formålet med denne teksten? Hva er det forfatteren vil formidle? **C**
4. Teksten er komponert i to hoveddeler. Kan du finne disse to hoveddelene? Hva oppnår skribenten med denne komposisjonen? På hvilken måte fremmer den formålet med teksten? **C**
5. Det refereres til en rollefigur i en film. Finn ut mer om denne rollefiguren og filmen, og vurder så hvilken funksjon referansen har i denne teksten. **D**
6. Alle i klassen skriver en takk til én eller flere personer de mener fortjener det på en anonym lapp som læreren samler inn. Læreren leser opp eksemplene i klassen.

Diskuter til slutt om dere finner flest likheter eller ulikheter i innholdet og kva dette kan skyldes. **B**

7. Se på bruken av det språklige virkemidlet *gjentakelse* i denne teksten. Hva slags effekt gir dette? Synes du det kan knyttes til tekstens budskap? Hvorfor/hvorfor ikke? **C**
8. Har du noensinne blitt skikkelig irritert over dårlig behandling i en butikk eller et annet sted, slik som Bjånesøy? Gå sammen i grupper og fortell om slike opplevelser til hverandre. Prøv å sette ord på slike irritasjoner og hvordan det føles i det aktuelle øyeblikket. Noter stikkord fra samtalen. Skriv så hver deres kreative tekst (200-400 ord) etter mønster fra Bjånesøy. Begynn inn medias res (midt i handlingen), beskriv følelsen av irritasjon, frustrasjon eller sinne, og bruk så dette som utgangspunkt for å si noe generelt om en eller annen dyd eller last (raushet, ærlighet, gjerrighet, sinne osv.) som du mener bør hylles eller kritiseres. **B**

Jeg er Zlatan (utdrag), fra 2011 (biografi) Zlatan Ibrahimovic

Før du leser:

1. Hva er en selvbiografi? **B**
2. Hvilke kulturforskjeller (etniske, økonomiske, sosiale eller andre) finnes på stedet der du bor? Tenk gjennom spørsmålet for deg selv. Deretter kan du diskutere det med en klassekamerat eller i plenum. **B**

Oppgaver:

1. Utdraget handler om Zlatans barne- og ungdomstid. Velg fem adjektiv som du mener beskriver personen Zlatan slik han var som ung. **A**
2. Finn minst tre eksempler på uformelt/muntlig språk i dette utdraget. **A**
3. Hvorfor tror du medforfatter David Lagerkrantz har valgt å bruke uformelt språk på denne måten? **C**
4. Hva slags ulike kulturer møtes i disse utdragene? **A**
5. Beskriv hvordan kulturmøtene i teksten fører til konflikter og problemer på flere områder. **A**
6. Faren til en spiller på laget til Zlatan starter en underskriftskampanje for å fjerne Zlatan fra laget. Drøft kort (ca. 2000 tegn inkludert mellomrom) om dette var riktig av faren eller ikke. **B**

Somaliske tanker Norge, fra 2013 (artikkel) Warsan Ismail

Før du leser:

1. Sjekk ut Warsan Ismails blogg *Bak rosa burkaer og gule mullaskjegg*. Les to eller tre innlegg på bloggen og fortell en medelev hva innleggene handlet om og hva som kjennetegner skrivemåten til Ismail. **B**
2. Hva vet du Somalia? **B**

Oppgaver:

1. Hvorfor flyktet familien Warsan Ismail fra Somalia? **A**
2. Noter en liste med navn og andre fakta som forfatteren henviser til. Gå sammen i grupper på fire, slå opp noen av ordene hver og del kunnskapen med hverandre. **A**
3. Hvilken metafor bruker forfatteren for å beskrive sin flerkulturelle identitet? **A**
4. Hva er formålet med denne teksten? Hva er det forfatteren vil få fram? **C**
5. Sammenlign teksten «Somaliske tanker» med «Ytringsfridomen er under press» av Amal Aden (teksten står også her i tekstsamlingen sakprosadelen). **B**

Hvordan redde ditt ulykkelige ekteskap med Internett, fra 2012 (innlegg) Ida Jackson

Før du leser:

Hva er en metafor? Hva er en sammenligning? Repeter det som står om metafor og sammenligning i kapittel 3 før du leser videre. **B**

Oppgaver:

1. Oppsummer Ida Jacksons meninger i dette innlegget i fire setninger. **A**
2. Synes du forfatteren argumenterer godt for sine meninger? Hvorfor/hvorfor ikke? Begrunn svaret med minst to konkrete eksempler fra teksten. **D**
3. Skriv et svar til Jackson (enten støtteinnlegg eller motinnlegg). Lengde : ca. 500 ord. **B**
4. Forfatteren bruker flere sammenligninger og metaforer som er knyttet til mat. Gå gjennom teksten og finn disse og skriv dem ned. Hva betyr de? **A**
5. Forfatteren kaller selvdisiplin for «en sart blomst som trenger riktige vekstvilkår» Hva kan denne metaforen bety? Begrunn svaret. **B**
6. Gå sammen to og to og lag deres egne metaforer og sammenligninger for det vi må gjøre (jobb, lekser osv.) på internett versus det vi ofte heller vil gjøre (se film, spille spill, være på sosiale medier, osv.). **B**

Konflikt er oppskrytt, fra 2013 (kåseri) Are Kalvø

Før du leser:

1. Kva meiner vi med å vere konfliktsky? **B**
2. Drøft i klassen om det kan vere både positivt og negativt å vere konfliktsky. Gi eksempel. **B**

Oppgaver:

1. Kva er hovudsynet i denne teksten? Skriv eit avsnitt der du forsøker å framstille Kalvø sine argument så presist som mogleg. Samanlikn forslaget ditt med ein medelev sitt. **C**
2. Nyttar Kalvø hovudsakeleg logos- eller patosargumentasjon? Grunni svaret ditt. **C**
3. Finn eksempel på minst to forskjellige verkemiddel Kalvø nyttar i argumentasjonen. På kva måte kan dette verke overtydande på lesaren? **D**

Trollprat, fra 2004 (kåseri) Are Kalvø

Før du les:

Har du nokon gong brukt eit anna språk eller ein annan type språk enn ditt eige for å få fram eit poeng? **B**

Oppgaver:

1. Kva for typar ufromelt språk og slang bruker Kalvø i denne teksten? Gi minst to eksempel. **A**
2. Korleis passar språket (forma) saman med det Kalvø fortel om (innhaldet) i denne teksten? **D**
3. Skriv ut ein kopi av denne teksten (frå nettstaden til denne læreboka), og rett teksten med raud penn. Kor mange formelle feil finn du? **B**
4. Finn fram dei to songtekstane av den norske visesongaren Odd Børretzen som Kalvø viser til (dei ligg på nettstaden til denne læreboka), og samanlikn med «Trollprat» av Kalvø. **B**
5. Kommenter tittelen. På kva måtar speglar han innhaldet i teksten? **C**

Avstanden midt iblant oss, fra 2011 (tale) Karl Ove Knausgård

Før du leser:

Finn og se forfatterens framføring av denne teksten på NRK sine nettsider (søk etter tekstens tittel i en søkemotor). **B**

Oppgaver:

1. Gi din vurdering av denne talen. Skriv en kort begrunnelse for dine meninger om den. **D**
2. Hvis du skulle gi noen oppdraget om å holde en tale i en slik situasjon som Knausgård gjør her, hva ville du gitt som råd? **B**
3. Hva menes med «avstanden midt i blant oss»? **A**
4. Teksten nevner ingen navn, men bruker flere pronomener (jeg, vi, de, han, man). Hvordan støtter pronomenbruken opp om formålet med teksten? **D**
5. Se framføringen av teksten på ny. På hvilken måte bidrar framføringen til teksten? Kommenter stemmebruk, kameravinkler, annen lyd og forfatterens klesdrakt og kroppsspråk. Bruk gjerne begreper fra retorikken. **D**

Fordommar og kvardagsliv, fra 2008 (kommentar) Erling Lae

Før du les:

Kva er ein fordom? **B**

Oppgaver:

1. Frå kven er det Lae møter fordommar mot at han er homofil og gift med ein prest? Kven er fordomsfrie mot han? Kvifor overraskar dette han? **A**
2. Har du vore i situasjonar der du har møtt fordommar mot meiningane dine, haldningane dine eller veremåten din utan å vere førebudd på det? **B**
3. Kva er formålet med denne teksten, trur du? **C**
4. Vis korleis Lae argumenterer i denne teksten. Bruk minst to omgrep frå oversikta over argumentasjonsmåtar i kapittel 5. **A**
5. Gi ein vurdering av argumentasjonen til Lae. **D**

«*Yes we can*», fra 2008 (tale) Barack Obama

Før du leser:

1. Hva skjer i et primærvalg i USA? **B**
2. Repeter de retoriske appellformene *etos*, *logos* og *patos*. **B**
3. Tenk deg at du skal holde en kort tale for å inspirere og motivere en liten flokk med tilhørere (for eksempel et fotballag eller et håndballag). Hvilke følelser tror du hadde vært det mest effektivt å spille på for å motivere og inspirere i størst mulig grad? Diskuter gjerne med en klassekamerat. **B**

Oppgaver:

1. Ifølge Obama er hans valgkamp helt spesiell og skiller seg fra de andre kandidatenes. På hvilken måte? **A**
2. Hvilken av de tre appellformene *etos*, *logos* og *patos* mener du Obama bruker mest i denne talen? **A**
3. Hvilke følelser mener du Obama forsøker å mane fram hos tilhørerne med denne talen? Vis til noen formuleringer han bruker for å mane fram disse følelsene. **C**
4. I talen beskriver Obama både USAs fortid, nåtid og framtid. Hvordan beskriver han fortiden, nåtiden og framtiden? Hva oppnår han med å beskrive fortiden, nåtiden og framtiden på denne måten? **A**
5. Syns du dette er en god tale? Begrunn svaret. **D**

Vi lever i eit ulykkeleg ekteskap med Internett, fra 2012 (kommentar) Agnes Ravatn

Før du les:

1. Kva slags forventningar skaper tittelen? Gi to eksempel på kva metaforen «eit ulykkeleg ekteskap med Internett» kan bety. **B**
2. Kva er *prokastinering*? **B**

Oppgaver:

1. Kva er avsendarens sitt problem? Korleis vil ho løyse problemet? **A**
2. Leit i teksten etter ord og uttrykksmåtar som du ikkje har høyrte før. Viss du finn nokon: Kva betyr dei, og kva verknad får dei i teksten? **A**
3. Skriv ein tekst med overskrifta: «Ekteskapet mitt med internett». **B**

Søknad om distanse, fra 2013 (petit) Grazyna Skarpås

Før du leser:

Har du vært med på skoleavslutning før? Hvordan var det? **B**

Oppgaver:

1. Hvordan skildres skoleavslutninger i teksten? Trekk fram konkrete eksempler på bruk av negativt ladde ord. **A**
2. Hvordan skildres det å møte en lærer man tidligere har hatt? Trekk fram konkrete eksempler på negativt ladde ord også her. **A**
3. Finn minst to eksempler på språklige virkemidler i teksten. Forklar hvordan disse virkemidlene bidrar til hvordan du oppfatter teksten. **C**
4. I tekstens siste avsnitt (de fem siste setningene) skjer det en endring. Hva kommer det fram her? **A**
5. Hva slags effekt gir den overraskende slutten på teksten? **C**
6. Skriv din egen tekst der du følger samme mønster som denne teksten: skildre en negativ situasjon og avslutt så med en overraskende vending til slutt. **B**

No når vi alle har blitt sjuke, fra 2013 (artikkel) Therese Sollien

Før du les:

Kva er ein diagnose? **B**

Oppgaver:

1. Kva for sider ved det moderne samfunnet vårt er det artikkelforfatteren vil sette eit kritisk søkelys på i denne artikkelen? Noter ei liste. **A**
2. Kva eksempel blir brukte for å underbygge argumentasjonen? **A**
3. Vis korleis artikkelforfatteren bruker logosappell og framstiller meiningane sine slik at lesaren skal oppfatte dei som mest mogleg sannsynlege. Bruk konkrete eksempel frå teksten i svaret. **A**
4. Skriv eit motinnlegg eller støtteinnlegg til artikkelforfatteren. Bruk tips frå kapittel 5 om argumentasjon. **B**

Takler ikke mediesjonglering, fra 2009 (nettartikkel) Ingrid Spilde

Før du leser:

Hva er dine erfaringer med å gjøre flere ting samtidig? Er du god til det? **B**

Oppgaver:

1. Oppsummer artikkelen i et handlingsreferat på fem setninger. Den første skal være en innledning, så tre setninger som oppsummerer tre hovedmomenter i teksten, så en setning til avslutning. **A**

2. Repeter tips om struktur fra kapittel 6 (i skrivekurset om resonnerende tekster). Hvordan vil du vurdere strukturen i denne teksten? Gi konkrete eksempler fra teksten og bruk av poenger fra skrivekurset (for eksempel om avsnitt, referansebindinger osv.) **D**
3. I denne artikkelen er det mye logosappell. Gi eksempler på hvordan dette brukes og hvilken effekt det gir. **D**

Statsministerens nyttårstale 2007 (tale) Jens Stoltenberg

Før du leser:

Hva er formålet med statsministerens nyttårstale? Hvem er mottakerne? **D**

Oppgaver:

1. En vanlig retorisk strategi i taler er å markere at man har et fellesskap med mottakeren. Kan du se eksempler på at Stoltenberg gjør det i denne talen? **A**
2. Tidlig i talen sier Stoltenberg at «verden går framover så lenge vi mennesker har vilje til å skape en bedre framtid». Finn eksempler i resten av talen som støtter opp under denne påstanden. **A**
3. Stoltenberg referer til og siterer flere andre personer. Finn disse stedene i talen, og diskuter hva disse referansene og sitatene tjener til. **D**
4. «Aldri før har flere blitt løftet ut av fattigdom», sier Stoltenberg med et språklig bilde («løfte ut»). Hva oppnår han med å uttrykke det slik, isteden for å bare si for eksempel «aldri før har vi hatt så mange færre fattige»? Finnes det flere språklige bilder i teksten, og hvilken funksjon har de i så fall? **D**
5. Vis konkrete eksempler på alle tre retoriske appellformene (etos, patos og logos) i teksten. **A**

Skriflig spørsmål fra Christian Tybring-Gjedde(Frp) til kulturministeren og kulturministerens svar, fra 2013, (spørsmål og svar) Hadia Tajik og Christian Tybring-Gjedde

Før du les:

Kva er norsk kultur? Lag eit tankekart. Summer opp i klassen det de har komme fram til. **B**

Oppgåver:

1. Kva er det Christian Tybring-Gjedde frå FrP ønsker at kulturministeren skal svare på? **A**
2. Kva meiner Tajik med at norsk kultur alltid har vore i endring? Kva for eksempel bruker ho til å få fram dette? **A**
3. Kva for sider ved den norske kulturen meiner Tajik er unikt norske og viktige å verne? **A**
4. Året 2013 blei innleidd med ein stor kulturdebatt i dei norske media. Les innlegget «Ikkje min kulturminister» av Jon Hustad på nettsidene til Aftenposten (12.januar 2013). Innlegget var ein kommentar til og kritikk av Tajik sitt svar til Tybring-Gjedde. Summer opp kva kritikken til Hustad bestod i. **B**
5. Finn ut meir om kva «kulturdebatten» dreidde seg om, og finn fram til nokre fleire som deltok i han. Skriv eit kort referat (to hundre og femti ord). **B**
6. Skriv eit støtteinnlegg til ein av partane i debatten. Innlegget skal vere på mellom fem hundre og tusen ord. **B**

Ballonger og isfjell, fra 2008 (artikkel) Ingebjørg Tonne

Før du leser:

Hva er et morsmål? **B**

Oppgaver:

1. Hva har du lært av denne teksten? Gjenfortell for en annen elev hva forfatteren formidler. **C**
2. Forfatteren bruker virkemiddelet sammenligning i teksten. Hva slags sammenligninger bruker hun for å få fram det hun vil lære bort? Hva slags effekt gir disse sammenligningene, synes du? Begrunn svaret. **D**
3. Teksten består av fire avsnitt. Undersøk hvordan starten av hvert avsnitt etter det første kobles, språklig sett, til forrige avsnitt. Hvilken effekt gir dette? **D**

Lars Vaular: Ensom ulv med noe å melde, fra ? (portrettintervju) Hordaland fylkeskommune

Før du leser:

1. Hvem er Lars Vaular? Skriv ned alt du vet om han fra før eller finn minst fem opplysninger om han på nettet. **B**
2. Formuler fem spørsmål som du kunne tenke deg å stille ham. **B**
3. Hva kjennetegner et portrettintervju? Nevn minst tre typiske trekk. Bruk gjerne et portrettintervju fra en avis i arbeidet. **B**

Oppgaver:

1. Hva får vi vite om Lars Vaular? Skriv et kort referat (ca.250-500 ord) av hva intervjuet handlet om. Bruk gjerne deloverskrifter til hjelp. **A**
2. Hva er formålet med dette portrettintervjuet? Hvilke temaer er det journalisten har lagt vekt på? **C**
3. Hvordan åpner intervjuet? Får vi vite noe i innledningen som er relevant for hva resten av intervjuet handler om? **A**
4. Finn eksempler på hvordan det veksles mellom direkte og indirekte tale i intervjuet. **A**
5. Fikk du svar på noen av spørsmålene dine fra førlesningsoppgaven? I tilfelle hvilke? **B**
6. Sammenlign dette portrettintervjuet med et annet portrettintervju fra en avis. Hva er forskjellig, og hva er likt? **B**

Jeg er Malala (utdrag), fra 2013 (biografi) Malala Yousafzai

Før du leser:

1. Finnes det en sak som er så viktig for deg at du vil kjempe for den saken selv om du hadde satt ditt eget liv i fare? Tenk først gjennom spørsmålet på egen hånd. Deretter kan klassen i plenum sette opp en liste på tavla. **B**
2. Finn informasjon om Taliban. Hvem er de, og hva står de for? **B**

Oppgaver:

1. Malala har reist fra Swat-dalen i Pakistan til Birmingham i England. Hvilke sider ved det engelske samfunnet og engelsk kultur har gjort spesielt inntrykk på henne? **A**
2. Malala er når hun skriver dette en ungdom omtrent på din egen alder. Hvilke sider av livet hennes kjenner du igjen fra din egen hverdag? Hvilke sider av ungdomslivet i Pakistan er fremmed for deg? **A**
3. Hvilke kulturer møtes i utdraget fra «Jeg er Malala»? På hvilken måte fører kulturmøtene til konflikter? **A**
4. Mot slutten av utdraget kommer en mann med caps om bord på skolebussen til Malala. Han sprø «Hvem er Malala?», men ingen svarer. Litt seinere i teksten

gjentar Malala dette spørsmålet og denne gangen svarer hun selv «Jeg er Malala. Og dette er min historie.» Hvordan tolker du at hun gjentar spørsmålet og svarer på det selv? **C**

5. Finn ut hva sirkelkomposisjon er. Bruker forfatteren sirkelkomposisjon i denne teksten? Begrunn svaret. **C**

Østby, fra 2005 (etterord) Andreas E. Østby

Før du leser:

1. Hva forbinder du med ordet *kebabnorsk*? **B**
2. Les om den svenske forfatteren Jonas Hassem Khemiri og les litt i hans roman *Et øye rødt* (et utdrag av denne står i skjønnlitteraturdelen i tekstsamlingen). **B**

Oppgaver:

1. Hva er *kebabnorsk*? **A**
2. Hva er *Rinkeby-svensk*? **A**
3. Hva er *mellomspråk*? **A**