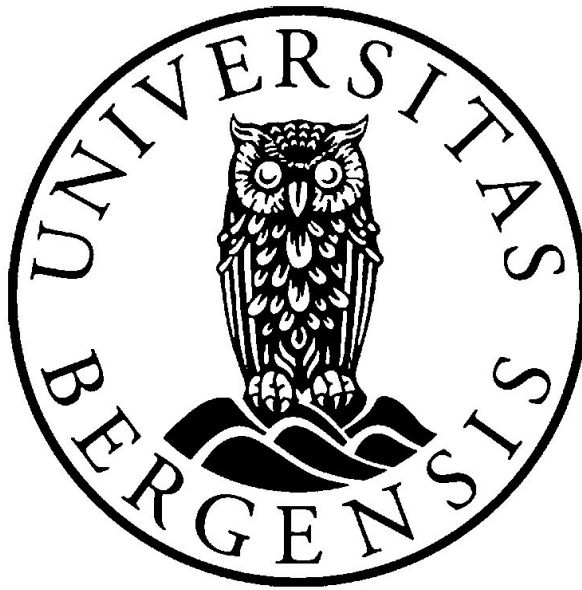


Eksisterer det en skjult skjønnlitterær kanon i den norske videregående skolen?

En kvalitativ studie av fire norsklæreres bakgrunn for tekstutvalg



Universitet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Våren 2021

NOLISP350

Mastergradsoppgave i nordisk fagdidaktikk

Lone Gundersen

Forord

Å skrive masteroppgave har lært meg mye – ikke bare om fagfeltet, men også om meg selv. Oppgaven leveres under mitt navn, men det er mange som har bidratt til at denne oppgaven kom i havn. Jeg ønsker derfor å rette en takk til dere.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Anders Marcussen Gullestad, for gode råd, konstruktive tilbakemeldinger og et sett med lave skuldre. Jeg er så takknemlig for din tålmodighet med meg, og tiden du har viet til mitt lille prosjekt. Jeg vil også takke de fire informantene som sa seg villig til å delta i undersøkelsen min. Jeg setter stor pris på at dere har gjort det mulig for meg å skrive denne oppgaven.

Takk til familien min som har støttet meg gjennom opp- og nedturer i denne skriveprosessen. Takk til Thor-Bjørn for din enorme tålmodighet, generøsiteten og hjelpsomhet. Takk til Ina for at du er den du er. Disse fem årene hadde ikke vært det samme uten dine varme klemmer, kloke ord og gode latter. Takk til Kari for gode og engasjerende tilbakemeldinger. Takk til mine medstudenter på lesesalen for latter, glede og støttende ord.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
1. Innledning	1
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	2
1.2 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	3
1.2.1 Avgrensning og begrepsavklaring	4
1.3 <i>Oppgavens disposisjon</i>	4
2. Teori og tidligere forskning	6
2.1 <i>Norskfagets kanon</i>	6
2.1.1 Kanonbegrepet	6
2.1.2 Kanondebatten	7
2.1.3 Skjult kanon	10
2.1.4 Kanonens makt og kvalitet	11
2.2 <i>Dannelse, allmenndannelse og literacy</i>	12
2.2.1 Literacy	12
2.2.2 Dannelse og allmenndannelse	13
2.3 <i>Målstyrte læreplaner</i>	16
2.4 <i>Tekstutvalg – hva påvirker norsklæreres valg av skjønnlitteratur til undervisningsbruk?</i>	18
2.4.1 Elevenes interesse	18
2.4.2 Teksters tilgjengelighet og bruk av lærebøker	19
2.4.3 Lærernes kjennskap til og interesse for tekster	20
2.4.4 Tid	20
2.5 <i>Antologiers kanonisering</i>	23
3. Metode	27
3.1 <i>Dataanalyse og metodisk teori</i>	27
3.1.1 Diskursanalyse	28
3.2 <i>Utvalg</i>	31
3.2.1 Representativitet	32
3.3 <i>Etiske problemstillinger</i>	33
3.3.1 Konfidensialitet	33
3.3.2 Informert samtykke	33
3.4 <i>Datainnsamling</i>	35

3.4.1	Kvalitativt forskningsintervju.....	35
3.4.2	Intervjuguide.....	35
3.4.3	Gjennomføring av intervjuene.....	36
3.4.4	Transkribering.....	38
3.5	<i>Oppgavens kvalitet</i>	39
3.5.1	Reliabilitet.....	39
3.5.2	Validitet.....	39
4.	Analyse av funn	41
4.1	<i>Hva bør kjernen i litteraturundervisningen være?</i>	41
4.2	<i>Bakgrunn for valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen</i>	44
4.2.1	Eksisterer det en skjult kanon i skolen i dag?.....	45
4.2.2	Elevenes opplevelse og engasjement.....	52
4.2.3	Dannelse.....	55
4.2.4	Nasjonsbygging og kulturhistorisk perspektiv.....	60
4.2.5	Lærebøkers påvirkning på tekstutvalg.....	63
4.2.6	Informantenes preferanser.....	65
4.2.7	Utdrag og hele verk.....	66
5.	Diskusjon av hovedfunn	71
5.1	<i>Lærernes tekstutvalg</i>	71
5.1.1	Eleveengasjement.....	71
5.1.2	Tid – utdrag og hele tekster.....	73
5.1.3	Teksttilgang og lærebøker.....	75
5.2	<i>Skolens skjulte kanon</i>	78
5.2.1	Eksisterer det en skjult kanon i skolen i dag?.....	79
5.3	<i>Mål med litteraturundervisningen</i>	82
5.3.1	Dannelse: allmenndannelse og literacy.....	82
5.3.2	Kulturhistorisk kontekst.....	84
6.	Avslutning	86
6.1	<i>Hovedfunn og konklusjon</i>	86
6.2	<i>Didaktiske implikasjoner</i>	87
6.3	<i>Forslag til videre forskning</i>	88
7.	Litteraturliste	90
	Vedlegg	94

<i>Vedlegg 1: Informasjon til skolene</i>	94
<i>Vedlegg 2: Informert samtykke</i>	96
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide</i>	99
<i>Vedlegg 4: Intervju med Sara</i>	101
<i>Vedlegg 5: Intervju med Anders</i>	109
<i>Vedlegg 6: Intervju med Marit</i>	120
<i>Vedlegg 7: Intervju med Bjørn</i>	133
Sammendrag	163
Abstract	165
Profesjonsrelevans	167
Tilhørende litteraturliste.....	168
Tabell 1: Forfatterliste 1	43
Tabell 2: Forfatterliste 2	44

1. Innledning

Lesing er en av hovedårsakene til at skolen ble opprettet med skoleloven i 1739, og denne ferdigheten har alltid vært en sentral del av norskfaget (Skjelbred et al. 2017, s. 25). Dermed er det naturlig at det stilles spørsmål ved hva elevene bør lese i skolen. Dette teamet engasjerer mange, og debatter om hva slags norskfag vi bør ha kommer frem av blant annet kronikker, tidligere forskning og revideringer av læreplaner. Et sentralt moment som ofte diskuteres, er spørsmålet om skjønnlitteraturens rolle i norskfaget. Den er ikke like avklart som det tidligere har vært, hvor skjønnlitteraturen hadde en udiskutabel plass i faget, mye på bakgrunn av nasjonsdannelsen den bidro til (Steinfeld 2009; Kjelen, 2013; Hamre, 2014; Smidt 2018, s. 99).

Etter innføringen av læreplanen for kunnskapsløftet i 2006 (heretter LK06), hevder professor Pål Hamre at skjønnlitteraturens plass i skolen har blitt svekket til fordel for kompetansefokuset (Hamre, 2014, s. 484). Læreplanene i norsk har tidvis gjennomgått endringer i større eller mindre grad. I denne oppgaven vil jeg rette oppmerksomheten mot fjerningen av forfatterlistene i læreplanene, da verken LK06, den reviderte utgaven fra 2013 eller fagfornyelsen av 2020 (heretter LK20) innehar denne typen veiledende lister over hvilke konkrete verk eller forfattere elevene bør lese.

I Norge har vi aldri hatt leselister lærerne må følge når det gjelder hvilke forfattere og tekster som skal brukes i norskundervisningen. Før LK06 var de oppførte forfatterlistene ment som en hjelp lærerne kunne støtte seg på, hvis de selv ville. Derfor er det interessant å se nærmere på hva norsklærere vektlegger i sin litteraturundervisning, samt hvorfor de velger som de gjør og hvordan de begrunner valgene sine. For å få en dypere forståelse av dette vil jeg i denne oppgaven 1) undersøke bakgrunnen for tekstutvalg, 2) målet med litteraturundervisningen og 3) tanker rundt oppgavens hovedbegrep 'skjult kanon'. Skjult kanon innebærer forfattere og tekster som lærerne, uten veiledende leselister (kanon), fremdeles ser ut til å bruke i sin norskundervisning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 2006 ble de veiledende forfatterlistene fjernet fra læreplanen i norsk, og har siden ikke vært å se i styringsdokumentene for den norske skolen. Da jeg var elev på videregående, hadde jeg ingen innsikt i læreplaner eller læreplanmål. Jeg kjente ikke til lærernes frihet når det gjelder valg av skjønnlitteratur i klasserommet, og var blant elevene som knapt hadde hørt om andre forfattere enn Ibsen da jeg ble uteksaminert. *Vildanden* kunne jeg baklengs, men hadde aldri hørt om verk som *Markens Grøde* eller *Gift*, før jeg begynte å studere nordisk. Det var først da jeg fikk øynene opp for andre sentrale forfattere, noe som førte til at jeg begynte å stille spørsmål ved undervisningen jeg selv fikk på videregående.

Det har vært lang tradisjon i norsk skole at litteraturundervisningen forankres i et nasjonalt dannelsesperspektiv (Kjelen, 2013, 52). Etter innføringen av LK06 er ikke fokuset på det særnorske vektlagt i like stor grad som tidligere, og lærerne har i tillegg fått stor frihet når det gjelder undervisning om skjønnlitterære tekster i norskfaget (Hamre, 2014, s. 485). Det eneste kravet som stilles til læreren er at elevene på vg2 og vg3 skal arbeide med *sentrale* tekster fra 1500-tallet frem til i dag. Denne oppgaven har hovedfokus på trinnene vg2 og vg3, da det er disse årene litteraturen står mest sentralt i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006/2013; 2019).

Det har siden innføringen av LK06 vært omdiskutert om hva norskfaget bør innebære, og hvilke tekster elevene bør møte. At elever skal oppleve en skolegang uten å ha vært borti de mest sentrale forfatterne og tekstene gjennom tiden, er en bekymring flere deler (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 86). Før LK06 ble innført kunne lærere bruke leselistene som en alternativ mal for undervisning av skjønnlitteraturen i norskfaget. Dette har en sammenheng med at lærerne tidligere hadde en innskrenket undervisningsfrihet, fordi de i større grad forholdt seg til oppgitte leselister. Samtidig som lærerne fikk større undervisningsfrihet, i samband med innføringen av LK06 i norskfaget vokste usikkerheten rundt elevenes tekstkapital etter endt skolegang. Dermed er det trygt å søke til den norske litterære kanon, som en sikkerhetsmargin på skjønnlitteratur med høy kulturell og litterær verdi når det gjelder hvilke tekster og forfattere som er verdt å bevare (Aamotsbakken, 2003, s. 22). Hvorvidt norsklærere i skolen i dag søker den norske litterære kanon, er uvisst. Det eksisterer ingen krav om hvilke forfattere eller tekster elevene skal ha kjennskap til og man vet ikke hva som møter dem i skolen. Med utgangspunkt i denne usikkerheten kan man derfor stille spørsmål ved elevenes litterære utbytte etter endt skolegang.

Til tross for læreplanens frie tøyler, kommer det frem av tidligere forskning basert på norskantologier at noen tekster utgjør en vesentlig komponent i lærebøkene. Ifølge Bente Aamotsbakken danner disse tekstene en skjult kanon i skolen (2003; 2011). Kan det derfor være slik at antologiene og lærebøkene sikrer en felles kulturell referanseramme i skolen? Dette bringer oppgaven videre til problemstilling og forskningsspørsmål.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Læreplanen i norsk angir ikke bestemte forfattere og litterære verker som det skal undervises om, slik at lærerne i prinsippet kan undervise om hva som helst. Som tidligere forskning har vist, ser det i praksis likevel ut til at visse forfattere og tekster går igjen i norskundervisningen på videregående skole (Kulbrandstad, 2005; Kjelen, 2013). Formålet med denne masteroppgaven er å få en bedre forståelse av følgende problemstilling:

Hvilke faktorer kan forklare de sammenfallende tendensene i norsklæreres tekstutvalg, og i hvilken grad kan begrepet 'skjult kanon' bidra til en bedre forståelse av mekanismene som ligger til grunn for valget av litteratur det undervises om?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å intervju fire norsklærere som underviser på vg2 eller vg3 studieforbereende program, hvor noen arbeider på byskoler, mens andre jobber på distriktskoler. Videre har jeg formulert et par underordnede forskningsspørsmål, for å grundigere besvare den overordnede problemstillingen:

- I. *Hvilke faktorer påvirker lærernes valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen på vg2 og vg3?*
- II. *I hvilken grad er norsklærere i videregående skole selv enige i at det eksisterer en skjult skjønnlitterær kanon?*
- III. *Hva er norsklærernes mål med den skjønnlitterære undervisningen?*

Denne masteroppgaven har relevans for praksisfeltet, både for lærere som er i arbeid, men også for studenter. Oppgaven gir et innblikk i norsklæreres begrunnelse og refleksjoner rundt

tekstutvalg, deres mål med litteraturundervisning og tanker rundt begrepet 'skjult kanon'. Dermed har oppgaven verdi for forskning innen norskdidaktikk.

1.2.1 Avgrensing og begrepsavklaring

I denne oppgaven undersøker jeg læreres bakgrunn for utvalg av forfattere og *tekster*. Med tekst mener jeg skjønnlitterære verk tilhørende tre av de tradisjonelle hovedsjangrene epikk, lyrikk og dramatik. Optimalt sett ville jeg inkludert alle de fire litterære hovedsjangrene, de nevnte samt sakprosa, men på grunn av begrensinger har jeg valgt å fokusere på skjønnlitteratur. Det er her snakk om tekst i sin trykte eller skrevne form «som er føyd sammen til en helhet» (Svennevig, 2020).

Begrepet *litteratur* blir også brukt ofte i denne oppgaven. I likhet med tekstbegrepet referer jeg også til skjønnlitteratur når det er snakk om litteratur.

1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgavens primærkilder er intervjuene jeg har foretatt med fire informanter. Læreplanene LK06 og LK20 i norsk danner grunnlaget for intervjuene. Undersøkelsen tar utgangspunkt i lærernes begrunnelse for valg av skjønnlitterære tekster i undervisningen i etterkant av fjerningen av norskfagets kanon fra læreplanene. Det er derfor relevant å se nærmere på et par punkter i læreplanen i norsk på vg2 og vg3, både LK06 da den enda er gjeldene for skoleåret 2020/2021 (Utdanningsdirektoratet, 2006/2013), og den nye som delvis trådte i kraft i august 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). I kapittel 2, «Teori og tidligere forskning», vil jeg legge frem anvendt teori, teoretiske perspektiver og tidligere forskning. I hovedsak er det teoretiske holdepunktet kanon og læreplanene. De teoretiske perspektivene forankrer seg i dannelse, slik som allmenndannelse og literacy. Den tidligere forskningen er koblet opp mot liknende studier på forskningsfeltet, som blant annet tar utgangspunkt i bruk av skjønnlitteratur i skolen, bakgrunnen for læreres tekstutvalg og momenter som påvirker disse valgene.

Kapittel 3, «Metode», beskriver fremgangsmåten som er brukt i undersøkelsen. Denne oppgaven innebærer en kvalitativ forskningsmetode i form av intervju. Undersøkelsen består av fire informanter som underviser eller har undervist på vg2/vg3, henholdsvis by- og distriktskoler. Datamaterialet som kommer frem av intervjuene blir analysert ved bruk av diskursanalyse, som i dette tilfellet er en samtaleanalyse ut ifra en gitt kontekst. I en undersøkelse som baserer seg på tale og ikke tall, er metoderefleksjon særlig essensielt. Ved

tolking av materialet er det vesentlig å være observant på begrensninger og muligheter som tilhører diskursanalysen. Utover dette vil kapittelet ta for seg metodisk teori, utvalg og presentasjon av de fire informantene, etiske problemstillinger, innsamlingsmetode og undersøkelsen kvalitet. Oppgavens kapittel 4, «Analyse av funn», er strukturert basert på funn som preger lærernes tekstutvalg innenfor norskdiskursen. I fremleggingen av funnene presenteres materiale som er relevant for videre diskusjon. I kapittel 5, «Diskusjon av hovedfunn» baserer strukturen seg på undersøkelsens forskningsspørsmål. Her blir hovedfunnene lagt frem og diskutert i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Jeg vil ta for meg hvilke faktorer jeg mener påvirker informantenes tekstutvalg og hvorvidt disse valgene kan forstås i lys av en bakenforliggende, skjult kanon. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6, «Avslutning», oppsummere hovedfunnene i oppgaven, samt trekke en konklusjon med mål om å besvare oppgavens overordnede problemstilling. I tillegg vil jeg se nærmere på noen didaktiske implikasjoner og komme med forslag til tidligere forskning.

2. Teori og tidligere forskning

For å kunne diskutere ulike faktorer som kan forklare læreres valg av skjønnlitteratur er det vesentlig å trekke frem teoretiske perspektiver som belyser ulike aspekter som inngår i denne seleksjonen. I tillegg vil de teoretiske perspektivene bidra til å kunne diskutere hva det undervises om i skolen og i hvilken grad begrepet 'skjult kanon' kan bidra til en bedre forståelse av mekanismene som ligger til grunn for lærernes litteraturvalg. Dermed innebærer dette teori som omfatter kanons historie og legitimitet, skjønnlitteraturens dannelsesperspektiv, plass i skolen og i læreplanene, og fagdidaktiske perspektiver. Den valgte teorien vil utgjøre grunnmuren i den forestående analysen og diskusjonen. Kapitlet er inndelt i fem hoveddeler bestående av underkapitler som tar for seg henholdsvis kanon, dannelse og literacy, målstyrte læreplaner, lærernes tekstutvalg og antologiers kanonisering.

2.1 Norskfagets kanon

Hvilke forfattere og tekster elever eksponeres for i skolen er blant annet opp til hver enkelt lærer, og kan derfor variere i ulik grad. Likevel kan det se ut til at de fleste av elevene som går ut av den videregående skolen har kjennskap til noenlunde de samme forfatterne og verkene. Om de så ikke har *lest* noe av en forfatter, kan de ha kjennskap til vedkommende på bakgrunn av hva det har vært undervist om i norsktimene. Når det er sagt forventer vi at elever har vært borte i Ibsen og iallfall har en viss kjennskap til de resterende av de fire store, men ingen forventer at en elev skal ha lært om eksempelvis Tor Ulven eller Margit Sandemo, uten sammenligning for øvrig. Hvorfor er det akkurat disse forfatterne og verkene som blir videreført fra generasjon til generasjon? Hvorfor er det slik at noen blir kjent, mens andre blir glemt? I praksis ser det ut til at de fleste forfatterne og verkene som elever får kjennskap til i skolen, ofte tilhører tidsperioden 1830-1920-tallet, mens etterkrigs- og samtidslitteratur ikke har en selvsagt plass. Dermed er det i hovedsak bruken av klassikere denne oppgaven vil sette søkelys på. For å komme nærmere en forståelse av disse spørsmålene vil jeg ta for meg betydningen av ordet *kanon*.

2.1.1 Kanonbegrepet

Ordet *kanon* stammer fra gresk og betyr *målestokk* eller *rettesnor* (Aamotsbakken, 2003, s. 7). Da begrepet tidligere omhandlet det fysiske av materiell betydning, kjenner vi i dag til

begrepet som noe abstrakt, slik som normer og regler som inngår i ulike deler av samfunnet (Aamotsbakken, 2018, s. 77).

Kanonbegrepet i dag er blant annet et litteraturfaglig begrep (Steinfeld, 2009, s. 172). I sin litterære forstand var begrepet opprinnelig knyttet til religiøs litteratur. Kristendommens hellige skrifter, Det gamle testamentet og Det nye testamentet, består av tekster som er skrevet over lang tid, og først senere satt sammen i sin nåværende form. Disse tekstene utgjør de kanoniske skriftene. Tekstene som ble valgt bort, og ikke ble inkludert i De hellige skriftene, kalles for apokryfe skrifter. Denne typen seleksjon danner en kanon, en utvelgelse av hvilke tekster som skal inngå i en tekstsamling.

Sammenliknet med den kristne kanon, er den litterære kanon i større grad åpen, da tradisjonen er konstant, mens i en litterær kanon kan det både tilføyes og fjernes forfattere og verk (Aamotsbakken, 2003, s. 8). Dermed kan det sies at en litterær kanon er i langsom fremadgående endring. Det er da ikke usannsynlig at det vil reise seg en debatt rundt hvilke forfattere og verk en nasjon skal eller bør kjenne til, og hvem dette skal bestemmes av.

2.1.2 Kanondebatten

I 2006 ble Læreplanen for kunnskapsløftet innført og dermed reiste også den store kanondebatten seg. Tidligere læreplaner viste til lister med blant annet forfattere, som elevene *burde* ha lest noe av eller ha kjennskap til i løpet av skolegangen (Utdanningsdirektoratet, 2011), men disse ble fjernet i LK06. Noen frykter derfor at de neste elevgenerasjonene kan fullføre skolegangen uten å ha hørt om Ibsen, eller fått innsikt i den norske kulturarven (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 86).

Et av formålene for norsk, som beskrevet i LK06, er at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2006/2013, s. 2). LK20 har videreført dette formålet. Et av mandatene i norskfaget er å eksponere elevene for kulturhistorie, men hvordan dette skal gjøres og hvilke forfattere og verk som skal inngå i undervisningen er opp til læreren å avgjøre. I Norge har leselistene i læreplanen hatt en veiledende funksjon, men etter at disse ble fjernet står lærerne enda mer fritt til å foreta tekstutvalg på egen hånd. Aase stiller spørsmål ved hvorvidt læreren er i stand til å foreta fornuftige utvalg og håndtere den gitte friheten forstandig (Aase sitert i Vinje, 2005, s. 73).

For å belyse situasjonen fra et annet ståsted, har Eiliv Vinje (2005) analysert tilstanden i Danmark, hvor kanondebatten har foregått på et annet vis enn i Norge. I motsetning til her til lands, har Danmark gått fra det Vinje kaller *ingen styring* til *sterk styring*. Staten i Danmark innførte i 2004 to typer litterær kanon: Felleslisten og tilleggslisten. Felleslisten lister opp forfattere elevene *skal* lese, mens tilleggslisten fungerer som en indikasjon på hva elevene *bør* lese. Daværende kulturminister, Brian Michelsen, hevdet at innføring av en offisiell litterær kanon ville bidra til å skape en nasjonal identitet, og at det dessuten krever et lager av felles kulturell kunnskap for å fungere som et demokrati (Vinje, 2005, s. 74). Det var dog ikke utelukkende positive tilbakemeldinger da Danmark innførte den litterære kanon. Enkelte mente for eksempel at innføring av kanon tydet på manglende tillitt til lærerne (Vinje, 2005, s. 74). Når det er sagt, viser studier at det i forkant av kanons innføring i Danmark, fantes en repetitiv skjult leseliste fra 1970-1994, som ikke var nedskrevet men baserte seg på dansklærerne sine tekstutvalg (Weinreich, 2004, s. 13). Det kan dermed stilles spørsmål ved hvorvidt noe må *innføres* for å fungere som en kanon? Må noe være eksplisitt for at det skal foreligge en kanon, eller kan det også eksistere kanoner i det skjulte?

Ifølge Vinje har vi i Norge beveget oss fra *moderat styring* til ingen styring (Vinje, 2005, s. 73). Til tross for at Norge og Danmark har tendert hver sin vei hva kanon gjelder, foregår fremdeles kanondebatten i begge land. I Norge er spørsmålene rundt hvor stor plass litteraturen bør ha, og hvilken rolle den skal ha i norskfaget, en debatt som dukker opp med jevne mellomrom.

Marte Blikstad-Balas og Ida Lodding Gabrielsen hevder at vi har liten innsikt i hvilken litteratur elevene faktisk møter i skolen (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 86). De stiller spørsmål ved hvilke vesentlige tekster elevene kan gå glipp av og hvilke konsekvenser dette kan ha for de oppvoksende generasjonene. Det eneste lærerne i hovedsak må forholde seg til er hvorvidt elevene er rustet til å vise måloppnåelse i norskfagets kompetansemål.

Skjønnlitteraturen har på ingen måte en like udiskutabel posisjon i skolen i dag, som den en gang hadde. Førsteamanuensis i norsk ved Nord universitet, Hallvard Kjelen, hevder at dersom man leter etter litteraturfaget norsk i LK06 og revidert versjon fra 2013, vil man trolig blir skuffet, da ordet *litteratur* er fraværende (Kjelen, 2018, s. 17). Kjelen trekker frem at:

Litteraturfaget norsk er ofte under debatt, [...]. Denne debatten har dei siste åra i stor grad handla om følgjande: skjønnlitteraturens, særleg den kanonisertes, stilling og rolle i eit skulefag som etter Kunnskapsløftet først og fremst er å forstå som eit literacyfag. Debatten har *tilsynelatande* to hovudposisjonar, literacy-posisjonen og (skjønn) litteratur-posisjonen eller kanon-posisjonen. (Kjelen, 2018, s. 17)

Pål Hamre (2014) har skrevet en doktoravhandling hvor han tar for seg norskfaglige normtekster fra 1739-2013, der han ser på læreplaner gjennom flere århundrer. Han påpeker blant annet at LK06 var en kompetansebasert læreplan. Han hevder og at denne læreplanen i liten grad går inn på detaljer om dannelsingsinnhold og kanonisering av den litterære arven (2014, s. 469). Etter LK06 ble dermed norskfaget å forstå som et ferdighetsorientert fag, designet for å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Dette er noe av det som inngår i begrepet literacy, og av denne grunn kan debatten i norskfaget i hovedsak sies å involvere de to hovedposisjonene literacy og danning, hvor (skjønn)litteraturen, eller kanon, står sentralt innenfor sistnevnte (Kjelen, 2018, s. 17). Debatten tar både for seg de to nevnte hovedposisjonene som forskjellige aspekter ved norskfaget, hvor de arbeides med separat og på hver sin måte, men også som forenelige momenter som kan kombineres i undervisningen.

Knut Hoem er litteraturkritiker, og i 2016 kastet han seg ut i kanondebatten. I et innlegg på NRK sine nettsider uttrykker han sin misnøye når det gjelder sønnens lærebok i norsk (Hoem, Norskpensum på villspor, 2016). Han viser til at skjønnlitteraturen er skjøvet helt bakerst i boken, noe han stiller seg spørrende til, da han mener at skjønnlitteratur er selve kilden til leseglede hos barn. Hovedessensen i Hoems kritikk gjelder hvorvidt ferdigheter prioriteres fremfor litteraturen. Han er av oppfattelsen at det virker viktigere å *lese*, enn *hva* som leses.

Før kanon ble fjernet fra læreplanene, foretok Bente Aamotsbakken i 2003 en studie hun kalte *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Her påpeker hun blant annet at det ikke finnes noe krav om hva elevene *skal* lese, men det er svært vanlig at elever i videregående skole har lest mange av de samme tekstene i løpet av sin skolegang. Aamotsbakken hevder at leselistene som inngikk i tidligere læreplaner, eller det hun kaller kanon, må virke svært sterk til tross for at de kun var veiledende. Aamotsbakken påpeker videre at en kanon danner et fundament som fungerer som en sikkerhetsventil for mange lærere, da den forsikrer at elever får et visst felles grunnlag av litterære tekster (2003, s. 22). Når det er sagt, trekker hun også

frem at det i skolen kan se ut til at lesing i seg selv er det som vektlegges, ikke nødvendigvis hva elevene leser. På bakgrunn av dette påpeker hun at felles referanserammer er vel så viktig å ha med seg videre i livet, og at det derfor er vesentlig å foreta begrunnede tekstutvalg i skolen (Aamotsbakken, 2003, s. 22).

Det er mange meninger rundt kanondebatten; hvor stor plass litteraturen skal ha i norskfaget; hva som skal leses og hvorfor; hva som går glipp av i en dannelsesprosess uten felles referanserammer, osv. Marte Blikstad-Balas og Sigrid Skaug påpeker at «[d]e som argumenterer for en kanon argumenterer ofte med at alle barn i skolen skal få tilgang til kulturell kapital og fellesskap» (2019, s. 86). Men, selv om de nye læreplanene i norsk (LK06 og LK20) ikke inneholder forfatterlister, vil ikke det si at forfattere og verk skal *ut* av skolen. Én fagplan blir ifølge Vinje erstattet med en annen, og læreplanen har gått fra å innebære generelle mål og konkrete eksempler til å kun inneholde de generelle målene (Vinje, 2005, s. 73). Men hva nå? Hvilke forfattere og verk inngår i skolens norskundervisning, og hvorfor? Hva er det egentlig som ligger til grunn for de konkrete valgene om hvilken litteratur de skal undervise i som norsklærere foretar?

2.1.3 Skjult kanon

En offisiell skolekanon eller ikke, noen verk og forfattere viser seg å være gjengangere i skolens norskfag. Aamotsbakken trekker frem at kanon forekommer i det skjulte og at dette ikke er tilfeldig. Hun mener at kanon er en viktig maktfaktor i samfunnet, men spesielt i skolen (Aamotsbakken, 2018, s. 86). Aamotsbakken sikter til forlagsredaksjonenes valg av tekster i lærebøker som én av to maktfaktorer hva kanon gjelder. Den andre maktfaktoren mener hun kan knyttes opp til institusjonen litteraturhistorie. Aamotsbakken hevder også at kanon bekreftes når en tekst nærmest uten diskusjon regnes som noe de fleste har et forhold til. Aamotsbakken tar for seg begrepet skjult kanon, men definerer ikke begrepets betydning. En som tar for seg en definisjon av skjult kanon er den danske læreren, litteraturviteren og tidligere professoren, Torben Weinreich. Han definerer en skjult kanon som en kanon som ikke forekommer i listeform, hverken som forslag eller besluttet av en myndighet, men som kan avleses gjennom å analysere hvilke forfattere og verk som *faktisk* inngår i skolens lærebøker, og som faktisk leses (Weinreich, 2004, ss. 13-14). En skjult kanon kan også bestå av verk befolkningen har lest eller kjenner til. Weinreich mener at poenget med å illustrere en skjult kanon er å belyse hva elevene reelt sett leser i skolen. Dermed gjenstår det å se om denne såkalte skjulte kanon er noe mine informanter bekrefter eller avkrefter.

2.1.4 Kanons makt og kvalitet

Aamotsbakken påsto i 2003 at kanon i skolen blir ansett som en ryggrad for norsk videregående utdanning (2003, s. 32). Hun kaller kanon en stabiliserende faktor. Studien til Aamotsbakken er foretatt før LK06 ble innført, og dermed også før de veiledende leselistene ble fjernet. Som følge av disse endringene hevder Torill Steinfeld at kanon har mistet sin legitimitet (2009, s. 168). Skjønnlitteraturens plass i skolen er svekket og selve lesingen og leseferdighetene er i fokus, fremfor hva som faktisk leses, slik som både Hamre (2014) og Hoem (2016) har pekt på.

Til tross for at leselistene er fjernet, hevder Eiliv Vinje at det ikke er dermed sagt at forfatterne og tekstene som inngikk i den skal fjernes fra skolen eller litteraturarven (2005, s. 73). Steinfeld viser til teatersjef og leder for Ibsenrådet, Bentein Baardson, som i 2005 hevdet at et norskfag uten å lære om Ibsen er som kristendom uten å lære om Jesus (Steinfeld, 2009, s. 186). Selv om ikke påstanden kan virke hyperbolsk, sier den likevel noe om hvor vanskelig det er å komme utenom Ibsen, og hvor essensiell han er for norskfaget. Ut over dette ser det ut til at Ibsen ikke er den eneste som har blitt værende i norskundervisningen til tross for at kanon er tatt ut av læreplanen. Flere av forfatterne som inngikk i de veiledende leselistene ser ut til å fremdeles være av betydning for blant annet lærebokproduksjonen, selv etter innføringen av LK06 (Steinfeld, 2009, s. 184). Når det er sagt, hevder Kjelen at litteraturundervisning og valg av skjønnlitterære verk sjeldent er godt faglig forankret. Lærerne ser ut til å vektlegge elevenes følelser og opplevelser, fremfor å føre elevene inn i et litteraturfaglig fellesskap (2018, s. 19). Kjelen tar videre for seg hvilke forfattere og tekster som faktisk leses i skolen og hevder at det er en tendens nasjonalt (Kjelen, 2018, s. 25). Ved å hevde dette påstår han med det samme at det eksisterer en skjult kanon i skolen i dag, som ikke er nedskrevet. Utgangspunktet for denne skjulte skolekanon kan tenkes at er forankret i en samfunnsmessig kanon. Hamre på sin side hevder at den samfunnsmessige kanon stod sterkere før, da den tok utgangspunkt i nasjonsdannelsen. Nasjonsdannelsen er ikke lenger like vektlagt, men som professor i litteraturvitenskap, Jon Haarberg hevder, vender vi oss til historien når vi ikke lenger er sikre på hva 'det norske' er (Haarberg, 2017, s. 12). Han spør seg, i overkant av et tiår etter at leselistene ble avskaffet, om ikke en nasjonal kanon kunne vært noe.

Forfattere og tekster som er en del av for eksempel en samfunnsmessig kanon eller skolekanon, har fått sin plass på bakgrunn av et utvalg og kvalitet. Hamre fremmer videre kanons posisjon ved å hevde at kanon og litteraturhistorie er to sider av samme sak. Han påpeker at «[...] litteraturhistoria ordnar kronologisk og narrativt dei verka som etter kvart framstår som kanoniske» (2014, s. 71). Det som skiller litteraturhistorie og kanon er at litteraturhistorien er avhengig av en tidsdimensjon, mens kanon er det som kalles tidsresistent (Vinje, 2005, s. 77). Til tross for kanons eventuelle tidsresistens, fremhevet innføringen av LK06 de nytteorienterte sidene ved faget, noe som gikk på betraktning av de dannelsesorienterte, hvor det felles kulturprosjektet ble nedtonet til fordel for de individuelle (Hamre, 2014, s. 484). Skjønnlitteratur hadde sin klassiske periode i norsk fra 1889-1970-tallet som vil si at skjønnlitteraturen ikke behøvde legitimering, noe den ifølge Hamre, gjør i dag (2014, s. 485).

Skolekanon, eller de veiledende leselistene, har ikke, og har heller aldri hatt en absolutt makt i Norge og læreplanen i norsk. I Norge har vi kun hatt det Vinje kaller moderat styring, mens i dag har vi ingen styring (Vinje, 2005). Men forfatterne er, ifølge forskerne og teoretikerne, ikke borte fra undervisningen av den grunn. Imidlertid krever de nye læreplanen utdannede lærere som kan gjøre en god jobb innenfor de vide rammene i dagens læreplan (Aase sitert i Vinje, 2005, s. 73).

2.2 Dannelse, allmenndannelse og literacy

I det følgende vil jeg ta for meg to hovedposisjoner innen norskfaget; dannelse og literacy. Dette er to begrep som fremstår relativt vage, da de har omfattende betydninger. Med dette tatt i betraktning vil jeg forsøke å nærme meg begrepene ved bruk av definisjoner som virker avgrensende og relevante. Årsaken til at dannelse og literacy er vesentlig for denne oppgaven er fordi de kan bidra til å belyse vesentlige fundament for min kommende diskusjon av lærernes valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen i videregående skole.

2.2.1 Literacy

I 2000 gjennomførte vi i Norge vår første PISA-undersøkelse. PISA, eller *Programme for International Student Assessment*, er en kompetansebasert målingsundersøkelse utstedt av OECD med hensikt å måle 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Resultatene etter PISA-testen i 2000 oppleves sjokkerende da

vi i Norge lå under OECD-gjennomsnittet. I forlengelsen av dette vokste literacy frem som et begrep i norsk skole: For å kunne fungere i et samfunn er grunnleggende ferdigheter, slik som å kunne lese, vesentlige.

Begrepet «literacy» har tidligere vært forsøkt oversatt til norsk, men uten hell. Som Marte Blikstad-Balas hevder i sin innføringsbok *Literacy i skolen* (2016), har de norske oversettelsene alle vært for snevre, da literacy som fenomen er mer komplekst enn for eksempel skrift- og tekstkompetanse (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Dermed brukes begrepet oftest i sin originale form på norsk. Når det gjelder begrepets omfattende betydning, finnes det flere definisjoner. Som Blikstad-Balas påpeker, er UNESCOs definisjon en av de som brukes mest i internasjonal sammenheng:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 13)

I sitatet fremgår det at literacy baserer seg på *evner*, blant annet til å forstå, lage og tolke materiale i ulike kontekster. Literacy bør derfor forstås som en kontinuerlig læringsprosess, og disse evnene bidrar til å muliggjøre at individer kan delta i samfunnet, utvikle seg og nå egne mål. Literacy er altså mer enn å kunne lese og skrive i seg selv, det det handler om er mer komplekst; en sammenheng mellom individ og samfunn. Blikstad-Balas hevder videre at «FN definerer literacy som en menneskerett, fordi det er en forutsetning både for å ta til seg kunnskap og delta i demokratiet» (Blikstad-Balas, 2021). Dermed er literacy er et helst essensielt moment i norsk skole i dag.

2.2.2 Dannelse og allmenndannelse

Dannelse er også et begrep som krever avgrensning og forklaring. En definisjon som kort og presist forklarer hva dannelse er, lyder som følger: «dannelse peker mot menneskets personlighet, evner og anlegg, oppførsel og moralske holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning» (Aasland, 2011, s. 11). Altså er dannelse selve formingen av mennesket, som foregår gjennom oppdragelsen, miljøet og utdanning. I likhet med literacy nevnes også individets evner. Dermed kan det på bakgrunn av denne definisjonen, se ut til å være en nær relasjon mellom dannelse og literacy, hvor literacy inngår i dannelsen. I tillegg til dette hevder

filosofen Dagfinn Føllesdal, at «[f]elles for alle former for dannelse er utviklingen av ens evne til innlevelse og medfølelse» (Føllesdal, 2011, s. 113). Som en forlengelse av dette viser Tora Aasland til det som kan se ut til å være en forgreining av dannelsesbegrepet; allmenndannelse. Hun hevder at allmenndannelse er:

[...] det som danner grunnlaget for menneskets innsikt i og forståelse av seg selv, av seg selv i forhold til andre og i forhold til samfunnet. Dannelse er å kunne og å duge. Allmenndannelse er å utvikle kunnskap og ferdigheter sammen med andre. Praktiske ferdigheter, kjennskap til tradisjon og fagspråk gir fellesskap og trygg forankring som i sin tur stimulerer til innovasjon, nytenkning og åpenhet for det ukjente. (Aasland, 2011, ss. 11-12)

Slik sitatet antyder, kan det tenkes at allmenndannelse og literacy er to av flere grener innenfor dannelse, hvor literacy vektlegger individets evner mens allmenndannelse fokuserer på menneskets innsikt og utvikling i samband med andre. Likheten begrepene imellom er fokuset på videre utvikling.

Dannelsesbegrepet har eksistert og vært debattert i lang tid, og «[s]om historisk begrep har dannelse vært forankret i en orientering og kjennskap til klassisk litteratur, filosofi og kultur. Vi trenger fortsatt historiske og faglige perspektiver på kunnskap» (Aasland, 2011, s. 12). Dette bringer dannelsesdebatten videre inn i dets betydning i den litterære verden.

Norskfagets dannelsesmandat

Ifølge Laila Aase (2019, s. 23) sirkulerer det mange meninger rundt norskfagets dannelsesoppdrag i skolen. Hun definerer dannelse som «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tankemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase, 2005, s. 37). Aase viser videre til at mange mener at litteraturen har stor betydning for elevens utvikling, og hun peker på at det er en tett sammenheng mellom kunnskap, kultur og dannelse.

Det var først på siste halvdel av 1800-tallet det nasjonale morsmålsfaget norsk vokste frem, og på slutten av 1800-tallet ble den grunnleggende leseopplæringen i skolen lagt til norskfaget. Derav fikk faget et dannelsesmandat og ble et kulturskapesfag. Målet var å danne kulturnasjonen ved lesing av skjønnlitteratur, og litteraturhistorien fikk en nasjonalpedagogisk rolle (Hamre, 2014, s. 17). Siden den gang har norsk blitt ansett som et

fag med ansvar for elevenes dannelse. Hva dannelse gjelder, er det i læreplanene snakk om identitet. Identitetsbegrepet blir svært ofte knyttet til fellesskapet, ikke minst det nasjonale fellesskapet. Skolen bidrar i å føre elevene inn i en nasjonalidentitet (Larsen, 2005, s. 91). Dannelse knyttes ofte opp mot en felles kulturell referanseramme og forståelse, hvor viktig dette er for å kunne fungere som individ i et demokratisk samfunn (Larsen, 2005, s. 92). Litteraturen er en av inngangsportale til dannelsen i skolen, samt for å skape dette demokratiske samfunnet. Filosof Martha Nussbaum hevder at «[...] literature does play a vital role in educating citizens of the world» (Nussbaum, 1997, s. 88). Hun presiserer dermed litteraturens vesentlige rolle for et samfunn. Litteratur er også en faktor som kan bidra til å skape en sammenheng i samfunnet. Denne sammenheng er vesentlig ifølge Aase, som hevder at man ikke kan overlate dannelse til tilfeldig tilgang på kulturell kapital og hjemmemiljø, da dette kan føre til utenforskap (2005, s. 87). Når det gjelder en kulturelle referanserammer påstår Professor Otto Hageberg at det er viktig for et samfunn å ta vare på noe som skaper sammenheng horisontalt, mellom menneskene som lever i samme generasjon, men også vertikalt, mellom de ulike generasjonene (Hageberg, 1993, s. 46f sitert i Hamre, 2014, s. 417). Hageberg mener også at skolen bør være ansvarlig for å reprodusere kulturelle referanserammer i samfunnet, noe litteraturen også åpner opp for. Det kan derfor stilles spørsmål ved hvorfor lærere står fritt til å velge hvilken litteratur elever skal eksponeres for? Tidligere hadde skjønnlitteratur en privilegert rolle i norskfaget, nettopp fordi det var sterkt knyttet opp til nasjonsbygging. I dag er skjønnlitteraturens rolle utfordret. Nasjonsbyggingsperspektivet er svekket og faget har i større grad et individorientert dannelsesperspektiv, noe som også utfordrer det innholdsorienterte og det kollektivt funderte (Hamre, 2014, s. 31).

Flere forskere har også vektlagt hvordan lesing av skjønnlitteratur kan bidra til elevenes utvikling av empati. Blant disse finner vi Per Thomas Andersen, som hevder at dette er en av hovedgrunnene til at skjønnlitteraturen må ha en sentral plass i skolen (Andersen, 2011, s. 20). Andersens argument er tydelig påvirket av Nussbaum sine tanker rundt litteraturens evne til å utvikle empati hos leseren, og hennes begrep *narrative imagination*, eller narrativ forestillingsevne. Nussbaum hevder som følgere:

Citizens cannot relate well to the complex world around them by factual knowledge and logic alone. The third ability of the citizen, closely related to the first two, is what we can call the narrative imagination. This means the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different

from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have. (Nussbaum, 2010, ss. 95-96)

Av denne grunn mener Nussbaum at litteraturarbeid er avgjørende for å forme elever til verdensborgere med et empatisk syn på ulike mennesker og kulturer, som er forskjellige fra leseren selv (Nussbaum, 2010, s. 95-96). Den narrative forestillingsevnen handler om å utvikle evne til å kunne se verden gjennom andres øyne, å kunne forstå andre menneskers synsvinkel. Nussbaum nevner særlig sjangerene epikk og drama som vesentlige for utviklingen den narrative forestillingsevnen. Hun presiserer spesielt litteraturens evne til å representere ulike menneskers spesifikke situasjoner og problemer (1997, s. 86; 2010, s. 107). For både Andersen og Nussbaum anses empati altså som en sentral del av allmenndannelsen – en del som litteraturen er spesielt velegnet til å utvikle.

2.3 Målstyrte læreplaner

Læreplanene har med tiden vært gjennom små og store endringer. Denne oppgaven tar utgangspunkt i læreres litteraturundervisning etter fjerningen av de veiledende leselistene i LK06, og det er derfor hensiktsmessig å beskrive hvordan situasjonen i skolen var før.

I Reform 94 (heretter R94), læreplan for videregående opplæring, fantes det ikke noen offisiell skolekanon, men heller en uoffisiell skolekanon basert på råd heller enn krav. R94 bestod av veiledende forfatterlister som viste til «eit utvalg av litteratur der [enkelte forfattere] bør vere med» i undervisning om skjønnlitteratur (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 16-17). I tillegg fremstår R94 som relativt detaljert da den deler tidsperiodene opp i større grad enn hva læreplanene for kunnskapsløftet gjør. Eksempelvis presiseres det at elevene skal ha kunnskap om litteratur fra ca. 1850-ca. 1870, ca. 1870-ca.1890, osv., i tillegg nevnes konkrete forfattere som bør inngå i undervisningen tilhørende en tidsperiode. Når det gjelder litteratur på 1900-tallet refererer R94 til en rekke forfatter og presiserer at «[m]inst åtte av av desse forfattarane bør vere representerte i utvalet av tekstar» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 20). R94 stiller altså ingen krav til hva lærerne skal undervise om, men oppfordrer dem til å inkludere en rekke forfattere i litteraturundervisningen. R94 viser også til at elevene skal ha kunnskap om norsk litteratur med hovedfokus på tiden etter 1940. Dette skiller seg særlig fra de nye læreplanene, hvor tidsepokene kun er delt i to.

Sammenliknet med R94 er formuleringene i LK06 vagere og målene bredere og mer omfattende. Her presiseres ikke forfattere eller tidsperioder på 20 år. Læreplanmålene som omhandler litteratur og som denne oppgaven tar utgangspunkt i er at elevene i vg2/vg3 skal kunne lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske/internasjonale tekster fra middelalderen til og med romantikken/fra romantikken til i dag og sette dem inn i kulturhistorisk sammenheng (Utdanningsdirektoratet 2006/2013, s. 11-12). De åpne formuleringene videreføres i LK20. Den eneste forskjellen er at LK20 beskriver tidsepokene med tall. I LK20 står det tekster fra 1500 til 1850, og 1850 til i dag (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 13-14).

Leselistene som lå til grunn før innføringen av LK06 var altså veiledende, men hadde trolig en status som bidro til at lærere underviste om flere av forfatterne som ble oppgitt. Andre faktorer kan naturligvis også ha påvirket lærernes tekstutvalg før innføringen av LK06.¹

Skjønnlitteratur kan virke dannende for elever, men med målstyrte læreplaner, hvor kompetanse er et sentralt begrep, er det fare for at norskfaget kan ende opp som et redskapsfag hvor det først og fremst er det instrumentelle siden ved faget som vektlegges. I en målstyrt læreplan eksisterer det en underliggende forventning om at de grunnleggende ferdighetene skal testes, eller måles. Dette har medført et enormt fokus på testing av måloppnåelse i den norske skolen. Nasjonale kartleggingsprøver i flere fag, kartleggingsprøver som brukes lokalt på skolene, leseprøver og avsluttende prøver er bare noen eksempler på testing i skolen i dag.

Aase påpeker at dersom det er nødvendig å kutte ned på omfanget av det store og altomfattende faget norsk, er det enklere å kutte ned på litteratur- og språkhistorie fremfor lese- og skrivekompetanse, som er ferdighetsemner (2019, s. 25). I tillegg må norsklærer bruke tekster i undervisningen som er relativt omfattende, da tekstene må kunne ivareta flere målsettinger samtidig. Dette går, ifølge Aase, fint for dyktige norsklærere som er vant til å arbeide på denne måten. Torben Weinerich (2004, s. 13) understreker at det er spesielt viktig å ha et bevisst og reflektert forhold til valg av litteratur i skolesammenheng.

¹ For en diskusjon av endringer i et større historisk perspektiv, se Hamre (2014).

Innføringen av fagfornyelsen, LK20, inneholder ingen ny leseliste. Førsteamanuensis i norsk ved Oslomet, Mads Claudi, hevder at fagets litteraturhistoriske side virker mer omfattende og forpliktende i LK20 enn hva den gjorde i LK06 (Claudi, 2019, s. 1). Han peker på at det første kjerneelementet har fått navnet *tekst i kontekst*, noe som kan tyde på at den nye læreplanen representerer en vending i norskfaget. Så kanskje det nå lages større plass til skjønnlitteraturen i skolen?

2.4 Tekstutvalg – hva påvirker norsklæreres valg av skjønnlitteratur til undervisningsbruk?

I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på tidligere forskning som behandler faktorer som påvirker læreres valg av skjønnlitteratur. Spesielt relevant er Hallvard Kjelen sin doktoravhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* (2013). I tillegg vil jeg se på boken *Tekstsamtaler: arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag, slik lærere ser det* (2005) av Kulbrandstad *et al.* Jeg har valgt å ta for meg disse studiene da de fremstår relevante og danner et grunnlag for min forskning, i tillegg finnes det lite annen forskning knyttet til læreres valg av skjønnlitteratur i sin undervisning. Fokuset i denne oppgaven er i all hovedsak videregående skole, men da det finnes få studier som tar for seg tekstutvalget i norskundervisningen i videregående skole har jeg inkludert studier som også omfatter ungdomsskolen. Til tross for at det er forskjellige alderstrinn og til dels litt variasjon innenfor læreplanene kan man fremdeles trekke linjer mellom tekstutvalg og bruk av tekst generelt i undervisningen.

På bakgrunn av Kjelen sin studie er det flere faktorer som påvirker lærernes valg av tekst i norskundervisningen (2013). Jeg vil i det følgende ta for meg de av faktorene han nevner som oppleves som mest relevante for denne oppgaven.

2.4.1 Elevenes interesse

Faktoren som synes å være viktigst når det gjelder valg av tekst, er sannsynligheten for at den kommer til å fungere i klasserommet, at den vil fenge elevene (Kulbrandstad *et al.* 2005; Kjelen, 2013). Kulbrandstad *et al.* gjennomførte en undersøkelse som baserte seg på intervjuer med 10 norsklærere på ungdomstrinnet. Lærerne i undersøkelsen var alle opptatt av å velge tekster hvor målet var at elevene skulle sitte igjen med en opplevelse i form av

emosjoner, gjenkjennelse eller aktualitet. Med den emosjonelle opplevelsen mener lærerne det sterke inntrykket en skjønnlitterær tekst har skapt hos elevene. Gjenkjennelsesopplevelsen ble knyttet til hvorvidt elevene kunne identifisere seg med en eller flere av karakterene i teksten, eller om de så en overføringsverdi fra handlingen til eget liv. Opplevelser i form av aktualitet koblet lærerne i studien til hendelser og debatter på skolen eller i samfunnet. Lærerne refererte til tekster der tematikken dreier seg om rettferdighet, og viste til at elevene ofte opplever slike tekster som aktuelle (Kulbrandstad *et al.* 2005, ss. 98-100).

Funnene som ble gjort av Kulbrandstad *et al.* (2005) likner på funnene gjort i Kjelen sin studie. Hallvard Kjelen har i sin doktoravhandling foretatt intervjuer med 18 norsklærere på ungdomstrinnet. Ifølge hans informanter har det å finne tekster som kan interessere elevene, vekke følelser hos dem og skape diskusjon, stor betydning for tekstutvalget (Kjelen, 2013, s. 166). For å lykkes med dette mener lærerne at tekstene bør virke utfordrende, underholde, skremmende eller groteske (2013, s. 140). Lærerne vektlegger tekstens mulige verdi for elevene.

Når det gjelder hvilke tekster som velges på bakgrunn av interessefaktoren, mener en av lærerne i Kjelen sin studie at klassikere virker mer fengende enn moderne tekster, i tillegg er det en som mener at det er tekstenes kvalitet som har gjort dem til klassikere. En annen lærer mener det stikk motsatte. Hun mener at de moderne tekstene er mer populære blant elevene, enn de eldre, klassiske tekstene (Kjelen, 2013, s. 146).

At tekstene skal virke fengende, eller gi elevene en opplevelse som engasjerer dem, er i begge studiene tungt vektlagt når det gjelder lærernes begrunnelser for valg av tekst.

2.4.2 Teksters tilgjengelighet og bruk av lærebøker

Ifølge lærerne i Kjelen sin studie, er en annen faktor som, påvirker deres valg av tekst hvorvidt tekstene er lett tilgjengelige. Dersom alle elevene i en klasse skal lese en roman, forutsetter det at skolen har tilgang til klassesett av den romanen. En av lærerne i studien mener og at dersom de hadde hatt klassesett, kunne de elevene som ville, lest videre dersom boka var av interesse for enkelte (Kjelen, 2013, s. 153). Dette bidrar til at de elevene som liker å lese og som kanskje ikke har tilgang på så mange litterære verk for eksempel på hjemmebane, kan få tilgang til skjønnlitterær lesing på skolen. En annen lærer trekker frem at det kan være interessant å finne tekster som ikke står i læreboka, men at dette på sin side

krever mer planlegging og tid i form av kopiering og innlån. Dermed er det forståelig at tekstene det refereres til i lærebøkers ofte er de som blir brukt i undervisningen, da de er lett tilgjengelige for både elever og lærere. Dette kan da anses som en sterk indikasjon på at læreboka må forstås som en av faktorene som påvirker valg av tekst. Ifølge Askeland *et al.* viser forskning at lærebøkene «blir mye brukt til tross for stadig flere og bedre nettressurser» (2013, s. 11).

2.4.3 Lærernes kjennskap til og interesse for tekster

En tredje faktor, handler om lærernes kjennskap til litteraturhistorien og personlige interesse for skjønnlitteratur. Lærere vil typisk velge tekster de allerede kjenner til fra før, da de føler seg mer trygge på disse. Ofte dreier dette seg om tekster lærerne stiftet kjennskap til under egen utdanning. Kjelen fremhever at lærere bruker tekster som de har vært borti i løpet av utdanningen. En annen av informantene til Kjelen mener at det er lettest å formidle tekster som hun liker selv, og at dette bidrar til at hun gjerne velger andre tekster enn de som finnes i antologiene (Kjelen, 2013, s.143). For en av lærerne som har jobbet i yrket lenge, er tidligere klasseromerfaringer styrende for hvilke tekster hun velger å bruke. I tillegg hevder Kjelen at de som har utdanningen litt på avstand i større grad vil la seg påvirke av egne følelser fremfor det de konkret sitter igjen med etter endt utdanning (2013, s. 143). Det kan også se ut til at lærere skaper sitt eget tekstrepertoar som de følger gang på gang. I studien kommer det frem at flere eldre lærere forteller at de bruker de samme teksten om igjen. Her viser også en av informantene tilbake til utdanningen og sier at det er enklere å velge eldre tekster fra litteraturen som allerede er kanonisert, da det er dette de selv har blitt opplært i. I tillegg fremstår samtidslitteraturen som det en av informantene kaller en jungel, der det er mye vanskeligere å orientere seg (2013, s. 144).

2.4.4 Tid

En fjerde faktor som ser ut til å påvirke læres tekstutvalg er tid (Kjelen, 2013; Kulbrandstad, *et al.* 2005). Dramaer og spesielt romaner er ofte lange og derfor tidkrevende å komme gjennom. I studien til Kulbrandstad *et al.* sier lærerne at de har gode erfaringer med noveller, og at fordelen med denne sjangeren er at man rekker både å lese og å diskutere novellen på en dobbeltime (2005, ss. 93-94). Kjelen har gjort liknende funn i sin studie, hvor han presiserer at over 20 av 35 tekster lærerne mener har fungert godt i undervisningen, er noveller (2013, s. 160). I likhet med Kulbrandstad *et al.* finner Kjelen at en av årsakene til at lærerne fokuserer

på noveller handler om tid. For å få tid til å lese en roman tyr ofte lærerne i Kjelens studie til bruk av utdrag, til tross for at de uttrykker skepsis til utdragsbruk. Lærerne i studien mener at det ikke gir den helhetlige forståelsen av romanen. For å se nærmere på bruk av utdrag og hele verk i undervisningen vil jeg ta for meg en relativt fersk studie gjort av Marte Blikstad-Balas og Sigrid Skaug (2019).

Utdrag og hele verk

Blikstad-Balas og Skaug undersøker hvilke skjønnlitterære utdrag og hele verk norsklærere på vg3 velger og hvilke holdninger lærerne har til lesing av skjønnlitterære utdrag og hele verk (2019). De innleder artikkelen ved å påpeke at forfatter og litteraturlister er fjernet i LK06, og at dette videreføres i fagfornyelsen, LK20. De stiller spørsmål ved hvilken rolle litteraturen kan ha innenfor dannelses- eller nyttefaget norsk. Blikstad-Balas og Skaug refererer blant annet til Hamres forskning, så som hans utsagn om at 2000-tallet kjennetegnes ved reformer i norskfaget som har fremhevet fagets nytteorientering (Hamre, 2014, s. 484). Som nevnt kom dette tydelig til uttrykk da de grunnleggende ferdighetene ble innført ved LK06 og testing av elevenes prestasjoner ble desto mer sentralt.

Blikstad-Balas og Skaug mener at «det finnes en rekke gode grunner til at elever bør møte litteratur i morsmålsfaget, knyttet til både nytte og danning» (2019, s. 87). De viser til Nussbaum sitt begrep om den narrative forestillingsevne, og mener at tilgangen man får til andre menneskers liv via litteraturen, er en vesentlig grunn for å jobbe med litteratur i skolen.

I studien understreker Blikstad-Balas og Skaug styringsdokumentenes føringer i skolen, og at dette naturligvis påvirker utfallet for litteraturundervisningen også. Til tross for at kanon ikke lenger en del av læreplanen, kommer det frem av studien at Henrik Ibsen fremdeles har en stor plass i skolen, både når det gjelder lesing av utdrag og hele verk. I tillegg viser de til at 1800-tallet er en tidsperiode som helt tydelig er sterkere representert enn andre. Dette kommer frem av tekstene lærerne i studien oppgir at de bruker i sin undervisning (2019, ss. 94-95).

I undersøkelsen påstår lærerne at det å lese hele verk og utdrag er hensiktsmessig på hver sin måte. Flere av lærere mener at det å lese utdrag gir et større overblikk. Dermed kan det se ut til at det ikke er verket alene som står i fokus når elevene blir bedt om å lese et utdrag, «[men] heller at arbeid med utdrag er et middel for å oppnå forståelse for aspekter som ligger utenfor det litterære universet» (Blikstad-Balas & Skaug, 2019, s. 95). I tillegg er ikke utdragslesing

like tidsmessig krevende, noe som fører til at man rekker å lese flere tekster, versus ved bruk av lengre tekster.

På den andre siden finner Blikstad-Balas og Skaug at lesing av hele tekster åpner for et dypdykk i verket. En lærer i undersøkelsen sa at «[h]ele verk gir mer dybde og elevene opplever at de får tid til fordypning. Kan roe seg med lesingen» (Blikstad-Balas & Skaug, 2019, s. 96). I tillegg til dette påpekes det at arbeid med hele verk «[gir] bedre forståelse for handling, tematikk, virkemidler, forfatter og periode». Blikstad-Balas og Skaug oppsummerer funnene sine rundt lesing av utdrag versus hele verk slik:

Tendensen ser ut til å være at utdragene først og fremst egner seg til å illustrere litterære perioder, typiske forfattertrekk eller som eksempler på virkemidler og sjangre. Arbeid med hele verk åpner derimot for muligheten til å fordype seg, og gir ifølge lærerne i denne studien bedre forståelse for selve teksten. (Blikstad-Balas & Skaug, 2019, s. 97)

På bakgrunn av funnene om litteratur, hvor Ibsen, samt 1800-talls litteratur, er hyppigst brukt, kan man stille spørsmål ved hvorvidt det ligger an til en skjult litterær kanon i skolen. Det kan virke tilfeldig at et flertall av lærere, fra forskjellige skoler og deler av landet, velger de samme litterære verkene eller utdragene i sin undervisning. Samtidig viser studien at det på mange måter kan se ut som at valget av tekster blir overlatt til læremiddelprodusentene. Det kommer frem at mange av lærerne lener seg på hva lærebøkene sier (Blikstad-Balas & Skaug, 2019, s. 98). Dette kan være en faktor som bidrar til en skjult kanon, som man kan se tendenser til i skolen. Det står ikke eksplisitt hvilken tekst man verken *skal* eller *bør* bruke, kun eksempler på hvilke tekster som *kan* brukes.

Av denne grunn hevder Blikstad-Balas og Skaug at de som frykter en manglende felles referanseramme ikke trenger å bekymre seg. Selv med full frihet, geografisk avstand, og varierende bakgrunn, viser det seg at lærerne velger mange av de samme tekstene i sin norskundervisning. De konkluderer også med at dilemmaet med lesing av utdrag versus hele verk er krevende, men at vi kanskje trenger begge deler (2019, s. 101).

Filmatisering

Bruk av utdrag er en faktor som kan bidra til at elevene blir eksponert for tekster som i sin helhet ville vært for lange. En annen faktor som og kan gjøre dette mulig, uten å bruke for

lang tid på en tekst, er filmatisering. Både i Kulbrandstad *et al.* (2005) og Kjelen (2013) sine studier ser det ut til at filmatiserte versjoner av skjønnlitterære tekster har noe å si for lærernes tekstutvalg. Tre av lærerne i Kulbrandstad *et al.* sin studie gir uttrykk for at det er essensielt at en tekst kan kobles til andre typer medier, hvor spesielt filmatisering vektlegges (Kulbrandstad *et al.* 2005, ss. 101-102). I studien til Kjelen hevder en av informantene at han er tilhenger av å vise filmatiserte versjoner av romaner til elevene sine. Dette kan trolig knyttes opp til at det er populært blant elevene å se film, da de blant annet slipper å lese og anstrenge seg for å forstå innholdet i like stor grad.

På bakgrunn av den tidligere forskningen ser lærernes tekstutvalg ut til å påvirkes av en del faktorer, slik som elevenes engasjement, teksttilgang, lærebøker, tid, kjennskap til tekst, tekstens omfang og andre medier. Når det gjelder hvilke tekster lærere bruker i sin undervisning, kommer det frem av studiene til både Kulbrandstad *et al.* og Kjelen (2005; 2013) at tekster som går inn under sjangeren kanontekster blir hyppigst brukt. I det følgende vil jeg dykke dypere inn i en studie gjort av antologiers kanonisering av forfattere og tekster.

2.5 Antologiers kanonisering

I henhold til Kjelen (2013) og Askeland *et al.* (2013) sine studier, har antologier stor betydning for lærernes tekstutvalg. Aamotsbakken utforsket i 2003 hvilke tekster og forfattere som inngår i norskfaglige antologier for videregående skole, hvor hun så nærmere på kanonisering. Ifølge henne kan det «[...] hevdes at skolens kanon er vår tids viktigste kanon fordi store deler av den oppvoksende slekt stifter bekjentskap med denne litteraturen. Kanskje leser mange relativt lite ut over skolens tekster» (Aamotsbakken, 2003, s. 6-7). Hun anser kanon som et vesentlig moment i den norske skolen, og hevder videre at alle med klare preferanser innen litteratur har startet med tekstene de blir eksponert for i skolen.

Aamotsbakken sin studie er ikke ny da den er foretatt i 2003, men den er fremdeles aktuell, særlig da LK06 avviklet kanon og dette prinsippet blir videreført i LK20. Med sine mindre konkrete formuleringer, sammenliknet med tidligere læreplaner, åpnet LK06 opp for muligheten til enda større innflytelse fra andre komponenter i norskfaget, slik som blant annet fagbøker. Undersøkelsen til Aamotsbakken tar for seg hvordan lærebokforlagene bygger opp sine tekstantologier for videregående skole.

Aamotsbakken har blant annet sett nærmere på hva valg av teksttyper angår. Hun definerer det hun kaller *kanon-forfatter*, en forfatter som er representert med 15 verk eller mer i antologiene hun studerer (2003, s. 4). Problemet med denne definisjonen er at forfattere som produserer lengre verk gjerne blir fremstilt ved utdrag og derav ha en tendens til å falle utenfor denne definisjonen, ifølge Aamotsbakken (2003, s. 42). Forfattere som har skrevet korte verk, for eksempel lyrikk, er foretrukne for å definere en kanon-forfatter. Aamotsbakken forklarer også årsaken til at korte tekster gjerne blir valgt fremfor lengre verk og utdrag:

For i det hele tatt å kunne gi elever i videregående skole en mulighet både for tekstlesning, oversikt og litteraturhistorisk eksemplifisering blir derfor ofte lyrikk eller kortprosa-tekster valgt. Lengre noveller, essay og romanutdrag kuttet vekk til fordel for konsentrerte, knappe tekster. Ved å velge lyrikk og kortprosa kan dessuten en forfatter bli representert ved flere enn én tekst, slik at elevene kan få et fyldigere bilde av både forfatter, skrivestil og epoke. (Aamotsbakken, 2003, s. 43)

Aamotsbakken forsvarer ikke bare bruken av lyrikk og kortprosa, men også utdragets frafall. Da utdragets ulempe er at det anses som begrenset og kan oppleves ufullstendig, er dette til fordel for de kortere tekstene. Kortere verk er mindre tidkrevende å lese og blir derfor ofte lest fra begynnelse til slutt, i motsetning til lengre tekster som ofte leses i utdragsform. Det å lese en hel tekst, slik som enklere lar seg gjøre ved bruk av kortere tekster, oppleves naturligvis mer helhetlig og fullstendig. Dessuten krever bruk av utdrag også at læreren har kjennskap til hele teksten for å kunne representere utdraget, noe som kan oppleves som mer krevende sammenliknet med kjennskap til ett dikt på fire sider (Aamotsbakken, 2003, s. 44).

Aamotsbakkens funn samsvarer med noen av funnene i undersøkelsen til Blikstad-Balas og Skaug (2019). Aamotsbakken finner at forfattere og verk fra de tre siste tiårene på 1800-tallet er særlig fremtredende. Forfatterne og verkene inngår i tre litterære epoker som ofte kjennetegnes som gullalderen i norsk litteratur; naturalismen, realismen og nyromantikken. Sammenliknet med andre epoker og tekster er verk fra disse tre tiårene overrepresentert i kanon, hevder Aamotsbakken (2003, s. 44). Dette bekreftes også i dybdeintervjuene hun foretok med flere forlagsredaktører. Redaktørene påpeker at hvis de skal gjøre endringer i antologiene vil de heller kutte litteratur fra 1900-1950-tallet, fremfor å kutte gullalderlitteratur. Verkene fra andre halvdel av 1800-tallet virker udiskutable at skal inngå i antologiene. I praksis vil dette si at sannsynligheten for at mange lærer underviser i de samme tekstene og forfatterne er stor, da de aller fleste forholder seg til en form for antologi eller lærebok.

Aamotsbakken påpeker i studien at tekster som har overlevd epoke etter epoke, med sikkerhet kan sies å være av en viss kvalitet. I tillegg må disse tekstene ha berørt mennesker i sin samtid, men også i ettertid (2003, s.12). En av forlagsredaktørene i Aamotsbakken sin studie, Olav V. Hauge hevder i likhet med Aamotsbakken, at en klassiker får denne tittelen på bakgrunn av kvalitet, men også grunnet innarbeidelse som et kulturelt felleseie, noe man kan referere til i samfunnet. Kvaliteten på sin side har å gjøre med at publikum kjenner seg igjen i teksten, den rører ved dem, det har noe med den som leser å gjøre. At elevene skal få oppleve teksten fremfor å jakte i den, er noe forlagsredaktør Gro Schaathun diskuterer. Hun understreker at dersom den instrumentelle siden ved lesing blir overkjørende og elevene skal jakte på tekstens litterære virkemidler, kan dette bidra til at leseropplevelsen ødelegges (Aamotsbakken, 2003, s. 73).

Når det gjelder klassikerne som stammer fra gullalderen, postulerer en annen forlagsredaktør, Brit Nilsen, at gullalder-litteraturen kan bidra til å gi dagens ungdom mye (Aamotsbakken, 2003, s. 64). Hun vektlegger blant annet at gullalderens tematikker, slik som blant annet kjønnskamp og religion, fremdeles er relevante. Nilsen anser det som relativt vesentlig å danne et historisk grunnlag og utgangspunkt for ungdommen, noe litteraturen blant annet kan bidra med.

Forlagsredaktørene i studien viser og til at de ikke legger for stor vekt på «de fire store», og at det side om side med disse finnes en rekke gode forfattere fra samme tid, som også inngår i antologiene. Forfattere som Skram og Hamsun har blant annet en vesentlig plass i disse. Én klar tendens som kommer frem av redaktørenes utsagn i denne studien, er at eldre tekster vil fortsette å bli representert. Til tross for at læreplanene har ikke regulert hvilke forfattere eller tekster elevene bør lese siden 2006, kan hvem og hva som inngår i antologier bidra til å påvirke lærernes tekstutvalg. Når det er sagt, er utvalget av tekster i hovedsak overlatt til hver enkelt lærer, men også til blant annet lærebokforlagene og -forfatterne. Dette stiller krav til lærerens profesjonalitet og dyktighet, men også lærebokforlagene. I tillegg til diskurser lærerne, skolen og skoleeieren påvirkes av.

På bakgrunn av teori, teoretiske perspektiver og tidligere forskning kommer det frem at vi i har det som kalles for ingen styring i skolen i dag. Spørsmålet blir da hvordan vi skal kunne sørge for at elevene oppnår denne felles kulturelle referanserammen som mange er så opptatt

av? Det kommer frem av tidligere forskning at elever i den norske skolen leser mange av de samme tekstene, noe som kan tyde på at det eksisterer en skjult skolekanon. I min undersøkelse ønsker jeg også å ta for meg læreres begrunnelse for tekstutvalg og hvordan begrepet skjult kanon kan bidra til en bedre forståelse av mekanismene som ligger til grunn for valget av litteratur det undervises om. Jeg har valgt å gjennomføre undersøkelsen ved bruk av intervju for å belyse læreres tanker og meninger rundt temaet og vil i det følgende forklare hvordan jeg har gått frem.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode og fremgangsmåte. For å komme nærmere oppgavens fokus, en forståelse av læreres bakgrunn for tekstutvalg i skolen, samt tanker rundt en skjult kanons eksistens, var det vesentlig å designe denne oppgaven slik at ulike perspektiver ble belyst. På bakgrunn av dette valgte jeg å anvende kvalitativ metode. Dersom fokuset til oppgaven i hovedsak hadde vært å sammenlikne underliggende forfatterlister, ville trolig kvantitativ metode vært å foretrekke da den, ifølge Rune J. Krumsvik, «kartlegg at noko skjer». Kvalitativ metode, mener han, «avdekkjer kvifor det skjer» (Krumsvik, 2015, s. 113). I forskningsprosjektet mitt er det spesielt sistnevnte som er av interesse. Spesialpedagogen Monica Dalen beskriver hensikten med kvalitativ forskning som søken om innsikt i og forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Innenfor den kvalitative metoden valgte jeg å benytte meg av kvalitative forskningsintervju. I innføringsboken *Det kvalitative forskningsintervju*, skrevet av Steinar Kvale og Svend Brinkmann, hevdes det at «det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side» (2019, s. 20).

Først vil jeg vise til oppgavens teorigrunnlag rent metodisk, før jeg presenterer forskningsdesignet. Deretter tar jeg for meg utvalgsprosessen, for så å se nærmere på etiske problemstillinger ved metoden. Videre vil jeg presentere innsamlingsmetode i form av forarbeid og gjennomføring. Avslutningsvis vil jeg belyse undersøkelsens reliabilitet og validitet.

3.1 Dataanalyse og metodisk teori

Når det gjelder arbeid med, og tolkning av datamaterialet har jeg valgt å tilnærme meg dette ved bruk av diskursanalyse. Med læreplanens relativt brede tolkningsrom kan norskundervisningen i praksis variere i stor grad, fra lærer til lærer, og skole til skole. I hovedsak gjenspeiles norsklæreres valg av skjønnlitteratur i skolen dels av læreplanen, dels av kulturhistorie og normer når det gjelder hvilke verk undervisningen bør romme. Diskursanalyse er derfor hensiktsmessig å anvende for å oppnå en bedre forståelse av norsklærernes egne refleksjoner. Og mer konkret; hva valg av skjønnlitteratur og deres oppfatning av en skjult kanon gjelder.

3.1.1 Diskursanalyse

Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips hevder at en diskurs «er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (1999, s. 9). I praksis medfører dette at diskursanalysen som metode fokuserer på sammenhengene mellom konkrete ytringer og de mer omfattende diskursene de inngår i. Diskursanalysen undersøker derfor «[...] meningsskaping og kommunikative praksiser på mikronivå i relasjon til samfunnsmessige og sosiokulturelle strukturer på makronivå» (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011, s. 11). En lignende oppfatning ligger til grunn for påstanden fra professor i kvalitativ metode, Jan Grue, om at en diskurs på makronivå «oppstår og vedlikeholdes gjennom enkelte tekster, ytringer, handlinger eller rutiner *i kontekst*» (Grue, 2021, utheving i original). I en analyse forholder man seg derfor til relasjonen mellom tekst og kontekst, som vil si spesifikke meninger og ytringer som er gjort greie for innenfor bestemte rammer i samfunnet. Skolen er en slik samfunnsinstitusjon, og et eksempel på en diskurs. Skolediskursen består av fysiske institusjoner, skolene, profesjoner og ansatte, slik som rektorer, lærere, assistenter og administrasjon, og konkrete fag, som norsk, engelsk, matte. Elever inngår også i skolediskursen da de møter opp på skolen for å dannes til demokratiske samfunnsborgere ved hjelp av skolens mange fag og ressurser. Innenfor skolediskursen eksisterer visse former for handlingsmønstre, språkbruk og tankemåter. I denne oppgaven vil norsklærernes tanker og meninger rundt valg av skjønnlitteratur og en skjult kanon i skolen, knyttes til skolediskursen.

I boken *Diskursanalyse* (1999) tar Jørgensen og Phillips for seg diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi. *Diskursteori* går ut på at en diskurs vil være i konstant endring i kontakt med andre diskurser. Derav oppstår en *diskursiv kamp*, hvor aktørene innenfor de forskjellige diskursene ønsker at deres diskurs i forhold til andre konkurrerende diskurser skal oppnå hegemoni. *Kritisk diskursanalyse* viser til teorier og metoder som teoretisk problematiserer og empirisk undersøker forholdet mellom diskursiv praksis og sosial kulturell utvikling i forskjellige sosiale sammenhenger. På denne måten knyttes ideologi, samt sosiale gruppers dominans, til maktproblematikk. *Diskurspsykologi* undersøker forholdet mellom individer og gruppers språkbruk i konkrete sosiale kontekster. Dette anses som en hverdagsdiskurs, men diskurspsykologien formoder at det hverdagslige inngår i større samfunnsstrukturer. Disse tre tilnærmingene tar alle utgangspunkt i Michel Foucaults forståelse av diskursanalyse.

Den anerkjente franske filosofen Michel Foucault knyttes ofte til diskursbegrepet. Foucaults arbeider bidro til å grunnlegge diskursanalyse som et fagfelt. Han utviklet teorier og begreper, og utførte også en rekke undersøkelser av konkrete diskurser, så som seksualitetsdiskursen, fengselsdiskursen og diskursen om galskap, og hvordan disse hadde endret seg over tid (Jørgensen & Phillips, 1999). Ved bruk av denne type analyse kan man nærmest ikke la vær å nevne Foucault, da han blir ansett som diskursanalysens ansikt utad. Det skal dog sies at Foucault i sitt arbeid har definert begrepet på flere ulike måter. I boken som bærer tittelen *Michel Foucault* viser forfatter Sara Mills til hvordan Foucault definerer diskursbegrepet i boken *L'archéologie du savoir*, utgitt i 1969. Slik hun ser det, forholder han seg noen ganger til diskursbegrepet som «the general domain of all statements, sometimes as an individualizable group of statements, and sometimes as a regulated practice that accounts for a number of statements» (Mills, 2003, s. 53). Ifølge Mills innebærer dette altså at diskurs for Foucault kan vise til alle ytringer og uttalelser som har blitt utført, som har betydning, og en viss påvirkningskraft. Samtidig har Foucault også brukt begrepet til å referere til en individuell gruppe utsagn. Her er det snakk om ytringer som danner ulike grupperinger, og i boken vises det til eksempler som feminisme- og rasismediskursen. Foucault mener i tillegg at sannheten konstrueres i en diskurs, men hva som anses som sant eller ikke vil variere fra diskurs til diskurs (Jørgensen & Phillips, 1999). Det kan for eksempel tenkes at det innenfor feminisme eksisterer en annen oppfatning av sannhet i forhold til rasisme. Dermed er en diskurs en mengde meninger og uttalelser som inngår i en sosial praksis; et domene. Skolen er et eksempel på et slikt domene.

Andre ganger har Foucault brukt begrepet diskurs til å vise til «regulated practices that account for a number of statements» (regulert praksis som står for en rekke uttalelser) som vil si uskrevne regler og strukturer, som bidrar til å produsere bestemte ytringer og utsagn. Det gis denne gangen et eksempel på hvordan studenter skriver oppgaver, og at det ikke står nedskrevet hvordan dette skal gjøres, men at studentene likevel lykkes i å lære seg å skrive en oppgave innenfor gitte rammer. Dette kan også knyttes opp mot lærernes valg av skjønnlitteratur i skolen. På samme måte som oppgaveskriving for studenter, står det heller ingenting konkret om hvilke verk lærerne må velge i sin undervisning. Et slikt sett med regler og strukturer danner, ifølge Foucault, en diskurs. Han, på sin side, er mest opptatt av reglene fremfor ytringene.

I prinsippet eksisterer det utallige ytringsmuligheter, men i praksis avgrenses hva som anses å være meningsfullt innenfor domenene. Da sannhet, i henhold til Foucault, skapes diskursivt vil det si at hva som anses som sant eller meningsfullt, ikke er absolutt, og kan konstrueres innenfor selve diskursen. Men, hva er det da som skaper disse diskursene? Ifølge Foucault skapes diskurser ved makt. Denne makten tilhører verken individer, staten eller spesifikke grupper. Den utøves ei heller ovenfor passive objekter. I henhold til Foucault er makt utbredt over diverse sosiale praksiser, og er grunnlaget for blant annet diskurser og viten. Denne formen for makt skal ikke virke undertrykkende, men produktiv, og den produserer vår sosiale omverden (Jørgensen & Phillips, 1999).

Det er potensielt problematisk at Foucault anvender diskursbegrepet på ulike måter, men samtidig byr han på viktige analytiske redskaper. En av grunnleggerne bak den kritiske diskursanalysen, professor Norman Fairclough, har i likhet med Foucault, sine vitenskapelige røtter i Frankfurter-skolen. Han hevder at diskurs står i et dialektisk forhold til andre sosiale dimensjoner. Fairclough fokuserer på to dimensjoner ved analyse av en diskurs: Den første, *den kommunikative begivenhet*, viser til et konkret tilfelle av språkbruk. Fairclough legger frem eksempler som en avisartikkel, en film, et intervju, etc. I denne oppgaven vil den kommunikative begivenheten ta utgangspunkt i intervju med norsklærere i videregående skole. Intervjuene inngår som tekst innenfor en diskursiv praksis, som videre er en del av en sosial praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79). Den andre dimensjonen, *diskursorden*, er summen av diskurstypene som blir anvendt innenfor en sosial institusjon eller et sosialt domene (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80). Et eksempel på en slik institusjon eller domene er skolen eller norskfaget i seg selv. Jeg har valgt å benytte Fairclough sine to dimensjoner, da jeg anser de som hensiktsmessige for min analyse. Årsaken er at analysen da må ta høyde for både hva som kommuniseres, altså teksten, og konteksten. Ved å analysere teksten blir ordvalg og formuleringsmåter tatt i betraktning, mens en analyse av konteksten går ut på hvordan man forholder seg til allerede eksisterende diskurser. Dermed åpnes det en mulighet for å se nærmere på hvorvidt det er snakk om endring eller reproduksjon av en diskursiv praksis (Jørgensen & Phillips, 1999).

I denne oppgaven er det i hovedsak informantenes refleksjoner rundt skjønnlitteratur og kanon som vektlegges. Dette er begreper en norsklærer kjenner godt til, både fra egen skolegang, via studier, men i størst grad fra egen profesjon. Selv om skjult kanon ikke er et like etablert begrep, vil de fleste trolig ha en instinktiv forståelse av hva det viser til.

Forståelsen av ord og begrep bidrar til en tydeligere kontekstavklaring i selve analysen. Når det er sagt kan dette også prege informantenes svar i intervjuene ved at de ikke har en klar oppfatning av hva de selv tenker og mener om begrepet. I tillegg kan lærernes tanker rundt valg av skjønnlitteratur variere. Det kan også variere hvor bevisst de er i selve arbeidet med å velge skjønnlitteratur, hvorvidt de lar seg styre av overordnede styringsdokumenter og læremidler, eller handler av ren vane. I tillegg kan noen ha et relativt bevisst forhold til temaet, mens andre bare lar skravla gå. Imidlertid kan en rekke faktorer spille inn når lærere snakker om skjønnlitteratur og kanon, slik som fagdidaktikken, kulturhistorie eller selve debatten hva skjønnlitteratur og kanon gjelder. Jeg vil derfor trekke frem det jeg anser som relevant når det gjelder kontekst innenfor skjønnlitteratur i skolediskursen som denne oppgaven tar sikte på. Norsklærernes tanker og refleksjoner rundt valg av skjønnlitteratur i undervisningen, i tillegg til deres meninger rundt skjult kanon i skolen sees i lys av tidligere og gjeldende læreplaner.

3.2 Utvalg

Utvalget i denne oppgaven består av fire lærere fra tre ulike videregående skoler i Vestland fylke, henholdsvis to byskoler og to distriktskoler. Kravet for å kunne delta og være aktuell som informant i denne oppgaven var at vedkommende måtte ha undervist i norsk ved studiespesialiserende studieprogram på vg2 og/eller vg3 inneværende eller tidligere skoleår. Dette kriteriet har jeg satt på bakgrunn av forskningsfeltet norsk i videregående skole. Kriteriene jeg har valgt omfatter en stor andel norsklærere ved videregående skoler.

I forsøk på å innhente informanter ble det sendt ut epost til 15 videregående skoler i Vestland fylke. Eposten informerte skolene om mitt forskningsprosjekt, og inneholdt dessuten et informasjonsskriv til de eventuelle kandidatene. Det var dog lite tilbakemeldinger å få. I alt svarte tre skoler, hvor den ene var negativ. De to gjenværende skolene svarte ved sette meg i direkte kontakt med potensielle informanter. De potensielle informantene fikk da tilsendt en ny epost innholdene de samme dokumentene som skolen tidligere hadde fått tilsendt.

Da det opplevdes krevende å få tak i informanter kun ved å sende ut overordnet informasjon til skolene, kontaktet jeg norsklærere jeg anså som aktuelle kandidater, direkte, ved bruk av eget nettverk. To lærere var positive til å delta i forskningen. Da jeg opplevde det krevende å få tak i informanter så jeg meg nødt til å akseptere at oppgaven kun ville bestå av fire

forskningsobjekter. Jeg fikk altså to informanter via kontakt med administrasjon ved skolene, og to ved å ta kontakt innenfor eget nettverk.

3.2.1 Representativitet

Resultatene av en undersøkelse ved bruk av fire informanter fremstår på ingen måte som omfattende eller generaliserbare. Intervjuene med informantene tillater meg derfor ikke å trekke noen generelle sikre konklusjoner om norsklæreres undervisning om skjønnlitteratur i skolen. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju seks personer, men jeg opplevde det å få tak i nok informanter som problematisk og kom derfor frem til at jeg måtte godta å kun intervju fire lærere. Jeg forstår at antallet forskningsobjekter kan være problematisk og at seks informanter i større grad hadde tillatt meg å få et mer generaliserende grep om oppgavens problemstilling. I henhold til Kvale og Brinkmann er det kun nødvendig å «gjennomføre intervjuer inntil metningspunktet nås, der ytterligere intervjuer ikke tilfører noe nytt» (2019, s. 148). Allikevel ville heller ikke seks informanter vært nok til å nå dette metningspunktet, men man ville imidlertid vært et steg nærmere med flere informanter. På bakgrunn av at undersøkelsen kun består av fire forskningsobjekter forsøker jeg å bøte på dette ved å lese mine informanters svar opp mot tidligere forskning i kapittel 5.

Når det gjelder kjønnsfordelingen i undersøkelsen er den så jevn den kan bli, med to menn og to kvinner. Utdanning, aldersspenn og erfaring er på sin side varierende. To av norsklærerne, som representerer det offentlige, jobber på forskjellige videregående skoler, mens de som jobber i privat sektor tilhører den samme videregående skolen.

Som det kommer frem av informantoversikten nedenfor er Sara nyutdannet, mens Anders er den som har vært i yrkeslivet som lærer lengst. I likhet med Sara har heller ikke Bjørn vært i arbeidslivet særlig lenge. Han har studert i åtte år, noe som tilsier at han maksimum har jobbet i fem år. Marit har arbeidet i yrke i om lag 15 år og er derfor en av de med mest yrkesrelevant arbeidserfaring. Informasjon om informantene, samt videre referering i oppgaven, legges frem ved bruk av fiktive navn for å unngå sensitive opplysninger. For å gi en bedre oversikt over informantene har jeg valgt å legge ved en informantoversikt som tar for seg informantenes alder, utdanningsbakgrunn, erfaring og hvilken type skole og trinn de arbeider på per i dag:

FIKTIVT NAVN	ALDER	UTDANNING	ERFARING	SKOLE/TRINN
--------------	-------	-----------	----------	-------------

SARA	26 år	Nordisk hovedfag Fransk fag to 30 stp. norsk som andrespråk	Nyutdannet lærer i videregående skole	Offentlig/distrikt 1 Vg 2
ANDERS	50 år	Litteraturvitenskap hovedfag KRLE grunnfag Historie mellomfag PPU Teater til dels	Lærer i videregående skole	Privat/by 1 Vg 3
MARIT	42 år	Nordisk hovedfag Historie grunnfag	Lærer i videregående skole	Privat/by 2 Vg 3
BJØRN	32 år	Historie hovedfag Norsk, engelsk og samfunnsfag grunnfag	Lærer i videregående skole	Offentlig/distrikt 2 Vg 3

3.3 Etiske problemstillinger

3.3.1 Konfidensialitet

Oppgaven er meldt til RETTE, Universitetet i Bergen sitt System for Risiko og ETTERlevelse i forskning og utdanningsprosjekter. Sensitive opplysninger som kan avsløre informantens identitet har verken blitt bevart i transkripsjon eller lydopptak. Lydopptak og koblingsnøkkel vil bli slettet etter endt studie. Navn brukt i transkripsjonen for å systematisere, er fiktive. Dersom skolens navn eller annen sensitiv informasjon har blitt nevnt i intervjuet, har dette blitt utelukket fra transkripsjonen.

3.3.2 Informert samtykke

Informert samtykke vil si at «forskningsdeltakerne orienteres om det overordnede formål med og design av en undersøkelse og frivillig går med på å delta i undersøkelsen» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 355).

I et forskningsprosjekt er det essensielt å fremstå respektfull og hensynsfull overfor informantene, som frivillig deltar i undersøkelsen. Det er derfor vesentlig å gi dem tilstrekkelig med informasjon om undersøkelsen, slik som oppgavens formål og omfang, hva oppgaven går ut på og tematiserer. Det er også viktig å informere om hva det vil si å delta i avhandlingen, samt referere til informantens rettigheter til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst, så som at innsamlet data vil bli slettet.

Det tidligere nevnte informasjonsskrivet til skolene og lærerne, ble utarbeidet for å sikre de nevnte punktene når det gjelder videreformidling av vesentlig informasjon til lærerne. Informasjonsskrivet inneholder opplysninger om oppgavens formål i korte trekk, i tillegg til oppgavens motivasjon. Informasjonsskrivet inkluderte ikke spørsmålskategoriene eller intervjuguiden, da jeg vurderte det som mer sannsynlig å oppnå autentiske svar dersom lærerne ikke hadde fått forberede seg på spørsmålene helt konkret. I tillegg kan det tenkes at å kunne konstruere svar på forhånd ville vist en side av hvem læreren *ønsker* å være, fremfor hvem han/hun *er*, hvor sistnevnte er ønskelig. Jeg bedømte informasjonsskrivet dit hen at det inneholdt tilstrekkelig informasjon til å gi informanten forståelse for prosjektets omfang og hva det innebar å delta i undersøkelsen.

Når det gjelder gjennomføringen av intervjuene gav jeg informantene valget mellom å gjennomføre via fysisk møte eller Zoom, på bakgrunn av den pågående koronasituasjonen. Én av fire foretrakk Zoom, mens de resterende tre gjerne ville møtes. Da jeg møtte lærerne som ønsket å stille fysisk, hadde jeg skrevet ut informasjonsskrivet, slik at jeg kunne være sikker på at de fikk lest det og var innforstått med oppgavens hensikt. I tillegg var det hensiktsmessig at informasjonsskrivet ble signerte i forkant av intervjuet. Læreren som foretrakk å gjennomføre intervjuet over Zoom, signerte, scannet og sendte informasjonsskrivet per epost.

Dermed mener jeg at jeg, som forsker, har opplyst og informert informantene om undersøkelsens formål, hva opplysningene som gis skal bli brukt til og hvordan de skal behandles, samt hvem som har tilgang til dette materialet.

3.4 Datainnsamling

I denne oppgaven er det brukt én innsamlingsmetode for å innhente data: kvalitativt forskningsintervju utført ved bruk av lydopptak. Først vil jeg redegjøre selve intervjuprosessen, fra forberedelser til selve gjennomføringen, for så å beskrive hva transkripsjonen innebærer.

3.4.1 Kvalitativt forskningsintervju

I denne forskningen har jeg valgt å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju. Kvale og Brinkmann beskriver forskningsintervjuet som «[e]n samtale med struktur og formål; det innebærer at man spør og lytter inngående med det formål å innhente etterprøvable kunnskap» (2019, s. 355). Det kvalitative forskningsintervjuet søker forståelse når det gjelder informantens perspektiv og livsverden. Intervjuet danner en arena mellom forsker og informanter, hvor partene har en felles interesse rundt samtaleens tema. For å kunne hente ut det Kvale og Brinkmann presiserte som etterprøvable kunnskap, eller data, må jeg som forsker tolke lærernes ytringer og meninger ut ifra hva som kommer frem av intervjuet. Dette for å få en dypere innsikt i hvordan informanter forholder seg til det som studeres.

Fordelen med intervjuformen er at den gir anledning til å belyse ulike perspektiver rundt norsklærerens tanker rundt tekstutvalg og en skjult litterær kanon i skolen. Denne forskningsformen gjør det mulig for meg som intervjuer å blant annet stille et spørsmål på nytt, omformulere spørsmål, stille uforberedte oppfølgingsspørsmål, stoppe opp ved behov eller gi rom for utdyping dersom jeg ikke forstår hva informanten mener. Denne metoden vil fremme flere perspektiver og den bidrar også til å unngå misforståelsen som eventuelt kan oppstå, da dette kan avklares underveis.

3.4.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide som skulle virke veiledende underveis i selve gjennomføringen. Intervjuguiden kan anses som semistrukturert, som vil si at «det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). Hensikten med å organisere et intervju på denne måten er, at jeg som forsker, kan lede intervjuet. Dersom norsklæreren, eller jeg, skulle komme til å samtale om noe som er lite relevant for temaet, vil det være enkelt å komme tilbake på sporet igjen. I tillegg åpner denne organiseringen for at lærerne kan komme med egne innspill og tanker. En intervjuguide

som er semistrukturert og nøye utarbeidet, vil også bidra til å gi intervjuet en god flyt, uten at informantene opplever at de svarer slavisk på spørsmål innenfor temaet. Dette anså jeg som vesentlig da jeg ville unngå at informanten oppfattet intervjuet som er avhør, og heller som en samtale oss imellom.

Intervjuguiden jeg utarbeidet består av ulike tema. Disse temaene er strukturert med utgangspunkt i traktprinsippet (Dalen, 2011, s. 26). Jeg åpner intervjuet ved å etterspørre generell informasjon om informanten. Deretter stiller jeg et overordnet spørsmål hvor jeg ønsket at læreren skulle fortelle om en undervisningsøkt som han/hun er fornøyd med hvor det ble brukt skjønnlitteratur i norskundervisningen. Dette spurte jeg om med hensikt å sette i gang både en tanke- og refleksjonsprosess hos læreren. I tillegg ønsker jeg at informanten skal føle at det er rom for egne tanker og meninger, da dette i all hovedsak er en meningsutveksling. Det er mitt ansvar å skape rom for meningsutveksling, og danne en mest mulig optimal arena med den hensikt (Kvale & Brinkmann, 2019).

Spørsmålene videre i intervjuguiden blir stadig mer spesifikke hva valg av skjønnlitteratur og en skjult kanon i skolen gjelder. Når det er sagt har jeg forsøkt å utforme spørsmålene så åpne som mulig, slik at lærerne ikke skulle oppleve at jeg var på jakt etter et fasitsvar, og for å gjøre det mulig å svare på spørsmålene uten konkret forberedelse. Bruk av spørsmålsinnledninger som «Hva er dine tanker om...», eller «Hva er ditt forhold til...», og «Hva er ditt mål med...» muliggjør refleksjon og meningsutveksling fra eget ståsted, som læreren kan svare på der og da.

Avslutningsvis spurte jeg om lærerne kunne tenke seg å ytre ytterligere meninger som han/hun anså som relevante for temaet. Dette åpnet opp for at informanten kunne fremme argumenter og tanker han/hun kanskje ikke hadde rukket å ta opp eller glemt å nevne underveis.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Planlagt gjennomføringen av intervjuene var i hovedsak før jul 2020. Det ble sendt ut epost angående søknad etter potensielle informanter i midten av november 2020. Tre av informantene mine hadde allerede før jul sagt seg villig til å delta i forskningsprosjektet, men kun én hadde mulighet til å gjennomføre før jul. De tre resterende intervjuene ble gjennomført i januar 2021.

Når det gjelder bruk av hjelpemiddel for å kunne gjøre lydopptak benyttet jeg meg av en iPhone. Lydopptakene ble lagret på låste mapper i et eksternt program. I forkant av selve intervjuet ble det konsekvent foretatt et testintervju for å sjekke at lyden var av brukbar kvalitet. Denne testen ble slettet umiddelbart. For å oppnå så god lyd som mulig ble iPhoneen lagt mellom læreren og meg selv, med mikrofonen rettet mot ham/henne. Å ha en iPhone liggende på bordet under intervjuet kunne nok opplevdes som et forstyrrende moment, men ingen av informantene viste tegn til sjenanse. Dette kan ha med iPhoneens størrelse å gjøre, da den er relativt diskret.

I hovedsak bør intervju foregå på informantens hjemmebane, slik som på arbeidsplassen, hvor han/hun er kjent og føler seg trygg. Intervjuene med Anders og Marit ble gjennomført slik, og foregikk begge i et tomt klasserom, hvor vi fikk sitte uforstyrret under hele samtalen. Både Anders og Marit hadde en snau time av sin arbeidstid til disposisjon, slag i slag med andre undervisningstimer. Intervjuet med Sara, som vi gjorde over Zoom, ble også gjennomført på hennes arbeidsplass. Hun satt på lærerværelset på skolen der hun jobber under hele konversasjonen. Dette var noe forstyrrende da det jeg regner med var kollegaer, kom og gikk underveis i samtalen. I tillegg er det mer krevende å holde fokus under et intervju som foregår over Zoom, blant annet fordi tilkoblingen kan bryte og lyden kan oppleves hakkete. Dette medfører at det ikke blir like god flyt i samtalen som det ville vært ved et fysisk møte. Dette kan trolig ha påvirket lengden på intervjuet også, da Saras rent tidsmessig var det korteste av de fire. Utover det gikk samtalen over Zoom relativt knirkefritt, forutsetningene tatt i betraktning. Intervjuet med Bjørn ble gjennomført på en kafé, etter enighet mellom begge parter, og av praktiske årsaker. Han foreslo selv tidspunkt i forkant av en arbeidsdag, og hadde tatt seg god tid til å delta i forskningsprosjektet. Intervjuet på kafeen ble relativt uforstyrret, og hadde en god flyt i samtalen oss imellom.

Informantene var fleksible og overlot de fleste bestemmelsene til meg, selv da jeg viste tegn til at de gjerne kunne velge arena selv, da det viktigste for meg var at han/hun var komfortabel i intervjusituasjonen. Samtlige informanter viste stor interesse for temaet og forskningen. De gav meg et inntrykk av at de var glade for å være en del av denne undersøkelsen. Deres engasjement kan tenkes å ha påvirket atmosfæren under intervjuene.

Til tross for at jeg anvendte den samme intervjuguiden varierte intervjuenes varighet i stor grad. På bakgrunn av intervjuguiden jeg hadde utformet, anslo jeg i utgangspunktet at rimelig varighet ville være fra en halvtime til en time. I praksis varte det korteste intervjuet varte i ca. 22 minutter, mens det lengste i ca. 90 minutter. Det kan være flere årsaker til dette. Som nevnt kan arenaen der intervjuene ble avholdt, ha påvirket lengden. Saras intervju over Zoom var det korteste, mens Bjørns var det lengste. Marit og Anders hadde undervisningstimer både i for- og etterkant, og hadde derfor en tidsbegrensning, som kan ha påvirket lengden. I tillegg kan lengden på intervjuene ha med både interesse, erfaring og alder å gjøre. Sara er yngst og har minst erfaring, mens de tre andre lærerne har flere års yrkesrelevante erfaring.

Intervjuene er noe ulike, tross at alle har gjennomgått spørsmålene i intervjuguiden. Oppfølgingsspørsmål varierte til dels, da samtalene bevegde seg i forskjellige retninger. I tillegg var noen i større grad opptatt av å svare utfyllende enn andre. Felles for alle informantene var en frykt for å ikke kunne svare godt nok på bakgrunn av hva de *trodde* jeg var ute etter. Som et forsøk på å skape en avslappet tone forsikret jeg de om at intervjuet ikke var voldsomt høytidelig og at jeg ikke var på utkikk etter en fasit. I tillegg opplyste jeg om at jeg med intensjon ikke hadde informert om underordnede tema eller spesifikke spørsmål, dette med ønske om å gjøre samtalen så autentisk som mulig. Jeg måtte understreke at jeg ikke hadde noen forventninger til hva de skulle svare eller hva som skulle bli sagt, slik at ingenting var 'rart' å svare. Jeg var kun interessert i deres tanker og meninger.

3.4.4 Transkribering

Transkripsjon av intervju anvendes som et strukturerende hjelpemiddel i en analyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Ved transkribering vil dog noe av det som kommuniseres bli utelatt, slik som non-verbal kommunikasjon i form av mimikk, fakter og gester, intonasjon og toneleie. Kvale og Brinkmann hevder at transkripsjon er «svakkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (2019, s. 205). Dette anser jeg som legitimt på bakgrunn av kommunikasjonen som utelates. Når det gjelder selve transkripsjonen må man ta høyde for hvorvidt man vil transkribere til normert skriftmål, bokmål i mitt tilfelle, om man vil inkludere dialektuttrykk eller alle muntlige ytringer, så som stamming, harking, ufullstendige setninger og gjentakelser. Da jeg ikke skal analysere selve språket vil ikke en slik lingvistisk transkripsjon være nødvendig. Intervjuene er derfor stort sett transkribert til normert bokmål, men inkluderer tydelige dialektuttrykk og gjentakelser. Kvale og Brinkmann hevder at «[u]nder transkriberingen bør forskeren huske på at de publiserte intervjuene skal

være lesbare» (2019, s. 303). Intervjuene er i utgangspunktet lesbare slik de fremstår av transkriberingen, men for at de skal ha en god flyt og være lettere å lese og forstå for leseren har jeg i analysen valgt å kutte unødvendige småord, gjentakelser og dialektuttrykk. Råtranskripsjonen er heller lagt ved som et vedlegg.

3.5 Oppgavens kvalitet

Reliabilitet og validitet viser til forskningsarbeidets troverdighet og gyldighet og sier noe om oppgavens kvalitet. Disse begrepene anvendes ofte i forbindelse med kvantitativ forskning, med hensikt å legge frem målbare størrelser. Kvalitativ forskning lar seg ikke måle på lik linje, og derfor må man tilnærme seg spørsmålene knyttet til reliabilitet og validitet på et annet vis. Den kvalitative forskningens kvalitet omfatter alle stadiene av forskningsarbeidet, fra start til slutt. Dette innebærer forutgående forståelse, formuleringen av forskningsspørsmålene undersøkelsen tar utgangspunkt i, gjennomføringen av undersøkelsen og analysen av innhentet datamateriale, i tillegg til presentasjon (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg har, i denne beskrivelsen av metoden, forsøkt å fremstille en så presis skildring av prosessen som mulig.

3.5.1 Reliabilitet

Ifølge Kvale og Brinkmann har reliabilitet «med forskningsresultatets konsistens og troverdighet å gjøre» (2019, s. 276). I hovedsak skal forskningen kunne gjennomføres av en tilfeldig forsker på et annet tidspunkt, for så å oppnå de samme resultatene. Med det sagt kan ikke et forskningsintervju reproduseres til punkt og prikke da det skapes gjennom et samspill mellom intervjuer og informant. Samtalen og dynamikken mellom to personer er ikke forutbestemt og styres i hovedsak av spørsmålene som er utarbeidet av forskeren på forhånd, men også slik som dagsform og humør. Vurderinger jeg som intervjuer foretar, og oppfølgings spørsmål som blir stilt, kan være langt fra like, forskere imellom. Det er derfor essensielt at man forsøker å gjengi enkelte momenter i forskningsarbeidet, med den hensikt å gjøre oppgaven så transparent som mulig.

3.5.2 Validitet

Validitet, eller gyldighet, viser til i hvilken grad det kan trekkes gyldige konklusjoner på bakgrunn av resultatene av et forskningsprosjekt. Disse gyldige konklusjonene tar utgangspunkt i det man har som formål å undersøke. I henhold til metodologisk positivistisk

tilnærming til samfunnsvitenskap, regnes ikke den kvalitative forskningen som gyldig, dersom den ikke resulterer i tall. I videre forstand regnes validitet ut ifra hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). I denne oppgaven er jeg på søken etter norsklæreres tanker rundt egne tekstutvalg. I tillegg er deres syn på en skjult kanon av stor interesse. Med andre ord har denne masteroppgaven som formål å få innsikt i norsklærernes meninger for så å analysere hvorvidt det er en sammenheng mellom det som blir sagt i intervjuene. For å nærme meg svar på det jeg ønsker å undersøke anser jeg den valgte metoden, kvalitativt forskningsintervju, som bidragsyter til å validere oppgaven, da den innhenter tilstrekkelig med relevant informasjon.

Arbeid med validitet innebærer også å ha et kritisk syn på hvor troverdige ens egne tolkninger er. Å stille spørsmål ved funn og egne slutninger er en del av valideringsprosessen. I tillegg består validering av å kunne knytte funn og teori sammen, for å undersøke hvorvidt funnene kan anses som holdbare.

4. Analyse av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte de viktigste funnene jeg har gjort i min undersøkelse. Dette kapitlet har som hensikt å fremstille resultat og analyse av intervjuene, i lys av oppgavens overordnede problemstilling og undersøkelsens relevans. Jeg vil se på ulike aspekter som påvirker informantenes valg av skjønnlitteratur. Strukturen i kapitlet er tematisert på bakgrunn av funn som er gjort i datamaterialet. De ulike momentene jeg legger frem anser jeg som aktuelle for videre diskusjon når det gjelder diskursene norsklærere samtaler innenfor. Diskusjon rundt funnene blir følgelig gjort i et eget kapittel, da jeg mener dette fremstår mer oversiktlig og ryddig.

4.1 Hva bør kjernen i litteraturundervisningen være?

Ved å åpne intervjuet med en oppfordring om å fortelle om en undervisningsøkt der det ble brukt skjønnlitteratur, som norsklæreren var spesielt fornøyd med, var hensikten å la informanten snakke fritt, uten å bli påvirket av meg og eventuelle spørsmål som kunne oppfattes veiledende. Flertallet av informantene måtte ta seg en tenkepause før de svarte. Svarene kan gi en indikasjon på hva lærerne i denne oppgaven vektlegger når de skal undervise om skjønnlitteratur i klasserommet. Felles for svarene til de fleste lærerne var elevfokuset, viktigheten av å anvende litteratur som engasjerer og interesserer eleven.

For å få en forståelse av hva norsklærerne vektlegger i sin litteraturundervisning er det interessant å se nærmere på hva de mener litteraturundervisningens kjerne bør omfatte. Hvilke forfattere og skjønnlitterære tekster informantene mener har en selvskreven plass i norskfaget i videregående skole, begrunner de på bakgrunn av diverse faktorer.

For å fremheve hvilke forfattere lærerne bruker, har jeg valgt å lage en forfatterliste. Formålet med forfatterlisten er å gi en ryddig oversikt. Jeg har valgt å angi antall informanter som viser til en spesifikk forfatter, fra 1 til 4.² Årsaken til at jeg har valgt dette som utgangspunkt, er at desto flere som snakker om en forfatter, desto større sannsynlighet er det at vi har en tendens til en skjult skolekanon. Jo flere av informantene som nevner en forfatter, jo mer er det dessuten som tyder på at vedkommende inngår i det de oppfatter som kjernen i

² Jeg har valgt å kun inkludere norske forfattere som ble nevnt i denne tabellen, da dette er oppgavens hovedfokus. Utover det ble forfatterne William Shakespeare og Dante Alighieri også nevnt.

litteraturundervisningen. Allikevel kan en svakhet trolig være at informantene svare på stående fot når det gjelder hvilke forfattere de anser som vesentlige at inngår i norskfaget. De fikk altså ikke anledning til å tenke gjennom dette momentet i forkant av intervjuet. Det er mulig at svarene ville vært annerledes dersom de hadde forberedt seg på et slikt spørsmål og eventuelt kunne utarbeidet en forfatterliste. Men, som nevnt i oppgavens metodekapittel var målet at informantene skulle svare så ærlig som mulig, uten å fremstille seg selv som læreren de ideelt kunne tenke seg å være. Dermed ble utfallet av forfatterlisten slik:

Forfatter	Antall informanter som henviser til forfatteren
Henrik Ibsen	4
Alexander Kielland	4
Henrik Wergeland	4
Amalie Skram	4
Knut Hamsun	3
Bjørnstjerne Bjørnson	3
Sigrid Undset	3
Sigbjørn Obstfelder	2
Ludvig Holberg	2
Camilla Collett	2
Nordahl Grieg	2
Johan Sebastian Welhaven	2
Dag Solstad	1
Jonas Lie	1
Snorre Sturlason	1
Paal Brekke	1
Dorothe Engelbretsdotter	1
Inger Hagerup	1
Frode Grytten	1
Petter Dass	1
Olaug Nilssen	1
Jens Bjørneboe	1
Jon Fosse	1

Karl Ove Knausgård	1
Aasmund Olavsson Vinje	1
Ivar Aasen	1
Arne Garborg	1
Kristofer Uppdal	1
Tarjei Vesaas	1
Rudolf Nilsen	1
Rolf Jacobsen	1
Cora Sandel	1

Tabell 1: Forfatterliste 1

I tillegg til å sette opp en forfatterliste som viser til frekvens, har jeg også valgt å kategorisere forfatterne som inngår i forfatterlisten, i tidsepoker. Dessuten har jeg valgt å fjerne forfattere som kun ble nevnt av en enkelt informant, da oppgavens hensikt er å se undersøke tendenser og ikke enkelttilfeller. Det er også nærliggende å anta at dersom en forfatter blir nevnt flere ganger er det ikke usannsynlig at det er snakk om at noen er kanonisert. Dette bidrar til å danne en klarere oversikt over hvilken årrekke forfatterne som nevnes tilhører, noe som er essensielt for å fremme hvilken tidsperiode som nevnes hyppigst av informantene mine.³

Gammel klassisk: Frem til 1850	Gullalder: 1850-1900	Det 20. århundret: Før andre verdenskrig	Det 20. århundret: Etter andre verdenskrig	Samtidslitteratur: Fra år 2000 frem til i dag
Ludvig Holberg	Camilla Collett	Sigrid Undset		
Johan S. Welhaven	Henrik Ibsen	Nordahl Grieg		
Henrik Wergeland	Bjørnstjerne Bjørnson			

³ På bakgrunn av tabellens kategorisering inngår Knut Hamsun i to perioder, da tidsperioden han skrev i er overlappende.

	Alexander Kielland			
	Amalie Skram			
	Knut Hamsun			
	Sigbjørn Obstfelder			

Tabell 2: Forfatterliste 2

På bakgrunn av denne forfatterlisten kommer det frem at forfatterne som tilhører gullalderen, slik som Ibsen, Kielland og Skram, virker meget essensielle for lærerne i denne oppgaven. Dette er navn de fleste nordmenn har hørt om, og ofte også har lest. En annen tendens listen tydeliggjør er at lærerne ikke vektlegger litteratur skrevet etter Den andre verdenskrig og frem til i dag. Årsaken til dette kan være at forfatterne som i hovedsak anvendes i skolen per i dag også har vært vesentlige i opplæringen av tidligere generasjoner. Læreplanen R94 inneholdt en veiledende leseliste som bar preg av det Vinje kaller for moderat styring (Vinje, 2005, s. 73). Læreplanen for kunnskapsløftet i norsk, LK06, refererer verken til forfattere eller verk, men presiserer at elevene i vg2/vg3 skal lese et utvalg tekster fra middelalderen frem til romantikken, og fra romantikken frem til i dag (Utdanningsdirektoratet, 2006/2013). I den nye læreplanen, LK20, står tidsepoken tekstene skal omfatte eksplisitt, der elevene i vg2/vg3 skal lese tekster fra 1500 til 1850 og fra 1850 til i dag. Men, i og med at det ikke er angitt spesifikke forfattere og tekster i læreplanen, hvorfor er det akkurat de som nevnes i forfatterlisten som lærerne trekker frem? Og hvordan skal vi forstå den forholdsvis store graden av overlapp mellom informantenes svar, jf. vektleggingen av Ibsen spesielt, og perioden 1850-1900 generelt? For å komme nærmere et svar på disse spørsmålene, vil jeg i det følgende se på faktorer som kan bidra til å forklare dette.

4.2 Bakgrunn for valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen

I læreplanene vises det altså ikke til hvilke tekster eller forfattere lærerne skal ta i bruk i sin norskundervisning. Det er dermed opp til hver enkelt lærer å bestemme hva han/hun anser som relevant. Derfor er det interessant å se nærmere på kriteriene som legges til grunn for valgene norsklærerne gjør i sitt utvalg av skjønnlitteratur i norskundervisningen.

4.2.1 Eksisterer det en skjult kanon i skolen i dag?

Siden læreplanene ikke legger eksplisitte føringer med henhold til hvilken litteratur lærerne skal undervise om, er det lett å tenke seg at det ikke finnes noen egen skolekanon. Jeg spurte derfor informantene mine om det er noen forfattere og/eller tekster de anser som helt essensielle å ha med i sin norskundervisning, og overlappingen i svarene tyder på at det eksisterer en skjult skolekanon.

Én forfatter som virker helt essensiell for samtlige norsklærere er Henrik Ibsen. Sara hevder at elevene «[...] bør kjenne til, i alle fall Ibsen» og begrunner dette med at «han var såpass samfunnskritisk da han levde, at han er politisk viktig». Dette ser det ut til at de andre informantene kan stille seg bak. Også Bjørn nevner Ibsen som nærmest uunngåelig i norskfaget:

Igjen, vi har jo snakket om Ibsen her. Det er veldig vanskelig å komme utenom, og det blir veldig vanskelig å forklare hvorfor du ikke har snakket om Ibsen. For [...] det er visse forventninger fra deres side, sant.

Han refererer til «forventninger fra deres side», og dermed er dert naturlig å stille spørsmål ved hvem sine forventninger han sikter til. Det kan være elevene, men også samfunnet, skoleledelsen eller foreldrene. Konteksten og temaet tatt i betraktning er det rimelig å anslå at det her er snakk om elevene. Bjørn er i utgangspunktet en norsklærer som gir uttrykk for at han forsøker å styre unna de mest omtalte og analyserte tekstene, da han har ønsket at elevene ikke skal kunne finne en 'fasit' de kan kopiere gjennom å søke på nettet. Han vil unngå at elevene skal finne oppsummerende sammendrag i frykt for at de da skal la vær å lese hele teksten. Imidlertid nevner Bjørn fremdeles Ibsen som selvsagt i norskundervisningen. Videre presiserer han at «hvis [elevene] ikke vet hvem Ibsen er, så har jeg gjort noe feil». Anders og Marit nevner også Ibsen og hans betydning, hvor Marit sier at han «passer inn i så veldig mye, da han og er en litt sånn som tenker utenfor boksen som er gitt. Og han har ganske revolusjonerende tanker og». Anders trekker frem Ibsens *Et dukkehjem* som eksempel på et verk han underviser om i norskfaget og begrunner dette blant annet med verkets tematikk. Han viser til hvordan *Et dukkehjem* kan fungere godt for elevene, da han opplever at de kan relatere dette dramaet til egne liv:

Et dukkehjem av Ibsen, det å diskutere Ibsens hensikt med litteraturen, på en måte, avsløre dobbeltmoral, løgn, inautentisitet i borgerskapet, og så knytte det til elevenes liv. Når tør man å ta plass? Familie-, kjæresteforhold. Ibsen sa jo selv at *Et dukkehjem* er ikke først og fremst et kvinnefrigjøringsstykket, men et menneskefrigjøringsstykket. Å få elevene til å reflektere rundt det.

Ett av momentene som Anders trekker frem, er altså viktigheten av å ta i bruk tekster som kan knyttes til elevenes egne liv. Som vi skal se i underkapittel 4.2.2, er dette et essensielt aspekt når det gjelder utvelgelsen av skjønnlitterære tekster, ikke bare for Anders, men for alle informantene. I tillegg blir *Et dukkehjem* nevnt av tre av fire informanter, og er det eneste konkrete skjønnlitterære verket som vises til av flere enn én. Dette kan tyde på at det er en tendens å undervise om *Et dukkehjem* blant norsklærerne i denne oppgaven.

Utover at Ibsen blir nevnt ofte og virker nærmest udiskutabel at skal inngå i norskundervisningen, nevner informantene flere forfattere de anser som essensielle. På bakgrunn av forfatterlistene tyder det på at det i praksis både er likheter og variasjoner når det gjelder hvilke forfattere norsklærerne i denne oppgaven underviser om. Da jeg i forkant av intervjuene antok at informantene kom til å nevne en og annen av de samme forfatterne, spurte jeg dem om hva de tenker når de hører uttrykket «skjult kanon». Videre ville jeg de skulle reflektere over hvorvidt det er nærliggende å anta at det eksisterer en skjult kanon i skolen. I det følgende vil jeg presentere noen av synspunktene til informantene.

Anders viser til spesifikke forfattere han mener det er gitt at man som norsklærer har med i undervisningen sin, og mener det eksisterer en form for skjult kanon, i og med at det ikke eksisterer en leseliste som stiller krav til hvilke forfatter som skal inngå i undervisningen:

Det er jo at blant lærere i Norge, så er det implisitt at man har med Wergeland, Welhaven, Collett, Holberg, Petter Dass, Ibsen, kanskje Bjørnson, Hamsun, Undset, at det er de etablerte forfatterne. Og det må, det er vel riktig å kalle det en skjult kanon i og med at ingen av disse forfatterne eller verkene står eksplisitt i læreplanen. Ja. Og jeg synes dette er helt okay, bortsett fra at man må ikke stivne i et ubevisst forhold til den skjulte kanon. Man må vite hvorfor man, hvorfor dette er en kanonisering, at de har livets rett, og så er det veldig viktig å formidle de slik at de treffer elevene. Det er det viktigste. Og så må man være åpen for forfattere i dag, av i dag, og fornye kanon.

Da jeg presenterte begrepet for Sara var det første, som nærmest datt ut av henne, «at det høres veldig negativt ut». Videre tilføyer hun «uten at det nødvendigvis er det». Hun utdyper utsagnene sine, og ser ikke på det å ha noen felles referanserammer som utelukkende negativt:

det å ha et litt sånt felles, det at man har noen verk som man ender opp med å bruke er ikke nødvendigvis feil fordi du kan, da har du et fantastisk utgangspunkt for å snakke om samme ting på mange ulike måter og lære deg. Det går litt på det der med å se ting fra ulikt perspektiv, hvis du har samme ting du studere, og har helt, helt ulike ideer, så er det masse læring i det å kunne se at samme verk, eller samme dikt, samme, ja, kan sees på mange måter. Så jeg syns det å ha noen verk, eller i alle fall noen forfattere, som mange bruker, er ikke nødvendigvis negativt, det bare høres så skummelt ut med 'skjult kanon'. Det høres så, som noe som skal komme og drepe deg.

Sara ser altså fordelene av å kunne trekke inn flere synspunkter når det gjelder ett og samme verk, å kunne arbeide med et verk på forskjellige måter. Når det gjelder hvorvidt det er positivt eller negativt at en skjult kanon eventuelt eksisterer uttrykker hun at

det kommer an på hvor mye den [potensielle skjulte kanon] utgjør. Hvis den utgjør hele pensum så er det litt dumt, men hvis man har en skjult kanon i så måte at, okay, de fleste kommer til, på et tidspunkt, å gå gjennom *En folkefiende* og *Et dukkehjem* og 'Til min Gyldenlak', mens det ellers er stor variasjon, så er ikke nødvendigvis det feil. Så det kommer an på hvor stor del av pensum den utgjør. Hvis den er hele pensum så er det litt dumt, da blir det jo fryktelig ensformig, men hvis det bare er en del av pensum [...] så tror jeg ikke det er negativt.

Slik jeg tolker Sara, mener hun at det må eksistere en balanse mellom hva som er antatt at bør inngå i norskundervisningen og hva man som lærer står fritt til å velge å inkludere. Dermed ser det ut til å være samsvar mellom uttalelsen til Sara og Anders, da de begge hevder at det er vesentlig å ha et reflektert forhold til forfattere og tekster som inngår i en potensiell skjult kanon. Da jeg spurte Sara om hun mener det er rimelig å anta at det faktisk eksisterer en skjult kanon eller ikke svarte hun at «Jeg tror nok det er det [...]. Om ikke de samme verkene av alle forfatterne, så bli det i hvert fall de samme forfatterne vi skal igjennom». Jeg stilte Marit det samme spørsmålet hvor hun, i likhet med Sara, svarte at noe kan oppleves kanonisert i det skjulte, men ikke alt. Det hun mener her er at enkelte forfattere og tekster kan virke opplagt at skal undervises om i skolen, særlig de som tilhører gullalderperioden, mens andre ikke blir ansett som like essensielle. Videre spurte jeg henne om hun kunne tenke seg til en årsak til at det eventuelt eksisterer en skjult kanonisering. Marit svarte at «[lærer-/lektor-]utdanningen legger sikkert vekt på en del ting som vil være likt». Hun mener altså at utdanningen til lærere kan bidra til å påvirke hvilke tekster man som student eksponeres for, og dermed hvilke forfattere og tekster som inngår i ens egen undervisning. Det er da også viktig å reflektere over hva institusjoner som universiteter og høyskoler (UH) påvirkes av. Det er naturlig å

vende seg til samfunnets kanon og hvilke forfattere og verk som har fått og fremdeles får mye oppmerksomhet, samt blir regnet som nasjonalskatter og nærmest er selvsagt at befolkningen skal kjenne til. Når det er sagt befinner litterær forskningskanon seg trolig øverst i hierarkiet, med litteraturvitere som Per Thomas Andersen i spissen, som har stor makt til å definere hvem som skal inkluderes og hvem som skal glemmes. Aamotsbakken på sin side hevder «at skolens kanon er vår tids viktigste kanon fordi store deler av den oppvoksende slekt stifter bekjentskap med denne litteraturen» (2003, s. 6-7). Det foreligger et essensielt argument i Aamotsbakken sin uttalelse, da det er liten tvil om at skolekanon er den som når ut til flest, da det er flere som leser det som står om skjønnlitteratur i lærebøkene enn som leser P.T. Andersen sine fagbøker. I realiteten er det snakk om en gjensidig påvirkning, der litteraturforskning innenfor academia har mye å si for hva som regnes som god og viktig litteratur, og dermed ender opp med å bli tatt opp i den samfunnsmessige kanon. Dermed er det tenkelig at disse faktorene kan påvirke skolens potensielle skjulte kanon.

De andre informantene har også snakket om hvordan noen forfattere trolig inngår i en skjult kanon i skolen. Bjørn uttrykker liknende meninger som de andre lærerne i undersøkelsen, men han gir i tillegg konkrete eksempler på hvordan han mener at en skjult kanon foreligger. Han berører hva lærerne tenker at samfunnet forventer av dem, når han påpeker at det finnes enkelte forfattere han er *nødt* til å undervise om – hvis han ikke gjør det, vil han rett og slett ikke gjøre jobben sin. Her kan vi ane at Bjørn, i likhet med andre informanter, stiller krav til seg selv ut ifra hva de regner med at forventes av dem. Kanskje kan vi snakke om et sett med internaliserte forventninger som er med på å definere norsklærernes arbeidshverdag. Når det gjelder tidsrammen for denne skjulte kanon kommer det klart frem når den begynner og når det slutter. Bjørn sier at

det er jo et veldig godt eksempel på hvordan skjult kanon egentlig ligger der. For det er veldig vanskelig å [...] komme utenom det. [...] jeg vil påstå at skjult kanon finnes på 1800-tallet. At [...] frem til et gitt punkt så er det 'disse' skal du innom. [...] egentlig fra vi begynner å snakke om Wergeland og Welhaven, til vi er ferdige med, altså egentlig kommet til Hamsun, så er det visse ting du bare 'disse skal du innom'. Etter der, så er det mye mer åpent.

Uttalelsen til Bjørn samsvarer med forfatterlisten (1), som i hovedsak består av forfattere fra samme tidsrom. Han tilføyer videre:

du kan ikke snakke om romantikk og nasjonalromantikk uten å egentlig nevne Wergeland og Welhaven, og det har noe med, det er de som skrev (latter), som vi har husket på. Altså, det er ikke det at det ikke finnes andre, men det er ikke så veldig mange andre. Og, når du da kommer videre at de skal snakke om [...] realisme. Prøv å komme gjennom det uten å ha vært gjennom for eksempel Ibsen, Kielland, Amalie Skram. [...] og så har vi tidlig modernisme, to navn: Obstfelder, også har du Hamsun og *Sult*. Altså *Sult* og så 'Jeg ser' 'supert, nå har vi snakket om de, la oss gå videre', og de kommer som perler på en snor, og de følger etter hverandre. Og, om det er da skjult kanon eller om det bare er at norsk litteratur ikke er så veldig rik egentlig på forfattere på det tidspunktet, er samme spørsmål, og mest sannsynlig har samme svar, sant. Men er der da en skjult kanon eller er det bare en tilfeldighet om hvordan litteraturhistorien i Norge er?

Bjørn funderer på om årsaken til at det eksisterer en skjult kanon kan være på bakgrunn av at det ikke var så mange gode forfattere før i tiden. Til tross for at Bjørn kan virke å ha et noe negativt syn på hvordan denne eventuelle skjulte kanon kan ha blitt til, understreker han at de forfatterne og verkene vi i dag eksponeres for, er gode. Videre trekker han frem sine tanker rundt hvorfor den skjulte kanon har blitt slik som den er i dag og sier at han «tror nok det at den skjulte kanon, hvert fall i Norge, har en effekt av at det er ikke så mye å ta av. Men at det er som er å ta av, er ganske bra (latter)».

Også Anders mener at det kan virke som at noen forfattere er selvsagt, til tross for at dette ikke er offisielt vedtatt: «'nei *hallo* vi holder jo fast på Ibsen og Bjørnson og Wergeland', men læreplanen gir jo ikke sterke føringer på *hvilke* tekster og *hvilke* verk». Det viser seg at Ibsens *Et dukkehjem* er en gjenganger som flere av informantene i denne undersøkelsen bruker i sin norskundervisning. Totalt nevner tre av informantene dette verket, men hvorfor nettopp dette, heller enn andre av Ibsens verk?

Ibsens verk – hvilke inngår i undervisningen og hvorfor?

Ibsens *Et dukkehjem* er verkt som hittil har fått mest oppmerksomhet av informantene i denne oppgaven, noe som trolig kan skyldes at dette var hans store internasjonale gjennombrudd. Dramaet blir nevnt av tre av fire informanter, Sara, Anders og Bjørn. Videre nevner Sara og Bjørn dramaene *En folkefiende* og *Gengangere* under intervjuene. Ut fra tematikken og ønsket om å fenge elevene, så er det forståelig at lærerne ikke velger de historiske og nasjonalromantiske dramaene, men hvorfor velger de fleste *Et Dukkehjem* heller enn andre samtidsdramaer som også omhandler fremdeles aktuelle tematikker? *Et dukkehjem* er relevant på grunn av tematikken som blant annet handler om kvinners rettigheter i forhold til menn, da

dette fremdeles er aktuelt. Med det sagt finnes det langt flere stykker som og ville vært relevante å undervise i, som vel så godt kunne fanget elevenes oppmerksomhet med sin tematikk, det være seg *Hedda Gabler*, *John Gabriel Borkman* eller *Når vi døde vågner*. *John Gabriel Borkman* er et eksempel på et drama som er relevant og kan være interessant for elevene, med tema som blant annet storkapitalisme. Et mulig svar er at den psykologiske dimensjonen i Ibsens sene stykker gjør dem mer krevende, og dermed mindre velegnet for den intenderte målgruppen. For lærere som ikke selv er litteraturentusiaster, er en annen mulighet at de velger de stykkene de kjenner til fra sin egen utdanningstid. Med andre ord kan det se ut til at det ikke er tematikken alene som avgjør hvorvidt et verk undervises om.

Samtidslitteratur – en nedprioritert epoke?

I henhold til informantenes svar består den skjulte skolekanon for det meste av forfatterne som skrev i gullalderen. Disse forfatterne blir ansett som klassikere, men det gjør også de som skrev før andre verdenskrig. Forskjellen er bare at forfatterne som skrev etter gullalderen får mindre oppmerksomhet fra lærerne i undersøkelsen min, sammenliknet med de som tilhører de foregående 50 årene. Eksempelvis blir flere av gullalderforfatterne nevnt av de fleste informantene, mens Kristofer Uppdal kun nevnes av en informant og Nordahl Grieg av to. Det kan se ut til at lærerne ikke i like stor grad tar det for gitt at de må undervise om dem. Med det sagt nevnes Sigrud Undset av tre lærere. Dermed kan det se ut til at klassikerstaturen blir mer usikker i etterkant av ca. 1930-årene, når vi nærmer oss andre verdenskrig. Dette er også forfattere som objektivt sett har klassikerstatus, og som inngår i seriøse litteraturhistoriske verk, men som likevel ikke blir funnet viktige nok til skolebruk. Når det før andre verdenskrig virker å være mindre enighet om hvem av forfatterne som bør inngå i norskundervisningen, hva da med dagens forfattere? Sara påpeker at «av nyere forfattere, skal vi se, jeg prøver å komme på, etter studiet så kan jeg ingenting etter 1980». Det er stor variasjon mellom informantene med hensyn til hvor godt de kjenner til nyere litteratur, men det handler ikke om at det ikke er nok forfattere som skriver i senere tid, for som Bjørn hevder; «med en gang du har passert [...] andre verdenskrig, så er antallet forfattere i Norge enormt i forhold til før». Hvorfor føler ikke lærerne noen forpliktelse til å lære elevene sine om den nyere litteraturen? Og hvorfor eksponeres elever for Ibsen sine verk fremfor, for eksempel en av samtidens bestselgende skjønnlitterære forfattere, Karl Ove Knausgård sine? Det er ikke utenkelig at elevene ville ha likt hans bøker bedre enn mange andre forfattere de eksponeres for. Dette er selvsagt ikke ensbetydende med at ikke andre norsklærere kan inkludere Knausgård i sitt pensum, men på bakgrunn av mine informanternes uttalelser ser det

uansett ikke ut til at kriminalitteraturen har noen plass i skolen. Det er rimelig å anta at en av grunnene handler om ansvaret lærerne føler de har for å undervise om Ibsen, noe de ikke har gitt uttrykk for at de føler om Knausgård. I tillegg har de ofte begrenset tid det kan tenkes at det er et slags hierarki når det gjelder hvilken litteratur som prioriteres. Det vil derfor være vanskelig å legitimere at man bruker tid på Knausgård. Anders nevner også at klassikere gjerne brukes da de har overlevd generasjon etter generasjon, mens med «samtidslitteraturen vet man ikke helt hva som står seg, det synes jeg er greit kriterium. Det er litt urettferdig å si. Du har jo samtidslitteratur som man vet er god. Jon Fosse, Olaug Nilssen, Knausgård, sant». Dermed virker det som at Anders tenker at Fosse og co. egentlig er gode forfattere som er interessante nok for elevene, men at han likevel ikke underviser om dem, fordi de ikke har blitt gamle nok til å bevise at de har «stått seg». Et viktig poeng her er også at den nyere litteraturen ikke er en del av allmenndannelsen, i motsetning til mye av gullalderlitteraturen. Når det gjelder samtidslitteratur blir det dermed i større grad et spørsmål om individuell smak, interesse og kunnskap, basert på uttalelsene til lærerne i min oppgave.

Samtidslitteratur er litteratur som er skrevet de siste 20 årene. Begrepet er relativt nytt og slo gjennom rundt år 2000.⁴ Samtidslitteraturens plass i norskundervisningen i videregående skole, påvirkes ikke bare av at det rår en usikkerhet rundt hvilke forfattere som vil overlever flere generasjoner. Norskfaget er et stort fag som skal romme mye, og Anders mener i tillegg at:

det har jo å gjøre med at [...] norskfaget er jo et oppblåst fag hvor du skal sette tre karakterer. Så du må gjennom det obligatoriske, og da har du faktisk ikke tid til å dyrke samtidslitteraturen fordi, på eksamen forventer en sensor at du skal gjennom ulike perioder. Så lenge man har det på plass så, ja. Så det andre blir en luksus.

Faget i seg selv, og tiden som ikke strekker til, er også medvirkende faktorer når det gjelder samtidslitteraturen nedprioritering. Andre epoker, forfattere og verk regnes som mer essensielle. På bakgrunn av forfatterlistene, kan det virke som den nyeste forfatteren de fleste informantene aksepterer som en del av skolens kanon er Sigrid Undset.

Til tross for at lærerne står fritt når det gjelder undervisning om skjønnlitteratur i skolen, kan man fremdeles se tendenser til sammenfall i deres avgjørelser. Naturligvis er dette utvalget

⁴ For en diskusjon av problematiske aspekter ved samtidslitteraturen som begrep, se Vassenden (2007)

nokså snevert og det gjør det dermed vanskelig å si noe med sikkerhet. Snarere kan det anses å virke som en indikasjon på at vi har å gjøre med en delvis allment akseptert oppfatning av hvem og hva som skal inngå i norskundervisningen, i henhold til norsklærerne jeg har intervjuet.

Som vi ser, er det stor overlapping mellom lærernes meninger og det at fire informanter uavhengig av hverandre gir like svar, antyder at det kan eksistere en skjult skolekanon. I tillegg går det igjen at de fleste opplever at de ikke gjør jobben sin dersom de ikke underviser om Ibsen. I lys av dette er det interessant at det ikke er noe ved informantenes svar som tyder på at de føler den samme typen ansvar for å lære elevene sine om kanoniserte forfattere av nyere dato. Ta for eksempel kjente navn som Dag Solstad, Jan Erik Vold og Kjell Askildsen. Selv om de alle har en soleklar plass i nyere norske litteraturhistorier, nevnes førstnevnte kun av én informant (Anders), og de to sistnevnte ikke i det hele tatt. Hva kan være grunnen til dette?

4.2.2 Elevenes opplevelse og engasjement

Fokus på at et verk skal treffe eleven er noe som går igjen hos informantene. Marit trekker for eksempel frem at skjønnlitteraturen må gi en form for utbytte for elevene: «det er et mål at [skjønnlitteraturen] skal gi de noe på ett eller annet plan, altså at [...] det skal kunne engasjere». Hun presiserer ikke hva det skal gi, men legger vekt på at verket skal engasjere. Videre påpeker hun at hun forsøker å tenke på «hva [som] er det mest sentrale og hva [som] er interessant for elevene å få med seg» når hun skal velge hvilke verk som skal bli med henne inn i klasserommet. Altså er det et verks antatte evne til å vekke elevens engasjement og interesse som vektlegges. Marit er ikke alene om å fokusere på dette. Anders sier for eksempel at «[j]eg er nok veldig glad i leseperspektivet: hva skjer [...] med eleven i møte med teksten?». Han ønsker å knytte problemstillingene i verket opp til elevens eget liv, og vektlegger dessuten elevenes refleksjon rundt verket: «særlig *Et dukkehjem* og ‘Der alle stier taper seg’ blir jo litteratur som blir en inngangsport til noe veldig livsnært da». Implisitt i dette er at elevens følelsesliv legges til grunn, som ønsket om å kunne engasjere elevene ved at de kan relatere seg til situasjoner, reaksjoner og emosjoner i et skjønnlitterært verk, eller å få de til å føle på noe de aldri før har gjort. Også Bjørn snakker om å få elevene til å kjenne seg igjen i tekster, og at han har «endt opp med å trekke frem forfattere som eventuelt har

lokal tilknytning på et eller annet vis, eller [...] noe som de kan se seg igjen i». Dette gir elevene et holdepunkt som kan bidra til at de enklere husker eventuelle tekster eller forfattere.

Lærernes mål om at tekstene de velger skal engasjere elevene kan på en side bidra til at elevene i større grad deltar mer aktivt i undervisningen. Likevel kan det på den andre siden stilles spørsmål ved hvorvidt det ligger pedagogiske eller didaktiske refleksjoner til grunn for tekstutvalg som tar utgangspunkt i elevenes livsverden. Når det er sagt kan lærernes intensjon om å vekke elevenes interesse heller fungere som et springbrett inn i skjønnlitteraturens verden. Det er nærliggende å anta at elevene kan oppleve det å lese skjønnlitteratur som enklere og mer givende dersom teksten engasjerer dem.

Ønsket om å vekke elevenes interesse ser også ut til å påvirke måten Bjørn og Anders legger opp undervisningen sin. Frykten for at lesingen kun skal ta utgangspunkt i en virkemiddeljakt, og dermed gjøre norskfaget for instrumentelt og kjedelig, er noe begge viser til. Anders påpeker at:

Men igjen da så skal det være fengende, så du må ikke gå «her er modernistisk og», må *ikke* begynne å se på form. Man må begynne å ta utgangspunkt i eget liv, tenker jeg [...] Der er du vel inne på mitt, min måte å undervise skjønnlitteratur på. Jeg er veldig opptatt av hva det gir, en sånn pragmatisk tilnærming.

Bjørn er opptatt av at leseropplevelsen og elevenes engasjement for teksten må komme først og deretter kan man begynne å se på virkemidler. Han kommer med et eksempel på hvordan han har forsøkt å legge til rette for dette:

vi leste det på fellesen, uten noe kontekst, bare sånn «her, nå skal vi bare lese dette her og så skal dere prøve å faktisk finne ut av hva som, hvor dette her hører hjemme» [...]. Det som er ekstra gøy da, er jo faktisk å se på virkemidlene som er brukt senere, sånn at hvis de egentlig ikke har peil på hva de skal forvente, og hva ser de faktisk? Og hva tror de det der betyr?

Det ikke sånn at elevene skal lese verk uten å se på konkrete trekk, men slik jeg forstår det handler det i utgangspunktet om å nå inn til eleven i forkant av det analytiske arbeidet. Hensikten er altså at de både skal få med seg verkets budskap, tema og motiv, i tillegg til at de i etterkant får innsikt i virkemidlene som er brukt.

Når det gjelder lærernes tanker rundt selve valget av skjønnlitterære verk til bruk i norskundervisningen, trekker Anders frem at han «tenker at enhver norsklærer skal være bevisst ‘hvorforskal elevene lese dette?’, det er viktig. Eller så dreper de elevenes leselyst». Elevens leselyst er et vesentlig moment i samtlige av informantenes svar. Sara påpeker blant annet at:

du får ikke alle til å like å lese, men i alle fall å få dem til å like det litt. Og å få dem til å kunne finne en viss glede i litteratur, selv om det ikke nødvendigvis er sånn at alle setter seg ned og leser mursteiner, men i alle fall å få litt glede av å lese.

Hun trekker frem at ikke alle kan ha en brennende entusiasme for lesing, men at man som lærer likevel har et ansvar for å legge opp undervisningen slik at den kan nå ut til flest mulig. I lys av dette ligger det en form for tilpasset undervisning, noe som er vesentlig for å få elevene helskinnet gjennom litteraturlæsing. Også Marit påpeker at «altså en ting er at de skal trives med å lese (latter), ja. Og for at de skal orke å sette seg inn [...] i resten av det jeg vil de skal gjøre». Her er det et bakenforliggende mål om å engasjere elevene for at de skal komme seg gjennom det læreren har lagt opp til. I dette tilfellet er det også nødvendig å tilpasse undervisningen, og reflektere over valg av verk, for å få elevene med. Bjørn trekker frem at «hvis elevene ikke liker det de leser, så har du store nok problemer med å få de til å lese tre sider». Så kanskje det å velge verk som engasjerer elevene er mer vesentlig for norskundervisningen, og elevene, enn man skulle tro? For at elevene skal få noe igjen for det de leser, for at de skal makte å lese det læreren ber dem om, er det tenkelig at personlig engasjement bidrar til å gjøre denne prosessen enklere. Dette danner og et større bilde. Dette aspektet bidrar trolig til lærernes valg av skjønnlitterære verk i deres norskundervisning, noe som videre er med på å eventuelt forme en skjult kanon i skolen. Med andre ord, selv om lærerne vil anerkjenne et verk som objektivt sett viktig, kan muligheten for at elevene opplever det som kjedelig bidra til at verket ikke inngår i lærerens undervisningsplan. Dette kan dermed påvirke hvilke verk som inngår i undervisningen, og hvilke som bli valgt bort.

For å få elevene med er Sara opptatt av å trekke linjer mellom fortid og samtid. Hun trekker frem hvordan hun forsøker å gjøre et verk relevant for eleven, for eksempel ved å sammenlikne hvordan samfunnet var før versus nå, se på likheter og ulikheter. Å trekke linjer på denne måten åpner også opp for refleksjon når det gjelder samfunnskonstruksjoner og

historiske sammenhenger. Bjørn nevner også elevenes fascinasjon når de kan se en sammenheng til det historiske. Han viser til et eksempel hvor de leste *Vi som elsket Amerika* av Jens Bjørneboe, og sammenliknet Norge og USA på 60-tallet, og i dag. Ved å aktualisere et verk gjennom å trekke linjer, sier han at «det blir de grepet av, sant. Når de [...] faktisk ser en sammenheng».

På bakgrunn av informantenes svar er det helt tydelig at elevenes engasjement er en avgjørende faktor når det gjelder valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen. Tematikken i verkene er helt essensiell. Elevenes leselyst vekkes og vedlikeholdes ved at de kan relatere, sammenlikne og trekke linjer fra eget liv. Ønsket er at dette åpner for refleksjon, i tillegg til at elevene forhåpentligvis evner å sette seg inn i andres livssituasjon, noe som videre bidrar til elevens utvikling og dannelse.

4.2.3 Dannelse

Dannelsesbegrepet favner blant annet formingen av et menneske, gjennom oppdragelse, miljø og utdanning (Aasland, 2011, s. 11). Dannelse tar utgangspunkt i menneskets evner til å for eksempel forstå andres livssituasjon, men også til å kunne evne å tolke og forstå ulike tekster. Dannelse handler om å utvikle seg i et fellesskap, noe som stimulerer videre utvikling (2011, ss. 11-12). De ulike momentene som inngår i dannelsesbegrepet, blir ulikt vektlagt av lærerne i denne oppgaven.

Elevenes empati og evne til å leve seg inn i andres livssituasjon

Som Hallvard Kjelen finner i sin avhandling, henger elevenes engasjement sammen med at de blant annet interesserer seg og kjenner seg igjen i livene til de oppdiktete personene de leser om (Kjelen, 2013). Dette bidrar til at elevene opplever empati og medfølelse for tekstens karakterer. Innenfor litteratur- og didaktikkforskning har det blitt stadig større fokus på dette med empati, å forstå andre mennesker. Teoretisk sett har dette, som nevnt i oppgavens teorikapittel, spesielt blitt fremhevet av Martha Nussbaum, som har fått stort gjennomslag i Norge, blant annet som følge av hennes betydning for Per Thomas Andersen. Han vektlegger blant annet nasjonens evne til å utdanne den oppvoksende generasjonen til å bli dannede medborgere med empatiske egenskaper som vesentlig for å kunne være et fungerende demokrati (Andersen, 2011, s. 19). I forlengelsen av Nussbaum, mener Andersen også at litteraturen har en viktig rolle å spille her.

Et slikt fokus på læring av empati gjennom lesing av skjønnlitteratur, lar seg gjenfinne hos mine informanter. En av faktorene som spiller inn når det gjelder norsklærernes valg av skjønnlitteratur er nemlig elevenes utvikling av empati – evnen deres til å kunne sette seg inn i andres liv og livssituasjon. Sara trekker frem at:

Jeg synes det er veldig viktig, at man lærer å leve seg inn i andres tanker, som man kan gjøre når du leser bøker. Det er en veldig trygg arena for å utfordre seg selv og ta stilling til, eller å leve seg inn i hva andre føler, andre tenker, uten at det har noen konsekvenser for noen.

Sara refererer til at litteraturen gir mulighet til å sette seg inn i følelser på en ufarlig måte. Hvis en romanperson man bryr seg om for eksempel mister foreldrene sine kan det gjøre vondt for leseren, men på en langt mildere måte enn om en selv mister noen en er glad i. Å lese skjønnlitteratur og føle med en fiktiv karakter kan dermed anses som en slags testsituasjon og en form for trening i store følelser. Dette kan handle om følelser som kjærlighet, hat, lojalitet, osv. Implisitt kan dette virke som en tanke om at man blir bedre rustet til den dagen man selv står overfor en liknende situasjon og opplever tilsvarende selv.

Anders refererer til litteraturhistorisk tilnærming til litteraturen hvor elevene leter etter trekk ved teksten for å finne frem til hvilken epoke den tilhører. Han mener at denne måten å arbeide med skjønnlitteratur gir elevene lite og uttrykker videre at han personlig «[...] er mye mer opptatt [...] av skjønnlitteratur som en måte å bli kjent med seg selv på, bli kjent med verden på, å utvikle empati, forstå mennesket gjennom alle tider». Målet er derfor at undervisning i skjønnlitteratur skal bidra til elevenes forståelse, refleksjon og mulighet til å trekke linjer, og se likheter og ulikheter. Anders trekker også frem et helt konkret eksempel, hvor elevene lever seg inn i karakterene sitt liv i *Et dukkehjem*:

Ja, og mange forsvarer Torvald, noen forsvarer jo Nora. Er Torvalds reaksjon på Nora, det at hun gikk bak ryggen hans og tok opp et lån, at han får skam, er hans reaksjon utilgivelig? Du kommer inn på veldig mange spennende temaer. Jeg ser elevene sitter og tenker og bruker seg selv, så det og fungerer godt.

Det kan se ut til at elevenes evne til å bruke seg selv, ikke bare er en engasjerende faktor i skjønnlitteraturundervisningen, men kan også virke dannende. De tar utgangspunkt i

karakterenes opplevelser og uttrykte følelser gjennom egne erfaringer, for på så måte å ta et standpunkt. I all hovedsak har Anders to hovedmål med å undervise i skjønnlitteratur:

det er både instrumentelt, at de skal kunne vise staten Norge at «se jeg har fått med meg det basiske», også er det jo at eleven skal bli klokere og mer empatiske, og ha et større perspektiv på livet sitt, og få lov å ta del i tanker som er tenkt før, som både går på det sånn emosjonelle, psykologiske.

Han mener at eksamen i utgangspunktet vektlegges for tungt, men innrømmer at den er en faktor som påvirker hans valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen. Når det gjelder det å kunne «ta del i tanker som er tenkt før» er dette noe flere av informantene viser til som en del av elevenes dannelse. Det er to hovedmomenter i informantenes svar om andre menneskers tanker: først handler det om å utvide dette perspektivet, kunne forstå årsaken til hvorfor andre handler som de gjør. Det andre momentet viser Marit til, når hun refererer til fellesskapet. Hun mener det er viktig å se at det ikke bare er en selv som har tenkt de tankene, eller kjent på de følelsene, man har. Hun trekker frem viktigheten av fellesskapet, og viser til at skjønnlitteraturen åpner opp for dette:

[...] skjønnlitteraturen setter jo ord på noen sånne erfaringer, også åpner verden litt på en måte, til andres erfaringer, og viser at det finnes andre som har kjent på noe av det samme som vi selv har kjent på sant. Og det er viktig [...] for oss mennesker og på en måte, det blir et større fellesskap av det [...] at noen [...] har kjent på det samme som vi selv har kjent på, samtidig som vi blir kjent med nye erfaringer og nye perspektiver på ting. Så, både [...] et sett å få kjennskap til en selv, men og få det forholdet til andre, forholdet til verden egentlig.

Marit tar også for seg hvordan skjønnlitteratur kan utvide perspektivet til elevene. Skjønnlitteraturens påvirkning på den indre, personlige utviklingen bidrar til så mye mer enn bare å danne et enkelt individ. Denne utviklingen har også en betydning for forståelsen av andre mennesker, som videre er vesentlig i samfunnet og verden. Det er her danningen kommer inn i bildet. Bjørn setter også elevenes følelser og dannelse i en kontekst, som en del av samfunnet. Han mener at skjønnlitteratur bidrar til

å sette ord på ting som ikke går an å sette ord på så veldig lett, og den type greier, sant, og da blir jo den biten av danningen deres, å faktisk forstå, sette seg, se seg selv som et menneske i samfunnet.

På bakgrunn av lærernes svar i intervjuene kan det tenkes at det i stor grad er tekstene som oppleves som mest empatidannende som blir tatt med inn i klasserommet, og dermed blir en del av skolens skjulte kanon. Ikke bare opplever elevene det som engasjerende å leve seg inn i og kjenne seg igjen i karakterenes liv, men det har også en demokratisk dannende hensikt. I tillegg til *Et dukkehjem* nevnes også Amalie Skrams novelle «Karens jul» av Anders. Denne novellen er for det første kort, noe som gjør den overkommelig, i tillegg kan den vekke sinne over de dårlige kårerne for de fattige, noe som er empatidannende. Men, elevenes dannelse baserer seg ikke bare på deres følelsesliv og evnen til å kunne sette seg inn i andres situasjon. Dannelse handler også om nytte, og bidrar til elevens allmenndannelse.

Nytte og allmenndannelse

Nytte og allmenndannelse er både forenelige og kan gå på tvers av hverandre. Jeg vil se nærmere på skjønnlitteraturens nytte i lys av innspill informantene kom med under intervjuene.

Når det her er snakk om nytte handler det om bruk av skjønnlitterære verk som kan virke dannende innenfor literacy, altså å utvikle elevenes evner til blant annet å tolke og forstå ulike tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Å lese skjønnlitterære verk bidrar ikke bare til å utvikle empati, engasjement og leselyst, men «for eleven sin del så blir det jo å forstå [...] språk på mange måter, og også kunne formulere seg selv bedre», ifølge Sara. Med andre ord mener hun at lesingen bidrar både til *forståelsen* av språket, men også evnen til å uttrykke seg. Altså kan skjønnlitteratur brukes som et redskap til videre forståelse og produksjon av egen tekst. Det kan tenkes at alle former for tekster elevene eksponeres for bidrar til denne utviklingen, men ifølge min informant Bjørn, er skjønnlitteratur er en helt egen måte å formulere seg på, og gir derfor også et helt nytt perspektiv på lesing og skriving. Spørsmålet blir da heller hvorfor elever eksponeres for enkelte verk og sjangre fremfor for andre? Noen sjangre (inkludert krim) er regnet som populærlitteratur, heller enn høyverdig og seriøs litteratur. Slike sjangre føler typisk ikke lærerne har noen selvsagt plass i elevenes allmenndannelse, slik at de heller ikke føler noe ansvar for å formidle dem.

Når det gjelder en tekst nytte viser Bjørn til et eksempel hvor han har brukt Arnulf Øverland i skjønnlitteraturundervisning, både på bakgrunn av verkets tematikk, men ikke minst fordi det er «veldig lett å dra han inn igjen når du snakker om språkdebatten senere, og språkutvikling». Tematikken er fremdeles sentral, men Bjørn ser også verdien i å «lese færre tekster og få jobbe mere med flere ting», altså at teksten man velger å bruke har flere funksjoner og hensikter. Hva Arnulf Øverland gjelder, liker Bjørn å vise til hans konservative bokmål, for å eksemplifisere for elevene at ord slik som «nu» og «meget» faktisk ble brukt før i tiden. På denne måten kan et verk forene flere deler ved norskfaget, slik at Bjørn kan både arbeide med norsk innenfor det han kaller redskapsbiten (språket i dette tilfellet), men også som egenart, ved bruk av en og samme tekst:

Jeg deler det inn i to forskjellige kategorier 'hvorfor norsk?', og det er jo det at vi har jo redskapsbiten, sant, vi lærer de hvordan de skal skrive og sånn, og den forstår de jo veldig godt, og den er nå universell og fungerer uansett hva de baler med. Og så har du da norskfaget som er en egenart, og det er jo der de fleste av de ryker til. For de spør hvorfor de ikke får gode karakterer for de kan jo skrive, [...] men de kan faktisk ingenting om det vi snakker om.

Ifølge Bjørn kan det oppleves som «vi [norsklærerne] bare [...] holder på med redskapene [...] som de andre skal bruke». Han sikter her til andre fag og lærere, og understreker at norskfaget har fått et stort ansvar for at elevene besitter redskapene de trenger generelt i skolen. Han eksemplifiserer ved å vise til lærere som underviser i andre fag, som forteller elevene at de skal «gjøre sånn som dere lærte i norsken». Han trekker frem at man i norskfaget blir holdt ansvarlig for å lære elevene hvordan de skal strukturere en tekst, lage en disposisjon, kildebruk, sitering, osv. Det er nærliggende å anta at Bjørn opplever at redskapsbiten, som tilsvarer literacy, står sterkere i norskfaget enn det skjønnlitteraturen gjør. Han gir uttrykk for at han gjerne jobber med begge deler ved bruk av samme tekst, men at norsk som fag har et relativt stort ansvar for elevenes literacydannelse at det går utover skjønnlitteraturen.

Anders tolker spørsmålet om nytte som noe mer komplekst enn bare det rent instrumentelle, han forklarer at skjønnlitteratur kan være:

nyttig i form av både oppleve det beste som er skrevet, utvide ordforråd, forstå verden bedre og en slags dannelse inn i et kulturfellesskap som ikke bare handler om å blåse støv av gamle bøker 'å jeg har lest min Bjørnson', men faktisk å gå inn og kjenne på, ja sånn som «Faderen» av Bjørnson, [...] så må du kanskje gjennom noen ydmykkelser og da kan du bli klokere sant. At det, i en verden, i et moderne

samfunn som er veldig fragmentert, det å ha noen felles referanser som ikke er sånn pene og pyntelige 'å jeg har lest Bjørnson', men kan du si danner oss som mennesker da. Det har jeg litt tro på, ja faktisk er med å oppruste mennesker moralsk.

Anders nevner dette med kulturfellesskap og «noen felles referanser» som han hevder er med på å danne mennesket. Dette bringer oss over til et annet sentralt perspektiv ved dannelse, nemlig det kulturhistoriske og det nasjonsbyggende.

4.2.4 Nasjonsbygging og kulturhistorisk perspektiv

Å plassere en tekst inn i et kulturhistorisk perspektiv, vil si å sette tekst i kontekst.

Kulturhistorie «studerer menneskers handlinger og tanker i fortid og nåtid» (Stovner, 2021), som vil si at man trekker linjer mellom hvordan mennesker handlet og tenkte før i tiden, sammenliknet med i dag. Anders nevner at han ønsker at elevene skal forstå, få innsikt i, hvorfor samfunnet vårt er slik det er i dag. Det er noen før oss som har stilt seg kritiske til samfunnet, som har tillatt seg å problematisere samfunnsstrukturer gjennom litteratur. Anders har et mål om at elevene skal forstå at samfunnet vi lever i, i dag, er et resultat av at noen har sagt seg uenige i prinsipper, ved å blant annet uttrykke seg gjennom litteraturen. Han tar oss med tilbake til poetokratiets tid og forklarer at:

vi hadde jo det som kalles et poetokrati, altså med dikterhøvdinger. Altså Bjørnson, Wergeland, har jo vært med, særlig de to, kanskje Ibsen også, Aasen. Det er jo forfattere og litteratur som har vært med å definere Norge, at dette var jo før sosiale medier, før film, før radio. Og mye samfunnsendring skjedde jo også via litteratur, sant, samfunnskritikk.

Anders påpeker også at litteraturen han refererer til, bidro til å forme Norge, nasjonen vår. Til tross for at han ser ut til å ha misforstått eventyret om fuglekongen, trekker han frem tankene sine om elevenes bevissthet rundt eget verdenssyn, at dette ikke bare er synspunkter som tilfeldigvis har blitt sånn:

Oi allerede da på 1700-tallet så ble det debattert om 'er det grunnleggende forskjell på kjønn, eller er, er kjønnsforskjeller mest kulturelt betinga?' Altså de må vite litt, elevene må ikke bli sånn som den fuglen som heter Fuglekongen, som står på en ørn og tror den er konge og flyr rundt. Elevene må skjønne utsiktspunktet de har på verden kommer, kommer fra et sted, sant. Kvinnefrigjøring, det at alle skal med, et likhetssamfunn, hele folket i utdanning, de tankene kommer fra et sted da.

Forfattere som Wergeland og Ibsen nevnes nok en gang, noe som trolig kan ha å gjøre med at verkene deres kan brukes til å forstå hva det norske er, samt knytte fortid og samtid sammen. I tillegg kan det å trekke linjer, se et verk i en kulturhistorisk kontekst, bidra til en større forståelse av verket, ifølge Sara:

Ja, også det kulturhistoriske, å kunne se samfunn skildret, der skal man selvfølgelig ta alt med en kype salt, men å sette tekst i kontekst og se; hvordan skrev man da, hvordan kan eventuelt samfunnet slik det var for trehundre år siden komme til uttrykk i litteratur?

Tekster hvor elevene kan sette tekst i kontekst, få innsikt i kulturhistorien, er en gjenganger blant informantene. Det ser ut til at Marit ønsker at elevene skal se en sammenheng mellom historien og tekstene som ble utarbeidet, at det gjerne samsvarer, og sier at:

Ja, jeg har jo lyst til at de skal få, altså at de skal få en oversikt over [...] verden og historien og ulike tanker og strømninger og alt dette, ja, så vi bruker jo mye tid på å forklare kontekst rundt, og samfunn opp igjennom, og hvorfor er tekstene blitt som de har blitt, sant, det er mye sånn tekst i kontekst da, ja. Og ja, kunne sette elevene i stand til å kunne uttrykke seg selv. Ja, gjennom stykkene.

Når det gjelder å plassere verk i kontekst snakker Bjørn om fordelene av å ha frihet i valg av skjønnlitteratur. Han viser til et eksempel der skolen har reist på en forestilling som ble satt opp, og dermed tilpasset han undervisningen til stykket:

eventuelt at, sånn som vi har gjort før og, at 'ja okei, nå er det på teateret i Bergen, så spiller de det og det stykket av sånn og sånn. Vi reiser på tur for å se det'. Så er det naturlig at du da har lagt opp ting rundt at det leder opp til det. For vi vet jo programmet for teateret i god tid nok til at vi kan gjøre noe med det. Og da vil det jo være naturlig at du da bygger litt opp, ut ifra at det er det vi leder frem til, eller det har vi gjort. Og hvis du skulle nå vært låst til at du kan kun bruke, du skal snakke om den, den, den og den, så kunne du ikke gjort det. Sånn at, og det er jo noe av det som gjør faget interessant å undervise i og da. Du trenger ikke gjøre det samme hver gang.

Det er vesentlig for elevene å ha en viss ramme rundt det de eksponeres for, som er forsøk på å gi de en bredere forståelse av verket og/eller forfatteren. Ved å kunne legge opp undervisningen på bakgrunn av et teaterstykke er ønsket at elevene skal kunne lære noe på en annen måte, og i en annen arena enn utelukkende på skolen. Denne valgfriheten norsklærerne har, bidrar til dette. Med det sagt er dette en frihet de trolig alltid har hatt, i tillegg kan det stilles spørsmål ved hvilke stykker lærerne og skolene finner verdi i å oppsøke? Det er

åpenbart at de ikke drar for å se alt, og det er derfor trolig at det i stor grad er klassiske, kanoniserte stykker som passer inn i undervisningen, som prioriteres.

Når det gjelder det nasjonsbyggende aspektet ved skjønnlitteraturen, impliserer Anders at han anser det som særlig essensielt at en nasjon har felles referanserammer, men også at det er viktig å kritisere dem: «Jeg tenker et hvert samfunn trenger en felles kulturell ryggrad, identitet da, som det er viktig å problematisere». Han kobler dette felleskapet opp mot identitet. Denne identiteten kan trolig basere seg på tekster som fremmer nasjonsbyggingen, da man i norskfaget for det meste eksponeres for norske skjønnlitterære verk. Med det sagt tas det også inn skjønnlitterære verk fra andre deler av verden, men våre egne nasjonale verk er nok i hovedfokus.

Anders kobler også dannelse til denne felles kulturelle ryggraden, og presiserer den ved nevne kanon helt konkret:

Ja så skjønnlitteraturens plass i videregående er jo mangfoldig, noe handler om dannelse, skal du vokse opp i et samfunn så bør du ha, bør man kjenne til kanon (latter), synes jeg er veldig bra. Man må, bør ha en felles kanon, også kan man ha en fortløpende diskusjon om hva den bør være.

Når det gjelder nasjonsstolthet og nasjonsbyggingen påpeker Bjørn hvordan samfunnet rundt oss fremhever ulike store forfattere, og at dette trolig bidrar til at vi leser verkene deres. Han hevder at:

Ja, også ligger det en god del stolthet i mange av dem. Jeg liker jo å peke ut liksom til elevene, liksom sånn 'bare ta en titt og se på hva som er statuer rundt omkring av, navn på ting', sant. Bare eksempelvis [...] i Bergen, at du har både Amalie Skram og Nordahl Grieg.

Med andre ord impliserer Bjørn at det ikke er tilfeldig hvilke navn som blir husket og som dermed inngår i norskundervisningen. Dette kan anses som et slags paradoks: tvunget til valgfrihet. Det er ikke bare ansvaret lærerne føler når det gjelder å eksponere elevene for tekster som fremmer nasjonsbyggingen, som påvirker tekstutvalget. Andre faktorer som viser seg å ha en viss påvirkningskraft er blant annet antologier og lærebøker.

4.2.5 Lærebøkers påvirkning på tekstutvalg

Kanon som eksisterer i samfunnet i dag, er naturligvis med på å påvirke hva det undervises i, i skolen. En annen faktor som kan påvirke hver enkelt lærer er for eksempel lærebøker. Ei som er relativt klar på at hun ikke lar seg påvirke av slik som lærebøker, er Sara: «Nei, nei der tar jeg den litteraturen jeg selv ønsker å bruke». Utover dette erkjenner de andre informantene at om de ikke blir så påvirket av læreboka lenger, så har de tidligere, gjerne som nyutdannede, brukt den som er verktøy. Anders synes læreboka i norsk, samspillet mellom teoribok og tekstsamlingsbok, er et «flott verktøy». Han legger til at:

Så sånn sett betydde læreboktekstene mye i starten, men nå manøvrerer jeg mer fritt og er mer eklektisk og finner tekster digitalt, eller trykker opp fra gamle lærebøker, så jeg tror en lærer opparbeider seg en egen kanon også.

Selv om han indikerer at læreboka hadde større påvirkningskraft i starten av yrket, nevner han likevel at «læreboka betyr en del, men jeg tror de fleste norsklærere opparbeider seg sin egen skjønnlitterære tekstbase». At læreboka fremdeles er essensiell, ifølge Anders, kan ha å gjøre med hans oppfatning av bokas betydning for elevene. Han tror at det å bruke lærebøker er fordelaktig for elevene. Han sier at «Ja, også er det [...] veldig fint for elevene når mye flyter, læremidlene flyter. ‘Her er boka, disse tekstene’». Læreboka bidrar trolig til elevenes opplevelse av at faget og det de lærer er strukturert og organisert, at de forhåpentligvis ser en sammenheng. Marit nevner også lærebøkene som fordelaktig da den gjør fagstoffet lett tilgjengelig for elevene. Hun hevdet at «[...] noen ganger er det jo sånn at hvis du kan velge så kan det hende at du bruker det som står i læreboken, for at elevene skal ha tilgang til og [...] for at de skal kunne, ja, ha det med seg i den da». Det kan se ut til at Marit kan velge å benytte seg av lærebøkene for elevene sin del, men med det sagt er det ikke slik at hun utelukkende bruker læreboka fordi det mest lettvint. Hun forklarer at:

[...] jeg får oversikt over det som ligger der og bruker det, hvis jeg tenker at det er gode eksempler på de tekstene. Og [...] det er jo godt å ha den i bunnen og, sånn som lærerlivet er, plutselig ‘i dag tar vi den’ og det bestemte du rett før (latter).

Bjørn, på den andre siden, forsøker å holde seg unna lærebøkene så langt det lar seg gjøre. Han er mer opptatt av at så lenge han kan vise til tilstrekkelig informasjon for elevene, er det like greit å bruke tekster som ikke står i boka. Han sier at:

Jeg er der for å vise, med en kontekst og utvide forståelsen. Sånn at jeg snakker ofte om ting som ikke nødvendigvis står i boken. Og på den måten kan jeg sørge for at jeg får lært de det de skal, og ser sammenhengene.

Det kan foreløpig se ut til at lærerne er litt delt når det gjelder bruk av lærebøker i undervisningen. Bjørn mener også rund lærebokforfatterens makt når det gjelder utvalget av tekster og forfattere som inngår i bøkene. Jobben lærerne er ment å gjøre, blir dermed gjort av noen andre:

Og det er veldig lett og, å si 'les side sånn og sånn, og så skal vi, så fortsetter vi med noe annet neste gang', sånn type. Og da er det jo plutselig lærebokforfatterne som har fått ansvaret for å finne ut hva som er verdt å gå gjennom. Og det gjør jo da at du flytter egentlig ansvaret over fra oss lærere som skal gjøre dette her, til at det nå er andre som egentlig må gjøre utvalget, da. [...] det er jo for eksempel mye lettere å velge utdrag som du leser hvis de står i boka (latter).

Bjørn hevder at det er lettere å lene seg på læreboka og indikerer at han har en negativ holdning til det ved så som latter. Imidlertid synes han «at det er bedre hvis boka er mer som et oppslagsverk og en ressurs, enn at det er en sammenhengende innføring i nøyaktig da de skal lære seg». Altså kan det se ut til at han benytter seg av boka for en helhetlig oversikt, men gir utover dette inntrykk for at han velger tekster og verk som inngår i undervisningen helt selvstendig.

Bjørn impliserer at valg av tekster som skal brukes i norskundervisningen aldri er helt upåvirket. Han poengterer hvordan det eksisterer en form for kanon i skolen, uavhengig av hvorvidt den er nedskrevet eller ikke: «det er jo det som er problemet med læreverk og læreplanen, at hvis du ikke har kanon så lager bøkene det». Forfatterne og tekstene som vises til i lærebøkene, og hvem som fremstår essensielle, kan bidra til å videreføre en potensiell kanon. Han understreker bøkene sitt oppsett hvor

det er sånn 'bilde, navn, litt om, bilde, navn, litt om' også sånn. Og så fortsetter det på 16-17 sider på den måten. Og det blir jo [...] pinlig tydelig når du har, at Ibsen så er det seks sider, også kommer du til altså, ja, kommer ikke på noen spesifikke navn, men altså si noen på 70-tallet som skrev, så har du navnet og ett avsnitt. At du [...] kan få tre forfattere inn på samme side.

Bjørn skiller seg fra de andre informantene i denne oppgaven, da han uttrykker at helst vil unngå å undervise om verk som finnes i lærebøkene. Han fremstår dessuten som den mest litteraturinteresserte av informantene, noe som trolig bidrar til å forklare hvorfor han er den som i størst grad velger alternative tekster. Når det er sagt kommer det frem av intervjuet at han også velger å undervise om mange av de samme forfatterne som de andre lærerne. I tillegg ser han at lærebøkene kan virke hensiktsmessige, til tross for at han mener de er ledene. Han sier at «jeg synes det er en positiv ting, for det gjør jo det at, da er det sånn at du kan bare hoppe over ting hvis du vil. Vi trenger ikke se på alle». Her kommer nok en gang friheten rundt valg av tekst og forfatter inn, hvor han ser nytten av å bruke boka som et oppslagsverk, og at han selv kan velge hvilke forfatter han ønsker å undervise om.

En annen faktor Bjørn påpeker, som kan påvirke valget av skjønnlitteratur i norskundervisningen, er eksamen:

du har jo alltid, om du vil, eksamen som henger over deg og at de skal opp i en eksamen, og hva blir tatt opp der? For hvis du er veldig uheldig på en eksamen, og sensor er urimelig, hva gjør du da? Hvis du mener at du har gjort en god jobb, hva du har gått gjennom og snakket om, men sensor er ikke enig, sant.

Slik jeg tolker Bjørn er eksamen en årsak til å undervise om klassiske verk og forfattere da han mener det vil være en kvalitetssikring for elevene. Ved å velge klassikere vet man som lærer at elevene har vært innom forfattere og tekster som er sannsynlig at vil bli spurt etter på eksamen. I tillegg bidrar klassikerne til å gi elevene en felles kulturelle referanserammer, slik som Anders nevnte. Tekstutvalget i norskundervisningen kan dermed påvirkes av langt mer enn én faktor, men det er ingen fasit.

4.2.6 Informantenes preferanser

Hvilke forfattere og verk som inngår i norsktimene påvirkes spesielt av faktorer som gjerne har elevene i fokus. I tillegg vil nok lærernes smak og engasjement for litteratur spille inn på hvem og hva som blir valgt – og ikke. Sara hevder blant annet det følgende:

Det er mye kjekkere å undervise om litteratur jeg liker selv, det er mye lettere å formidle. Så, så lenge den litteraturen er relevant for temaet, snakker vi om kvinnekamp og jeg liker *Et dukkehjem*, så bruker jeg gjerne *Et dukkehjem*, fordi det er mye morsommere, og som lærer så formidler du mye bedre hvis du snakker om noe du selv liker.

Sara trekker frem hvordan formidlingsevnen ofte styrkes dersom man underviser om litteratur man selv liker, og hevder at dette kan bidra positivt i undervisningen. Hun viser også til at det er viktig å tenke gjennom tekstutvalget og at det ikke er slik at hun utelukkende velger verk hun liker, men at det er et pluss dersom tematikken, epoken o.l. stemmer overens med verk som interesserer henne.

Bjørn viser til et *Synnøve Solbakken* av Bjørnson, som han selv ikke er begeistret for, men som han trekker frem som vesentlig for «det som kommer videre», som «et fint mellomrom mellom tidligere litteratur som var veldig [...] romantisk. Og på vei til det realistiske, så det er et sånt veldig fint mellompunkt». Det er her interessant å stille spørsmål ved hvorfor Bjørn, som har gitt uttrykk for at han ellers går sine egne veier, inkluderer Bjørnsons *Synnøve Solbakken* i norskundervisningen. Det er nærliggende å anta at han føler seg forpliktet til å undervise om dette verket, i tillegg til at han ser hensikten med å bruke et verk som passer godt inn i epoken, til tross for at han ikke er særlig interessert i det selv. I tillegg er det tenkelig at dersom et verk blir brukt flere ganger vil det bli en vane å ta det med videre i undervisning. Anders nevner særlig dette med at «[d]et går litt i vanen, [jeg] innrømmer det». Videre understreker han at «men så velger jeg nok også å fortsette med de som jeg opplever treffer, det gjør jeg, som treffer elevene, som har en gyldig, som har gyldighet». Anders ser altså ut til å anvende verk som han har for vane å bruke. I tillegg er det tenkelig at han anser det som mer sannsynlig at en tekst som har engasjert tidligere elever og vil være interessant for andre elever.

4.2.7 Utdrag og hele verk

Tid er som regel en begrensning i norskfaget. Blant annet presiserer Anders at han ikke har «*tid* til å dyrke samtidslitteraturen» (min kursivering). Norskfaget er omfattende og består av mange momenter, noe som bidrar til at tiden er knapp. Tiden påvirker i hvor stor grad lærerne kan fokusere på et tema, et verk, en epoke, o.l. Hva skjer da med tekster som lærerne oppfatter som så viktige at de kjenner et ansvar for å undervise om dem, men som er for lange til at informantene føler de kan inkludere dem i sin helhet? Og finnes det måter for informantene å omgå lengdeproblemet på?

Utdragslesing

Utdragslesing er en måte å legge opp undervisningen sin på, dersom man for eksempel ikke har tid til å lese en hel roman. Sara nevner at «hadde jeg hatt tid så ville jeg gjerne jobbet med hele [verk]». Hun indikerer her at hun foretrekker tekster i sin helhet, fremfor utdrag, men at det ikke nødvendigvis lar seg gjøre å gå gjennom en hel roman med en klasse. Marit impliserer også at hun er negativt innstilt til utdrag når hun sier at det «blir jo veldig mye utdrag dessverre, selvfølgelig blir det litt noveller og dikt, de får jo helheten sånn sett». Hun tar for seg tidsaspektet og sier at hun skulle «ønske at du hadde all tid i verden til å særlig lese hele tekster, få litt mer helhet i ting, for det er et savn». Da det sjeldent er tid til å lese lengre verk i sin helhet, synes Marit det er viktig å sette elevene inn i konteksten til verket. Hensikten er at elevene letter skal kunne orientere seg i hva det er de leser og få en bedre forståelse av det de leser. I tillegg gir hun dem informasjon om hvordan det aktuelle utdraget passer inn i handlingen som helhet: «Når vi har utdrag så prøver jeg og da, å forklare godt 'hva har skjedd her og hva skjer videre', sånn at de i alle fall der det er».

Når man som lærer skal vise til virkemidler, språk, oppbygning osv. i en tekst, er det som regel vanskelig å bruke utdrag. Marit nevner at:

å se språket gjennom hele teksten, måten forfatteren skriver på, og at jeg da føler meg litt dum nesten, når jeg sier at 'han skriver sånn, veldig sånn', og så ser de ned på tre sider, og så ja, 'dere hadde sett det veldig mye bedre i en helhet' (latter).

Hun påpeker at hun selv synes det er dumt, at det kanskje ikke gir helt mening for elevene å skulle se på et utdrag når det gjelder virkemidler o.l. Hun nevner også et spesifikt eksempel, Ibsens retrospektive teknikk, hvor man i et utdrag ikke vil kunne oppleve effekten, og hun sier at det er «noe du nesten må kjenne på, den her spenningen som bygger seg opp og hvordan det skjer».

På linje med Marit, ville Bjørn helst lest hele verk dersom det lot seg gjøre og tiden strakk til. Han tar også for seg helhetsbildet, at elevene kan bli forvirret av utdrag da teksten i seg selv ikke gir mye mening og han nevner at det også er tidkrevende å kontekstualisere et utdrag for elevene:

Så, hvis jeg kunne så ville jeg ha jobbet med hele verk mesteparten av tiden, for problemet med utdrag, og sånne ting, er jo da at, du mister jo hele helheten i det, sant. Altså, hvis du tar et utdrag ifra en tekst og leser den i isolasjon, så gir den mer eller mindre null mening, men det kan være et bra utdrag, det er ikke det, sant. Men de blir fort veldig forvirra, og du må ofte gi de informasjon både før og etter, hva som egentlig foregår her, sant. Det tar tid det og. Men selvsagt, det å få lest større verk med elevene er jo og veldig komplisert.

Til tross for at Bjørn i utgangspunktet ser ut til å være noe negativ til utdrag, reflekterer han over at det å lese større verk med elevene kan by på utfordringer. Som tidligere nevnt problematiserer han hvordan man skal få elever til å lese en hel roman, når de knapt kommer seg gjennom tre sider. Dermed kan utdrag i det minste bidra til at elevene kommer seg gjennom et verk og iallfall får et innblikk.

Tid er ikke den eneste årsaken til at lærerne velger å bruke utdrag fremfor hele verk av lengre art. Sara trekker også frem tenåringers begrensede kapasitet til å lese lengre tekster. Hun hevder at «det er også veldig mye å fatte for, det blir veldig mye for en 17-åring, så der er vel svaret, som på veldig mye annet, å variere litt mellom å ha utdrag og ha hele stykker». Bjørn påpeker elevenes tålmodighet og kapasitet som bakgrunn for valg av tekster i utdragsform: «hvis du kunne ha lest større verk [...] så hadde det vært en fordel, men det er veldig vanskelig å få de med. Så derfor blir det til at du må eventuelt lese utdragene». Elevene som gruppe er, ifølge Sara, også en faktor når det gjelder undervisningsmetode. Hun hevder at klassedynamikken spiller inn på hvorvidt hun kan anvende et helt verk i sin undervisning:

Hvis du har en klasse som har konsentrasjon til å følge med på hele *Et dukkehjem* eller hele *En folkefiende*, og klarer å holde konsentrasjonen, og kunne jobbe med hele, så får de kjempe læringsutbytte av det. Men hvis du har en klasse som ikke er i stand til det, som detter av, da vil de ha større utbytte av å ha, å plukke ut de utdragene som kanskje, eller de scenene som er mest aktuelle for den oppgaven du velger å gi dem da. Hvis du skal sammenlikne, hvis du skal ta, for eksempel å se på, ja retten til skilsmisse da, trenger du ikke nødvendigvis å gå gjennom absolutt hele *Et dukkehjem*, men ta et utdrag her og et utdrag der.

Sara viser her til elevenes læringsutbytte når det gjelder bruk av utdrag. Anders mener at bruk av utdrag og hele lengre verk fører til ulikt læringsutbytte, men at metodene har sine fordeler på hver sin måte. Han presiserer: «Også mener jeg likevel at det perfekte må ikke bli det godes fiende, så det å lese utdrag kan ha absolutt en stor verdi da».

Mens Bjørn og Sara indikerer at de ikke vil laste elevene for mye med lengre tekster, da dette ofte kan bli tungt for en tenåring, viser Marit til at noen av hennes elever etterlyser at de ønsker å lese mer. Å finne en gyllen middelvei, i forsøk på å gjøre alle til lags, er dermed en stor, men viktig oppgave for læreren.

Slik det kommer frem av analysen har norsklærere i teorien tre valg: 1) undervise om lengre tekster, 2) undervise om korte tekster og 3) undervise om lengre tekster som er gjort kortere. På den ene siden har det å lese lengre tekster en verdi, mens på den andre siden hadde man ikke fått lest så mange verk dersom man bare hadde lest lengre tekster i skolen. Å undervise om litteratur i sin helhet virker å være foretrukket, og det kommer frem at noveller og dikt fungerer godt her, samtidig kan man supplere med utdrag her og der. Det viktigste er ha en balanse når det gjelder hva som inngår i undervisningen om skjønnlitteratur.

Filmatisering

En annen måte å eksponere elevene for et verk, i sin helhet, er ved å vise dem en film. Dersom Anders ikke bruker utdrag nevner han at «så blir det fort filmer». Det er trolig enklere for elever flest å se en film som varer i 2 timer, fremfor å lese en roman på 200 sider, i tillegg vil film bidra til å minske lengden på verket betraktelig. Han presiserer at «jeg tror det er fem prosent av elevene som får roen og gleden til å [...] lese en roman, hvert fall når det er felles». Når det er sagt ser Anders også ulempen ved å vise elevene en film: «men du går jo glipp av det litterære. *Gymnaslærer Pedersen* har jeg jo vist mange ganger. Også er det jo noe helt annet å lese Solstad». Selv om det til en viss grad gir en helhetlig opplevelse å se en film, mener Anders det er noe helt annet å *lese* Solstad sine verk enn å se dem filmatisert. Men, skolen som «travelhetsmaskin», som han kaller det, gir rett og slett ikke tiden til å kunne lese alt lærerne måtte ønske, og da fungerer film som et kurant substitutt.⁵

At det krever mye å lese et langt skjønnlitterært verk, er det på bakgrunn av lærernes svar, liten tvil om, ei heller at dette bidrar til hvilke verk som faktisk blir valgt i norskundervisningen. Selv om de er åpne om at utdragslesing kanskje ikke gir det samme læringsutbyttet som lesing av hele verk, oppfatter informantene det like fullt som et verdifullt

⁵ I tillegg til filmatisering er en annen måte å angripe lengdeproblemet hørespill, men dette er det ingen av informantene som har nevnt.

redskap. Flere av informantene nevner blant annet at å jobbe med utdrag kan bidra til å gi elevene et overblikk, slik som når de skal jobbe med epoker.

For å oppsummere informantenes uttalelser er Bjørn den som i størst grad går sine egne veier og som også fremstår som mest litteraturinteressert. Selv om han er opptatt av å velge tekster som er mer uvanlige å undervise om, ser han seg også nødt til å bevege seg innom klassikere. Anders, som er den eldste av informantene, nevner en hel rekke forfattere han mener er essensielle å undervise om i norskfaget. Han trekker for det meste frem forfattere fra gullalderen, men viser også til noen som skrev i nyere tid. Marit gir uttrykk for at hun er mest opptatt av eldre litteratur, samt gullalderlitteraturen. Sara er den yngste av informantene, i tillegg er hun nyutdannet og har derfor ikke så mye erfaring som de andre. Hun er også opptatt av gullalderlitteraturen. Informantene mine har også noe ulik utdanningsbakgrunn, og det ser ut til at Marit, Anders og Bjørn som har studert historie, er mest opptatt av kontekst, sammenliknet med Sara, som kun har studert nordisk og fransk. Andre forskjeller kan også spille inn her, slik som at de har ulik yrkesrelevant arbeidserfaring, er i ulike aldre og at interessen deres for litteratur varierer. Variasjonene tatt i betraktning vil jeg diskutere informantenes utsagn opp mot teori og tidligere forskning i det følgende kapittelet.

5. Diskusjon av hovedfunn

Hensikten med denne oppgaven er, ved hjelp av begrepet skjult kanon, å få bedre innsikt i hvilke mekanismer som ligger til grunn for norsklæreres utvalg av skjønnlitterære verker til sin norskundervisning. I dette kapitlet vil jeg legge frem hovedfunnene i undersøkelsen og diskutere de opp mot de teoretiske perspektivene som er presentert i teorikapitlet. Denne oppgaven er ikke en omfattende undersøkelse av hva som leses i hele landet. Antall informanter kan heller ikke anses som tilstrekkelig for å kunne gi et statistisk signifikant svar. Likevel kommer det frem klare tendenser om hva slags skjønnlitterære forfattere som brukes i norskundervisningen på vgs. Funnene i min forskning kan på mange måter sies å samsvare med funn gjort i tidligere forskning, men kan bidra til å nyansere og bygge opp under tidligere studier. Jeg vil i det følgende fokusere på tre hovedfunn som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg presenterte i oppgavens innledning.

5.1 Lærernes tekstutvalg

Oppgavens første hovedfunn omhandler faktorene som påvirker lærernes tekstutvalg. Som vi så i forrige kapittel, kan lærerne sies å ha tre hovedfokus når det gjelder utvelgelsen av skjønnlitterære tekster: elevengasjement, tid og teksttilgang. For å vekke elevens engasjement i møte med skjønnlitteratur, fokuserer lærerne på at teksten skal virke relevant for elevene. Dette kan være i form av tekstens antatt aktualitet og evne til å vekke emosjoner og gjenkjennelse. For det andre preger den begrensede tiden lærernes tekstutvalg, noe som medfører at lengre tekster som romaner og dramaer ofte erstattes med korte noveller og dikt. Teksttilgang er et tredje sentralt moment som påvirker tekstutvalget. Disse funnene danner grunnlag for diskusjoner knyttet opp til teori, teoretiske perspektiver og tidligere forskning.

5.1.1 Elevengasjement

I en undersøkelse av norsk lærebokhistorie fra 2017, konkluderte Skjelbred *et al.* at i perioden 1974-2013, endres fokus i lærebøkene gradvis fra formidling av kulturarv og kanontekster til elevenes interesse og opplevelseslesing (Skjelbred *et al.* 2017, s. 233). Norsklærerne i min undersøkelse er alle opptatt av at en skjønnlitterær tekst skal engasjere elevene. Anders presiserer i intervjuet at han er opptatt av at tekster skal oppleves livsnære for dem, at de skal kunne relatere seg til teksten via en opplevelse av emosjoner, gjenkjennelse og aktualisering. Innenfor den faglige diskusjonen finner man for eksempel et liknende syn hos informantene

til Kulbrandstad et al. (2005), som begrunner sine tekstutvalg på bakgrunn av elevenes opplevelser. Bjørn tar også for seg ønsket om at de skal kunne kjenne seg igjen i teksten, i tillegg til at teksten skal kunne vekke følelsene deres. Sara er opptatt av å aktualisere tekster for elevene, hvor hun foretrekker å sammenlikne fortid med samtid, slik at de enklere kan trekke sammenhenger. Teksters tematikk er også vektlagt for å oppnå elevengasjement. Her nevnes spesielt Ibsens *Et dukkehjem*, med sin kvinnefrigjøringsmatikk. Hovedtrekket ved elevengasjementet informantene mine tar utgangspunkt i, er at de skal kunne kjenne seg igjen eller relatere seg til verket. Professor Sylvi Penne stiller seg kritisk til at elever skal lese livsnært (Penne, 2010). Hun trekker frem et didaktisk problem, som hun mener er blitt mer utbredt i nyere tid, nemlig at grensene mellom virkelighet og fiksjon kan oppleves uklare for leseren. Litteratur er ofte forbundet med fiksjon, Penne mener at dersom man leser en tekst for nært til sitt eget liv og egne opplevelser, kan man gå glipp av oppdagelser som kommer frem av teksten alene (Penne, 2010, s. 18). Dersom den livsnære lesingen overskygger tekstens egentlige budskap, kan dette oppfattes problematisk for leserens oppfatning av teksten. Derfor kan det stilles spørsmål ved hvorvidt det er problematisk at mine informanter vektlegger elevenes gjenkjennelse i håp om at teksten skal virke engasjerende.

I et eldre, men fremdeles relevant forskningsarbeid har didaktikeren John Smidt har hevdet at det viktigste ikke er at en tekst skal oppleves livsnær for elevene, men at den vekker en form for lyst og glede gjennom skolearbeidet (Smidt, 1989, s. 33). Han har foretatt en undersøkelse hvor han ser nærmere på litteraturarbeid i videregående skole. Her legger han frem begrepet *subjektiv relevans* og lener seg på egne og andres undersøkelser og teori, samt praktiske lærererfaringer og hevder at «[...] all virkelig kunnskapsutvikling forutsetter en opplevelse av at det en holder på med, er viktig og angår en på en eller annen måte» (Smidt, 1989, s. 33). Dermed kan en emosjonell, gjenkjennende eller aktualiserende opplevelse bidra til å gi elevene følelsen av at det de leser angår dem, noe som bidrar til videre læring. Smidt mener følgelig at opplevelsen av subjektiv relevans er essensiell for det han kaller regresjons- og progresjonsinteressen. Regresjonsinteressen søker sikkerhet og nærhet i det kjente, i «hengivelse og sammensmelting eller enhet med objekt utenfor oss» (Smidt, 1989, s. 27). Her fremmes lysten av at det kjente bekreftes. Progresjonsinteressen søker noe nytt, å kunne mestre nye ferdigheter og oppleve utvikling. Disse to behovene står i opposisjon til hverandre, men forekommer samtidig i et individ. Dermed kan det tenkes at for å fremme læring og videre utvikling bør en elev både oppleve noe han/hun kan relatere til, i tillegg til å få innsikt i noe nytt.

Forskning gjort av svenske Christina Olin-Scheller samsvarer med det Smidt hevder i sin studie. I Olin-Schellers doktorgrad sikter hun til viktigheten av at elever opplever en tekst som relevant, og viser til at elever ofte opplever litteraturundervisning som kjedelig (Olin-Scheller, 2006). Hun trekker frem at skolens kompetansekrav må kunne ta hensyn til slikt som elevers interesser, erfaringer, tanker og spørsmål.

På bakgrunn av dette kan det hevdes at det ikke er helt uproblematisk at lærerne i min oppgave vektlegger bruk av skjønnlitterære tekster som engasjerer elevene, i den forstand at den fremstår som aktuell, samtidig som den lar dem oppleve emosjoner og gjenkjennelse. Disse opplevelsene kan føre til relativt subjektive tolkninger av en tekst. På den andre siden anser jeg ikke dette som et voldsomt problem da det å kunne relatere seg til en tekst ifølge Smidt uansett kan virke positivt for videre læring og tilegnelse av kunnskap (Smidt, 1989). I tillegg er det nærliggende å anta at dersom elevene leser en tekst vil læreren foreta en form for gjennomgang av tekstens kontekst, eventuelt tolkning eller diskusjon o.l.

5.1.2 Tid – utdrag og hele tekster

For å kunne foreta et velbegrunnet tekstutvalg er det flere faktorer som legges til grunn. Da norsklærerne i min undersøkelse opplever at de har liten tid til disposisjon, er det å inkludere lengre tekster, slik som romaner, noe de stort sett ser seg nødt til å unngå. Én strategi er å velge kortere tekster, heller enn romaner og dramaer, men et problem er at det ofte er de førstnevnte som har kanonisk status. Noen unntak finnes (Kiellands «Karen», Skrams «Karens jul», Obstfelders «Jeg ser» osv.), men en lærer som kun underviser om noveller og dikt, vil trolig føle at han/hun ikke gjør jobben sin skikkelig. Derfor er utdragslesing også en mulighet. Til tross for at de alle oppfatter dette som et problematisk valg er det en tendens hos samtlige informanter i min undersøkelse å benytte seg av utdrag når det skal undervises om romaner eller dramastykker. Skjelbred et al. har hevdet at lesebøker historisk sett har vært det sentrale læremiddelet i norskfaget, noe som videre kan forklare hvorfor det har vært så vanlig med utdrag fra lengre tekster i faget (2017, s. 324). Studien til Blikstad-Balas og Skaug (2019) tar dessuten for seg læreres bruk av utdrag når det gjelder undervisning om lengre tekster. Deres informanter anser det som hensiktsmessig å bruke utdrag med tanke på tid, også fordi dette gjør det mulig å komme seg gjennom flere kortere tekster, fremfor én lang. Når det gjelder hvorvidt bruk av utdrag anses som hensiktsmessig eller ei, skal jeg se nærmere på i neste avsnitt.

Ved å bare lese et utdrag vil mye av helheten gå tapt, noe som kan oppleves krevende for elever. I likhet med lærerne i Kjelen sin studie (2013) gir alle mine informanter uttrykk for at de ikke er særlig tilhengere av utdragsbruk og mener at utdragsbruk ikke gir en helhetlig forståelse av en tekst. Min informant, Marit, hevder for eksempel at elevene trolig ikke vil oppnå denne typen forståelse ved lesing av utdrag generelt, uavhengig av hvor mye informasjon de blir gitt om teksten i forkant av lesingen. Hun er her på linje med Sylvi Penne, som har hevdet at «[e]n årsak til at så mye av det leste er glemt, [er at] antologiene er fylt med korte romanutdrag der den dramaturgiske strukturen er brutt» (2013, s. 44). Den svenske didaktikeren, Stefan Lundström, er inne på noe lignende, når han hevder at «[f]ör mycket korta antologitexter kan leda till att läslusten inte väcks som sig bör» (2007, s. 123). Med andre ord kan det se ut til ønsket om å oppnå en helhetsforståelse er noe mine informanter deler med en rekke didaktiske forskere, og at dette begrunnes med utgangspunkt i elevenes forståelse så vel som ut fra et ønske om å vekke leselyst og få den til å vedvare. Bjørn nevner i tillegg at han opplever at utdragslesning virker mer forvirrende enn oppklarende for elevene. Han tar også for seg tidsaspektet ved denne typen lesing, hvor han hevder at det å sette elevene inn i konteksten er tidkrevende. Dermed kan det sies at utdragslesning kan oppleves ufullstendig for elevenes sin del, og at læringsutbyttet dermed ikke er optimalt, både i henhold til mine informanter samt Lundström (2007) og Penne (2013). I tillegg er det tidkrevende for læreren, både i form av planlegging og informering.

Hittil virker utdragslesning lite produktivt da det kan føre til at elevene ikke husker det de har lest (Penne, 2013). Hvorvidt leselyst forekommer kan også reduseres ved bruk av utdrag (Lundström, 2007). Når det gjelder tidsaspektet ser det ut til at bruk av utdrag er mindre effektivt sammenliknet med formålet om at det skal være tidsbesparende.

På den andre siden ser lærerne i Blikstad-Balas og Skaug sin forskning på utdragslesning som en produktiv måte å arbeide med litteratur på. Bruk av utdrag har et annet læringsutbytte, det bidrar til et bredere overblikk og forståelse for det som ligger utenfor teksten i seg selv. Utdragslesning kan dermed brukes som en form for kartlegging av epoker og skrivemåter da det i større grad oppleves å være oversiktlig sammenliknet med bruk av hele verk som fremstår dybdeorientert (Blikstad- Balas & Skaug, 2019).

Blikstad-Balas og Skaug trekker frem at lesing av hele verk gir en annen form for dybde i læringen. Med dette menes blant annet innsikt i tekstens tematikk og handling. De konkluderer med at bruk av hele tekster gir en bedre forståelse av selve teksten, samtidig som det også gjør det mulig å fordype seg på en helt annen måte. På bakgrunn av min undersøkelse ser det ut til at informantene mine ideelt sett hadde foretrukket at tiden strakk til, slik at de i større grad kunne benyttet seg av hele verk av lengre art. Når det er sagt er ikke en hel tekst er det samme som en lang tekst. Min undersøkelse samsvarer både med studien til Kjelen (2013) og Kulbrandstad et al. (2005) da informantene mine også tar i bruk dikt og noveller. Marit og Bjørn presiserer at bruk av noveller og dikt fungerer fint, og at denne typen verk virker mer helhetlig for elevene, da de kan henge med fra start til slutt. I tillegg fungerer verk som dette godt når de ønsker at elevene skal analysere tekster, hvor Bjørn hevder også at å analysere et utdrag ikke er særlig hensiktsmessig.

På bakgrunn av disse funnene kan det hevdes at utdragsbruk kan virke hensiktsmessig dersom målet med undervisningen er å gi elevene et overordnet perspektiv på litterære epoker o.l., men for å oppleve den helhetlige forståelsen av et handlingsforløp og dybden i en tekst, er det mer usikkert hva slags gevinst utdragslesing egentlig kan gi. Her fungerer nok korte noveller og dikt bedre.

5.1.3 Teksttilgang og lærebøker

Hvorvidt tekster er lett tilgjengelige viser seg å være en faktor som påvirker mine informanter til en viss grad. Likevel er Bjørn av typen som foretrekker å benytte seg av tekster som ikke står i læreboka. En av informantene til Kjelen hevder at det kunne vært interessant å ta i bruk tekster også utenfor lærebøkene, men mente at dette er tidkrevende, i og med at man må kopiere opp nok eksemplarer eller låne boka/teksten (Kjelen, 2013, s. 153). Dermed kan det tenkes at det å benytte seg av antologier og lærebøker, bestående av mange forskjellige tekster, oppleves lettere for læreren. Dette kan knyttes tilbake til lengdespørsmålet da lærebøker på grunn av både omfang og opphavsrett, vil kunne inneholde korte tekster eller utdrag fra lengre tekster, men ikke hele romaner. Allikevel fungerer lærebøker som gode verktøy, ifølge Marit og Anders.

Til tross for at det kan virke som det å lene seg på antologier og lærebøker gjør jobben som norsklærer lettere og mindre krevende, ønsker spesielt Bjørn å løse undervisningen på andre måter. Han mener selv at det er noen tekster han ikke kan unnlate å inkludere i

undervisningen, men dersom det lar seg gjøre trekker han inn tekster som det verken står mye om i lærebøkene eller på nett. Han har et mål om at elevene ikke skal kunne søke seg frem til et svar, men heller arbeide grundig med en tekst der de må sette seg inn i den for å finne ut av hva den handler om. Det er derfor nærliggende å anta at elevene på et vis arbeider mer med teksten, da de ikke kan lene seg på korte oppsummeringer eller analyser de kan finne i lærebøkene.

Mine funn samsvarer med funnene til Askeland *et al.* (2013) og Penne (2017) som viser at tekster som inngår i lærebøkene blir mye brukt. På den andre siden er det interessant å se at lærere som Bjørn benytter seg av muligheten til å eksperimentere og prøve ut nye tekster.

Anders og Marit mener at de ikke lenger har behovet for å støtte seg til lærebøkene, men at de i større grad benyttet seg av bøkene da de var nyutdannede. Anders mener at man etter hvert opparbeider seg en personlig litterær kanon som man tar i bruk i undervisningen.

Sammenliknet med Bjørn, anvender Anders og Marit i større grad det som anses som klassikere i sin undervisning. Derfor kan det stilles spørsmål ved hvorvidt forfatterne og tekstene som inngår i antologier og lærebøker påvirker tendensen vi kan se hos Marit og Anders.

En av forlagsredaktørene i Aamotsbakken sin studie hevder at antologiene og den høyere utdanningen har stor makt når det gjelder lærernes valg av tekster (Aamotsbakken, 2003, s. 63). Dette samsvarer med Kjelen sin studie, gjort ti år etter, hvor han finner at konkrete tekster som ikke forekommer i antologier, eller som ikke inngår i lærerens utdanning, har mindre sannsynlighet for å bli brukt i skolen (Kjelen, 2013, s. 165). Dermed er det nærliggende å anta at årsaken til at Anders og Marit tar i bruk forfattere som ligger nærmere det Aamotsbakken kaller en kanon-forfatter, er at de tidligere har lent seg på læreboka og trolig har dannet sin egen tekstkapital på bakgrunn av hva de har anvendt før. Denne slutningen kan dessuten stemme overens med at Bjørn i liten grad benytter seg av lærebøkene og videre er komfortabel med å ta i bruk nye ukjente tekster.

På den andre siden hevder Lundström at lærere i liten grad påvirkes av tekstene som står i lærebøkene (Lundström, 2007). I sin doktoravhandling undersøker han forutsetninger for tekstutvalg i den svenske gymnasieskolan og finner at det er andre faktorer som i større grad spiller inn på lærernes tekstutvalg enn antologiene. Lundström tar utgangspunkt i tekstvalgene

til fire lærere på svensk gymnasium, og er derfor relevant å vise til i denne masteroppgaven. Han hevder blant annet som følger:

I ett historisk perspektiv har flere forskere till exempel pekat på olika läromedels och antologiers betydelse för texturval. I undervisningspraktiken är dock läraren den enskilt största maktfaktorn för vilket innehåll som används. Läraren besitter såväl bokstavligt som bildligt talat nyckeln till klassrummet och kan kontrollera vad som släpps in i undervisningssituationen. (Lundström, 2007, s. 18)

På bakgrunn av Lundströms argumenter kan det tenkes at informantene i min undersøkelse, som benytter seg av lærebøkene, gjør det på bakgrunn av at tekster og forfattere som inngår i disse, samsvarer med det de selv liker og kjenner til. Bjørn, som foretrekker bruk av mindre forutsigbare tekster, uttrykker at Bjørnsons *Synnøve Solbakken* er et verk han helst ville unngått, men at han føler han 'må' gjennom det han mener den passer godt som et bindeledd mellom romantikken og realismen.

Til tross for at Lundström hevder at læreren selv er den største maktfaktoren når det gjelder hvilken litteratur som brukes i undervisningen, viser han like fullt til at tre av informantene hans anvender lærebøker eller litteraturhistoriske oversiktsverk. Han sier videre at lærerne gjør dette dersom de anser det som nødvendig å orientere seg, og mener at selve tekstutvalget ikke primært baserer seg på antologiers innhold (Lundström, 2007, s. 288). Min informant, Anders, peker på noe liknende, når han hevder at man som ny lærer ønsker å orientere seg og at lærebøkene da er til stor hjelp. Slik det kommer frem av Lundström sin forskning kan lærebøkene nærmest virke som en kvalitetssikring fra lærerne sin side. Det ser ut til at de søker bekreftelse på om forfattere og tekster de ønsker å undervise om anses som verdifulle på bakgrunn av hvorvidt de inngår i lærebøkene eller ikke. På denne måten innehar, som Aamotsbakken påstår, antologi- og lærebokprodusentene stor makt da bøkene nærmest kan brukes som en forsikring og fasit for norskundervisningens kvalitet (2018, s. 86).

Både Aamotsbakken (2003) og Blikstad-Balas og Skaug (2019), finner at forfattere fra gullalderen er hyppigst representert i undervisningen. Mine funn bekrefter dette.

Aamotsbakken påstår at de fleste verkene som inngår i denne perioden regnes som en del av skolens kanon, men da hennes studie ble gjort da en uoffisiell skolekanon, eller veiledende leselister fremdeles eksisterte kan man stille spørsmål ved hvorvidt funnene hennes fremdeles er relevante. Når det er sagt, fremmer forlagsredaktørene som intervjues i Aamotsbakken sin studie at de ikke villige til å kutte i gullalderlitteraturen for å få inn mer nyere litteratur. Hvis

det må kuttes, vil de heller kutte litteratur fra første halvdel av 1900-tallet, selv om denne i utgangspunktet ikke er så veldig godt representert. Dette gjør studien høyst aktuell for tekstutvalget som eksisterer i dagens antologier og lærebøker, da litteraturen fra gullalderen virker å forbli udiskutabel at skal inngå i lærebøkene. I tillegg kan det trekkes linjer fra funnene i denne oppgaven, til Blikstad-Balas og Skaug (2019) sin studie og videre til mine funn (jf. forfattertabellene), hvor gullalderforfatterne er representert i langt større grad enn forfattere fra andre perioder. På bakgrunn av tidligere forskning og mine funn kan det derfor argumenteres for at det er en klar sammenheng mellom hvilke forfattere og tekster som presenteres i antologier og lærebøker, og læreres tekstutvalg. Dette tyder også på at lærerne ikke foretar tekstutvalget helt upåvirket. På den andre siden kan det virke som at utvalget av tekster og forfattere ligger i ryggmargen til lærerne fra før av, og at særlig lærebøkene støtter opp under dette. Når det gjelder hva som påvirker lærernes utvalg av forfattere og tekster i undervisningen, kan dette også være et utfall av hva de ble eksponert for via utdanningen sin og samfunnets kanon.

De fleste informantene mine oppgir de samme forfatterne de mener er vesentlig at inngår i norskundervisningen. Kan det derfor sies at det eksisterer en skjult kanon i skolen i dag? Foreløpig kan det se sånn ut.

5.2 Skolens skjulte kanon

Kanondebatten om litteratur i den norske skolen er omfattende og har pågått i flere bølger over lengre tid. Skal man presentere hovedsynspunkter så er det en side som hevder at den litterære kanon har mistet sin legitimitet som følge av innføringen av LK06 (Steinfeld, 2009, s. 168; Hamre, 2014; Hoem 2016; Kjelen 2013). Torill Steinfeld har i tillegg et inntrykk av at det i dag (les: 2009) rår stor usikkerhet rundt tekstutvalget i norskfaget (2009, s. 187). Et annet hovedspørsmål som har opptatt flere er forsterkningen av lærerprofesjonen når det ikke lenger eksisterer en for skolekanon, da mer ansvar og tillitt legges over på lærerne (Bakken, 2019, s. 42-43). Norskdidaktikeren Jonas Bakken hevder at en kompetansebasert plan, slik som LK06 og LK20, ikke detaljstyrer hvilket lærestoff og hvordan undervisningsmetodikk lærerne skal bruke i sin undervisning. Han trekker frem at slike planer «[...] setter opp mål for hvilken kompetanse elevene skal ha utviklet etter bestemte årstrinn, og overlater til lærerne å planlegge et undervisningsforløp som kan hjelpe elevene fram til målet» (Bakken, 2019, s. 42). Som et resultat av dette mener han at «[l]ærerens profesjonelle

handlingsrom har [...] økt [...]» (2019, s. 43). Når det gjelder utvidelse av det profesjonelle handlingsrommet påstår litteraturviter John Brunmo *et al.* at det «[å] styrke norsklærerens profesjonalitet kan være en nøkkel til å utvikle fremtidige generasjoners dannelse samt deres lese- og skrivekompetanse» (Brunmo, *et al.* 2017, s. 79). Dermed blir den mer åpne læreplanen ansett som en fordel som fremmer læring på den andre siden. Når det er sagt stiller Kjelen seg kritisk til denne friheten og hevder at de store endringene i norskfaget har stilt norsklærere overfor en rekke problemstillinger som kanskje ikke alle er i stand til å løse (Kjelen 2018, s 33). Det er tydelig at det eksisterer uenigheter rundt læreplaner som fremstår mer åpne. Derfor er det interessant å belyse hvorvidt mine funn tyder på at det eksisterer en skjult kanon i skolen i dag, til tross for at det ikke lenger foreligger en veiledende leseliste. Jeg vil ta for meg mine informanters meninger rundt en skjult kanon og hvordan de eventuelt forholder seg til denne.

5.2.1 Eksisterer det en skjult kanon i skolen i dag?

Jeg spurte informantene mine om deres tanker rundt en skjult kanon og hvorvidt de mener det er nærliggende å anta at den forekommer i skolen. Anders begynner med å ramse opp en rekke forfattere han mener er selvsagt at inngår i norskundervisningen, både for sin egen del, men også for norsklærere generelt. Han konkluderer derfor med at «det er vel riktig å kalle det en skjult kanon i og med at ingen av disse forfatterne eller verkene står eksplisitt i læreplanen» (jf. underdelkapittel 4.2.1). Imidlertid mener Anders at det er viktig å ha et reflektert forhold til den eventuelle skjulte kanon, i tillegg må man være åpen for dagens forfattere og fornyelse av kanon. Sara synes selve begrepet skjult kanon virker negativt ladet, men ser fordelen av å ha noen felles referanserammer. Hun påpeker dessuten at hun tror det er rimelig å anta at det eksisterer en skjult kanon hvor man ikke nødvendigvis bruker de samme tekstene, men for det meste de samme forfatterne. Marit trekker frem at det trolig eksisterer en skjult kanon, og presiserer også viktigheten av å ha et reflektert forhold til forfattere og tekster som eventuelt inngår i denne. Til tross for at Bjørn er den av informantene som mest eksplisitt foretrekker tekster litt utenom det vanlige, stemmer hans svar overens med de andre lærerne. I tillegg hever han, i likhet med Aamotsbakken sin studie (2003), at det i hovedsak er 1800-tallet, eller gullalderen, det er dreier seg om. Dette er også i tråd med forfatterlistene som jeg viste til i delkapittel 4.1.

Som påpekt i delkapittel 2.1.3, hevder Torben Weinreich at en skjult kanon ikke forekommer i listeform, men kan fremanalyseres ved å studere hvilke forfattere og verk som forekommer i skolens antologier, i tillegg til å undersøke hva som faktisk leses i praksis (2004). Han konstaterer også at dersom en tekst skal kunne regnes som en del av en skjult kanon, er det ikke en gang nødvendig at de fleste har lest den, så lenge flertallet kjenner til teksten. I denne oppgaven har jeg ikke analysert hvilke forfattere og tekster som faktisk forekommer i lærebøker og antologier, da dette er noe tidligere forskning har behandlet (Aamotsbakken, 2003; Aamotsbakken 2018).

I forlengelse av Weinreich sin definisjon samt funn i tidligere forskning, tyder også mine funn på at det eksisterer en skjult kanon i skolen i dag. Samtlige av lærerne i min forskning anerkjenner en skjult kanons eksistens. Når det er sagt har de alle et fokus på viktigheten av å ha et reflektert forhold til en skjult kanon, at det er vesentlig å stille spørsmål til hvorfor en spesifikk forfatter eller tekst fremstår som kanonisert og videre hva vedkommendes tekster kan gi elevene.

På den andre siden viser informantene mine til at de anvender noen av de samme forfatterne som inngår i lærebøkene og som de selv hadde på pensum da de utdannet seg. Samtidig påpeker de at de benytter seg av friheten til selv å velge, som dagens læreplan gir dem. Det er derfor både likheter og variasjoner lærerne imellom. Det kommer frem av både forfatterlisten, lærernes svar og tidligere forskning, at det er forfattere og verk fra tidsperioden som strekker seg fra Wergeland og Welhaven sin tid, til Hamsun og Undset, som oftest er representert. I praksis vil dette si ca. fra 1830-tallet til 1930-tallet, men med hovedfokus på tidsspennet 1850-1900. Det kan derfor hevdes at forfattere og tekster som inngår i skolens skjulte kanon, som informantene mine fastslår at eksisterer, for det meste tilhører gullalderen.

Dette samsvarer med Aamotsbakken sin studie, hvor hun hevder at kanon opptrer i det skjulte. Hun mener også at kanon er en viktig maktfaktor i skolen i dag. I tillegg trekker hun frem at det ikke er tilfeldig at kanon forekommer og presiserer at den forsterkes på bakgrunn av hvem og hva som inngår i lærebøker, og litteraturhistorien i sin helhet. Aamotsbakken hevder at kanon bekreftes når en tekst udiskutabelt virker som noe de fleste har et forhold til (2018). I henhold til mine informanters utsagn virker *Et dukkehjem* udiskutabel da det er det eneste verket som blir nevnt uoppfordret av de fleste. Det kan derfor argumenteres for at *Et dukkehjem* bidrar til å bekrefte lærernes tanker rundt at det eksisterer en skjult skolekanon, da

stykket blir undervist om av de fleste informantene i min undersøkelse. Dessuten nevner samtlige av informantene mine Ibsen, og flere gir uttrykk for at dersom de ikke underviser i et eller flere av hans verk, har de gjort noe feil. Dermed fremstår Ibsen som særlig essensiell for informantenes forståelse av deres ansvar som norsklærere. På samme måte refererer Lundström til August Strindberg. Han påstår at spørsmålet i Sverige ikke angår hvorvidt man skal lese Strindberg, men heller hva man skal lese av han (2007, s. 110). Mye tyder på at det samme gjelder Ibsen i Norge.

Når det gjelder litteraturen det undervises om i norskfaget, utover den som tilhører gullalderen, varierer den i større grad mine informanter imellom, da det ikke virker like selvsagt hvilke forfattere tekster som anses som essensielle etter slutten av 1800-tallet. Hva samtidslitteratur angår, er det, som vi har sett, lite som inngår i norskundervisningen og det er vanskeligere å se klare kanoniseringstendenser. Dette samsvarer med Aamotsbakken sine funn (2003, s. 5). Aamotsbakken viser til mulige årsaker til at samtidslitterære tekster ikke inngår som en sentral del av kanon, og peker blant annet på lærebøkene. Hun mener at nyere litteratur i større grad er kostnadskreven for forlagene som trykker lærebøkene, fremfor eldre litteratur som kan brukes fritt (Aamotsbakken, 2003, s. 76). Vinje hevder at den litterære kanon er i konstant endring, men at denne endringen er meget langsom, noe som i større grad kan gjøre det forståelig at lærerne ikke bruker den knappe tiden de har, på forfattere og verk de ikke er sikre på om vil stå seg (2005, s. 82). Dette kan knyttes sammen med tankene til en av lærerne i min oppgave, Anders. Han nevner at han gjerne skulle brukt mer samtidslitteratur dersom han hadde hatt tid, men argumenterer at vi i fremtiden ikke vet hvilke forfattere og verker som vil bestå. Han uttaler videre at det er urettferdig å sette et slikt historisk kvalitetskriterium, da han mener at vi i dag har samtidslitteratur vi vet er god, og trekker inn eksempler på samtidslitterære forfattere. I tillegg presiserer Anders at en av grunnene til at hovedfokuset ofte faller på gullalderforfatterne er fordi det blir etterspurt på eksamen. Han anser derfor det å trekke inn samtidslitteratur som en hverdagsluksus som kun lar seg gjøre dersom tiden strekker til.

Ser man mine funn i sammenheng med tidligere forskning og Weinreich sin definisjon, er det mye som tyder at det eksisterer en skjult kanon i skolen i dag. Selv om andre halvdel av 1800-tallet utvilsomt er overrepresentert, er det ikke *bare* gullalderlitteraturen som inngår i den skjulte kanon. Hvilke tekster elever eksponeres for i skolen er sjeldent preget av tilfeldigheter. Det er flere faktorer som påvirker hvilke tekster som inngår i den skjulte kanon det her

referees til. Dette tyder også på at skjønnlitteraturen fremdeles har en plass i den norske skolen i dag, og ifølge Aamotsbakken (2018) og Blikstad-Balas og Skaug (2019) har ikke de som frykter at skjønnlitteraturen plass i skolen er svekket, noe å bekymre seg for. Når det er sagt gjelder dette litteraturen som strekker seg fra 1830-tallet til 1920-tallet. Utover denne tidsepoken er få forfattere og tekster selvsagt. Dermed er det ikke sikkert at forskere og entusiaster på den andre siden vil føle seg beroliget når det gjelder skjønnlitteraturens plass i skolen (Steinfeld, 2009, s. 168; Hamre, 2014; Hoem 2016; Kjelen 2013).

5.3 Mål med litteraturundervisningen

Oppgavens tredje hovedfunn baserer seg på lærernes individuelle mål med litteraturundervisningen. Slik vi har sett, antyder svarene deres at informantene i hovedsak har to hovedfokus med undervisningen i litteratur: å bidra til elevenes dannelse og til å utvikle deres litteraturhistoriske forståelse. I det følgende vil jeg ta for meg de to perspektivene fra lærernes synspunkt.

5.3.1 Dannelse: allmenndannelse og literacy

I teorikapittelet mitt viste jeg til de to begrepene allmenndannelse og literacy, som begge inngår i det overordnede dannelsesbegrepet. Dette delkapittelet vil i hovedsak ta utgangspunkt i allmenndannelse, da det er dette begrepet lærerne i min undersøkelse ser ut til å vektlegge i sine uttalelser.

Angående allmenndannelse vektlegger lærerne elevenes mulighet til empatiutvikling gjennom litterære tekster. Sara understreker for eksempel at hun synes det er viktig at elevene lærer seg å forstå andres livsperspektiv samt sette seg inn i andres tanker. Anders uttaler at han fokuserer på ønsket om at elevene, gjennom litteraturarbeid, skal kunne bli kjent med seg selv, verden, mennesker gjennom alle tider og utvikle empati. Han presiserer to hovedmål med litteraturundervisningen og vektlegger særlig to momenter med utgangspunkt i allmenndannelse og literacy; det instrumentelle og det empatiske. Marit vektlegger også elevenes empatiske utvikling, og trekker frem fellesskapsfølelsen, der man i litteraturen kan lese om andre som har følt på det samme som det en selv gjør. I likhet med henne plasserer Bjørn elevenes følelser i en samfunnskontekst, der han spesielt vektlegger det å «se seg selv som et menneske i samfunnet» (delkapittel 4.2.3). Disse perspektivene på litteraturundervisning har alle som mål å utvikle elevenes empati, noe Andersen (2011, s. 19)

hevder skaper grunnlag for dannelse av demokratiske medborgere. Det kan videre stilles spørsmål ved hvorfor lærerne virker å ha hovedfokus på elevenes empatiutvikling, og hvorfor dette er noe samtlige lærere refererer til. En forklaring kan være at lærerne i praksis opplever at elevenes engasjement for en tekst vokser dersom de følelsesmessig kan relatere seg til teksten. En annen forklaring kan være at Martha Nussbaums tenkning omkring empatiutvikling gjennom skjønnlitteratur har fått mye oppmerksomhet i lærerutdanningen i nyere tid. Det er heller ikke å utelukke at årsaken er å finne i en gjensidig forsterkende vekselvirkning mellom disse to momentene. Mine funn kan knyttes opp til Nussbaum sitt begrep om narrativ forestillingsevne, som innebærer at en verdensborger ikke kan relatere seg til den komplekse omverden basert på kunnskap og logikk alene, men også må ha evnen til å sette seg inn i andres ståsted. Nussbaum mener denne evnen kan utvikles gjennom litteraturen og trekker frem romaner og dramaer spesielt (Nussbaum, 2010, s. 107). Selv om ingen av mine informanter nevner henne spesifikt, vektlegger de, som vi har sett, alle betydningen av empatiutvikling.

På den andre siden er det ikke bare empatiutvikling og allmenndannelse som er vesentlig for elevers dannelse. Et annet aspekt som er relevant er literacy, som forutsetter muligheten til faktisk å kunne utvikle denne empatien, tilegne seg kunnskap, da literacy blant annet innebærer forståelse- og tolkningsevne (UNESCO, 2004). På bakgrunn av literacy sin essensielle betydning kan det stilles spørsmål ved at lærerne i min undersøkelse ikke uttrykker at de er mer opptatt av det som FN definerer «som en menneskerett», som også er vesentlig for å kunne delta i demokratiet (Blikstad-Balas, 2021). Med det sagt kan det tenkes at informantene i min oppgave anser literacy som grunnleggende ferdigheter elevene har med seg fra grunnskolen, og dermed ikke vektlegger disse i særlig grad. Eller kanskje den akademiske literacy-debatten i praksis ikke har fått stort gjennomslag i skolen? Flere av lærerne i oppgaven min gir uttrykk for at de forsøker å unngå at norskfaget skal bli for instrumentelt. Det kan også tenkes at årsaken til at de fokuserer på andre områder enn literacy kan være fordi de rett og slett ikke liker literacy-tenkningen, men heller foretrekker en mer tradisjonell form for tilnærming til litterære tekster. Med andre ord finnes det flere årsaker som kan være grunnen til at lærerne i denne oppgaven legger hovedfokus på allmenndannelse, i tillegg til at forutsetningene for forståelsen og verktøyene for å kunne tilegne seg denne, allerede eksisterer hos de fleste.

5.3.2 Kulturhistorisk kontekst

En annen viktig komponent med litteraturundervisningen er, ifølge mine informanter, å utvikle elevenes kulturhistoriske perspektiv. Anders er for eksempel opptatt av å gi elevene forståelse og et perspektiv på hvorfor samfunnet vårt er blitt slik som det er i dag. Han ønsker at de skal forstå at det ikke er tilfeldig at vi kan leve som vi gjør i dag, og at litteraturen har hatt stor innflytelse på dette. Sara trekker frem hvordan kjennskap til kulturhistorien kan forsterke forståelsen av en tekst, noe som er i tråd med den nye læreplanens kompetansemål, tekst i kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2019). I undervisningen sin bruker Marit mye tid på å forklare konteksten rundt en tekst, da hun har et mål om at elevene skal få en oversikt over verden, historien og ulike tanker, noe som ikke er gitt at de vil få med seg uten denne kontekstavklaringen. Å presentere elevene for kontekst bidrar trolig til å gi mening til en tekst, i tillegg til å gjøre det enklere for dem å se en sammenheng mellom fortid og samtid og forstå hva som foregikk i samfunnet i andre generasjoner. Dette kan knyttes til Otto Hageberg sine tanker om at det er viktig å bevare noe som skaper sammenheng vertikalt mellom generasjoner (Hamre, 2014, s. 417). Det kan hevdes at ved å gi elevene innsikt i konteksten, hvordan samfunnet så ut på tiden teksten er skrevet, hva den er skrevet for og hvem den er skrevet av, kan bidra til å skape en slik vertikal sammenheng. Som Anders nevner, ønsker han å gi elevene innsikt i hvorfor samfunnet vårt er slik som i dag.

Hageberg tar også for seg en horisontal sammenheng, som handler om relasjoner mellom menneskene som tilhører samme generasjon. I forbindelse med vertikale sammenhengene, kan den horisontale bidra til fellesskapsfølelsen i ens samtid og dermed støtte opp under nasjonalidentiteten. På 1800-tallet ble norskfaget et kulturskapelsesfag som skulle gi elevene tilgang til nasjonalidentitet (Larsen, 2005, s. 91). Hageberg mener dessuten at skolen har et ansvar for å reprodusere kulturelle referanserammer i samfunnet (Hageberg, 1993 sitert i Hamre, 2014, s. 417). Anders mener at et samfunn bør ha en felles kulturell ryggrad, som i likhet med en skjult kanon er viktig å problematisere, da han mener at man ikke skal stille seg ukritisk til det man tenker er implisitt at skal inngå i et samfunn eller i skolen. Denne felles kulturelle ryggraden, eller referanserammen, trekkes og frem som et vesentlig moment ved å fungere som individ i et demokratisk samfunn. Et kulturhistorisk perspektiv er dermed essensielt for både den vertikale og den horisontale sammenhengene, som fremmer forståelsen av tidligere generasjoner, men også fellesskapsfølelsen og nasjonsbyggingen som foregår i dagens samfunn.

Når det er sagt kan det se ut til at informantene mine i hovedsak er opptatt av hva litteraturen i seg selv kan si om livet på 1800-tallet. Det kan derfor stilles spørsmål ved hvorvidt litteraturen er viktig for dem for sin egen del, eller for at den kan si noe om det kulturhistoriske? Det kan tenkes å være en kombinasjon da det kommer frem av intervjuene i denne oppgaven at lærerne både vektlegger at elevene får med seg dybden og perspektivet tilhørende en tekst. I tillegg skal man jobbe tverrfaglig i skolen i dag, og litteratur kan si noe om mange forskjellige momenter, slik som historie, samfunnsstrukturer, politikk, kjønnskamp, m.m.

Angående nasjonsbyggingen hevder Hamre på sin side at litteraturen sin posisjon i norskfaget er svekket, da den tidligere i langt større grad ble knyttet til nasjonsbyggingsperspektivet enn det som er tilfellet i dag. Han mener at dette perspektivet utfordres av dagens individorienterte dannelsesperspektiv i faget, ovenfor det kollektive fundamentet (2014, s. 484). Sammenliknet med hva som kommer frem av mine informanter sine svar, kan det se ut til å både samsvare med hva Hamre hevder, i tillegg til Hageberg sine meninger. På den ene siden kan det argumenteres at lærerne i min oppgave fokuserer på det individorienterte dannelsesperspektivet, da de legger mye tid og krefter ned i å utvikle elevenes empati (jf. forrige delkapittel). Samtidig er de dessuten opptatt av konteksten og samfunnet i dag, men også i et kulturhistorisk perspektiv. Dermed kan det tenkes at lærerne i min undersøkelse forsøker å forene det individuelle- og det kollektive momentet ved dannelsesbegrepet

6. Avslutning

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å få innsikt i hvorfor det i praksis er visse forfatter og tekster som går igjen i norskundervisningen i videregående skole, til tross for at læreplanen ikke angir bestemte forfattere og litterære verker det skal undervises om. Målet mitt har derfor vært å utforske hvilke faktorer som kan bidra til å forklare lærernes utvalgsmekanismer, samt å diskutere i hvilken grad begrepet om 'skjult kanon' kan bidra til en bedre forståelse av disse mekanismene. På bakgrunn av studiens forskningsspørsmål har jeg funnet informasjon som har bidratt til å besvare disse aspektene. Hovedfunnene som legges frem i oppgavens diskusjonskapittel kan knyttes til forskningsspørsmålene.

I diskusjonen kommer det frem at det er flere faktorer som påvirker lærernes valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen på vg2 og vg3. Faktoren som viser seg å ha størst fokus hos samtlige lærere er ønsket om å oppnå engasjement hos elevene på bakgrunn av tematikken i en tekst. Lærerne er opptatt av å velge ut tekster de tror kan oppleves relevante for elevene. En annen faktor som påvirker alle lærerne, er tidsbegrensningen de står overfor. De fleste gir uttrykk for at de gjerne skulle hatt mer tid til blant annet lengre tekster, men forteller at de underviser om noveller og dikt, samt utdrag dersom de skal undervise om romaner. Diskusjonen viser også at hvilke forfattere og tekster som inngår i lærebøker er en faktor som påvirker lærernes tekstutvalg. Om ikke per i dag, så har lærebøkene påvirket dem tidligere i yrkeslivet. Lærernes kjennskap til tekst, samt deres preferanser er også en faktor som påvirker hva de velger å undervise om i norskfaget.

Diskusjonen viser også til at gullalderforfatterne er overrepresentert når det gjelder hvilke forfattere og tekster lærerne underviser om i sin norskundervisning. I hovedsak er det tidsperioden 1830-1920-tallet som blir vektlagt, noe som er det vesentlig funn da dette indikerer at det eksisterer en skjult skolekanon. I tråd med dette anerkjenner også samtlige lærere at det foreligger en skjult litterær skolekanon til en viss grad, da den tar utgangspunkt i den nevnte tidsperioden. Begrepet 'skjult kanon' bidrar til en bedre forståelse av mekanismene som ligger til grunn for lærernes tekstutvalg da flere av lærerne føler på et ansvar for å undervise om enkelte forfatter og/eller tekster. I analysen kommer det dessuten frem at sentrale utgivelser fra tiden etter Den andre verdenskrig og samtidslitteratur nedprioriteres fremfor litteraturen som tilhører 1830-1920-tallet.

Til slutt indikerer diskusjonen at norsklærernes mål med den skjønnlitterære undervisningen er elevenes dannelse og fremfor alt empatiutvikling. Lærerne trekker frem viktigheten av at en skjønnlitterær tekst skal bidra til å gi elevene innsikt i andre menneskers liv, utvikle elevenes forståelse og refleksjon. Det fremgår også av analysen av flere vektlegger at skjønnlitteraturen skal bidra til å at elevene oppnår nasjonal- og kulturhistorisk dannelse ved å trekke linjer, se en sammenheng mellom fortid og samtid, sette tekst i kontekst og dermed få en bedre forståelse av samfunnet vi lever i i dag.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Basert på oppgavens hovedfunn vil jeg nå trekke frem didaktiske implikasjoner. Denne oppgaven har relevans for praksisfeltet, både for lærere som er i arbeid, men også for studenter. Den kan bidra til refleksjoner rund egen praksis som å bevisstgjøre lærere, ved å få dem til å stille spørsmålet om hvorfor de egentlig velger de skjønnlitterære tekstene de velger. Oppgaven er en dybdeundersøkelse av læreres begrunnelse for valg av skjønnlitteratur, og deres mål med litteraturundervisning. Lærernes tanker omkring begrepet 'skjult kanon' har vært spesielt viktig, og kan derfor være av verdi for forskningsfeltet innen norsk fagdidaktikk. Med sine fire informanter fra ulike videregående skoler, viser oppgaven en sammenfallende tendens i sine tekstutvalg På bakgrunn av hva som vektlegges i et tekstutvalg, teksttilgang, antologier og lærebøkers påvirkning samt lærernes ansvarsfølelse for videreføring av litteraturarven, velger de å undervise om mange av de samme forfatterne og tekstene. Utfordringen er da at det er lett å lene seg på gamle klassikere man vet har fungert godt tidligere, og nedprioritere å eksponere elevene for nyere litteratur. Dermed vil en didaktisk implikasjon være å ha et reflektert forhold til valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen, hvor lærere i større grad kan fokusere på et bredere tekstutvalg som i større grad omfatter litteratur fra nyere tid (dette gjelder både litteratur etter Den andre verdenskrig, men også samtidslitteratur). Ved å eksponere elevene for et større utvalg av tekster, er det nærliggende å anta at flere elever vil kunne identifisere seg med både tekst og forfatter. Dette er i tråd med læreplanen i norsk sitt fokus på identitetsutvikling, et prinsipp som også er videreført i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2006/2013).

Oppgaven viser også til at dersom en tekst anses som for lang til å inngå i undervisningen, brukes ofte utdrag. Årsaker til at lengre tekster sjeldent er en del av undervisningen skyldes

først og fremst tidspresset læreren arbeider under, i tillegg til elevenes leselyst, som oppleves tyngre å opprettholde ved bruk av lengre litterære verk. Utdragslesing på sin side, kan føre til noen utfordringer, blant annet elevenes forståelse og læringsutbytte av den fragmenterte teksten. En didaktisk implikasjon kan derfor være å stille seg kritisk til utdragslesing og formålet med denne typen arbeidsmetodikk.

Den siste didaktiske implikasjonen jeg vil gå innpå på bakgrunn av undersøkelsens funn, er lærerens mål med bruk av skjønnlitteratur i klasserommet. Det er fremfor alt et stort fokus på elevenes empatidannelse. Selv om elevene i videregående skole allerede kan lese og skrive, vil ikke det si at disse ferdighetene er optimalisert. Det kommer frem av oppgavens funn at et par av informantene er opptatt av hva lesing av skjønnlitteratur kan gi elevene når det gjelder uttrykksform og skriftspråk. Skjønnlitteratur kan gi så mye mer enn kun et innblikk i ulike samfunnsstrukturer og i andre menneskers liv. Et læringsutbytte skjønnlitteratur bidrar med er blant annet lese- og skrivetrening. Det er vesentlig at man som lærer ikke henger seg for mye opp i ett av mange læringsutbytter, og en didaktisk implikasjon er derfor at man reflekterer over *alle* mulighetene en tekst kan gi. Det er ikke bare sakprosa tekster som gjør det mulig for elevene å arbeide med redskaper i norskfaget. Skjønnlitteraturen er også en tilnærming til en slik arbeidsmetodikk.

6.3 Forslag til videre forskning

Det hadde vært interessant å følge opp oppgavens funn med en kvantitativ tilnærming i form av spørreundersøkelse, da det inkluderer langt flere forskningsobjekter. På den måten hadde det vært mulig å se nærmere på hvilke forfattere og tekster som brukes av flere norsklærere og derav nærme seg et mer generaliserbart resultat. Det hadde vært spennende å sammenlikne funnene i en slik type forskning opp mot funnene i denne oppgaven, for å undersøke hvorvidt resultatene samsvarer eller ei og for å finne ut resultatenes gyldighet. En annen tilnærming til oppgaven er hvorvidt norsklæreres kjønn og alder spiller inn på deres tekstutvalg. I tillegg kan det være interessant å foreta en liknende undersøkelse på ungdomsskolen hvor ferdighetsbiten i faget gjerne er mer sentral. Eventuelt kan man se nærmere på norsklæreres tekstutvalg på yrkesfag, og sammenliknet de med mine funn.

Denne undersøkelsen er i utgangspunktet foretatt på et tidspunkt som er lite gunstig når det gjelder læreplansskiftet, da både revidert versjon av LK06 og LK20 er delvis gjeldende i

skolen. Til videre forskning kan det derfor være interessant å gjennomføre en liknende undersøkelse om noen år, med hovedfokus på LK20 og utfallet av denne læreplanen. Med kjerneelementet *tekst i kontekst* er det interessant å se på hvorvidt tekstutvalget vil endre seg, eller de samme tendensene fremdeles er å finne.

Det er også mulig å snevre inn undersøkelsen mot ett av momentene i denne oppgaven, slik som hvor styrende lærebøkene er for norsklæreres tekstvalg. Denne oppgaven finner at lærebøker er styrende til en viss grad, særlig for nyutdannede. Når det er sagt er det ikke sikkert at dette gjenspeiler undervisningspraksisen på landsbasis. Samtidig kan dette tyde på at lærebøkene gir et godt grunnlag for utgangspunktet i norskundervisningen, og at de utdannede lærerne anser forfattere og tekster som inngår i lærebøkene som essensielle. Dette er spennende å forske videre på bakgrunn av fagfornyelse og nye antologier og lærebøker. I tillegg er det aktuelt å se på hvorvidt antologiene og lærebøkene tviholder på gullalderforfatterne, eller om de gjør større plass til samtidslitterære forfattere og hvordan dette eventuelt påvirker norsklæreres undervisningspraksis.

Når det gjelder å snevre inn undersøkelsen kunne det også vært aktuelt å belyse sammenhengen mellom tidsepoke og lengde på tekstene det undervises om. Er det slik at norsklærere nærmest utelukkende velger blant de aller mest kjente forfatterne, og primært fra 1800-tallets andre halvdel, dersom de skal undervise om lengre tekster? Er det trolig at de føler seg friere til å ta inn nyere forfattere og tekster, basert på egne interesser, hvis de skal undervise om kortere tekster som noveller og dikt? Når det gjelder korte tekster er det antagelig lettere å rettferdiggjøre denne typen valg, enn hvis man skal legge opp et skuespill eller en roman som klassen skal arbeide med over lengre tid. Et annet moment det hadde vært interessant å se nærmere på er hvorvidt det er noen sjangre hvor det er større sannsynlighet for at lærerne velger samtidslitteratur enn andre? Dikt er et eksempel på kortere tekst, og som flere lærere vet at elevene ikke kan fordra. Som et forsøk på å «lure» inn lyrikk i undervisningen kan det tenkes at noen lærere blant annet tyr til rap-tekster. Det hadde vært interessant å undersøke hvorvidt det er en tendens i den videregående skolen i dag.

Dette er spørsmål jeg dessverre ikke har hatt anledning til å forfølge i denne oppgaven, men som jeg ser for meg at det kunne vært interessant å utforske i fremtidige forskningsarbeider.

7. Litteraturliste

- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning, Rapport 9*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Aamotsbakken, B. (2018). Kanon - hvorfor og hvordan? I K. (. Kverndokken, 101 *Litteraturredaktiske grep - om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (ss. 75-88). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren* 2, ss. 15-22.
- Aase, L. (2005). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen, & S. (. Nome, *Det nye norskfaget* (ss. 35-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv. I M. Blikstad-Balas, & K. R. Solbu, *Det (nye) nye norskfaget* (ss. 13-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (. (2013). *Læreboka: Studier i uike læreboktekster*. Trondheim: Akademika forlag.
- Aasland, T. (2011). Forord: Dannelse, personlighet, ferdighet. I B. Hagtvatn, & G. (. Ognjenovic, *Dannelse: tenking, modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (ss. 11-14). Oslo: Dreyers forlag.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas, & K. R. Solbu, *Det (nye) nye norskfaget* (ss. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). Literacy - hva er det? I M. Blikstad-Balas, *Literacy i skolen* (ss. 13-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2021, Januar 22). *Literacy*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/literacy>
- Blikstad-Balas, M., & Gabrielsen, I. L. (2020, Mai 13). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. I E. n. 107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Skaug, S. (2019, Juli). Hele tekster versus utdrag - hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, ss. 85-117.
- Brunmo, J., Dahl, T., & Fodstad, L. A. (2017). Norsklærer - En egen profesjon? *Norsklæraren nr. 4*, ss. 70-81.

- Claudi, M. B. (2019). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsklæraren nr. 2*, ss. 1-13.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Føllesdal, D. (2011). Hva er dannelse? I B. Hagtvet, & G. (. Ognjenovic, *Dannelse: tenking, modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (ss. 105-121). Oslo: Dreyers forlag.
- Grue, J. (2021, Januar 25). *Diskursanalyse*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/diskursanalyse>
- Hamre, P. (2014, August). Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013. Bergen, Hordaland, Norge.
- Haarberg, J. (2017). *Nei, vi elsker ikke lenger: litteraturen og nasjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (. (2011). *Diskursanalyse i praksis: Metode og Analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hoem, K. (2016, November 28). *Norskpensum på villspor*. Hentet fra NRK.no: <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Hoem, K. (2016, November 28). *Norskpensum på villspor*. Hentet fra NRK.NO: <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjelen, H. (2013, November). Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse. Trondheim: Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet, .
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverndokken, *101 Litteraturdidaktiske grep - om å arbeide med skjønnlitterature og sakprosa* (ss. 17-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsesign og kvalitativ metode - En innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I., Syversen, E.-M., Sommervold, T., & Danbolt, A. M. (2005). *Tekstsamtaler: Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag, slik lærere ser det*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju 3. utgave*. Oslo: Gyldendal.

- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen, & L. (. Aase, *Kultur møte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* (ss. 88-105). Gjøvik: Det Norske Samlaget.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning (Doktoravhandling, Umeå Universitet)*. Umeå: Print & Media, Umeå universitetet.
- Mills, S. (2003). *Michel Foucault*. London: Routledge critical thinkers.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense og reform in liberal education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mallan Dante och Big Brother – en studie om gymnasieelevers tekstvärld*. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Penne, S. (2010). *Litteratur i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet. I N. Askeland, E. Maagerø, & B. (. Aamotsbakken, *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster* (ss. 35-47). Trondheim: Akademika forlag.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Almueskolen - folkeskolen - grunnskolen 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse - historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. *TijdSchrift voor Skandinavistiek vol. 30*, ss. 167-191.
- Stovner, I. L. (2021, Februar 10). *Kulturhistorie*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/kulturhistorie>
- Svennevig, J. (2020, November 19). *Tekst*. Hentet fra SNL: <https://snl.no/tekst>
- UNESCO. (2004). *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper*. Hentet fra UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Utdanningsdirektoratet. (2006/2013, Juni 20). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/NOR1->

05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg2-%E2%80%93-
studieforberedende-utdanningsprogram

Utdanningsdirektoratet. (2011, Juni 07). *Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretningar*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, November 15). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv113>

Utdanningsdirektoratet. (2020, August 25). *PISA*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

Vassenden, E. (2007, Desember 10). *Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den?* . Hentet fra Edda 04/2007 (Volum 94):

https://www.idunn.no/file/pdf/33217551/hva_er_samtidslitteratur_og_hvorfor_leser_v_i_den_-_noen_begrepshistoriske_o.pdf

Vinje, E. (2005). Om kanon i litteraturundervisninga. I B. K. Nicolaysen, & L. (. Aase, *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* (ss. 72-87). Oslo: Samlaget.

Weinreich, T. (2004). *Kanon -litteratur i folkeskolen*. København: Høst & Søn.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon til skolene

Forespørsel om deltakelse i forskingsprosjektet

”Skjønnlitteraturens plass i skolen – en skjult kanon?”

Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere ved din videregående skole som underviser i norsk, og som kan tenke seg å stille opp som informant i min masteravhandling. Lærerne må undervise i norsk vg2 eller vg3 studieforberedende. Jeg ønsker også å få tilgang til aktuelt undervisningsmateriale som leselister, undervisningsopplegg og undervisningsplan.

Om studien

Formålet med studien er å finne ut av årsaken til lærernes valg av skjønnlitteratur i skolen og undersøke nærmere om det finnes *en skjult kanon* i skolen, da den eksplisitte kanon ble tatt ut av læreplanene etter LK06. Jeg ønsker å se nærmere på et knippe læreres tanker om skjønnlitteraturens plass i norskundervisningen, med særlig vekt på deres tanker og refleksjoner rundt hvorvidt det eksisterer *en skjult kanon* i skolen i dag. Motivasjonen for denne studien baserer seg på et ønske om å undersøke temaet, og om man kan se en antydning til ett mønster når det gjelder valg av skjønnlitterære tekster – og forfattere – som blir brukt i norskundervisningen.

Studien vil innebære kvalitative intervju og eventuell observasjon av aktuelt undervisningsmateriale. Intervjuene vil bestå av spørsmål som omhandler tanker og refleksjoner rundt skjønnlitteraturens plass i skolen, samt hva som påvirker valg av skjønnlitteratur og om dette kan knyttes til en skjult kanon. Kravet til informantene er at de 1) har undervisningskompetanse i norsk for vg2 og/eller vg3 2) Underviser i norsk på vg2 og/eller vg3 inneværende skoleår. Resultatene og analysen vil bli skrevet om i min masteravhandling.

Spørsmål?

Dersom det skulle være spørsmål vedrørende studien, ta kontakt med meg, Lone Gundersen, e-post: lgu011@uib.no eller tlf. 47370697. Du kan også ta kontakt med min veileder Anders Marcussen Gullestad, førsteamanuensis ved Universitetet i Bergen, på e-post: anders.gullestad@uib.no eller tlf. 91594356.

Studien er meldt til RETTE, Universitetet i Bergen sitt System for Risiko og ETTErlevelse i forskning og utdanningsprosjekter.

Vedlegg 2: Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskingsprosjektet

”Skjønnlitteraturens plass i skolen – en skjult kanon?”

Mastergradsoppgave i nordisk språk og litteratur – Emnekode: NOLISP350

I forbindelse med min masteravhandling i nordisk fagdidaktikk, ønsker jeg å se nærmere på et knippe læreres tanker om skjønnlitteraturens plass i norskundervisningen, med særlig vekt på refleksjoner rundt hvorvidt det eksisterer *en skjult kanon* i skolen i dag. Motivasjonen for denne studien baserer seg på et ønske om å undersøke hvordan lærere opplever skjønnlitteraturens plass i skolen, og om det kan sies å være ett mønster for hvilke skjønnlitterære tekster – og forfattere – som blir brukt i norskundervisningen. I studien vil jeg fokusere på lærernes perspektiv vedrørende temaet og har et mål om at masterprosjektet skal kunne gi et innblikk i årsaken til lærernes valg av skjønnlitteratur i sin norskundervisning og om det kan sies at en skjult kanon eksisterer.

I denne sammenheng trenger jeg norsklærere som deltakere i masterprosjektet, og håper at du ville vært interessert i å delta. Jeg ønsker i utgangspunktet norsklærere som underviser på vg2 eller vg3 studiespesialiserende, både for å avgrense studien min men også fordi det i større grad er disse årene elevene blir eksponert for skjønnlitteratur i skolen. Utover det vil jeg presisere at all interesse for studien blir satt stor pris på.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære kvalitative intervju og eventuell observasjon av aktuelt undervisningsmateriale. Intervjuene vil bestå av spørsmål som omhandler tanker og refleksjoner rundt skjønnlitteraturens plass i skolen, samt hva som påvirker valg av skjønnlitteratur og om dette kan knyttes til en skjult kanon.

Jeg anser informasjon om lærerens profesjonelle bakgrunn som nyttig i min studie, i tillegg til hvorvidt læreren arbeider på en byskole eller distriktskole. Alder og kjønn synes også hensiktsmessig. Jeg vil gi deltakerne fiktive navn i selve forskningsprosjektet grunnet bedre helhetlig oversikt.

Intervjuet vil vare mellom ½ og 1 time. Det vil bli gjort lydopptak underveis i samtalen mellom informanten og meg. Intervjuet vil bli transkribert av meg. I tillegg vil det som nevnt være av interesse å undersøke aktuelt undervisningsmateriale som leselister, undervisningsopplegg og undervisningsplan med fokus på skjønnlitteratur og en skjult kanon.

Jeg håper å få gjennomført intervjuene før slutten av januar 2021, på et tidspunkt som er gunstig for informanten.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til opplysningene om deg. Det vil ikke være mulig å koble dine opplysninger til deg i den endelige publikasjonen. Underveis i studien vil personopplysningene og koblingsnøkkel lagres adskilt. På denne måten blir opplysningene oppbevart konfidensielt.

Prosjektet vil etter planen avsluttes vårsemesteret 2021 – 15.05.2021. Ved prosjektslutt vil både lydfiler og alle personopplysninger slettes.

Dine generelle rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvordan personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av oppløsningene,
- å få retta personopplysninger om deg,
- å få sletta personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysninger.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten nærmere begrunnelse. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål vedrørende studien, ta kontakt med meg, Lone Gundersen, e-post: lgu011@uib.no eller tlf. 47370697. Du kan også ta kontakt med min veileder Anders Marcussen Gullestad, førsteamanuensis ved Universitetet i Bergen, på e-post: anders.gullestad@uib.no eller tlf. 91594356.

Studien er meldt til RETTE, Universitetet i Bergen sitt System for Risiko og ETTErlevelse i forskning og utdanningsprosjekter.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt, lest og forstått informasjon om studien, og gir herved mitt samtykke til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunn

- Kjønn
- Alder
- Utdanning/profesjonell bakgrunn
- Hvilke trinn informanten underviser på

Innledning

1. Fortell om en undervisningsøkt om skjønnlitteratur som du er spesielt fornøyd med.
2. Hva er ditt forhold til skjønnlitteratur i skolen?
3. Hva tenker du om skjønnlitteraturens plass i skolen i dag?

Undervisningspraksis

4. Hva er ditt mål med bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen din?
5. Hvilken betydning kan arbeid med et skjønnlitterært verk ha for elevene?
 - Anser du det som nyttig for elevene å lese skjønnlitteratur? Hvorfor/hvorfor ikke?
6. Er det noen spesifikke skjønnlitterære verk eller forfattere du anser som viktig at elevene kjenner til? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Hva er dine tanker rundt elevenes arbeid med hele verk kontra utdrag?
 - Oppnår man det samme læringsutbyttet uavhengig av hvilken av disse arbeidsmetodene man velger? Hvorfor/hvorfor ikke?

Læreplanen og samarbeid

8. Både LK06, revidert versjon og den nye læreplanen av 2020 gir stor frihet vedrørende valg av tekst i norskundervisningen. Ser du på dette som en fordel eller en utfordring? Hvorfor?
9. Velger du selv hvilken litteratur du bruker i norskundervisningen din, eller er det et resultat av samarbeid med andre lærere?
 - Opplever du eventuelt at dere har like eller forskjellige innfallsvinkler?

En skjult kanon?

10. Hva tenker du når du hører uttrykket «skjult kanon»? (forklarer eventuelt begrepet dersom det er ukjent for informant)
11. Tenker du det er nærliggende å anta at en skjult kanon eksisterer i norsk skole i dag? Hvorfor/hvorfor ikke?

Valg av skjønnlitteratur

12. Hvilken påvirkning har lærebøkene sine føringer med tanke på skjønnlitteratur vedrørende dine valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen?
13. Bruker du mest klassiske- (eldre tekster) eller samtidstekster i din norskundervisning? Hvorfor? (se an hva kandidat svarer og se om det er verk fra en spesifikk tidsperiode; evt. hvorfor nettopp denne tidsperioden?)

Vedlegg 4: Intervju med Sara

Informant 1: Sara

Varighet på intervjuet: 21:54

I= Intervjuer

S= Sara

I: Du underviser i andre klasse?

S: Ja.

I: Ja, har du undervist i andre- og tredjeklasse videregående før, i norsk?

S: Nei.

I: Nei, så du har begynt nå?

S: Ja.

I: Ja, spennende. Skal vi se da tenker jeg vi bare fyrer i gang om det er greit for deg?

S: Ja ja, kjør på

I: Ja, skal vi se:, kjønn er kvinne antar jeg?

S: Kjønn er kvinne

I: Ja, og alder er?

S: Tjuseks.

I: Tjuseks, og hva er din utdanning og profesjonelle bakgrunn?

S: Jeg er lektor i nordisk med fransk som fag to.

I: Spennende.

S: Jeg har også et halvt år med norsk som andrespråk

I: Ja, ikke sant, så du har både nordisk og norsk som andrespråk? Altså som fag?

S: Ja.

I: Ja fagfelt. Og ja du underviser på andreklasse videregående?

S: Ja, studiespesialiserende.

I: Ja studiespesialiserende. Supert.

I: Da vil jeg egentlig først bare starte med at, kanskje du kan fortelle om en undervisningsøkt om skjønnlitteratur som du er spesielt fornøyd med?

S: Vi har hatt non runda med, eller vi har nettopp begynt på norrønt, og vi er kommet oss gjennom sagalitteraturen nå, og da hadde æ en runde kor dem sku enten lage tegneserie eller skuespill av Trymskvida?

I: Oi.

S: Det var veldig gøy

I: Ja

S: Det var kjempemorsomt, æ fikk inn veldig mange fine tegneseria. Vi har ikke fått fremført de skuespillan ennå fordi verden skjer...

I: Ja, nettopp.

S: men æ gjorde det samme med Voluspå og det og var veldig kjekt, det virka som dem likte det veldig godt, også e det jo en litt anna tilnærming til de verkan enn å bare lese dem og analysere, så det e æ veldig fornøyd med, det va veldig artig.

I: Ja, men så bra, det hørtes ut som en kreativ løsning i hvert fall. Men når det kommer til dette med skjønnlitteratur så lurer jeg på hva ditt forhold er til skjønnlitteratur i skolen?

S: Æ e veldig glad i å lese selv. På skolen blir det jo fort mye analyse, men i førsteklasse min så har æ en del sånn oppfordring til leseglede at dem læs selvvalgt bok, men i andre klasse så e det jo fort mye analyse. Æ har ikke undervist så veldig lenge, men æ har inntrykk av at det fort blir mye analyse og ikke nødvendigvis så veldig mye lystlesing

I: Ja er det da. Tenker du på også at det blir analyse av type skjønnlitterære verk som for eksempel en diktanalyse i den forstand?

S: Ja.

I: Eller det er liksom ikke mål om å leve seg inn i en roman men om å analysere? Er det mer det?

S: Ja har litt inntrykk av det =

I: Ja.

S: = ja, det e og litt derfor vi har valgt å ha litt sånn skuespill og tegneseria og sånt

I: Ja, føler du da at elevene får et større utbytte i den forstand, altså med tanke på innlevelse og sånn da?

S: Ja dem må jo sette seg mer inn i det når dem skal enten spille en rolle eller tegne en rolle, så må dem jo se litt mer nøye på, dem må se, dem må se for seg karakteren på et eller annet vis. Hvis du skal tegne non så må du ha en idé om hvordan dem ser ut, visuelt

I: Ja naturligvis. Okei, så, enda litt mer innpå det samme tema: Hva tenker du om skjønnlitteraturens plass i skolen i dag?

S: Æ synes den e veldig viktig, at man lære å leve seg inn i andres tanka som man kan gjøre når du læs bøker. Det e en veldig trygg arena for å utfordre seg selv og ta stilling til, eller å leve seg inn i hva andre føle, andre tenke, uten at det har non konsekvensa for non =

I: Ja.

S: Du kan bli kjempesint på en skjønnlitterær karakter, uten at det har nå å si, men så tenke du kanskje at etterpå at kanskje det ikke egentlig var så dumt, og å kunne sette seg inn i hvordan andre tenke og føle.

I: Ja.

S: Også e det og ren underholdning, og det språklige, å bli god til å formulere seg. Men sånn det, skjønnlitterære handler først å fremst om å lære å sette seg inn i noen andres tanka og følelsa.

I: Rett og slett litt sånn empatisk perspektiv på en måte?

S: Ja, også det kulturhistoriske, å kunne se samfunn skildra, der skal man selvfølgelig ta alt med en klype salt, men å sette tekst i kontekst å se; hvordan skrev man da, hvordan kan eventuelt samfunnet slik det va for tre hundre år siden komme til uttrykk i litteratur?

I: Men føler du at skjønnlitteratur har en stor plass i norskundervisning i skolen i dag eller føler du at denne legitimeringen av skjønnlitteraturen er litt svekka?

S: Det e fortsatt masse skjønnlitteratur, det e det, kort og greit. Språkhistorie e på vei ut, det ble tatt vekk fra læreplanen nå i den nye læreplanen, men skjønnlitteratur har mye og stor plass. Hvis man ser på læreplanmålan for norsk vg2 så skal du blant anna lese sentraleuropeiske verk, du skal lese moderne verk. Du skal lese mye verk fra ulike tidsepoka, så skjønnlitteraturen har absolutt en stor plass i norskfaget

I: Ja, skal vi se, så bra. Da går vi litt mer på undervisningspraksis igjen, så da lurer jeg på hva er ditt mål med bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen din?

S: Hm, ja, det blir jo litt som, å forstå litteraturen, å lære seg å; du får ikke alle til å like å lese, men i alle fall å få dem til å like det litt. Og å få dem til å kunne finne en viss glede i litteratur, selv om det ikke nødvendigvis e sånn at alle sett seg ned å les mursteina, men i alle fall å få litt glede av å lese.

I: Ja.

S: Og å kunne forstå litteraturen litt

I: Ja, så bra, skal vi se. Hvilken betydning kan da arbeid med skjønnlitterært verk, da for eksempel, ha for elevene tenker *du*?

S: Det må du næsten forklar en gang til.

I: Altså, hvilken betydning kan arbeid med et skjønnlitterært verk ha for elevene i den forstand at er det viktig, er det viktig at elevene arbeider med skjønnlitteratur?

S: Ja sånn ja.

I: At de leser skjønnlitteratur, og hvorfor/hvorfor ikke?

S: Det blir mye det æ sa i sta; evnen til å kunne se ting fra ulike perspektiv, å kunne tolke og kunne forstå ord på mange måta. Og se at, å se det fine med språk at å lære å tolke og lese og se det som e mellom linjan, å lære å forstå tekst og tala gjennom litteratur, så for eleven sin del så blir det jo å forstå, å kunne forstå språk på mange måta, og også kunne formulere seg selv bedre

I: Så du anser det som nyttig for elevene å lese skjønnlitteratur generelt?

S: Både nyttig, og også underholdning, men det har definitivt en nytteverdi

I: Ja. Er det noen spesifikke skjønnlitterære verk eller forfattere du anser som viktig at de kjenner til. Altså, elevene, og hvorfor det eventuelt?

S: Dem bør kjenne til, i alle fall Ibsen bør dem vite hvem e, og Bjørnson, Wergeland, fordi dem har hatt så stor betydning for norsk litteratur i dag og også Ibsen fordi han va såpass samfunnskritisk da han levde; at han e politisk viktig. Og, ja, på grunn av den betydninga dem har hatt i, for litteratur i dag. Og av nyere forfattera: skal vi sjå, e prøve å komme på, etter studiet så kan æ ingenting etter 1980.

I: Nei [latter] det skjønner jeg godt

S: Æ syns jo det e litt kult når dem kan litt om de kvinnelige forfatteran og da, og at dem kjenne til Amalie Skram og Sigrid Undset og, og ka va det hu? Æ huske jo ikke navnan på dem da men, men kvinnelige forfattera generelt. Æ e så dårlig på navn du får unnskyld mæ, men sånn Inger Hagerup og, og, og. Ibsen har også, ja men man kjenne til Ibsen, Bjørnson, Kielland, Lie, de fire store, de mest kjente, men kanskje også introdusere dem for de litt mindre kjente forfatteran, at dem får et litt bredere perspektiv enn dem kanskje har hatt så langt. Men asså når e kjem, når e undervise selv, det kjem jo til å bli mye *En Folkefiende*, og *Et Dukkehjem*, fordi det e så relevant i dag; det kan trekke linjer fra for hundre år siden og til i dag.

I: Ja absolutt, men hva er da, når du nevner Et dukkehjem, for eksempel, og sånne type verk som det, hva er dine tanker rundt elevens arbeid med hele verk eller utdrag, eller liksom det ene eller det andre?

S: Det har vi, altså æ skulle veldig gjerne jobba med hele men vi har ikke tid, så hadde æ hatt tid så ville æ gjerne jobba med hele, men det e også veldig mye å fatte for, det blir veldig for en 17-åring, så der e vel svaret som på veldig mye anna å variere litt mellom å ha utdrag og ha hele stykka

I: Men tenker du at man oppnår det samme læringsutbyttet av å ha utdrag eller hele tekster for eksempel?

S: Det kjem an på klassen din. Hvis du har en klasse som har konsentrasjon til å følge med på hele *Et Dukkehjem* eller hele *En Folkefiende*, og kunne å klare å holde konsentrasjonen og kunne jobbe med hele, så får dem kjempelæringsutbytte av det. Men hvis du har en klasse som ikke e i stand te det, da vil dem har større utbytte av å plukke ut de utdragan som kanskje, eller de scenan som e mest aktuell for den oppgaven du velge å gi dem da. Hvis du skal sammenlikne, hvis du ska ta, nu er det, for eksempel å se på, ja rett til skilsmisse da, treng du ikke nødvendigvis å gå gjennom absolutt hele *Et Dukkehjem*, men ta et utdrag her og et utdrag der, fordi det kjem så an på klassen din

I: Ja, det er helt sant

S: Hvis du har en urolig klasse så kan du ikke kjøre på med hele, hele greia

I: Nei. Tenker du at det på en måte blir litt, altså langtekkelig for de, eventuelt? Er det derfor motivasjonen ikke henger med?

S: Ja, dem. Også noen klassa e urolig, at asså det er rent sånn, ikke nødvendigvis kjedelig eller langtekkelig på en måte, men at dem rett og slett ikke klare å følge med så lenge

I: Mm det er forståelig. Skal vi se, går litt videre på læreplanen og samarbeid, hvor spørsmålet mitt er både læreplanen for kunnskapsløftet, revidert versjon og den nye læreplanen av 2020, gir stor frihet vedrørende valg av tekst i norskundervisningen. Ser du på dette som en fordel eller en utfordring, hvorfor?

S: Både og. Sånn rent når du ska, det e nå en gang sånn at dem ska vurderes i det her og hvis man da jobba med vidt ulike teksta så vil det være en kjempeutfordring. Bare det å lage eksamensoppgavan. Så sånn på det praktiske så kan det fort være en ulempe, så da må man eventuelt finne andre måta å vurdere på eller endre eksamensoppgave, hvordan man lage eksamensoppgavan. Men for eleven så kan det være en fordel at du får, de vil jo fort da bli introdusert for et mye større spekter med av ulik litteratur hvis du har veldig forskjellige lærerea fra ungdomsskolen og videregående, eller hvis du bytter lærer i løpet av videregående. Så det kan vel gå litt begge veia.

I: Men for eksempel, det du sier med at man kan forskjellig litteratur avhengig av hvilke lærer man har, ser du på det som en fordel eller utfordring med tanke på for eksempel elevenes kulturhistoriske perspektiv og hva de får av perspektiv generelt da?

S: E tror nok fort vi ende opp med å bruke litt de samme tekstan, eller i alle fall av de mest viktige, eller av de mest kjente da, som har hatt størst påvirkning, så blir det nok fort te at vi bruke mye av de samme uansett. Så det e vel kanskje av nyere litteratur, dem eldre blir det nok mye særlig Ibsen, men av litt nyere litteratur så kan du jo fort få et mye større spekter. Av den eldre så har vi nok fort litt etablert kanon allerede

I: Ja at det sitter litt i på en måte? Hele lærerstaben og egentlig hele landet nesten med tanke på Ibsen?

S: Det blir fort litt sånn.

I: Men er det sånn at du velger hvilken litteratur du bruker i norskundervisningen *din* eller er det resultat av samarbeid med andre lærere, for eksempel?

S: Det e mye samarbeid, samarbeide med alle.

I: Ja, men opplever du da at dere har like innfallsvinkler eller er de forskjellige som regel? Altså hva er det du har mest erfaring fra?

S: Igjen, nå e det jo æ som ny, støtte mæ jo veldig på det andre har gjort tidligere da, men oppfatte det som at alle, tja si det

I: At det er litt både og, på en måte?

S: Litt både og. Æ tror nok her så e vi mye på å sette tekst i kontekst, har æ inntrykk av. At det e en, at det e viktig for de fleste her. Det e nok en fellesnevner tro e

I: Ja det passer jo med den nye læreplanen den hvert fall så det er jo bra (latter)

S: Passer ganske bra med den gamle og, hvis æ ikke huske feil. Det e et læreplanmål, det står på den kompetanselista for vg2 og vg3, at du skal kunne sette tekst i kontekst, så det heng med videre.

I: Ja, så skal vi inn på, egentlig det jeg spisser oppgaven min mot, som handler om en skjult kanon, og du har jo så vidt vært inn på det allerede. Men jeg bare lurere på hva du tenker da, når du hører uttrykket skjult kanon?

S: At det høres veldig negativt ut, uten at det nødvendigvis e det, for det å ha et litt sånt felles, det at man har noen verk som man ende opp med å bruke e ikke nødvendigvis feil fordi du kan, da har du et fantastisk utgangspunkt for å snakke om samme ting på mange ulike måta og lære dæ. Det går litt på det der med å se ting fra ulikt perspektiv hvis du har samme ting du studere, og har helt, helt ulike idea, så e det masse læring i det å kunne se at samme verk, eller samme dikt, samme, ja, kan sees på mange måta. Så e syns det å ha noen verk, eller i alle fall noen forfatterer som mange bruke e ikke nødvendigvis negativt, det bare høres så skummelt ut med skjult kanon. Det høres så, som noe som skal komme å drepe dæ, men.

I: Men tenker du at det er negativt at det eventuelt eksisterer en skjult kanon da?

S: Tja , det kjemt an på hvor, hvor mye den utgjør. Hvis den utgjør hele pensum så e det litt dumt, men hvis man har en skjult kanon i så måte at, okei, de fleste kjem til på et tidspunkt å gå gjennom En folkefiende og Et dukkehjem og Til en gyldenlak, mens det ellers e stor variasjon så e ikke nødvendigvis det feil. Så det kjem an på hvor stor del av pensum den

utgjør. Hvis den e hele pensum så e det litt dumt, da blir det jo fryktelig ensformig, men hvis det bare e en del av pensum så ser æ ikke så tror e ikke det e negativt.

I: Ja for det er jo snakk om at, altså en skjult kanon er jo snakk om at det er fortsatt, det fortsatt eksisterer en kanon selv om den ikke er skrevet eksplisitt ned, men at man har i større grad frie tøyler. Men som du sier, for eksempel her at man vil som regel velge noe av Ibsen og noe av Kielland og noe av Bjørnson og slike ting da

S: Ja.

I: Men tenker du at det er sånn da, at det eksisterer en skjult kanon i skolen? Sånn tenker du at det det er noe man kan fastslå?

S: E trur nok det e det, det tror e vi kan, det tror e nok fort at det e. Om ikke de samme verkan av alle forfatteran, så bli det i hvert fall de samme forfatteran vi ska igjennom

I: Ja så det er i hovedsak, forfatterne går gjerne igjen da, er det det du tenker?

S: Ja forfatteran går igjen

I: Ja

S: også handle det også, i undervisningsøyemed så e det lettere å undervise om stykka som kan trekkes fram til, hvor du kan sammenlikne med i dag, for det e mer spennede for eleven og da har vi jo allerede gode eksempel på det, så det bli nok fort sånn

I: Ja, men med tanke på valg av skjønnlitteratur da, føler du når du velger bruk av skjønnlitteratur i din undervisning, at lærebøkene sine, skal vi si føringer, med tanke på skjønnlitteratur, altså har noe å si for dine valg?

S: Nei, nei der tar æ den litteraturen æ selv ønske å bruke

I: Så du bruker altså da, bruker du litteratur eller skjønnlitteratur du selv liker som du tenker er relevant for elevene, eller hva er på en måte grunnen til at du velger det du velger?

S: Hvorvidt det er relevant, det må jo stemme overens med hvis vi jobbe med en viss, en litterær epoke, så må det jo stemme overens med den også. Det e mye kjekkere å undervise om litteratur æ like selv, det e mye lettere å formidle, så så lenge den litteraturen e relevant for temaet, snakke vi om kvinnekamp og æ like Et dukkehjem, så bruke æ gjerne Et dukkehjem, fordi det e mye morsommere å, som lærer så formidle du mye bedre hvis du snakk om noe du selv like.

I: Mm, helt enig. Skal vi se, så har jeg faktisk det siste spørsmålet som jeg lurer på foreløpig, er om du bruker mest klassiske tekster eller samtidstekster i norskundervisninga og hvorfor eventuelt?

S: Æ har ikke undervist så fryktelig mye i litteratur da, men det blir fort de mest klassiske, eller ofte så, kanskje begge for å sammenlikne, fordi æ syns hvert fall at sammenlikning e

veldig kjekt, og det å trekke inn også for eleven at det er litt morsommere å se hvorfor noe er relevant. Så da blir det å bruke hele av alle mulige tekster, det blir mye, det tar for lang tid. Men å sammenlikne, og hvis det er klare å finne eldre og nyere som enten likner på hverandre eller er stikk motsatt, men snakke om samme tema så prøv å få brukt begge.

I: Ja, sånn at du på en måte bruker både klassisk og samtid?

S: Det tar ofte, å bruke den klassiske som utgangspunkt og prøv å finne hvordan man kan eller ikke kan finne det i moderne litteratur, i nyere litteratur.

I: Ja, okei, spennende. Men du synes det fungerer godt eventuelt, altså tenker at det er greit for eleven for å få perspektiv eventuelt eller hva?

S: Ja, det tror det kan gjøre mye mer relevant for dem å se at det her enten å se at okei sånn her er det fortsatt eller sånn er det over hodet ikke lenger

I: Mm ja, men jeg holdt på å si, er det noe du tenker, at med tanke på altså, helt overordna dette med skjønnlitteraturens plass i skolen og dette med en skjult kanon, er det noe du tenker er viktig å tilføye for eksempel rundt dette temaet utover det vi har prata om nå?

S: Ikke som det kan komme på sånn i, sånn i farta nei.

I: For det er jo (latter), det er jo litt, altså, spørsmålene er jo litt konkrete, eller så ja.

S: Ja det er det. Ikke som det er klare å komme på sånn med det første.

I: Nei men så bra, da føler i hvert fall jeg at jeg har fått gode svar

S: Ja supert

Vedlegg 5: Intervju med Anders

Varighet på intervjuet : 35:43

I= Intervjuer

A= Anders

I: Mann er vel første? =

A: Ja.

I: Eller du definerer du deg som mann?

A: Ja.

I: Ja. Alder?

A: Femti.

I: Ja (.) og utdanning?

A: Jeg har en, åh, den er litt brukket, men jeg har historie mellomfag også har jeg kristendom og religion grunnfag, så har jeg praktisk pedagogisk utdanning også har jeg faktisk en eviglang permisjon fra hovedfag litteraturvitenskap. Også har jeg ulike litt sånn halvoffisielle løp innenfor teater, ja.

I: Men da har du jo mange punkter hvert fall, også du underviser nå på?

A: Videregående skole.

I: Ja, trinn og altså, hvilken studieretning?

A: Påbygg VG3 norsk, også helse oppvekst andre klasse norsk, og tredjeklasse historie, studiespesialiserende

I: Ja. Okei men da kan vi jo begynne sånn egentlig litt generelt da så har jeg lyst til at du skal fortelle meg e om en undervisningsøkt om skjønnlitteratur som du synes gikk bra eller som du er fornøyd med.

A: Oi! Noen ganger har en gjennomgang av Nordahl Griegs Vår ære og vår makt fungert godt, og da har det vært at jeg har delt ut selve stykket til elever i klassen, og de har byttet på å lese rollene. Ja så det har i sånn 75% av tilfellene vært en slags opplevelse av å levendegjøre litteratur da, så det, skal jeg komme med flere eksempler eller er det?

I: Ja du kan gjerne det.

A: Ja. Et dukkehjem av Ibsen, det å, diskutere Ibsens hensikt med litteraturen på en måte avsløre dobbeltmoral, løgn, innautentisitet i borgerskapet, og så knytte det til elevenes liv. Når tør man å ta plass? Familie-, kjæresteforhold. Ibsen sa jo sjøl at Et dukkehjem er ikke først og fremst et kvinnefrigjøringsstykke, men et menneskefrigjøringsstykke. Å få elevene til å

reflektere rundt det, også ser vi nasjonalteaterets oppsetting fra, med Lisa Fjeldsatd, den fungerer veldig bra, også diskuterer vi etterpå og da har det hendt at vi har gått utover ringeklokka.

I: Ja, elevene har vært engasjert utover og eller?

A: *Ja*, og mange forsvarer Torvald, noen forsvarer jo Nora, er Torvalds reaksjon på Nora, det at hun gikk bak ryggen hans og tok opp et lån, at han han får skam, er hans reaksjon utilgivelig? Du kommer inn på veldig mange spennende temaer. Jeg ser elevene sitter og tenker og bruker sæ sjøl, så det og fungerer godt. Ja modernisme så, Der alle stier taper seg med Pål Brekke, så, det handler jo også om identitet; hva er identitet? Sant.

I: Ja og det er vel ganske vesentlig i en videregående opplæring kanskje?

A: Ja i den alderen er man opptatt av identitet, den er jo sant, og. Men igjen da så skal det være fengene, så du må ikke gå «her er det modernistisk og», må ikke begynne å se på form. Man må begynne å ta utgangspunkt i eget liv, tenker jeg, og, så da spør jeg ofte hvis det blir reunion med klassen, og du kommer der som 30-åring, eller 40-åring, vil du være den samme du var da du var 18? Eller så forteller jeg om da jeg var på Fotballpuben og møtte en mann som var dømt for drap og jeg reflekterte over «ser jeg på han som en permanent morder eller kan han være noe annet?». Så det i dette diktet, så er det jo et jeg som har drept noen, knust skallen på noen, men som også spiller Hendel samt, hender som både kan drepe og gjøre noe vakkert. Så det og, så særlig Et dukkehjem og Der alle stier taper seg blir jo litteratur som blir en inngangsport til noe veldig livsnært da. Der er du vel inn på mitt, min måte å undervise skjønnlitteratur på. Jeg er veldig opptatt av hva det gir, en sånn pragmatisk tilnærming.

I: Ja, det er veldig fint. Skal vi se, og med det sagt da, hva er ditt forhold til skjønnlitteratur, eller bruk av skjønnlitteratur i skolen, eller skjønnlitteraturens plass, på en måte?

A: Godt spørsmål. Den har jo vært litt sånn overfladisk fordi det er så mange læreplanmål. Nå legger jo fagfornyelsen opp til at man går dypere inn i litteraturen, og at skjønnlitteraturen får en større egenverdi selv om det heter Tekst i kontekst. Jeg har gått litt i den fella at vi har sett på skjønnlitteratur for å finne «se her er typisk naturalisme, se her er typisk romantikk», sant, og virkemiddeljakt. Jeg liker jo ikke det, det gir så lite. Jeg er mye mer opptatt, egentlig da av skjønnlitteratur som en måte å bli kjent med seg selv på, bli kjent med verden på, å utvikle empati, forstå mennesket gjennom alle tider. Jeg vet ikke om det går an å trekke inn erfaringer med studenter eller?

I: Ja det er helt lov.

A: Ja, ja, sant vi, studenter her som, hvor man gikk inn i Sigrid Undset sitt forfatterskap og Sigrid Undset sier jo selv at menneskets hjerter forandrer seg, endrer seg aldri, sant. Så, så du

har jo fire-fem ulike klassiske tilnæringer til en tekst, sånn at teksten i seg selv og interne systemer, også har du teksten i sin samtidkontekst, forfatterperspektiv. Jeg er nok veldig glad i leseperspektivet: hva skjer med, hva skjer med eleven i møte med teksten?

I: Ja den som møter teksten?

A: Ja, fordi skolen er jo tekst, den norske videregående skolen er jo veldig lite opptatt av elevenes livsverden, *veldig* lite. Så der, der må skjønnlitteraturen komme inn og være et, ikke et frirom, for det høres så uforpliktende ut, men et møtepunkt da mellom skolen og det som faktisk skjer i eleven gjennom tekst, som de beste har skrevet sant. Det er jo noe med det, det er en gave å få møte den beste litteraturen, det tenker jeg jo.

I: Og med riktig redskaper kanskje?

A: Ja absolutt, med riktig redskaper, sant. Det var en, husker ikke hvem det var, men jeg har lest en lektorblogg for noen år siden som handlet om novelletolkning og han, litt sånn billig ordspill, men han skrev «det må være forskjell på tolkning og dolking». Og dolking kalte han det når man merket at eleven skulle tolke novelle og de bare sånn pliktskyldig hadde fulgt en sånn oppskrift på hvordan tolke en novelle. Du fikk på en måte ingen, du fikk ingen opplevelse av som sensor eller lærer av at her har det skjedd noe i møtet mellom teksten og eleven. Så spontane, sånn «hva tenker dere om dette?», sant, er viktig, sant. Det spontane møtet med teksten, også er det en balansegang for jeg væit litt hvor de bør, hvor de bør havne, sant. For å forstå, for å forstå Et dukkehjem så væit jeg litt hvor de bør havne. De må innom kirkegård eksistensialisme, de må kjenne til Ibsen, sant, så jeg må jo via de andre perspektivene med kontekst, forfatter. Men, men mange elever sier til meg at «nei læreren har jo fasiten han», sant. Så, så en blanding av å ikke desertere, sant, at «jeg er en autoritet, jeg har lest dette sjøl, jeg har studert det». Ikke desertere, men heller ikke en sånn intimidering på at «jeg vet best». Så her kommer jo sånne honnører som undring da (latter). Ja så skjønnlitteraturens plass i videregående er jo mangfoldig, noe handler om dannelse, skal du vokse opp i et samfunn så bør du ha, bør man kjenne til kanon (latter), synes jeg er veldig bra. Man må, bør ha en felles kanon, også kan man ha en fortløpende diskusjon om hva den bør være. Jeg tenker et hvert samfunn trenger en salgs felles kulturell ryggrad, identitet da, som det er viktig å problematisere.

I: Absolutt

A: Men det bør man ha, så man må, jeg tenker det er viktig å gå via Snorre, det er viktig å gå via Islendingsagaene, Holberg, Dante, Shakespare, og Skaram, Collett, Ibsen, Bjørnson, Undset, sant så vi, vi syns det er verdi å lese litteratur som har eksistert og vært levedyktig i mange generasjoner, kjempeviktig.

I: Ja, veldig bra. Det var i hvert fall godt og utfyllende så det setter jeg pris på. Så jeg lurer på, du snakka jo litt om dette med at skjønnlitteraturen møter elven, men jeg lurer liksom på hva du *tenker* er ditt mål, da, når du tar inn skjønnlitteratur? Er det at elevene skal utvikle seg, er det dette du nevner med danning, eller er det noe, er det begge deler, er det mer?

A: Det er jo mange, det er flere ulike mål. Noe er helt instrumentelt, at de skal kunne avlegge en god eksamen (latter)

I: Ja, ja rett og slett

A: Ja, selv om jeg synes eksamen er en *alt* for dominerende, sånn definerende plass av hvordan man jobber, er nesten absurd, det er nesten tatt ut av et bekketstykke.

I: Ja, jeg er enig i det selv om kanskje ikke det er lov å si, men ja (latter)

A: Jeg er veldig for at du har en, det er et sidespor, men at man har en felles kvalitetssikring av elevenes kunnskapsnivå, det er jeg enig i, men at det nå teller for mye, da. Nei det er både instrumentelt, at de skal kunne vise staten Norge at «se jeg har fått med meg det basiske», også er det jo at eleven skal bli klokere og mer empatiske, og ha et større perspektiv på livet sitt, og få lov å ta del i tanker som er tenkt før, som både går på det sånn emosjonelle psykologiske, sånn med spennende om Hamsund, Kafka, en utforskning av «hva er et menneske?», men også, dette er viktig, det er kanskje ikke vektlagt nok; at mange, vi hadde jo det som kalles et poetokrati, altså med dikterhøvdinger. Altså Bjørnson, Wergeland, har jo vært med, særlig de to, kanskje Ibsen også, Aasen. Det er jo forfattere og litteratur som har vært med å definere Norge, at dette var jo før sosiale medier, før film, før radio. Og mye samfunnsendring skjedde jo også via litteratur, sant, samfunnskritikk. Så det at elevene skal skjønne, gjennom skjønnlitteratur, for eksempel Nils Klims reise til det underjordiske med Ludvig Holberg. Oi allerede da, på 1700-tallet, så ble det debattert om «er det grunnleggende forskjell på kjønn, eller er, er kjønnsforskjeller mest kulturelt betinga?». Altså de må vite litt, elevene må ikke sånn som den fuglen som heter Fuglekongen, som står på en ørn og tror den er konge og flyr rund. Elevene må skjønne utsiktspunktet de har på verden kommer, kommer fra et sted, sant. Kvinnefrigjøring, det at alle skal med, et likhetssamfunn, hele folket i utdanning, de tankene kommer fra et sted da.

I: Ja, at det er viktig å få med seg på en måte og.

A: Og det ser vi i skjønnlitteraturen, tematiseres i skjønnlitteraturen, sant

I: Ja, supert. Så da lurer jeg på hvilken betydning, altså arbeid med skjønnlitterære verk kan ha for elevene?

A: Ja, kan ha sånn ideelt sett eller spør du deskriptivt, hva det faktisk har?

I: Nei altså hva du tenker det kan ha?

A: Det bør ha, det kan ha, ja, nei det er jo, du får en dypere forståelse av det selv.

I: ja, rett og slett

A: Du kan til og med få språk for erfaringer som du da lærer å sette ord på, erfaringer du ikke har klart å sette ord på før, sant. Det kan være sånn, ja, kompliserte familieforhold, det kan være komplisert forhold til egen kropp, fremmedfølelse, (latter) sant i modernismen, stå opp for seg selv, Ibsen, oppvekstromaner, å si at du ække aleine, sant, du ække aleine, vi sliter sammen, tenker det. Så, også skal du ikke kimse av dette som kalles narrativt begjær, rein spenning, sant, det å. Det er det lite av, jeg innser det altså, er lite av det, huff, burde vært mer av det da, sant. Det er som om det å bare ha det kjekt og bli revet med, nei det hører ikke skolen til, så det er litt lite, det er litt lite av det. Ja da, alltid være mye refleksjon, skal være refleksjon, sant, det er veldig hodestyrkt og, sånn sett er skolen veldig instrumentell. Det skal komme noe nyttig ut av det, ja. Så er det jo helt grusomt hvor lite plass det å selv bruke skjønnlitteratur, eller en skjønn en skjønnlitterær skrivemåte i egen skriving har en helt *marginal* plass i skolen, så det er jo teknokrater og akademikere som har liksom skapt læreplanen i norsk. Så mange ganger dert har vært eksamen uten en eneste kreativ mulighet til å skrive kreativ oppgave, ja, så de får ikke noe glede av å lese skjønn, de får ikke nytte av å lese skjønnlitteratur for å bruke det selv i egen skriving. Så der er en sånn amputasjon, «å ja! Men vi får ikke skrive sånn», her skal man ut.

I: Du tenker at det er noe man burde?

A: I større grad. Jeg væit at vi vi ikke kan utdanne forfattere, men skal vi bare utdanne folk som skal drive med bachelor, master, doktorgrader? Og ja.

I: Okei men da, altså sånn jeg forstår deg da så anser du jo kanskje det som, nå er det ledende det jeg spør om nå fordi, men det er på bakgrunn av hva du har svart, men du anser det som nyttig for elevene å lese skjønnlitteratur?

A: Ja, og nyttig i form av både oppleve det beste som er skrevet, utvide ordforråd, forstå verden bedre og en slags dannelse inn i et kulturfellesskap som ikke bare handler om å blåse støv av gamle bøker «å jeg har lest min Bjørnson», men faktisk å gå inn å kjenne på, ja sånn som Faderen av Bjørnson, at gjennom, så må du kanskje gjennom noen ydmykelser og da kan du bli klokere sant. At det, i en verden, i et moderne samfunn som er veldig fragmentert, det å ha noen felles referanser som ikke er sånn pene og pyntelige «å jeg har lest Bjørnson», men kan du si danner oss som mennesker da. Det har jeg litt tro på, ja faktisk er med å oppruste mennesker moralsk. Det høres veldig pompøst ut.

I: Nei det er helt lovt å si det. Du har vært inne på veldig mange forfattere men jeg lurer på om det er noen spesifikke skjønnlitterære forfattere som du anser som er veldig viktige da, eller vesentlig at elevene kjenner til, etter endt videregående skole?

A: Ja, der har jo jeg ganske mye makt da, som jeg skal være, være ydmyk i møte med. Det går litt i vanen, innrømmer det, men så velger jeg nok også å fortsette med de som jeg opplever treffer, det gjør jeg, som treffer elevene, som har en gyldig, som har gyldighet, så jeg, så det skrelles vekk ting. Det som står igjen da er Shakespeare, selv om ikke han er norsk språklig, så er det renessansen, så er det ikke så mye som skapes i Norge. Shakespeare. Dorothea Englbretsdotter, en innfallsvinkel til å forstå både middelalderen, eller ja ikke, jo for så vidt middelaldermentalitet, selv om dette er jo barokken da, og en verden som var mye mer religiøs. Også Holberg, sant, komedie som både samfunnskritikk og som et speil for en selv. «Hm, hvilke sider ved meg kan bli parodierte» sant? Ja, Ibsen, med, innleder ofte med at han har en skorpion på bordet, for å da minne ham på at man skal skrive farlig. Amalie Skram, hvordan ser på mennesker, eventuelt seg selv når du virkelig faller gjennom når du står der med en sprøtestikk i armen, eller du, du ligger i reimer på Sandviken, sant. Amalie Skram er helt essensiell. Nordahl Grieg, krigsseileren ved første verdenskrig, hva skjer med mennesker i krig? Andre veldig essensielle? Du hører at det stopper litt opp da, blir travelt på 1900-tallet så det blir litt for lite moderne da.

I: Jo, men det er en gjenganger, det er egentlig det jeg på utkikk etter i denne oppgaven (latter)

A: Ja, så jeg hakke så mye sånn, jeg hakke en så veldig sånn moderne kanon, hvem er det jeg bruker der a? For å banne litt i kjerka, Frode Grytten er jo overalt i, i mange læreverker så er Frode Grytten, og

I: Hva med Jacobsen? Er han sentral?

A: Skriver vel for lange romaner, og der har du et problem, her har vi ikke tid til å lese romaner, vet du. Det er jo, fagfornyelsen åpner jo opp for det. Så det er jo de som skriver noveller som treffer, ja.

I: Ja, men er det noen verk da, du tenker at, uavhengig av forfatter nødvendigvis, men verk du tenker at den må inngå i undervisningen? Du sier jo nå at romaner er ikke plass til

A: Nei, Et dukkehjem. Teaterstykker får man jo da forholde seg til. Et dukkehjem, Erasmus Montanus, kjempespennende. Det er jo aktuelt nå med fake news, sant, og ha skylapper, har man bestemt seg for en sannhet allerede, gjøre narr av autoriteter er veldig aktuelle. Erasmus Motanus. Hamlet, selv om det er jo engelsk så (latter). Harold Bloom sier jo at det er oppfinnelsen av det moderne menneske, sant, introspeksjon og snakke med seg selv. Skal vi

se, andre, egentlig, jo Amalie Skram, da rekker man å lese Karens Jul, også burde man jo kanskje da lest andre romaner sånn som Forrådt for eksempel, Kiellands Gift er jo kjempegøy for den tematiserer jo skole, den tenner de på ooo, masse spennende noveller og tekster som er basert på Gift, tar utgangspunkt i Gift da, Aleksander Kielland.

I: Nei, men det var en hel rekke det.

A: Også savner jeg, savner jeg bare sånn hjertesukk, jeg, jeg, bør som lærer ta inn mer skjønnlitteratur som speiler vår egen samtid. Så det, det har jeg lyst til da.

I: Men du nevner det med at det er ikke plass til romaner, og noveller og drama er kanskje det som får mest oppmerksomhet eller tid da, siden det er det dere har sjans til?

A: Hvert fall i min undervisning.

I: Ja, er det sånn at du da tenker at et er, eller hva skal du si, dine tanker rundt å arbeide med hele verk kontra utdrag da. Fordi i en roman så må du jo, hvis du skal jobbe med det, så må du jo ta et utdrag, i og med at du ikke har tid. Tenker du at, altså hva er dine tanker rundt å arbeide med det ene eller det andre?

A: Skolen er en travelhetsmaskin. Eleven er stort sett superstressa, så hele ramme er sånn at de, jeg tror det er fem prosent av elevene som får roen og gleden til å gjenn, lese en roman, hvert fall når det er felles. De har jo noe som heter fordypningsoppgaven, der kan man gå inn å velge romaner, og da er det ofte hvert fall 1/3 som gjør det. Der fungerer det. Men igjen, fagfornyelsen, det blir jo framtid da, er jo opptatt av at man skal lese hele verk og ikke bare utdrag. Eller så blir det fort filmer sant.

I: Ja det oppsummerer jo litt kjappere kan du si.

A: Ja, ja, men du går jo glipp av det litterære. Gymnaslærer Pedersen har jeg jo vist mange ganger. Også er det jo noe helt annet å lese Solstad.

I: Ja, det er det. Men du tenker, tenker du at det er, man oppnår forskjellig læringsutbytte av å for eksempel lese ett utdrag kontra å lese et helt verk da?

A: Ja, absolutt. Også mener jeg likevel at det perfekte må ikke bli det godes fiende, så det å lese utdrag kan ha absolutt en stor verdi da

I: Da går vi videre på å snakke om både læreplan for kunnskapsløftet og revidert versjon og den som kommer nå, gir jo stor frihet da, vedrørende valg av altså litteratur eller bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen, eller tekst om du vil. Så ser du på dette som en utfordring, at det er så fritt, sånn både for deg selv, men og generelt, for lærere?

A: Ikke for meg selv, jeg mener at hvis man utdanner seg til norsklærer og synes det er en utfordring, ja da synes jeg man bør se seg i speilet og si «bør jeg ikke bli litt mer selvstendig?», og jeg, man har jo selv vokst opp i et litt sånn felleskap med, med en felles

kanon som man kan plukke fra, så det nei, det bør man klare veldig lett, veldig lett. Man kan ta det i seksjoner. Så vet jeg at det har vært innspill i debatten om at man må sikre seg en felles kanon da, til en viss grad, og det er vel han særlig Rem da, NRK, som er redd for at det skal bli helt sånn, hold på å si relativistisk og postmoderne, og opp til den enkelte lærer, også vet jeg mange lærere repliserer da «nei *hallo* vi holder jo fast på Ibsen og Bjørnson og Wergeland», men læreplanen gir jo ikke sterke føringer på *hvilke tekster* og *hvilke verk*.

I: Men tenker du at det kan være avgjørende for elevenes læringsutbytte, at det kan variere såpass fra lærer til lærer?

A: Jeg tror det er det for elevenes læringsutbytte. Okei da har jeg mer lyst sånn skoleforsker Hatty, det går med mye, kommer mye an på lærerens evne til å engasjere de, så. Men selvfølgelig, man kan jo risikere at noen elever får bare kjepphestene til en lærer da, og sånn sett kan de snevre inne elevenes læringsutbytte. Så jo, det er potensielt en alvorlig, en frihet som kan misbrukes, det er det. Det er det altså.

I: Men du ser større fordeler, eller, med det?

A: Hm, jeg burde jo vite hvordan praksisen er i Norge, egentlig for å, er dette et reelt problem eller er det et potensielt problem? Jeg se, nja, jeg er delt på midten, litt sånn delt på midten, ja.

I: Det er lov det. Sa lurer jeg på om du velger helt selv, litteraturen du bruker i din undervisning, eller om det er et samarbeid eller samspill mellom deg og andre norsklærere, da, på skolen?

A: Her har vi en norskseksjon, jeg har jobbet her i 15-16 år, hvor vi er veldig autonome, så vi har vel sjeldent hatt en sånn felles litteratur «denne skal alle gjennom», men en inneforståthet på, har vi hatt, og vi samarbeider om eksamensoppgaver og det er en måte å egentlig, og da. Og i praksis så er vi innom de, Skram, Ibsen, Aasen, altså vi, vi har nok en felles kanon.

I: Ja, men den er ikke eksplisitt?

A: Den er ikke eksplisitt altså, nei den er ikke det. En tillitt til at lærerne vëit hva de kan, skal velge.

I: Ja, så, men opplever du for eksempel at, du sier at dere samarbeider om eksamensoppgaver, opplever du at dere har like, eller relativt like innfallsvinkler, eller opplever du at det er mange som er uenige med hverandre?

A: Godt spørsmål. Det er lite uenighet fordi de eksamensoppgavene, i og med at de ikke inneholder spesifikke tekster, men mere tekster fra de ulike perioder, så kan den enkelte lærer putte inn enten En hanske av Bjørnson, eller putte inn Collett eller ja, sant, så, så, rammene er felles, mens og putter man inn den litteraturen man vil. Så det er, jeg tror aldri jeg har vært

borti en eneste diskusjon her på skolen at noen har da sådd tvil om andre læreres valg av litteratur, skjønnlitteratur. Faktisk ikke.

I: Nei, så bra.

A: Kanskje litt feighet da (latter)

I: Men når du snakker om at dere har en kanon, kan du på mange måter si, men den er ikke eksplisitt, og da kommer vi inn på det som på mange måter er det som min oppgave dreier seg i hovedsak om. Dette med en skjult kanon. Så jeg lurer på hva du tenker når du hører, altså uttrykk, begrepet skjult kanon da? Hva er de første tankene som kommer til deg da?

A: Det er jo at blant lærere i Norge, så er det implisitt at man har med Wergeland, Welhaven, Collett, Holberg, Petter Dass, Ibsen, kanskje Bjørnson, Hamsund, Undset, at det er de etablerte forfatterne. Og det må, det er vel riktig å kalle det en skjult kanon i og med at ingen av disse forfatterne eller verkene står eksplisitt i læreplanen. Ja. Og jeg synes dette er helt okay, bortsett fra at man må ikke stivne i et ubevisst forhold til den skjulte kanon. Man må vite hvorfor man, hvorfor dette er en kanonisering, at de har livets rett, og så er det veldig viktig å formidle de slik at de treffer elevene. Det er det viktigste. Og så må man være åpen for forfatter i dag, av i dag, og fornye kanon, sant. Ja.

I: Så er det sånn at du da tenker at det er nærliggende å anta hvert fall, at en skjult kanon eksisterer da? At det kan du, vil du fastslå det eller avkrefte det?

A: Nei det vil jeg være enig i. Fastslå.

I: Ja. Men så er det de siste spørsmålene vi er inne på nå. Da er det hvert fall snakk om valg av skjønnlitteratur. Så jeg lurer på hvilken påvirkning lærebøkene sine føringer da, har med tanke på skjønnlitteratur i norskundervisningen da, eller valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen?

A: Ja, her må jeg tenke hva jeg har erfart og hva jeg opplever at kollegaer har erfart. Da jeg var ny lærer så var det veldig godt å støtte seg på det som het tekstsamlingen i lærebøkene. Norskbøkene er jo ofte en teoribok og en tekstsamlingsbok, hvor det er et samspill. Flott verktøy synes jeg. Så noen av de tekstene har jo blitt hengende igjen hos meg. Når læreverkene har blitt nye så har jeg da allikevel tatt vare på de tekstene jeg har hatt vellykkede erfaringer med, sant. Så sånn sett betydde læreboktekstene mye i starten, men nå manøvrerer jeg mer fritt og er mer eklektisk og finner tekster digitalt, eller trykker opp fra gamle lærebøker, så jeg tror en lærer opparbeider seg en egen kanon også. Og det synes jeg er *veldig* bra, at man da, for det har vært mye motstand med at lærere, når rektor og ledelsen har sagt at vi må ha noe felles, lærerne må gå i takt, de skal undervise i det samme, og da satiler norsklærer og historielærere «nei men da mister man jo særpreget», man, man er ikke lenger i

sitt ess for man har jo opparbeidet seg en slags sånn bank med ting man er god på. Og jeg synes det uttrykket at lærere snur bunken er litt sånn forfeilet kritikk. Det ene er at jeg aldri gjør det for jeg vet aldri hvor den bunken er, men, men jeg har tjuvlyttet og lyttet til lærere som har snudd bunken. Og fy søren så dyktige de er i å undervise i det de har undervist i, i mange år, sant. Så jeg synes det er en litt sånn meningsløs kritikk da, eller den er unyansert. Så læreboka betyr en del, men jeg tror de fleste norsklærere opparbeider seg sin egen skjønnlitterære tekstbase.

I: Men er det sånn da å forstå at du anser lærebøkene og hva de kanskje, ikke forteller hva dere skal gjøre, men hva slags tekster de foreslår at man kan bruke, er det sånn at du anser det som et positivt redskap da?

A: Ja. Ja, ja, ja. Det ligger ingen føringer og alle læreplaner, kunnskapsløftet og alt, er jo *veldig* tydelig på at det er læreplanmålene som er viktig og at læreboken er jo bare en mulighet.

I: Så det er en mulighet som er veldig grei å ha hvert fall i starten å lene seg på?

A: Ja, også er det fint for, veldig fint for elevene når mye flyter, læremidlene flyter. Her er boka, disse tekstene. Jeg har veldig tro på bok da, papirbok.

I: Ikke digitalt holdt jeg på å si?

A: Nei akkurat det å lese lenge, lese lange tekster digitalt, det tror jeg både forskning og min egen erfaring viser seg at ikke er bra.

I: Det kan jeg si meg enig i. Du snakket jo, apropos valg av skjønnlitteratur da, så snakket du jo i stad om at du, mye av modernismen og kanskje samtidslitteraturen faller bort fordi du fokuserer mye på kanskje litt eldre litteratur?

A: Ikke modernismen, den faller bort, men det som er fra 80-tallet og ut.

I: Okei, ja. Så da lurer jeg på hvorfor du tenker at det kan ha seg sånn? At det er det som kommer i fokus da kan du på mange måter si. At det er de klassiske som gjerne er gjengangeren.

A: Noe er at de har overlevd, overlevd sant. Samtidslitteraturen vet man ikke helt hva som står seg, det synes jeg er greit kriterie. Det er litt urettferdig å si. Du har jo samtidslitteratur som man vet er god. Jon Fosse, Olaug Nilssen, Knausgård, sant. Ja, ja, men vet ikke om hundre år. Men det har jo å gjøre med at, eller norskfaget er jo et oppblåst fag hvor du skal sette tre karakterer. Så du må gjennom det obligatoriske, og da har du faktisk ikke tid til å dyrke samtidslitteraturen fordi, på eksamen forventer en sensor at du skal gjennom ulike perioder. Så lenge man har det på plass så ja. Så det andre blir en luksus. Men der væit jeg det

finnes mere progressive kreative oppdaterte nytenkende lærere enn meg, så jeg har en liten jobb å gjøre der. Ja.

I: Er det noe du vil tilføye?

A: Jeg tenker at enhver norsklærer skal være bevisst «hvorfor skal elevene lese dette?», det er viktig. Eller så dreper de elevenes leselyst. Og man må ha evne til å sette seg inn i elevenes sted. Hvordan kan denne teksten oppleves for en 17-åring eller 18-åring eller 19-åring? Og man bør gjøre den aktuell da. Ja. Det er vel det viktigste.

I: tenker du at en norsklærers evne til empati har noe å si i dette, eller å sette seg inn i andres liv da?

A: Absolutt. Du spisser det jo veldig der, sant «oi, må man være empatiske for å kunne være en god norsklærer?». Man må hvert fall være en god retoriker, og retorikk handler om avsender, nei mottakerbevissthet. Ja. Men jeg tror og hvis man er lidenskapelig opptatt av den litteraturen sjøl da, så smitter det *også*. Så må du lodde litt stemningen.

Vedlegg 6: Intervju med Marit

Varighet på intervjuet: 47:44

I= Intervjuer

M= Marit

M: Kvinne, 42 år, ka sa du?

I: Utdanning, profesjonell bakgrunn?

M: Ja, ja, master eller ja, i nordisk, ja, historie og kunsthistorie, eller grunnfag som det het, det er vel 200 nivå, jeg vet ikkje ka det heter da. Ja, og har undervist på alle trinn her, akkurat i år VG3 da, i norsk.

I: Underviser nå på VG3 ja. Da vil jeg begynne med et litt stort spørsmål (latter), men det er egentlig bare for å sette i gang en tankeprosess. Så jeg vil gjerne at du forteller om da, en undervisningsøkt hvor du hadde om skjønnlitteratur, eller brukte skjønnlitteratur da, som du er fornøyd med. Eller som du kan tenke tilbake på.

M: Må bare tenke litt her. Altså det har, eh, husker kanskje spesielt en, altså hvis man har tekster som treffer eleven så det e jo ofte da det begynner å...

I: Skje noe?

M: ...ja skje noe, sant hos elevene. Og jeg husker, det var vel, ja, ofte, ofte tekster rundt krigen, altså sånn både etterkrigslitteratur og dikt, og ja, Arnulf Øverland sitt Du må ikke sove og, som e skreve så tidlig, så det er litt sånn «Hæ hvordan kunne han vite?», nesten litt sånn. Og i ettertid, altså Vesaas og Regn i Hiroshima. Og ja, og den novellen Naken av Vesaas og, og ja, ellers så, altså sånn og, ja, ja, når elevene blir engasjerte og når de diskuterer og finner litt ut av ting og, da pleier det å være veldig kjekt, og gøy etterpå når en går fra en timen og føler at der skjedde det noe.

I: Så det er, altså det som, hva skal jeg si er, det som går igjen er altså at elevenes engasjement da, som gjerne?

M: Ja, når de liksom blir, ja, når de begynner å spørre og diskutere sammen og ja. Så må man jo prøve også få, ja, og gi noen litt sånn spørsmål eller innfallsvinkler som kan sette i gang det der.

I: Som veiledende på en måte eller?

M: Ja, ja sant, eller spørre de spørsmål som: «Ka tror dokker han tenkte med?» Ja.

I: Altså da sette elevene inn i tankegangen og sånne ting, gi de et verktøy kanskje?

M: Ja, ja. Kanskje hvis det er steder i teksten som er litt sånn, altså der det ligger noe, men

elevene klarer ikke alltid, eller alle klarer gjerne ikkje gripe ka det e, også hjelpe de litt på vei og så er det noen som «å!».

I: Får en åpenbaring?

M: Ja, ja, sant og da er de andre gjerne med, og ja, det er jo kjekt når de, når de driver den og ikkje bare (latter) eg.

I: Ja, når du får litt engasjement ikke bare fra din side (latter)?

M: Ja, sant, vi kan jo selvfølgelig hjelpe på med eget engasjement altså, det gjør det jo. Det kan jo trenges litt steder der renessanse (latter) og andre ting. Der det liksom trenger litt ekstra push og: så kan det være bra. Men veldig kjekt når de blir med på det.

I: Men med det sagt, hva er ditt, altså, når du bruker disse, for eksempel skjønnlitterære verkene eller disse forfatterne, hva er da ditt forhold til skjønnlitteratur i skolen, eller skjønnlitteraturens plass da i skolen? Hva tenker du når jeg sier det?

M: Jeg synes at den er veldig viktig, og vi pleier å snakke litt i, ja både i begynnelsen av enten det første, eller det året jeg kommer inn da, som norsklærer, om det er første eller andre. Og altså «ka, korfor leser vi dette, ka e viktig med å lese dikt?», og det e vel alltid noen elever som lurar litt på det (latter). Så da prøver jeg liksom å få frem dette med at vi trenger å kjenne oss, altså, i skjønnlitteraturen setter jo ord på noen sånne erfaringer, også åpner verden litt på en måte, til andres erfaringer, og viser at det finnes andre som har kjent på noe av det samme som vi sjøl har kjent på sant. Og det e viktig for, så det e viktig for oss mennesker og på en måte, det blir et større fellesskap av det, eller korsen man skal, korsen man skal uttrykke det. Ja at noen har, noen har kjent på det samme som vi sjøl har kjent på, samtidig som vi blir kjent med nye erfaringer og nye perspektiver på ting. Så, både for litt sånn, et sett å få kjennskap til en sjøl, men og for det forholdet til andre, forholdet til verden egentlig.

I: Det er for å, eller er det sånn at du tenker at elevenes følelser og utvikling har noe med bruk av skjønnlitteratur, eller kan ha noe med skjønnlitteratur å gjøre da?

M: Ja (tankefull).

I: Hvordan da?

M: Ja, det er jo litt sånn, det er jo litt sånn (tankefull).

I: Det er lov til å ta en tenkepause

M: Ja, sant.

I: Du nevner jo det med at de får se hvordan andre har opplevd ting og sånt, altså det er jo

M: Sånn utviklende sant, til å kunne. Både kunnskap og forståelse om, både nær, altså om, om, naboen og skal si, de på andre siden av jordkloden og (latter) altså både kulturer og menneske til menneske, og ja. Nære og fjerne.

I: Litt sånn sette seg i andres sko?

M: Absolutt. Kunne ta andres perspektiv. Så det e jo en sånn øvelse i det da. Absolutt. Å kunne sette ord på sine egne, altså tanker og meninger og følelser og altså, erfaringer. Altså du blir jo, øver deg jo opp i det når du får lest andre sitt så kan du tenke at kanskje eg kan, ja.

I: Som et redskap på en måte?

M: Mm

I: Så lurer jeg på hva du tenker om skjønnlitteraturens plass i skolen i den forstand at hvor stor plass skolen lager til skjønnlitteratur da, gir til skjønnlitteratur?

M: Ja, for det, det er jo noe vi, altså, sliter litt med (latter), med at det e på en måte, skulle du ønske at du hadde all tid i verden til å, særlig, særlig lese hele tekster, få litt mer helhet i ting, for det e et savn. Nå har vi i år fått tatt litt grep i først klasse sant, der tempoet er litt roligere, å kunne ha en hel, å kunne lese en hel roman sammen, sant. Der da, så det, det e bra. Men man skulle jo ønske, og en del elever etterlyser og «ja men og nå leser vi liksom tre sider av Kristin Lavransdatter», eller av andre verk, eller pittelitt av Peer Gynt, eller altså.

I: Altså type utdrag?

M: Ja, utdrag sant, så det blir jo veldig mye utdrag dessverre, selvfølgelig blir det litt noveller og dikt, de får jo helheten sånn sett. Men det blir ofte litt sånn stikkprøver innimellom, og man skulle jo ønske man hadde mye bedre tid. Men om, ka, altså, men det kan ikkje handle om bare norsk, eller litteratur eller, eg skjønner det, at skolen må jo være fordelt utover fagene, så eg e litt usikker på om det, om vi skulle gjort ting på en annen måte og heller ha tatt noen sånne litt større, altså lest mer hele verk, men færre, altså mindre utvalg sant. Akkurat det e no, tenker og lurer litt på, men det krever litt omlegging av tankegangen også, og da må man jo, da må man jo være enda mer sikker på hva man velger ut, sant, så det.

I: Men tenker du da at det er litt på skolen holdt jeg på å si, hva slags plass litteraturen har, eller tenker du det ligger i læreplanverket for eksempel? Eller begge deler kanskje?

M: Altså kem som styrer det?

I: Ja.

M: Ja, det hadde kanskje, det e ikkje sikkert det hadde krasjet med læreplanen. Ikke så mye, for det e jo ikkje noen sånn veldig sterke føringer, så det e jo en del tradisjon i hvordan vi legger det opp da, det e jo det. Og klart noe med, no når dybdelæring blir enda mer fokusert og kommer inn da, så kan det jo være at det e, at det kan være naturlig å liksom gjøre noe med det der, gå litt dypere inn i noen, i noen deler. Det er klart ja, vi har jo fordypningsoppgaven og sånn i dag, men det blir jo ofte litt sånn heseblesende og. Altså elevene får det litt sånn

«ha» i halsen, så stort og skummelt også, også hiver de seg uti det litt sånn i siste liten, også blir det litt sånn panisk og, ja.

I: Ja det kan man kjenne seg litt igjen i fra egne

M: Ja, sant så skulle jo, tenker jo at dette må jeg gjøre annerledes og prøver å forberede elvene, men så venter de likevel, helt til altså (latter) så det er jo bare (latter), så liksom.

I: det kommer som regel som et sjokk (latter).

M: Ja det kommer som et sjokk bare «hæ?». «husker du vi snakket om dette før sommeren i andre?» (latter) «Nei?»

I: «Var det nå allerede?»

M: Ja, ja sant.

I: Det er hver gang.

M: Ja, det e det, så ja, så det, sånn føles det og at noe kunne vært gjort for å bedre den der.

Men no kommer det vel ikkje inn som en sånn, no e det vel litt mer sånn generelt dybdelæring enn den fordypningsoppgaven, så sånn sett så kan man jo kanskje, vetkje, kanskje man i alle fall i begynnelsen kunne styrt de litt mer for å hjelpe de inn i prosessen og hele den. Og det e klart at det e nytt for de, de som ikkje, altså de, skal si, de svakeste eller, eller de minst oppgavesterke.

I: Ja sånn er man jo forskjellig så det er lov å si.

M: Ja sant, de kunne trenge særlig den der hjelpen til å komme og, komme seg gjennom en runde, «kos skal jeg angripe det egentlig?»

I: Ja absolutt. Ja, vi fortsetter egentlig litt videre i undervisningspraksis da, men jeg lurer da på egentlig hva målet ditt er med bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen? Altså hva er, når du tar med et dramastykke eller når du tar med et utdrag med en roman, hva er målet ditt? Både for elevene, men og for selve undervisningen?

M: Ja (tankefull). Altså det er gjenre flere mål da, altså det e jo, det e et mål at det skal gi de noe på ett eller annet plan, altså at de skal, at det skal kunne engasjere, ja, på en eller annen måte. Det har jeg jo lyst til når eg velger ut hvilke tekster.

I: Hvorfor anser du engasjement som viktig da?

M: Nei, eh ja, det er for at de skal (tankefull), altså engasjement, altså en ting e at de skal trives med å lese (latter), ja. Og for at de skal orke å sette seg inn i, i det, i resten av det eg vil de skal gjøre. Sant, at de skal føle at det gir de noe å jobbe med dette her. Og da har jo, da er det jo selvfølgelig og dette her med at, at de skal, altså lære mer om kordan folk har og skreive, ka de har vært opptatt av opp igjennom. Det blir litteraturhistorien da, typisk. Eller et annet perspektiv sant, eller sant, også. Ka eg skal si, sant Tante Ulrikkes vei, at det e en annen

verden, eller annen, ka eg skal si, annen andel av samfunnet i alle fall, enn det, det e for mange.

I: At du får innblikk i?

M: Ja, innblikk i andre, ja både kultur, del av samfunn, eller ja kan og være historisk da, sant også e det jo og det med å, altså kordan kan man skrive på ulike måter, og ka gjør det med, med det man uttrykker. De skal oppdage noe nytt der. Å få kunnskap om de ulike, ka de gjør med språket, ja sant, og kordan man kommuniserer det man vil (latter), ka eg skal si, på best måte.

I: Har du noen tanker rundt dannelsesperspektivet til elevene? Når det kommer til skjønnlitteratur?

M: Ja, e har jo lyst til at de skal få, altså at de skal få en oversikt over, ka eg skal si, verden og historien og ulike tanker og strømninger og alt dette, ja, så vi bruker jo mye tid på å forklare kontekst rundt, og samfunn opp igjennom, og koffor e tekstene blitt som de har blitt, sant, det e mye sånn tekst i kontekst da, ja. Og ja, kunne sette elevene i stand til å kunne uttrykke seg sjøl. Ja, gjennom stykkene og gjennom det og.

I: Men anser du det som vesentlig at elevene har en felles kulturell referanseramme på en måte? Eller tenker du, er det på en måte litt utenfor, hva du tenker er mest vesentlig da? Nå spør jeg vanskelig.

M: (Tankefull). Ja, ja, ja. Eg syns jo at det e bra at de kan ha en litt sånn felles, altså felles ramme, og kanskje forstå hverandre, og samfunnet bedre gjennom det. Om det er aller viktigst, det, det.

I: Ja det er lov å være enig eller uenig i det

M: Ja, ja, det (latter) nei det e jo, ja, det gjør jo ofte ting enklere da i (latter)

I: Hvordan forstand tenker du da?

M: Som samfunn å kunne, samme kunnskap, eller samme referanser, samme, altså forstå hverandre bedre da, ja. Og så det e jo viktig sånn sett, absolutt.

I: Som et grunnlag på en måte eller?

M: Ja, sant, ja.

I: Nå har du på en måte svart litt på neste spørsmålet mitt som er «hvilken betydning kan arbeid med skjønnlitteratur ha for elevene?» Men så lurer jeg også på om du anser det som nyttig da, å lese skjønnlitteratur? Eller om det kun er for altså, man kan si er det kun for lesingen sin del eller anser du det som en mere kompleks del?

M: Nei men det, ja altså det e jo, tenker jo at det e en, nyttig for altså, litt i forhold til dette med å kunne uttrykke seg og, sjøl, å kommunikasjon generelt, egentlig. Også det, altså både

utforske selve redskapene og da, og kunne ha større forståelse for omverden og kulturer og historie og alt, så kan man jo kommunisere bedre antakeligvis, sant med, i ulike sammenhenger, ja, så det.

I: Du tenker at det er vesentlig da?

M: Ja det e det, ja.

I: Og så litt mer spesifikt, så lurer jeg på om det er noen spesifikke skjønnlitterære verk eller forfattere som du tenker at er vesentlig da, at elvene har kjennskap til eller lest noe av etter de har fullført videregående?

M: (Tankefull). Ja da må man prøve å skille (latter) tradisjonene fra det virkelige, vesentlige. Altså, eg syns jo at det e, syns jo at det e viktig at de har lest noe, altså hvis vi begynner tidlig, noe av det norrøne, sant. At, at de har, at de faktisk hører orden til, til disse menneskene den gang. Altså eg syns det e, ja det har no litt med den der historie, gjerne ikkje identitet på den måten, men det jo gjerne en slags identitet i historie, å kunne ha kjennskap til det. Og ellers, så framover, så nordisk spesielt så har du. Det selvfølgelig, det e jo kjekt å være innom disse store sant, det. Ja, men Monten, og ja, det e gjerne ikkje, det er mer interessant kanskje ikkje sånn grunnleggende viktig kanskje, men ellers så Holberg og denne her Niels Klims reise, sant, så der. Den syns eg e veldig interessant, å få elevene til å forstå kor utrolig moderne, altså, de samfunnene han skriver om faktisk e, sant, og at det var mulig for et menneske den gangen å tenke utenfor boksen som var gitt, sant, så det synes eg e viktig egentlig, sant. Sjøl om det tar litt tid å få elevene inn i (latter), gammelt og kjedelig, det e litt sånn stempelet i begynnelsen. Ja sant, så den synes eg e vesentlig, og. Ja også klart, realistene, den store endringen der, den synes eg og e viktig altså. Å få fram egentlig, altså Ibsen, å få fram at de e ikkje bare, altså kor mange, kor mye lag, altså kor lite, kor lite du kan sette han i en bestemt boks. Få fram det, synes eg og e viktig, at han liksom passer inn i så veldig mye, da han og e en litt sånn så tenker uten den boksen som er gitt sant, og han har ganske revolusjonerende tanker og.

I: Men at du, problematiserer du på en måte Ibsen mer enn at bare «dette er Ibsen, han stod for det», enn at du heller får de til å reflektere rundt, mer?

M: Ja, eg prøver få fram dette med altså, med at han, altså, disse her, altså det grunnleggende menneskesynet, at det er ikke nødvendigvis sånn at kvinnen var så, la kvinnene fram og, at det går mye, altså at det, altså du har jo mye, men det er veldig grunnleggende å være menneske og, å være menneske i forhold til andre og, kunne, ja, kordan skal man leve livet liksom, ka kan man akseptere, eller ka trenger man for å leve et godt liv og. Ja at det e noen sånne helt grunnleggende elementer hos han, mens andre gjerne hadde den saken, og den

saken. Litt mer det der e veldig grunnleggende, kordan leve, kordan være menneske ja, sånn som Ibsen tar opp da, sånn som blir litt sant. Og gjerne når vi kommer til Hamsun, og si at, faktisk litt urettferdig den kritikken fra Hamsun sant, i, i alle fall når det gjelder Ibsen sant, at ting blir veldig satt på spissen. Og at Peer Gynt syns eg jo og e veldig interessant, og litt sånn prøve å, å åpne litt mer for de da, enn det, ka eg skal si, litt det der nasjonalromantiske epoken som folk flest kanskje tenker at det, eller har et sånt bilde av det, sant, også gå litt inn i det, ja. Så det, det har vært, ja, det e kjekt når du ser at de tar noen av de, ja.

I: Men du tenker sånn som Ibsen og Hamsun og noen av deres verk er sentrale da, at det er vesentlig?

M: Ja, Hamsun, ja, det e nok e (latter), eg synes det e mest interessant i formen sant, men ikkje. Jo men eg syns jo, jo da, vi må jo ha han med sant, og vi må ha, løfte fram ka som e, ka som e flott med han også, ja.

I: Selv om det er mye som ikke er flott? (latter)

M: Ja, ja sant, og sjøl om, Markens Grøde e litt sånn, eg fikk jo helt noia når eg leste den (latter), men sant da blir det igjen konteksten, at du skjønner at det, ja da.

I: Men er det noen andre spesifikke forfattere eller verk du teker at e:, som bare kommer til deg at «det pleier jeg alltid å ha med i tredjeklasse eller andreklasser, når du underviser?»

M: Har selvfølgelig med noen av disse her veldig nasjonalromantiske og, sant og, selvfølgelig problematiserer de, men og, og eg sier «sant, sant, vi kjenner det varmer litt?» liksom (latter). At vi kan se både, at vi både kan liksom leve oss inn i den, men og se at dette var jo litt mye. Selvfølgelig, selvfølgelig har eg med de, så ja, ja da, har jo med de forskjellige sant, Skram og, og videre, og Obstfelder sant, som og e veldig interessant, absolutt, sant, også med så typisk sant i, ja

I: *Nevner debatt mellom Wergeland og Welhaven*

M: Ja, ja, ja, ja, ja da, ja da, ja da, vi må selvfølgelig, nå tenkte jo skulle liksom, at vi skulle korte det veldig ned, at da, at det var det du spurte om. Eg har alltid, selvfølgelig, eg har alltid med, ja da, må ha med de og det sitter jo, merker at det sitter hos de (latter). Så det er gøy og litt sånn. Eg har kanskje ikkje problematisert det så mye men at, tar litt tydelig med de dette med liv og, altså forstå verkene, sant, lese forfatterne inn i verkene, eller ikkje, men eg syns at de ofte e, det e jo ofte veldig interessant at de kan litt om forfatterne for å kunne, altså for å kunne feste det litt på en måte, og det at det blir jo konteksten og hele, og ja da, så kan eg forklare ekstra godt, for eksempel at vi (latter) «teksten...» i hovedsak. Ja da, nei ellers, ja, eg syns jo det e flott at Vinje og Aasen og vise at de og e skjønnlitterære forfattere, og at de, ja, at de e litt sånn nedpå der, i forhold til en del andre diktere kanskje.

I: Ja de er ikke like høyt snakket om kanskje, men de er fine å ha med for det.

M: Nei, nei, ja sant, ja sant, det e litt det der med den der folke, ja, de er litt, ikkje så pompøse på en måte kanskje, ja.

I: Ja de er ikke så glorifiserte da kan du kanskje si?

M: Nei, nei, sant.

I: E: de er jo ikke en del av gullalderen som man tenker på (latter).

M: Nei, nei, sant, språk og sakprosa. Syns jo de og, e.

I: Ja de er kjekke å ha med?

M: Ja, ja da. Ja, også, tar jo selvfølgelig Kielland og Garborg og alle disse her og sant. Garborg og, sant innledningen til fred og altså, det er jo fantastiske.

I: Ja de er jo også navn man hører hvert fall.

M: Ja, sant, ja, sant, e syns jo det e, det e jo, eg har nok noen sånne relativt bestemt med kem eg vil (latter), kem eg vil innom, har jeg det, ut ifra den listen sant og. Ellers, selvfølgelig Undset, og litt sånn, ikkje, ikkje gjøre hun for todimensjonal heller liksom, sant, også vise litt, ja så på disse tradisjonelle verdiene så e hun sjøl en sånn, skiltet sigarettpipene, en dame som skriver om natter (latter), altså det, det ligger, ja. Også få løfta fram alle disse dilemmaene tydelige sant, og ja, sant, ikkje. Åpne litt det der for de og. Og ellers, ja, og disse dikterne sant, ja, Kristoffer Uppdal har noen fine sånne syns eg, han er med.

I: Han kan være litt vanskelig?

M: Ja, ja, ja, men sant men.

I: Men han er vesentlig å ha med ja.

M: Ja, der trenger de litt sånn hjelp, også ja, og Rudolf Nilsen, altså det e jo noen vi må ha med litt sånn for å vise, ja egentlig for å forklare en del ting (latter), med historien og.

I: Ja, men du har kommet med mange gode forslag her nå.

M: Ja, og Vesaas e jo, Vesaas e jo kjempe, og Rolf Jacobsen sant og sånn så. De kan du jo ta sant, de e jo veldig sentrale, syns eg. Og Cora Sandel hun stod det ingenting om i norsk boken vår, eg var litt sånn «hm», faktisk ingenting. Men der e den, leste alltid den der «Kunsten å myrde», novellen, den e ja, den e, ja, litt både fæl og fin.

I: Jeg kjenner jeg tar med meg mange inspirasjoner til jeg selv skal ut å jobbe.

M: Jeg tror det står stort sett på listen og, eller så ofte så får man så dårlig tid når man nærmer seg dagen, sant, så da får man, da kjenner man, eg får ofte, eg har litt smal erfaring med alt man har fått gått igjennom med de, for at det ofte så har man så liten tid at da bare forsvinner det litt og det e litt sånn «åh», frustrerende.

I: Ja det er forståelig.

M: Ja, så var vi jo, vi var med i den der e «Ta ordet»-konkurransen i begynnelsen også tar det jo litt ut, og elevene skal sånn, og noen e syk også skal de ha neste gang. Og så går timene, og du e helt sånn. Så eg kjente at det vet eg ikkje om går neste gang for du mister så mye. Sjøl om det er givende det for elevene og selvfølgelig, sant, dette med å uttrykke seg. Så det blir sånn «hm, ka skal man gjør?», men okei, så eg skal se kor langt vi kommer i år, men.

I: Nei, men du har jo nevnt mange verk og både forfattere og alt, så jeg tenker det.

M: Ja, ja da, ja, sant, så det står litt flere framover og på listen.

I: Du nevnte i sta at du syns ikke dere har nok tid til å jobbe med hele verk da kanskje, at dere jobber mere med utdrag, så det har jeg faktisk et spørsmål om, e og jeg lurer på dine tanker med, eller med arbeid med hele verk og utdrag er da? Altså hva du tenker er utbyttet for elevene, altså hele verk kontra utdrag?

M: Ja, ikke sant. Jeg tror absolutt de, de syns jo det er kjekt når de får disse hele store, jeg tror nok de har en følelse av å ha dyk, altså dykket litt dypere nedi stoffet når vi får gått gjennom litt, litt lenger hele verk. Vi har jo fått sett, eh, det blir jo litt, av og til blir det jo litt sånn at okei, to timer, da kan vi i klare å se filmen i alle fall (latter) og så kan man lese utdraga, også blir det litt sånn, å ja, skulle ja, når man ikkje føler man har tid til å lese hele. Ja, men det har de, det liker de godt nå de får se, en hel, altså en hel lang historie. De her korte utdragene. Når vi har utdrag så prøver eg og da å forklare godt «Ka har skjedd her og ka skjer videre», sånn at de i alle fall der det e.

I: Du skaper konteksten litt eller?

M: Ja, sant, sånn at de, at de vet, forstår litt mer av ka det betyr og det som komme i utdraget, så det, det teker eg at det må eg jo bare gi de da, først, når det e sånn. Men det, skulle absolutt i mye større grad ønske at eg fikk, at man kunne i alle fall ta noen verk sånn i helhet.

Selvfølgelig har man noveller og dikt og, men det blir korte sant, så det blir jo.

I: Men er det sånn at du tenker at elevene har forskjellig læringsutbytte av å lese en hel bok kontra et utdrag?

M: Ja.

I: hvordan da på en måte?

M: Altså, de blir jo kjent, altså de forstår jo mer av, altså de forstår mer av historien og det som fortelles, det gjør de jo. Det får jo ikkje alt i et sånn sammendrag fra meg, det går jo ikkje uansett. Så de får jo med mye mer av nyanser og hele, mer av det som ligger under sant, underteksten. Og, også får de jo og etter den, altså det å se språket gjennom hele teksten, måten forfatteren skriver på, og at da føler meg litt dum nesten når eg sier at han skriver sånn veldig sånn, også ser de ned på tre sider, og så ja, dokker hadde sett det veldig mye bedre i en

helhet (latter). At det blir litt sånn «off», dårlig følelse når du må si «her er det egentlig en del sånt og, men det kan vi ikkje se for vi har bare denne...». Og særlig disse, for eksempel, sant Ibsen med det retrospektivet sant, og du, det bygger seg opp sant, så blir det ikkje det samme om eg sier «her har det skjedd mye» (latter) sant. Det e jo noe du nesten må kjenne på, den her spenningen som bygger seg opp og kordan det skjer for det e jo ikkje noe.

I: Ja man kjenner det litt på kroppen og da sitter det litt bedre kanskje?

M: Ja, sant, ja det gjør det.

I: Men kan du bruke for eksempel, hvis du bruker et helt verk da, tenker du at ve då bruke det i undervisningen din, at det er en annen form for læringsutbytte? Altså lærer de mer om noe, eller om for eksempel om å sette seg inn i andres følelsesliv kontra hvis de leser utdrag, at de kun får en kontekst på en måte, om, tidsepoken eller noe sånt?

M: Ja, det vil eg si. No kjenner eg gjenre at eg må gjøre noe der (latter); må begynne å ta hele verk, litt sånn (latter). Ja, men så klart, du blir jo kjent med litterære figurer på en helt annen måte, sånn når du får fulgt de gjennom hele, hele boken. Og det e jo, det e jo en del når de får gjort fordypningsoppgave og ser at «det var jo litt kjekkere enn eg trodde» og «det var gøy å ha tid til å, til å ja sette seg inn i det og gjerne se komposisjonen og se kordan et helt stort verk ser ut». Tror det er veldig sånn mestringsfølelse å forstå noe sånt komplekst, så det, sant og.

I: Skal vi se ja. Så da skal vi litt over på læreplan og samarbeid, bare. Kort to spørsmål om det. Og da er det jo sånn at både kunnskapsløftet som kom i 2006, revidert versjon, og nå også den nye læreplan av 2020, gir ganske stor frihet da, når det kommer til valg av litteratur, eller tekst da, i norskundervisningen. Så jeg lurer på om du ser på det som noe positivt eller som en utfordring, og hvorfor eventuelt?

M: (Tankefull) Altså, det kan jo være en utfordring selvfølgelig, hvis noen kutter helt ut (latter), ka eg skal si, deler av litteraturhistorien. Så det, det vil jo avhenge mer av lærerne, og ka man, ja sånn, ka man tenker og kan man eventuelt har fått med seg i utdanning og alt. Så, men eg vet ikkje om det hadde stått detaljert så hadde, eg vet ikkje om det hadde hatt noe sånn sterke innsigelser mot, mot det kanskje. Men det e jo, i hovedsak e det jo ofte fint at det e friere, ja sånn som grunnleggende, men, og det e fint at det ikkje e helt, selvfølgelig helt detalj.

I: Ja det gir jo litt, det gir dere jo, profesjonen styrkes jo ved at man får velge litt og at man får faktisk utøve det man faktisk har utdannet seg til.

M: Ja sant, og det er litt det, eg stoler egentlig på lærerne, at de, at de gir elevene det de trenger stort sett, så. Så tror ikkje. Eg tenker at det ikkje e noe stort problem, at det e frihet der, egentlig.

I: Skal vi se, så lurer jeg på om, når du velger hvilken litteratur du bruker da, så lurer jeg på om det er et resultat av at du velger helt selv, eller om du samarbeider eller kommer til enighet eller, hva det måtte være med noen andre i kollegiet?

M: Det har vært litt miks der.

I: Eller om du blir inspirert for den saks skyld, av andre?

M: Ja da, ofte blir eg inspirert av andre, som sier og forteller om tekster og noe de har prøvd, så e det, så det e veldig kjekt med samarbeid sånn altså. Men av og til, ja og vi kunne for så vidt gjerne samarbeidet enda mer, men det er jo litt tette tidsaspekt ofte, som gjør at man sliter med.

I: Ja det er jo det i skolen gjenre.

M: Ja, det e jo det, så det e, det som skaper litt kluss da, så noe tar man jo fordi man, noe, eg tror nok eg har noen tekster som kollegaer ikke bruker, av de, ka eg skal si, av de kanskje mindre sentrale da, eller om man velger litt, litt ulike, så, ja. Men det, syns eg ikkje e no problematisk om man har litt sånn, litt sånn lenge, altså. Så lenge man har hovedessensen og man har.

I: Når du sier hovedessens, er det noe spesifikt du tenker på da?

M: Det e kanskje at man griper litt, altså at man får noen eksempler på det, på det, ka eg skal si, det som skjer i de ulike tidsperiodene da, at du får med det sentrale, får noen sentrale tekster som eksempler på det da. Ja, det e jo greit å.

I: Men nå skal vi bevege og litt over på det som oppgaven min egentlig, hypotesen min går ut på da. Så jeg lurer på, nå nevnte du at dere har, blir inspirert av hverandre, det er ikke noe sånn fast samarbeid og det er ganske fritt i læreplanen hva du an gjøre, men jeg lurer på da hva du tenker når du hører uttrykket eller begrepet skjult kanon? Hva er liksom dine umiddelbare tanker da?

M: Eg tenker at, det kan godt være at eg synes det e langt på vei, og så lenge vi e gjennomtenkt så kan man (latter), så e det jo for så vidt greit, eller ka eg skal si (latter). Ja, så lenge, poenget må i alle fall være det at det e refleksjon rundt det, og gjennomtenkt at dette skal gi elevene det de trenger.

I: Så selv om det ikke fungerer, nei, selv om det ikke eksisterer noe faktisk kanon i dag da, tenker du da at det kan antas at det eksisterer en form for skjult kanon, altså en norm?

M: Ja, i alle fall på sånn, i alle fall på en del, på.

I: Kan du tenke deg noen grunn til at det er sånn kanskje eller det kanskje sier seg litt selv eller? (Latter)

M: Altså, utdanningen legger sikkert vekt på en del ting som vil være likt, og klart, og læreverk har jo selvfølgelig og, kan være, ja, kan være sjøl om eg henter en del utenfra, utenfor læreverker og. Men aller mest e nok, det, føler det e ganske velbegrunnet at det e noen som e, altså som har en spesiell plass da, i litteraturen vår.

I: Er det noen spesielle du tenker på da? (Latter)

M: (Latter); det blir gjerne, gjerne litt igjen de samme, med disse her, sant sagaene og Håvamål og, ja og, ja Holberg, og egentlig, og selvfølgelig Ibsen og Wergeland og, ja, og ja da. Det blir egentlig så og si hele gjengen (latter). Det bekrefter vel om en (latter). Men ja. Forhåpentligvis så e det jo fordi det e gjennomtenkt dette her, dette e viktige tekster.

I: Ja disse navnene var jo navn som inngikk i R94 blant annet så det var sikkert gjennomtenkt av den grunn.

M: Absolutt, sant. Så håper jeg jo at vi liksom, ja, at vi stadig tenker gjennom ka det e vi, og blant de nyere, så prøver jo og å tenke ka e mest sentrale og ka e interessante for elevene å få med seg? Og der må man jo skape nye, det e ikkje så opplagt. Det e jo bra sånn sett, og så får man jo prøve å være litt åpen for eldre ting som kan dukke som, som kan.

I: Ja, absolutt. Du snakker jo blant annet om en skjult kanon eksisterer og ikke og sånn. Og så er det jo noen ting, eller noen maktposisjoner da, som liksom kan styre dette, og en av de er blant annet lærebøkene. Så jeg lurer på om lærebøkene, eller hvilken på virkning lærebøkene har på deg da, med valg av skjønnlitteratur, med tanke på valg av skjønnlitteratur i din nokundervisning? Har det noe, føler du at du, ikke nødvendigvis følger det slavisk, men at du tar eventuelt mye inspirasjon eller kan lene deg litt på eller noe i den duren?

M: Ja, altså eg, ja eg får no oversikt over det som ligger der og bruker det, hvis eg tenker at det e gode eksempler på de tekstene. Og det e jo, det e jo godt å ha den i bunnen og, sånn som lærerlivet e, plutselig «i dag tar vi den» og det bestemte du rett før (latter). Ja sant, men, ja og noen ganger e det jo sånn at hvis du kan velge så kan det hende at du bruker det som står i læreboken for at elevene skal ha tilgang til å, ja sant, og for at de skal kunne, ja, ha det med seg i den da. Men hvis det e noe som e, som e bedre tross alt, så bruker, så klarer jo alltid å skaffe det til de. Men, ja og det e en del tekster, eg bruker en del utenfra og altså. Men det e godt å ha, eg syns det e godt å ha et læreverk, for der har du tross alt et gjennomtenkt utvalg.

I: Ja, men da er det liksom, du tenker at det er mer en ressurs enn at det er, hva skal jeg si, en bremsekloss?

M: Ja, ja. Det e ikkje sånn eg føler eg må følge, altså en *må* følge den.

I: Nei det er det jo ingenting som tilsier heller så.

M: Nei sant, så se på den og putte eventuelt inn annet hvis det, ja.

I: Ja, så du har nevnt litt hvem, hvilke forfattere du bruker og verk og slikt. Men jeg lurer på om du bruker, det er jo gjerne det som går igjen, men om du bruker mest klassiske tekster, eller forfattere for den saks skyld, eller samtidstekster. Også hvorfor det, hvorfor/hvorfor ikke da?

M: Ja, altså vi, det blir jo, det blir jo mer klassiske tekster, eller eldre tekster ja, fordi, ja, fordi vi går kronologisk (latter) og fordi vi, vi ofte får litt sånn press på slutten der. Så det e jo litt, det e litt sånn utenfrastyrt akkurat den der. Men samtidig, eg har tenkt at det kanskje em: har en tanke om at det kunne være greit at det av og til kunne være greit å hente inn også sammenlikne mer underveis. Ja det vi sammenliknet, var det Gunlaug Ormstunge og Hva vil folk si?, en film av, e det Iram Haq? For da får du med deg dette æres, litt sånn æreskultur igjen, og så får du diskutert litt rundt det og, ja. Så det fungerte fint og det tror eg de syns var interessant, og da selvfølgelig, altså ja, om du bruker den, så må jo, altså, si at dette e jo ikkje så lenge siden det var sånn i Norge, at det var vanlig i Norge, og heller at de får med seg litt sånn ulike aspekt på det da, med. Men det e, ja så det, det tror eg de syns at var kjekt og det, eg har tenkt at du kan ofte være bli, kan gjenre være, bli enda flinkere, eller, liksom på utkikk etter å kunne sammenlikne litt også la tekstene snakke litt sammen og, fra gamle og nye. Men, ja, der syns eg at eg kan, det e noe eg prøver å jobbe med, ja (latter) ja.

I: Men det er jo fint at du sammenlikner såpass voksen litteratur med samtidslitteratur og da.

M: Ja, ja da. Og da får du litt mer ulik fortellermåte, og at det tross alt lå (latter) følelser under den gangen og, sant, ikke bare.

I: Var ikke bare hardt mot hardt.

M: Nei (latter).

I: Er det noe du vil tilføye? *ramser opp*

M: (Tankefull). Nei, nei.

Vedlegg 7: Intervju med Bjørn

Varighet på intervjuet: 1:29:53

I= Intervjuer

B= Bjørn

B: Så, eg e mann, 32 år, og underviser på videregående. Utdanning, eg har mastergrad i historie faktisk, men, og har og undervisningskompetanse i da norsk, engelsk og samfunnsfag, utenom historie.

I: Oi, det var mye.

B: Ja, studert i 8 år.

I: Ja, det får jeg, det får en si (latter). Hvilke trinn er det du underviser på nå?

B: Videregående.

I: Ja, hvilke?

B: Så ja, alle.

I: Alle ja, ikke sant!

B: Så, i videregående, når du først blir slengt inn der så har du både første, andre og tredjeklasse.

I: Ja, stemmer, for dere er jo ikke nødvendigvis den aller største skolen kanskje, eller er det mere?

B: Nei, men det er jo mer det at, når du først har, eller det e policy ofte fra skulen sin side, at du skal ha litt av de fleste. Så hvis du har yrkesfag og studiespesialiserende så skal du være innom begge deler, for eksempel. Da ender du om regel opp med både litt første, andre og tredjeklasse.

I: Ja, men det kan jo være greit det.

B: Ja da, men for øyeblikket så e eg jo da kontaktlærer og underviser i norsk i tredjeklasse, så det er jo. Og dei har eg hatt no i frå førsteklasse.

I: Så du har fulgt de hele veien?

B: Ja.

I: Ja, det er vel sikkert fordelaktig, kan jeg tenke meg eller i hvert fall litt hyggeligere?

B: Det er mykje greiere, og med tanke på ka du faktisk har undervist i, og veit ka du faktisk går i gjønno, da.

I: Det er sant.

B: Det e faktisk den verste biten med å overta en klasse du, bare må gå ut ifra at dei har ikkje gjort noke som helst.

I: Ja det kan jeg se form meg, du må liksom stå der og nesten bare gjette deg frem til hva de har gjort.

B: Ja, eller det kjeme ein tekst «ja, men denne har me lest», «ja, kortid?».

I: (latter) ja, så det er veldig greit når du vet selv hva de har vært gjennom. Skal vi se da hopper vi videre til spørsmål, og da starter vi litt generelt, bare for å sette i gang din refleksjon også, men jeg vil gjerne at du skal fortelle meg om en undervisningsøkt, der du har brukt skjønnlitteratur da, som du er spesielt fornøyd med?

B: Å, ja, ja, ja for når du kom til den der «spesielt fornøyd med» så må eg tenke litt mer

I: Da må du tenke litt mer, og det er helt lov å ta tenkepauser, det skal ikke jeg være vrang på her.

B: Så en time der eg har brukt skjønnlitteratur eg har vore fornøyd med?

I: Mm, som du tenker at, ja det gikk bra eller, der fikk elevene det utbyttet de skulle eller.

B: Men, det må ikkje være en enkelttime, kan det være et opplegg eller for eksempel, for det e jo da som eg ville sei med ein gong, med at fordelene når du skal jobbe med skjønnlitteratur, e jo så klart at du kan gjøre det over litt tid. For at om du skal gjøre det på kort tid så må du enten basere deg på kortere tekster, eller så må du, ja ha litt god tid til å kunne lesa og reflektere over teksten. Em, eg tenke, har to eg egentlig kan bruka da som eg kjem på no.

I: Det er kjempefint.

B: E, så eine går jo då på, den, me har fagdagar, så da har me åtte timer på rad i ett fag, det e jo perfekt til å kunne då både lesa.

I: Da har du tida, hvert fall.

B: Ja! Ja, og da har, me jobba vel med modernisme kontra tradisjonell litteratur og korleis da kjem til uttrykk, og me hadde da nett begynt med å snakke om ka modernisme va og den type greier. Og skulle lesa gode eksempel, så, då, då, var problemet å finne ka i all verden skal du lesa som eksemplifisere ka modernisme e til elevene. Sånn tradisjonelt sett så e det veldig ofte du bruke Sigbjørn Obstfelder, og den type greier sant, men prøver å styre litt vekk ifra den, vi må innom, og det er litt sånn spørsmål om «må du egentlig innom da». Men generelt sett når eg undervise i modernisme, så dele du inn i til den tidlige, tidlige versjonen, som e liksom rundt 1900, også etter andre verdenskrig, egentlig. Så det der var no om eg hadde, hadde sett litt på den tidlige versjonen, og nå begynte me å sjå på ka som egentlig skjer seinare, da blir litt meir interessant. Og, me las faktisk noke oversatt litteratur, men det e jo en sånn liten sånn hake med den, for det e jo dikt, og da e det jo ikkje akkurat bare oversatt, og da e det jo

gjendikta, litt meir innafor. Og, for Olav H. Hauge har oversatt veldig masse dikt, for han har jo ei heilt eiga samling som heite Dikt i omsetjing, og der har han faktisk, eg las litt sånt stort utdrag av forskjellige, deriblant både Brecht og Sylvia Plath blant annet, så du har liksom. Og da brukte me et dikt av en som heter Paul Celan, det heite De tour des fougues, Dødsfuge på norsk. For da eksemplifiserer jo veldig godt et dikt som utelukker det der for å prøve å uttrykke råe følelser, sant. Så da brukte me jo i den timen og då, dei timane, for då brukte me først at me las da på fellesen, uten noke kontekst berre sånn «her, no skal me berre lesa detta her» også skal dei prøve å faktisk finne ut av ka som, kor dette her hører heime og korleis (...) den type. Da som e ekstra gøy då, e jo faktisk å sjå på virkemidlene som e brukt seinare, sånn at hvis dei egentlig ikkje ha peil på ka dei skla forvente, og ka ser de faktisk? Og ka trur de det der betyr? For da et det veldig mykje tydlig symbolikk, og det e jo ikkje et einaste punktum i hele greine, eller noke som helst tegnsetting, altså ingenting. Så det e veldig modernistisk for å sei det sånn. Men det e repetitivt da, og det, så det har en sånn rytme og du merke det at det e et dikt, sant. Så da får du deg til å tenke på «ka e det egentlig som gjer dette til en sjanger?». Og så kan du komma seinare på dagen og fortelle de mer spesifikt ka det her egentlig e, og da syns eg alltid e like gøy å gjera. Eg brukte og et, i samme setting som dette her, så brukte eg, i samme diktsamling. Grunnen til at eg bruke disse her veldig ofte e at, det meste av tradisjonelt og klassik litteratur så fins det analyse av absolutt alt på nettet. Og da veit de, elevene. Og hvis eg gir dei noke de kjenne til, så søker de med ein gong opp også «her har me svaret» også skriv de av, sant. Veldig ofte. Og du finn jo igjen den sammen beskrivelsen av ka noke e i kvar einaste tekst de levere inn, hvis de skrive om det sant, så nesten akkurat samme formulering, slår jo ut på plagiatkontroll og alt mulig rart. Prøver å ignorere da at innledningen til nesten alle e heilt like. Men da må du jo gjenre finne noke som de ikke har lest før, eller som sjansene for at dei har vore borti e liten, og det e jo derfor eg har og måtte ha tatt til, litt sånn gjendikta dikt. Og for den saks skyld har eg og gått veldig mykje for helt, heilt nytt sant, så. Der har du jo sånn, det e en sånn diktsamling som kjeme ut kvart år som heter Den engelske kanalen. Norsk, masse norsk der og blant anna sånne ting. Og det er jo ting som berre e publisert sånn heilt, sånn heilt ferskt, og det e jo kjempemorsomt å ta dei. Du må jo kvalitetssjekke da på forhånd da men, så bare gjer du da, for em: når du då kan gje de ein sånn ein «sjå, ka finn de her? Kor vil de plassere du den her?» den type greie, og kan gi eksempel, og da har de ikkje nødvendigvis svaret. For hvis dei blir gitt, igjen, ta Sigbjørn Obstfelder og godeste Jeg ser, så kan de gå inn å søke på, så får du beskrivelsen «Ja det her er tidlig modernistisk dikt» bla bla bla. Da står da jo faktisk i første setning ka dette her e, uten at de tenke over «koffor?», sant. Ka e det som gjer da? Og det e jo samma som at du tar, hvis

du spør de da, definisjon av et titteskapsteater, også okei, eller de snakker om da, det realistiske teateret, ja også bruker de Ibsen for å vise ka det er, også sei de «ja her e et eksempel på da» «jo, jo men definisjonen e henta ut ifrå dei skuespelna» (latter). Så de realistiske skuespillene e jo Ibsen (latter). Han eine forklarte ka det va, også gav han eksempel fra det også «derfor må jo da ver et godt eksempel på dette her» «mm, mhm, mhm, mhm». Da e jo ikkje feil (latter).

I: Nei det er det jo ikke, det er ingen som kan ta han på at det er feil.

B: Nei, men eg skal ikkje beskylde de for å være tankevirksomhet ute og går. Og det e jo da som du støte på problemet for det e jo veldig lett å finna de korrekte svarene for elevene, og da e jo noke de, de slite med egentlig og, spesielt i norskfaget at, då at der e, e ikkje noke riktig svar nødvendigvis. Da plage de, da plage veldig mongen (latter).

I: Det kan jeg godt forstå (latter).

B: Sant så når du då seie til de at «nei, da var et godt svar da, så lenge du argumenterer for da så går eg med på da og» bare «hæ?».

I: Ja «hvorfor sier du deg ikke enig, er det ikke et svar her?»

B: «Nei altså du har ikke svart likt som den andre, men du svarer godt»

I: Det er ofte det som er vanskelig i norsk da, så lenge du argumenterer så kommer du langt. Så i matte er det to streker, det er ikke det i norsk alltid.

B: Det e litt problematisk for de ofte

I: Var det sånn med den undervisningen om, med det modernistiske diktet, er det sånn at du da, selv om de ikke hadde noe fasit for eksempel, du tenker der, men de fikk fortsatt reflektert rundt det, eller i større grad kanskje til og med da?

B: Ja for det er da som er målet mitt og e, at de skal forstå «ka i all verden e dette her», så når en da seinare skal sjå på, sånn, litteraturhistorie i Norge og den type ting sant, så du kan sei da «og sånn som me så her i» sant, eller som me har sett på tidligere.

I: Ja ha et holdepunkt?

B: Nettopp! For det e og veldig viktig når du skal e, det å ha et felles referansepunkt mellom meg som lærer og elevene, det e veldig vanskelig å finne noke som helst som alle har vore borti, og då e det da rollen hvor eg selvfølgelig og gir de det.

I: (latter) Ja det er ikke utfordrende i det hele tatt (ironisk)?

B: Nei, de e ikkje uproblematisk på noen som helst måte (ironisk). Og då kjem du inn på dette der med at det er ofte der du ender opp med å bruke sånne klassikere, sant. Og, så det er jo litt om det eg snakt om no, med disse modernistiske greiene, for det e veldig gode eksempel på nøyaktig da de vil sjå igjen seinere, i større og mindre grad. Men altså må og ha med, gjort at

eg har. Noke det første me gjor i høst var jo å lese Gjengangere av Ibsen, sant. Og grunnen til at eg velge den, eg like den, det er liksom sånn det er. Og veldig ofte så har de allerede lest Et dukkehjem på ungdomsskulen. Det er sånn du spør «har doke lest noke Ibsen før» «Ja, Et dukkehjem», eller de har sett, sant. Så det e jo uinteressant å gjøre den igjen. Så då har me jo da, da har me ofte brukt god tid på å lese og sjå gjennom det. Så da kan du bruke den ganske greit heile veien gjonno for å, som et referansepunkt, for den har, har det meste som trengs for å bli, fungere som en sånn, godt døme på korleis ting egentlig blir gjort, og oppbygning og, ja. Så du slepp å måtte heile tide finne noke nytt med de.

I: Jo, men det er jo sant, det er jo som du sier dette med holdepunkt. Jeg kan jo tenkte meg at det er enklere å referere til noe som du veit noe som og som du har forholdt til.

B: Ja, som eg har sagt til elevene til det kjedsommelige «Som me så på i Gjengangere» «åhh var ikke vi ferdige med den?» «Så no angre du jo på at du faktisk ikke las han?»

I: Det er det som er, de må vite at den skal følge med hele veien.

B: Den skal med, nesten som eg hadde planlagt da, nesten (ironisk).

I: Nesten, bare nesten, skulle tro det var tilfeldig (ironisk).

B: Første gangen var det tilfeldig, de to andre gangene ikkje (latter).

I: Og det må de lære seg at sånn er det (latter).

B: Det er flott. For da kjeme du jo inn på detta der, det er veldig lett å ta, litt sånn klassiske ting (latter).

I: Ja, det er sant, det er jo veldig fort for å lene seg litt på det klassiske

B: Ja, men det har jo og med ka i all verden har me tilgjengelig av klassesett for eksempel (latter). Det er den triste biten med det «eg har veldig lyst til å lese dette her med de, men me har ikkje da» også.

I: Ja, man har liksom ikke tilgang?

B: Nei, og det er ikke nødvendigvis sånn at du kan bare gå og kopiere opp noe heller

I: Nei, ikke sant. Men er det sånn at du følger deg litt låst på grunn av det, eller?

B: Litt, men ikkje sånn veldig egentlig, for heldigvis har me jo generelt sett ganske god tilgang på masse bøker nå. Og hvis du ikke har den aller største klassen så klare du ofte å drive opp nok bøker til de.

I: Ja det er sant.

B. Også e det jo og Nasjonalbiblioteket har jo også digitalisert ganske mykje. Det er veldig, veldig fint.

I: det er veldig greit, og det hjelper i hvert fall veldig mye. Man kan si mye om å lese i bok og digitalt, men så lenge en hvert fall har det, så er det bedre enn ingenting tenker jeg da.

B: Ja, og da e jo ekstra fint nå når me har vore heimaskule, at du kan gir de berre, og sei «søk opp på sånn og sånn, side sånn og sånn». Du skal ikkje gi dei direkte link til han for da funke ikkje ofta.

I: Så de må finne det selv?

B: Ja, men det hjelper jo på for de får jo lært noke da og.

I: Ja det er også et godt poeng, her kommer det bare fler og fler ting man kan lære.

B: Veldig pedagogisk til tider, ikkje tilfeldig (latter).

I: Hvert fall en pedagogisk unnskyldning kan ligge i bakhold (latter)

B: Ja, må ikkje kalle da pedagogisk unnskyldning, men det er da det e.

I: Men det var ikke dine ord, det var mine så du skal ikke bli tatt på det. Skal vi se, men du snakker nå om at du liker å ta inn ting som ikke nødvendigvis er så klassiske da, men at du gjerne kan føle deg litt bundet av det klassiske og, men da lurer jeg også videre på hva ditt forhold til skjønnlitteratur i skolen er? Også egentlig litt sånn skjønnlitteraturens plass i skolen, de to tingene der?

B: Ja, da kjeme jo veldig, altså, sjølve litteraturens sin plass i skulen. Det er litt fascinerende at me har et, fleire oppdrag me skal gjera, for det me har sånn eksplisitt at me skal snakke om litteraturhistorie i Norge, sant. Og i andreklasse så er det fram til 1850, og i tredje klasse så er det etter på en måte. Og, det er jo veldig, påfallende at ...

I: Da snakker du om læreplanene, sant?

B: Ja, altså det er læreplanen også da, da vil jo bli litt, da blir ikkje mykje forandra no. De har flytta et par, et par ting, men det er ikkje mykje (latter). Det var som eg sa, de påstod at de skulle ta ut og legga te ting, men så, det blir jo akkurat det samme. Så, men der står jo ikkje eksplisitt noke så helst verk, men når de snakke om, litteraturhistorie i Norge og sei sånn «etter 1850» så e det jo noken som er heilt opplagt at dei vil me skal snakke om.

I: Ja, det kan du si da.

B: Ja, så det e jo ikkje noke, altså,

I: Hvem tenker du spesielt på da?

B: Altså, heilt, hvis du skal snakke om de generelle tendensene og ka som blir viktig både seinere og liksom i prosessen, sant altså. Igjen, me har jo snakt om Ibsen her. Det e veldig vanskelig å komme utenom, og det blir veldig vanskelig å forklare koffor du ikkje har snakt om Ibsen. For det blir noko, for det er visse forventinger fra deiras side, sant.

I: Men hvis du skulle forklart hvorfor du føler at du *må* snakke om Ibsen da?

B: Den e jo litt sånn fascinerende, det e nok mer at det e jo en viss kvalitet over det og. For det e jo noke der at du kan ikkje bare vera trass og si at «eg skal ikkje snakke om dette her på

grunn av at eg skla gjera et nummer ut av da», også e det jo det og at, det e noke som e veldig fascinerande og med når du har en forfatter som e innenfor fleire forskjellige varianter, og kan brukast, veldig aktivt. Det e jo og veldig lett å ta, bygge vidare på sånne ting og. Sånn at når du for eksempel har, eller når eg har med klassen, snakkt om Ibsen, og korleis realistiske drama og sånne ting. Og så skal me liksom bevege oss vidare til å snakke om tidlig modernistisk eller motkultur til da som kom før. Og da e da jo et par skikkelse som peike seg ut *igjen*. Og dei gjorde jo det i samtida si og, sant, og kan ta fram sånn Hamsun for eksempel, blir jo lett å nevne, med. Og da har du hele den episoden med faderdrapet, og bla bla bla. Og det e jo noke som fenge elevene og. Så det er jo noke der og, at du må fortelle en historie som gir elevene noke. Og en ka som helst litteraturhistorie du forteller vil jo og bli blanda inn med faktisk historie og, at du må slå på at, så me snakke jo veldig mykje om samfunnsdebatten i tide eller ka som foregikk i samfunnet. Og gjer du da, uten å være innom, for eksempel igjen, Bjørnson, Ibsen, det er veldig vanskelig.

I: Ja det kan jeg godt forså.

B: Og det e meningsløst å gjera da, så da blir du ganske låst inn, at du føler at du må, sant. Men korleis du takla da, e noke heilt anna, sant. For du treng ikkje lesa mykje av noken. Og for eksempel, eg e jo sjøl ikkje så veldig fan av Bjørnson (latter). Og eg seie det til elevene og eg. Og liksom sånn, nå skulle me lese Synnøve Solbakken, eller et utdrag i fra den. Eg hadde stor problemer med å komme gjennom den her når eg sjøl var student, men de påstår han e en klassiker. Men han blir viktig for da som kjem vidare, for han e fint mellomrom mellom tidligere litteratur som var veldig, altså, sant Wergeland og den gjengen der som, romantisk at det var, veldig sånn, romantisk (latter). Og på vei til det realistiske, så det e et sånt veldig fint mellompunkt. Og då, då blir det sånn annen plass at du seie at, for den blir et godt eksempel. Og eg tenke der e egentlig grunnen til at du velge ut veldig spesifikke tekster, det e jo det at de fungere godt som et eksempel på det du skal snakke om. Sånn at, og med begrensa tid som du ofte har, så du må da velge med omhu, kass teksta du velge å sjå på, for det e ikkje vits i å ta noke som ikkje da har en funksjon. Sei at du lese Synnøve Solbakken då, og du bruke en, en enkelttime på å lese gjennom et utdrag, og så har du en dobbeltime etterpå som du bruker på å snakke om det. Og så neste dobbeltime kan du begynne å snakke om vidare ka som skjer vidare herifra, sant. Og hvis du da har snakkt om Bjørnson så e det en veldig fin måte å hoppe opp i det med Ibsen og en Folkefiende, for eksempel, sant (latter).

I: Ja, men det er en vei som kan følges?

B: Sant, så du, for de, de bygger på kverandre, sant, og det er jo på samme måten som at e, når du kjem til seinare så e det veldig greit å ta med noe av Arnulf Øverland, for hvis du gjer

da så er det veldig lett å dra han inn igjen når du snakker om språkdebatten seinere og språkutvikling, og hvorfor han blei viktig, og sant. Og da har du og samfunnsdebatten som kjem inn, sant, så da er det greit, da tar me en tekst av han og les, for det er mykje letter da, å løysa, for da kan du lesa færre teksta og få jobba meire med fleire ting. Og det e jo veldig greit når du skal, sei for eksempel at Arnulf Øverland, hadde en veldig konservativ bokmål, så er det jo veldig greit å kunne vise til en faktisk tekst av han der da, da står om «nu» og «meget» og såne ting sant. De faktisk skreiv da

I: Ja, det er godt eksempel, faktisk.

B: Nettopp, og da kan du slå to floge i en smekk, at du har, her har me faktisk sett på en tekst han skreiv i 1930-ettellerannet, 33 eller noke sånn, så, siste gangen noken ble dratt for høyesterett i Norge for blasfemi, så da e en velig fin måte å ta det inn igjen med at det e litt da som, hvis du tar det inn igjen seinare og ser på litteratur som e veldig samfunnsengasjert og blir snakt om seinare, og hvis du då skal ta med Agnar Mykle som og har blitt behandla litt dårlig, og trekker linjer til bakerst, til Hans Jäger og den gjengen ser, som e. Altså du kan trekke linje og sjå på at det er fleire som lider samme skjebne, om du vil, fra forskjellige tide, og fra heilt forskjellige ting. Sant.

I: ja, i hvert fall at det kan trekkes linjer fra den ene til den andre på en måte?

B: Ja, for det er jo da som e med litteraturhistorie, det er så mykje å ta av, så eg kan jo egentlig ta ka eg vil.

I: Men er det sånn at du føler at du får tid og kapasitet til det i skolen, til å ta hva du vil for eksempel?

B: Så, i teorien ja, jeg har både tid og mulighet til da, men det er vanskelig å, for da må du gjere noken aktive valg, ka du velge vekk i så fall. Så da, alltid e det noke du velge vekk. Og da kan jo og vera noke så enkelt som at me har møsta noken timar, eller me har, sant altså. Har jo f.eks. når no i januar når me måtte være på heimeskule og den typen sant, så det e jo plutselig veldig vanskelig å lese disse teksten siden dei hadde du fysisk, så da må du jo nesten bare hoppe strakt over dei og velge noke anna, sant (latter).

I: Ja, faktisk. Det er jo og noe som er utfordrende i seg selv.

B: Det er jo og noke som heile tida vil være et, sant, eller en annen lærer har faktisk lånt den bok frå, altså (latter). Dette klassesettet er opptatt, og, sant. Der kan me ta Gjengangere, og den har jo gått på rundgang no, sant så den, så eg begynte og eg avtalte med ei annen som hadde tredjeklasse og sant, «eg tar den med ein gang, eg begynner å lese den» også tok ho den når ho var klar for å gjere han, for, eg las han før me hadde snakt noke som helst om perioden.

Me berre begynte å lesa, også brukte eg han som utgangspunkt for å snakke om perioden, mens ho snakke om perioden og så las ho han.

I: Ja dere gjorde motsatt rekkefølge, ja?

B: Ja, og så da en seinare, enn påbygg og sånne ting, når dei har kommet så langt så tar dei seg en runde med det, sant så me har jo, både oppgave og bok, boksettet har jo gått på rundgang og. Men da blir jo fort ein sånne ting du gjer, at du, du velger litt ka du leser og etter litt ka som e tilgjengelig no.

I: Ja, men er det sånne at du, det blir jo kanskje en praktisk begrensning da?

B: Det er veldig praktisk begrensning, men.

I: Men er det sånne at du tenker at det er fra skolen sin side, eller at de liksom ikke har nok mangfold i hva dere kan velge i på skolen?

B: Nei, altså det e ikkje, det e jo ikkje, problemet ligge ikkje med skulen, men selvfølgelig e det jo litt med ressursane der da, ka har du lov til å kjøpe? Kan ikkje kjøpe inn eit klassesett på toogtrevde bøker kvart einaste år.

I: Nei det blir litt dyrt.

B: De blir litt irritert hvis vi ikkje bruker det meir enn ett år.

I: Det skjønner jeg godt, det må jo brukes, holdt jeg på å si. Men er det sånne at du tenker at, litteraturen har en veldig sentral rolle da? Sånne som dere som låner klassesett og sånne, at litteraturen, eller skjønnlitteraturen har en veldig sentral rolle i skolen?

B: Ja, altså i norskfaget så har litteraturen en veldig sterk plass. Og em, hvis en sammenlikner det opp imot andre emne, som me skal f.eks. gjennom i norskfaget, så f.eks. språkdebatten, nordisk språk og noe vi skal innom, og talemål f.eks. Så e det sånne, de e veldig interessante dei emnene og, men problemet der er jo at, det e en heilt anna måte å undervise når du skal forklare i forskjellige rettskrivingsnormaler, forandringer i språket. Og dei e ofte best, best mulig å eksemplifisere med å vise til litteratur som e skreve i den tide.

I: Så det er sentralt der og, med andre ord?

B: Ja, for du må jo faktisk vise de ekte, ekteprodusert tekster. Så får du da problemet og med at veldig mange forfattere bryr seg jo ikke i det hele tatt, om rettskrivingsnormalene. Og da seie eg jo til elevene og, så fort de e ferdig på skulen så er det egentlig ingen som bryr seg (latter), eller det er noken som bryr seg veldig, mens den største andelen har faktisk ikke peiling. Sånne at, du da kan trekke fram de forskjellige debattantene i en sånne debatt om språket, så da må jo finne eksemplene og da går du jo ofte til litteraturen, dessverre, eller veldig bra. Det kommer an på hvordan du ser på det.

I: Ja, det er øyet som ser, tenker jeg.

B: Ja, så, og eg trur nok, av erfaring så ser eg jo da, at det fort blir at du prioriterer f.eks. å gå igjennom litteraturhistorien og så får du heller sjå kor godt du kan, kor mykje tid du må bruka på det. Sant, for en følger, for den har vel kanskje større status i faget, litteraturhistorien, og litteraturen, enn ka f.eks. talemål har.

I: Ja, jeg kan, jeg blir hvert fall glad av å høre det, for det er jo det jeg skal finne ut av. Men, du bruker jo, når du sier at du bruker litteratur også for å forklare andre biter da, kan du si, av norskfaget, så lurer jeg egentlig på hva målet ditt, sånn generelt sett da, er med bruk av litteratur? Altså er det, ja forklarende, er det for å danne elevene, er det for å, jeg vet ikke jeg, har du noe?

B: Det e jo en kombinasjon. Det e jo spørsmål om «ka i all verden», altså mange elever sliter litt med å sjå hvorfor me skal, hvorfor norsk? Og eg seie jo til de at, eg dele det inn i to forskjellige kategorier «hvorfor norsk?», og det e jo da at me har jo redskapsbiten, sant, me lære de korleis de skal skriva og, sånn, og den forstår de jo veldig godt, og den er nå universell og funker for, uansett ka de bale med. Og så har du da norskfagert som e en egenart, og det e jo der de fleste av de ryk te, for de spør hvorfor de ikkje får gode karakterer for de kan jo skriva, men, men du kan faktisk ingenting om da me snakka om, sant så. Hvis me da skal kjøre en reklameanalyse, eller et eller annet sånt, sant altså, så bruke de ingen av de tekniske ordene, eller de har ikke forstått noke som helst av ka det egentlig går i. Og der kjem jo og litteraturen inn i bildet, sant, så det e jo, det er jo der, da går du og ser på da som e mest norskfag med norskfaget. For resten så føler du at, me bare lage, me bare holder på med redskapene til de andre, som de andre skal bruke.

I: Ja, at man gjør de klar for de andre fagene?

B: Ja, at det e litt sånn, det er der da norsklærerne føler at det er her, det er her med, dette e da me like, sant. «Så hvis du er veldig flink no, og lære deg korsen du skal skrive andre ting, så skal du få lov til å snakke om dette her». Det er litt sånn du føler at det blir ofte.

I: Det blir jo to sider da, på en måte, som mange andre fag ikke har kanskje? At norsk har også, vi skal konsentrere oss om norskfaget, men vi må også lære de redskapene sånn at de kan bruke de i norsk og andre fag

B: Ja, og, da ser me jo igjen og at f.eks. me har, me har jo fått gleden av å være den som skal lære hele skulen opp til f.eks. kildebruk og sitering og den type greier sant. Så da sier de andre fagene «ja, gjer sånn som da lærte i norsken», så da blir jo en viktig del av da me gjer i tillegg, og da f.eks. den biten eller korleis strukturerer du en tekst, eller korleis, sant. Eller lage en disposisjon for den saks skyld, sant altså, alt sånt

I: Det er ikke noe man kan fra før av nødvendigvis.

B: Blir da me må gjera, sant, og, da blir det litt sånn og at du må ha, du vil ha en motvekt til da, og forklare de ka som egentlig, hvorfor det er kjekt å drive på med. Altså norsk og, for det er jo noke med da som, det er jo noke med da som faktisk e interessant å gjera, og litteraturen blir ofte den biten for noken.

I: Ja, absolutt, men er det sånn du tenker at, litteratur, når du snakker om de to siende liksom, redskap og litteratur, tenker du at den ene veier tyngre enn den andre?

B: Så, ja og nei, så me hadde jo faktisk en diskusjon i kollegiet i går, me satt å retta tekster da, i fellesskap, og ka karakterer ville du gitt. Og sa sånn «fint at du kunne ha en tekst som e to sider lang og ingen skrivefeil og fortsatt få en toer» for innholdet e rett og slett ubrukelig, sant så, de får bonuspoeng, eller de får bedre uttelling hvis språket, altså hvis rettskrivingen er på plass, men du kan ikke få, du står faktisk ikkje hvis innholdet ikke er der, sant. Og, for da og som eg ville inn på med, veldig mongen elever misliker norskfaget. Det er ikkje noke å legge skjult på det. Og hvorfor er det sånn at de misliker det? Jeg tror nok veldig mykje går på mestrings deiras. Dette her har eg ikkje noke tall på, men at de føler ikke at de får det til. For det er en sånn klassisk, hvert fall med sidemål, at du merker det at elever som «na, får jo ikkje det, kan jo ikkje skriva» sant. Nå har jo eg da, me har jo en, me e jo heldige på skulen for me har jo flest elever som har nynorsk som hovedmål, og de e generelt sett bedre til å skrive sidemål. Altså det er jo ikkje på grunn av de e flinkere elever, men de har,

I: Ja man blir gjenre eksponert med for

B: nettopp, dei har lest mykje meir bokmål enn ein bokmåselev har lest nynorsk

I: Det er en gjenganger det der.

B: Mykje meir (latter). Og det er jo faktisk sånn at du, du må jo faktisk drive meir med hovedmålsopplæring. Sidemålsopplæringen kan du nesten bare ta som en sånn, minne de på det igjen i en dobbeltime ka som e, for da sitt, ganske mykje. Så den mestringsfølelsen som dei får e nok større da, og da, men da å føle at du ikkje får noke til, e nok en følelse som gjer at norskfagert blir litt sånn, og mange skal lese tekstar som e vanskelig skreve, eller språk som det for dei ikkje e norsk, type, sant. Altså det er faktisk vanskelig.

I: Ja, det er det. Og det er det som kanskje er med norsk, er at det er ikke så håndfast, sånn som matte da, hvor du må regne deg frem til et svar, og det er svaret, men sånn er det jo ikke. Også er det så omfattende, norsk.

B: Ja, og igjen i den med at det er vanskelig, er det at hvis du da fokuserer på det som e problematisk ofte for mongen, sant «å nei, no må me snakka om grammatikk, no må vi snakke rettskriving, no må me jobba meir med redskapsbiten» så har eg funne ut av at å finne litteratur som treffe de, og som gjerne noke med de, e ein av måtene de kan synes det er gøy

på.

I: Det er sant.

B: Men da er det og viktig å faktisk gjøre litteratur gøy, for da kan gjerast feil. På alle salgs måter (latter). Det var et, eg hadde jo noken som bare kom med eit sånn sukk «åh, koffor må me», sant og her var ei som var mektig irritert på så me snakke om Hamsun for andre gang «Åh, koffor må me sna, kankje vi gjera noke som e litt, noke som e litt bedre person» for det var jo da personen Hamsun ho hadde stort problem med da. Da forstår eg.

I: Ja hun er ikke alene om det.

B: Og så det, det, så sa eg «me e ikkje uenige, men». Sånn at, men, eg tenkte bare at sjøl med et hjertesukk, så har det truffet de med noke. Så, ja, så sjøl om følelsene kanskje ikkje e positive alltid så har du fått de til å føla noke.

I: Det er veldig sant faktisk, det har jeg ikke tenkt så mye over før nå, men det er et godt poeng. Men når du sier det da, at det kan være positive, det kan være negative følelser, så lurer jeg på egentlig, leder meg egentlig over til neste spørsmål da. At hvilken betydning du tenker at arbeidet med skjønnlitteratur kan ha da, for elevene?

B: Ja, så, det første eg tenker på det er jo sjølvsagt at eg, eg e jo over middels interessert i dikt og poesi, og det ofte som eg har funnet ut at e en veldig enkel måte å få dei til å sjå ein funksjon av ka litteraturen kan gjera og koffor den e interessant å snakke om. For det e jo da igjen, det e jo f.eks. å sette ord på ting som ikkje går ant å sette på ord på så veldig lett, og den type greier, sant og, da blir jo den biten av danningen deiras og faktisk forstå, setta seg, sjå seg sjøl som et menneske i samfunnet, bla, bla, bla. Masse gøy du kan, ord du kan sette på det, men det er jo faktisk da du gjer. Du gir de noke de kan. Og da visa de at, f.eks. at hvis du leser et dikt som er skreve for hundre år siden, at de fortsatt tar opp de samme tingene dei kjenne på, og at det går ofte ut i, tar utgangspunkt i deires egen virkelighetsoppfatning, når du skal lese litteratur, sant. Og at de kan kjenne seg igjen i karakterer i boka som er gamle, de kan kjenne seg igjen, de kan sjå at de passe inn i liksom, verden (latter). For det er jo noke der at, og eg seie til de og at «litteratur e jo kanskje den beste måten å utforske vanskelige spørsmål på». No holdt me jo på med forjupningsoppgåva nå da, og då har det fått velga litteratur sjøl, og da seie jo eg til de at «gå for noke som interesserer deg i utgangspunktet, og så tar du litteratur som diskutere ting som da». Sånn f.eks. har en, fleire elever i klassen som eg e kontaktlærer for som e syriske flyktninger. Som har kjeme godt språk og alt det greiene og de er jo på det nivået at de faktisk tar tredjeklasse uten noke som helst sånn, så de e jo der, sant. Men, de har jo og en heil annen baggasje og bakgrunn for å kunne snakke om ein del ting, sant. Så når du da har en klasse kor de fleste er 18 eller 19 år, og dei e, 23, har faktisk

flykta i, sant, i en alder av 15-16, eller ka det va, sant. Og, så dei har jo f.eks. gått inn for å lese bøker som har med kulturmøte, eller, noken har bare rett og slett, korleis e da å, eine ser faktisk på dette der med, emigranter, den type greier, ser på da, ser korleis dette e noke som egentlig går jamt over hele veien og korleis du ska, og ka forventninger, f.eks. den eine eleven «ka forventninger e forskjellige hvis du e jente eller gutt?». Så han e jo noe en mann, eg kan ikkje prate om at han e en gutt lenger (latter). Han e voksen mann, som da, det er pinlig tydelig for både han og alle andre at, korleis søstrene hans blir, oppleve livet, e veldig forskjellig fra koleis han gjer da. Men han har jo opplevd samfunnet og levd her no en del år, så han har jo sett at, det er mykje som er verd å diskutere her. Så, for han, korleis e den beste måten å sette inn i, korleis ville det ha vore vist han hadde vore ei dama. Jo det e å lesa ei bok e skreve om da, eller utforske det gjennom å faktisk, litteratur. Og hvis de ser da aspektet ved litteratur, at det e ein måte egentlig å utforske verden på, og du faktisk lan lære noke av det, og da aspektet e eg veldig ofte interessert i å gi dei. Korleis utforske andre måter å sjå på verden, for ka anna e ikkje da litteraturhistorien oppgjennom, å forskjellige måter å sjå på korleis verden heng sammen. Sant det seie eg til de, når eg seie til de at «ja, i postmodernismen, sant, så stole du ikkje en gang på språket» sant, så du har jo liksom. Og det e liksom sånn «ja ka e meininge da?» ja men hvis du da tar å ser på et eksempel og ser på kvardagen dei, til dei som skriv da, ja men da gjer jo meining. Altså det, av og til så treng me litt postmodernisme i livet for å kunne, ikkje, gje, få ting te å gje meining lengre, for det gjer ikkje meinng, sant. Og det samme e jo da, at det e jo derfor modernismen kjem inn, for korleis, kor skal du snakke om ei tid som ikkje lenger e sånn som du hadde trudd ho skulle være, sånn. Og da kjem du til spørsmålet: ka vil dei trenga? Ka litteratur trur de dei kjem til å skriva?, og eg trur ikkje *dei* kommer til å skiva noke som helst, men ka litteratur kjem deiras generasjon til å produsere?

I: Ja, og stille spørsmål ved det rett og slett?

B: Ja, og f.eks., når eg snakt med de om da, ja «ka e det de mest populære sjangrene e, liksom, inn no, i norsk litteratur, f.eks., og internasjonal for den saks skyld?». Og det er jo masse sånn, dystopier og den type greier, altså det er jo masse sånt (latter). Det er jo da som e poppis, da eller, faktisk så må du og ta inn at det er jo veldig mykje sånn rein fantasy, sant, og ka e da for noke? Jo, virkelighetsflukt. Kan det være en grunn til at me e veldig inni da no? E da andre perioder da har vore veldig i tide? Absolutt (latter). Et ledende spørsmål, e fortsatt et spørsmål (latter).

I: Absolutt, det er ingen som kan ta deg på det, så det er helt sant. Men det er jo veldig sant, de får jo på en måte et veldig stort perspektiv da, nå du stiller spørsmål på den måten, og bruker faget på den måten.

B: Ja, og da setter du liksom, men du ofrer jo noke for å gå for den varianten, med å liksom. For eg kunne selvfølgelig ha lest meir av utdrag, sett på spesifikke forfattere og snakt om liksom «ja, her har me den perioden i norsk litteratur, og dei forfatterane her ble brukt da, og her har me et par eksempeltekster». På en muntligeksamen eller skriftligeksamen, mykje, mykje meir hjelpsomt. Eller, nei, ikkje heilt sant, for muntligeksamen e det eg som stille spørsmålene. Så på muntlig eksamen så går det heilt fint, men skriftlig eksamen, så kan det hende at de ende opp med at det hadde vore bedre hvis de hadde hatt meir av konkret, spesifikk informasjon, som de kan hente fram igjen. Men, generelt sett så e med en skriftlig eksamen, så e alt du treng på eksamensarket. Men at, da for kan bli sånn at hvis de e uheldige, så hadde det vore bedre om undervisninga hadde vore meir sånn fakta.

I: Altså tidslinje, eventuelt?

B: Ja, tidslinje med navn og spesifikke ting på, her e liste over trekk du finn i disse forfatterne her, memoriser dette her og alt vil gå bra med deg. M (tankefull), nei.

I: Det blir jo en puggemåte å lære faget på, på en måte.

B: Da, og da dreper du i alle fall faget.

I: Det tror jeg på at man gjør.

B: Og da er ikkje interessen, noke som helst plass for å gjera.

I: Nei, det er jo det som er å vedlikeholde, kanskje prøve å skape en liten glede.

B: Ja, men for de fleste så er gleden allerede drept.

I: Ja det var det jeg tenkte på, prøve å gjenføde den (latter).

B: Sitte med sånn lighter som ikkje vil tenne «kom igjen!».

I: Ja det er sikkert litt samme følelsen sikkert (latter). Men det er sånn å forstå da, sånn som jeg forstår deg, så anser du det, nå er det veldig ledende det jeg spør deg om, men du anser det kanskje som nyttig da, for elevene å lese noe skjønnlitteratur da?

B: Det er veldig nyttig for elvene å lese skjønnlitteratur

I: Ja, er det sånn at du ser på det som en vesentlig del da, av faget?

B: Ja, eg vil på ingen som helst tidspunkt tru at det ikkje vil være en vesentlig del av faget, for det e veldig vanskelig å drive med norskundervisnings uten å bruke litteraturen.

I: Skal kanskje godt gjøres?

B: Det skal godt gjøres. Skulle sikkert klart det og. Jeg hadde ikke klart litteraturhistorie uten å faktisk være borti det, men resten skulle eg fint klart.

I: Ja, men det hadde jo vært spennende å prøvd men det går ut på bekostringen over elvene holdt jeg på å si, så det er ikke så.

B: Også går det ut over andre ting, og pluss eg hadde ikkje likt det (latter).

I: Nei og det er noe med det og, og det skinner jo gjennom hva man liker selv og sikkert, at man er engasjert.

B: ja, altså, elevene merker da, om eg synes en tekst e bra eller dårlig, eg legg ikkje skjul på da.

I: Det er jo ofte kanskje elevene spør om «hva synes du om den teksten?» så kan ikke alltid holde masken (latter), selv om man gjerne kunne prøvd.

B: Nei da har eg gitt opp for lenge siden.

I: Men du har nevnt en del navn da, og da lurer jeg egentlig på bare kort, eller du kan svare så utfyllende du vil på det og, men det er egentlig litt sånn, om det er noen spesielle, eller spesifikke forfattere eller verk du tenker at dette må på en måte elevene gjennom da, eller ha vært gjennom innen de går ut av VG3? som du tenker at er essensielle?

B: Altså, eg tenker ikkje at det er noken eg *må* innom, men altså tenker jo det e visse navn.

I: Eller kjenner til da?

B: Visse navn må de ha hørt i løpet av prosessen her. Veldig ofte så vil du sei da, altså i, det høres litt sånn flåsete ut, men altså hvis de ikkje vet hvem Ibsen er så har eg gjort noke feil. Og at, men sånn heilt spesifikt navn på forfattere og den type greie, så nei. Det er ikkje så mangen som eg tenke egentlig at dette her må de kjenne til. Og problemet e jo ofte da med navn, at de går litt i kverandre, og du blir veldig forvirra, sant. Og dette her hadde eg en diskusjon med en kollega nylig, og da var liksom sånn, jo nærmere vi kjem vår egen tid, så blir antall forfattere større og noken som peike seg ut, færre.

I: Absolutt, skal mye til.

B: Og ka gjer du da? Når me skal snakke om da. Og sant, altså, eksempelvis så har jo eg då endt opp med å trekka fram forfattere som eventuelt har lokal tilknytning på et eller annet vis, eller, sant altså at, noke som dei kan sjå seg igjen i. Sant altså, det er jo veldig morsomt hvis du har elever som, ifra Hardangerområdet, å ta fram Frode Grytten, f.eks. sant, så da vil jo være naturlig. Og når du får beskrivelse fra Odda, som de kjenner seg faktisk igjen i, så er det og noke som gjer at de huske da. Så du velger jo litt ut, ut ifra kor du e og, sant, og at. Og da blir de litt sånn at du kanskje velger deg ut litt ut ifra ka dei kan ende opp med å huske.

I: Det er sant. Men da er det jo en måte å memorere det på da?

B: Ja.

I: Ved å knytte det til lokalsamfunnet og sånn, f.eks.?

B: Ja, men så kjem det liksom, f.eks. så, den diskusjonen eg hadde med en kollega om, ka velge du faktisk, når du skal snakke om litteratur etter 1950 i Norge? Ka forfattere skal du faktisk trekke fram? Veldig vanskelig. Hvis du sjøl skulle tenkt på noken som du tenker «disse her må me ha snakt om» sant. Du kan snakke om veldig mongen.

I: Det er ingenting som tilsier at du *skal*.

B: Nei, det er ingenting som tilsier at du skal, men, da pleier eg ofte å spør «ja ka har du brukt og ka fungerte?». Og da blir jo da, at du blir ofte påverka av de andre, kollegaene dine og sånn «Å ja men eg hadde, me ha lest Jens Bjørneboe» «supert, kanskje eg og skal gjere det da?» (latter).

I: Ja men hvorfor ikke, man blir jo inspirert, hvis det har fungert liksom?

B: Ja, og da blir det til at du, da blir litt tilfeldig valgt ut, og ofte hvis noke eg føle meg engasjert i for tida, så blir det ofte det me går for, men det e ikkje noke som e mer riktig, eller mer feil enn de andre. Så da blir det litt sånn «ka passe inn no?». Og f.eks., eg tok jo muligheten til no, nylig i klassen min, at me las litt Bjørneboe nå når det var litt action i USA, da har jo en sånn, tok me fra essaysamlingen Vi som elsket Amerika, og tok fram der og ser liksom ting han diskuterte om på 60-tallet i Norge, eller snakket om 60-tallet både i Norge og USA e jo nøyaktig de samme tingene du ser i dag, bare mer. Og da blir det en sånn måte du kan aktualisere ting, og dra det inn. Da krever jo en ganske stor kunnskap om ka som faktisk e der ute å bruke

I: Ja for det krever jo ikke bare kunnskap om verket, men dert krever jo også kunnskap om samfunnet, om verdenshistorien, altså, i det hele tatt.

B: Men da blir dei grepen av, sant. Når de ser liksom, de kan få den inn sant. De faktisk ser en sammenheng.

I: Ja og det beste må vel sikkert være når du kan si at «dette her kan dere bruke i historie også», at du kan ta en liten tverrfaglig overgang, for da ser de at det er nytte andre steder også kanskje? (latter). Men du, det å aktualisere da, eller på en måte gjøre det litt vesentlig for elevene og, som kanskje er det som gjør de mest engasjert, eller?

B: Ja, ja, ja, ja, ja. Det var jo sånn som, eg hadde jo en sånn fin sånn, me snakke om. Me hadde et prosjekt som me skulle lage et sånt litterært program sånn som vi nevnte i læreplanen, og skulle fremføre noke også egentlig, det er vel da som e den generelle konsensusen, da, da da egentlig betyr, du skal framføre noke. Og da ga jo eg fleire at de f.eks. lagde skuespill de skulle fremføre, eller ikke de lagde sjøl, men de tok et eller annet som fanst, så fleire tok jo da novelle og gjorde om til, sant. Og det var jo noken som gjorde en ganske fin versjon av

Semmelweis, med Børneboe, sant, med spriting og vasking av hender sant, som me har måtte gjøre en del no og. Så korleis den blir ganske morsom nå.

I: Ja, det kan du si, den hadde jeg også første året på studiet, med tanke på den nå, det passer jo fint da.

B: Ja, sant, og da, og det med at du bare liksom seie til de «sjå på den!», også finner dei ut resten sjøl. Altså det er jo veldig opplagt kor du skal gå hen derifra, for å aktualisere, men det at dei og lager den sin, e en viktig bit.

I: Ja, det der skal jeg ta med meg vidare (latter) i mitt fag.

B: Så da hjelpe jo veldig på. Så igjen, som du snakke om å stille lærerne spørsmål, så er det viktigste med dei er å få dei til å tro at det er dei som har kommet på ideen.

I: Godt poeng. Men er det sånn når du gir de Semmelweis f.eks., er det sånn at de da får jobba med hele stykket? Eller et utdrag av stykket?

B: Altså dette her var jo da, dette var jo da, muntlig prosjekt som me hadde så de fikk forskjellige tekster alle sammen, så da ga jeg de bare boken, og sa «her! Her er det noke!». Da får dei finne ut.

I: Oi, ja, det er jo, er det ikke 100 sider eller noe da?

B: Jo da, men da e ikkje, det er lognt nok, men du, vi, vi kan ofte identifisere den relevante biten relativt kjapt.

I: Ja det er sant.

B: Og akkurat der så har du jo fordelene med at det finnes masse andre ting, andre folk har gjort før. At dei kan da gå inn. Altså det e ikkje en negativ ting nødvendigvis, at ting er gjennomarbeidet fra før, så du må bare vite kortid da e nyttig (latter).

I: Ja det er godt poeng. Må sette seg veldig inn i det da hvert fall. Men, med det sagt så lurer jeg på, du snakka i stad om at du gjerne, noen ganger så får du tid til å jobbe med, med norskfaget, mens andre ganger så er det dårlig tid og kanskje da, hvordan du bruker da, skjønnlitteraturen egentlig. Er det utdrag, eller er det hele verk? Også lurer jeg egentlig på hva du tenker? Med tanke på elevenes arbeid med utdrag kontra hele verk? Altså fordel/ulempe?

B: Fordel/ulempe med hele verk kontra utdrag. Så, hvis eg kunne så ville eg ha jobba med hele verk mesteparten av tiden, for problemet med utdrag og sånne ting er jo da at, du mister jo hele helheten i det, sant. Altså, hvis du tar et utdrag i fra en tekst og leser den i isolasjon, så gir den mer eller mindre null mening, men han kan være et bra utdrag, det er ikkje da, sant. Men de blir fort veldig forvirra, og du må ofte gi de informasjon både før og etter, ka som egentlig foregår her, sant. Da tar tid da og. Men selvsagt da å få lest større verk med elevene

er jo og veldig komplisert. Og hvis elevene ikke liker det de leser, så har du store nok problemer med å få de til å lese tre sider.

I: Hvordan skal det da gå med 300?

B: Nettopp. Sant, og da er jo noke som en kvar student som også har studert nordisk, veit og, at det e jo langt ifra alt som e gøy å lese, det er jo faktisk ganske vanskelig å komme gjennom en del klassisk litteratur, om du vil.

I: Jeg kan stille meg bak den.

B: Ja, altså, har jo vore tilfeller der du har fått tak i lydbok på grunn av eg orker faktisk ikkje å lese dette her, eg skal bare sjå, om klare eg å få gjort dette her med å, noken andre kan i det minste lese det for oss, for eg gidder ikkje (latter), sant.

I: Eller finner drama på NRK f.eks., det fungerer kjempebra.

B: Ja, sånn at det blir jo da at. Og da kan du jo faktisk gjøre med et utdrag ifra en tekst, at likosm, «her, her er et godt eksempel på korleis stilen var», sant. Og da blir jo meir den funksjonen utdragene får, at du «her har med et eksempel på at f.eks. tiden»

I: Ja, altså at det blir en kontekst, eller?

B: Ja, altså at, for du kan ikkje gå inn å analysere så mykje i romanutdrag. Sånn at hvis du da får tak i og kan bruke f.eks. novelle, eller igjen, dikt er jo ofte veldig greier her som eksempel på litteraturhistorisk, for dei kan du faktisk lesa alt på.

I: Ja du kan lese et helt dikt, du kan?

B: Ja, du kan lese et helt dikt uten problemer på en dobbeltime

I: Ja, faktisk, det er verre med en roman

B: Det er mykje verre. Du ser da at bare sånn som f.eks. når eg leste Gjengangere, kor lang tid eg måtte sette av til å faktisk lese da som ikkje e ei long bok, på noe som helst måte. Og dei elevene som faktisk gadd å gjøre det, har klart å lese den gjennom på under ei veka, sant ifra me starta til me var ferdig, men.

I: Det er de færreste kanskje?

B: Det er de færreste. Og du kan ikkje sette av, da e ofte sånn me må gjere hvis du faktisk skal lese gjennom en bok, så begynner du, me då lese på felleesen, altså med, okei. Også tar du sånn at «til onsdag så skal dere ha lest til dette punktet, og så går me gjennom ka som skjer der». Og det er jo en måte og du kan få de til, en som har kanskje dotte litt av, og hvis de da faktisk ikkje har lest da så seie du «no fortsetter du å lese fra der me har komt til», sant.

I: Ja, altså det nytter ikke at de skal begynne helt på nytt når de først ikke har lest

B: Nei, sant, at du da kan hente de inn igjen på den måten, men.

I: Det er jo fin måte å gjøre det på da, da får også de andre reflektert over, kanskje hva andres tanker?

B: Ja, det er fra et annet fag da, men eg har f.eks. lest 1984 av George Orwell, på denne måten i en engelskklasse, og da klarte me faktisk å lese gjennom hele boka på to veke.

I: Det er ikke dårlig, på engelsk

B: Og, men da må du da, da må du gjerne sånn at «i dag les me felles», og da har eg gjerne lest høgt til de, f.eks., første to kapitlene. «Til neste gang så skal dere ha lest de fire neste». Og så da snakke me om ka som skjer i dei, og så gjør vi det samme til neste, neste, neste og så avslutter vi med å ha en full gjennomgang av alt sammen, og. Da veit jo dei og at selv om de faktisk ikkje har lest alt, så kan de fortsatt være med i diskusjonen og snakke om det seinere, for noke har de fått med seg.

I: Ja, for det er jo det som kanskje er den viktige delen vi lærere gjør, at vi får de med selv om de kan dette litt bakpå?

B: Ja, for det er jo, dert er jo matteproblemet, at hvis du først har dotte ut, så har du dotte ut.

I: For alltid omtrent (latter).

B: Ja, da har me nødvendigvis ikkje i norsk, der kan du jukse de inn igjen på et vis, men, du har da problemet og hvis du skal jobbe med lengre ting. At har de falt ut, så har de meldt seg helt ut. Og da blir de sant, hvis du da har lagt opp til et prosjekt, «me skal i tre veke no jobbe med tekst og grundig sjå på å lese» og sånne ting. Hvis dei har dotte ut ila. de tre første timene, skal du gje deg da? Egentlig.

I: Ja, det er vanskelig, hvor skal jeg begynne?

B: Ja, nettopp, sant. Og det er derfor, hvis du kunne ha lest større verk og det på den måten, så hadde det vore en fordel, men det er veldig vanskelig å få de med. Så derfor blir det til at du må eventuelt lese utdragene.

I: Ja, også er det jo veldig sant som du sier, det der at hvis de ikke orker, og hvis de liker verket, da orker de knapt å lese tre, altså hvor skal vi komme hen da på en måte?

B: Sant, for det er jo en annen taktikk for å f.eks. sjå på, sei at du hadde tatt og delt heller opp litteraturhistorien, da skulle me lesa sei, fire eller fem verk i norsk litteraturhistorie etter 1850, også tar me «Les den, snakke om perioden, les den snakke om perioden». Det hadde jo vore en effektiv måte, og de hadde jo huska veldig mykje, men faren for å miste elevene er kjempestor.

I: Veldig, ja, og da faller de av, og da blir jo hvert fall faget demotiverende.

B: Ja, sant. Sjøl om de sterke elevene hadde mest sannsynlig fått mykje mer ut av da.

I: Det er og et godt poeng.

B: Sant, så da kjeme du til at kor mykje skal du ta hensyn til og få med seg alle, og kor mykje skal du egentlig gjøre for å ha med deg, de sterkeste skal få da de fortjene? Så det er jo korleis du gjer alle da de fortjene.

I: Ja og det er jo veldig sånn, altså pedagogikken, hvordan skal man løse det for alle som sitter her, det er trettito individer none ganger. Det er jo.

B: Så ender du ofte opp med å gjøre at ingen blir fornøyd, og det er jo.

I: Det er sant, sikkert hvert fall sånn man føler det, men det tror jeg er vanlig, dessverre, men det tror jeg er vanlig.

B: Det er helt normalt.

I: Men det lærer vel kanskje vi av og?

B: Ja, det gjer me.

I: Skal vi se, når jeg, har egentlig tenkt å gå litt over og snakke om læreplanen og litt sånn og. Og da er det jo sånn at læreplanen av kunnskapsløftet, revidert versjon og da fagfornyelsen gir jo veldig stor frihet når det kommer til valg, da, av litteratur og tekst. Og nå har jeg fått en del innputt av deg her, som er på en måte jeg vil anse det som relativt nyskapende i forhold til kanskje mange som er veldig tradisjonelle da, men jeg lurer egentlig på om du ser på det som en fordel eller utfordring at, generelt, at det er så stor frihet?

B: Eg ser på det som en bra ting. Enkelt og greit, at det er stor frihet, for, da gjer jo da at du kan gjera, ta det med lokale, lokale vrirer på ting vil jo være naturlig å gjøre. Eller eventuelt at, sånn som var gjort før og at «ja okei, no e da på Teateret i Bergen, så spele de da og da stykket av sånn og sånn, me reiser på tur for å sjå da». Så e det naturlig at du da har lagt opp ting rundt at det lede opp til da. For me veit jo programmet for teateret i god tid nok til at me kan gjere noke med da. Og da vil det jo være naturlig at du da bygger litt opp ut ifra at det er da me lede fram til, eller da har med gjort. Og hvis du skulle nå vore låst til at du kan kun bruka, du skal nakke om den, den, den og den, så kunne du ikkje gjort da. Sånn at, og det er jo noke av da som gjør fager interessant å undervise i og da. Du trenger ikkje gjøre det samme hver gang.

I: Nei, også er det jo, det kan jo fortsatt være relevant selv om det ikke er Ibsen, kanskje?

B: Absolutt, sant, altså det er jo fleire, altså hvis du tar ka som enn som e på Teateret i Bergen så, da e du jo veldig, kan det være ka som helst (latter).

I: Altså jeg tenker et må være godt for noe at det er på Teateret i Bergen (latter).

B: Ja da må jo være godt for noke, sant så (latter). Måtte kanskje ta Fosse litt tidligere i år, men (latter) ja, ja, la gå.

I: Det ble sånn denne gangen. Nei men så du ser på det i hovedsak som positivt, da?

B: Mm.

I: Ja, men sånn du forklarer det så kan jeg jo forstå det. Men i sta så snakka du også, med tanke på valget av dette da, litteratur og slikt, så snakka du også om at dere kan hvert fall bli inspirert av hverandre og sånt på skolen. Men da lurer jeg på om det er utelukkende du som velger litteraturen du bruker eller om det er et resultat av samarbeid i kollegiet f.eks. eller hva?

B: Ja.

I: Ja? Begge deler? (latter)

B: (latter) Ja, for altså, da har jo litt med lærerhverdag å gjøre og, sant, altså, når alt kommer til alt så er det jo eg som har ansvar for klassen min og ka eg undervise i, og eg kan ikkje undervise i noke som eg ikkje.

I: Kan stå inne for kanskje?

B: Kan stå inne for, men hvis du har en kollega som kjem å «Oh, eg har laga te et opplegg her og eg har gjort dette her, og sånn og sånn og sånn», veldig engasjert på den måten, «Hm, eg stjel da», sant, og da kan du og.

I: Og det er helt lov?

B: Ja, ja, ja, og tingen er jo da at du har ikkje muligheten til å finne opp jule kvar eneste gang, sånn du er litt avhengig av å enten ha gjort noke sjøl, før. Eller at andre har gjort da, og sei at det var bra. Så eg og noken kollegaer har jo f.eks. begynt litt med å bruke Teams og sånne ting, og da har me mappe og eg er en stor fan av å laga te, så ei egen mappe der kem som helst kan legge ut da dei har gjort, og en liten kommentar om da funka eller ikkje. Så på min så står det da Bjørn sine tvilsomme opplegg, og da ligger det da en mappe full av ting eg har gjort, og presentasjoner som kanskje var litt dårlig gjennomtenkt, men med etterarbeid fungerer bra.

I: Men det kan jo andre lærere gjøre igjen?

B: Det er det som er poenget, for den viktige biten der er jo «ka fungerte bra med dette her, eventuelt, ka fungerte ikkje?» sant.

I: Er det sånn at det kan være forskjellig fra klasse til klasse og?

B: Å ja, ja, ja, ja, ja, ja. Altså det er veldig stor forskjell at, f.eks. eg har jo. I år så er det vanlig studiespesialiserende klasse eg har i norsk, og i forfjor så hadde eg en tredjeklasse og da var toppidrettsklasse, og ka som treffe dei e veldig forskjellig.

I: Det er det nok ja.

B: Og hvis du da ender opp med å ha en musikkklasse en gang, så vil da være noke heilt anna, eller hvis du har en kunstdesign og arkitektur. Det er veldig forskjellige ting disse her elevene

faktisk, sant. Og det finnes visse universelle ting du kan gå på, men det er langt i fra det samme som vil fungere der, og da har jo og med ka opplegg du lager til. Sant og da er det jo veldig fint, å sei da at hvis du sei at «her har du opplegg, dette fungerte ikkje bra i klassen eg kjørte det i, dei var veldig stille, bla bla, bla, bla», når du veit at klassen e en som diskutere veldig fritt og sant, så vil da kanskje fungere bedre. Eller korleis kan du legge det til rette for at de får brukt den.

I: Ja, at man kan gjøre om på sånn at den fungerer da?

B: Ja, for det er jo den feedbacken der, for den, altså eg, når eg går ut av en time «dette var en drittime», så tenker «ja okei, kanskje du kan gjøre sånn og sånn neste gang», eller mer sannsynlig å si til deg sjøl «Korfor gjor eg ikkje sånn og sånn og sånn?» (latter). Men når du da har gjort den, så glemmer du da (latter): også går du på med ferskt mot neste gnag og gjør akkurat samme feilen.

I: Det er fort gjort.

B: Sant, så derfor e det veldig lurt å f.eks. da skrive ned, eller dele det med andre. Og igjen, som en sånn etterarbeidingsbit, med å faktisk dele med kollegaene ka me gjer. Og da e jo veldig fint og når du ikkje nødvendigvis jobbe i samme tempo. Og at eg like da at, f.eks. eg, i utgangspunktet så e det ei som eg samarbeider med en del i norsk, og me valgte å gjera, å begynne litt forskjellige plasser. At tok ett kapittel om, kan ta et kapittel om språkhistorie før du tar, sant. Og på den måten så havner du skjevt på litteraturen, og da kan du spele på kverandre.

I: Det er sant, da kan du gå.

B: For at du ikkje holder på samtidig med de samme tingene, sånn at ikkje alt, at ikkje alle sammen holder på med realisme samtidig.

I: Det er kanskje fordelaktig da, at man har litt forskjellige måter, å eller, både tid og måter å løse ting på. At dere kan, ja, bruke litt fra hverandre?

B: Ja, nettopp. Og da gjer jo at du faktisk kna spele på kverandre, og faktisk forbedre da du bale med, for, ja.

I: Ja, men det er jo veldig, jeg tenker jo det er veldig nyttig i hvert fall. Og at det er et sånn kollegia hvor det er helt greit, det er jo ikke, vil jeg tro, nødvendigvis gitt.

B: Nei, det er jo ikkje da. Og det er jo da som ofte e problemet, at det e, det er høgst pinlig å innrømme da at «Her er et opplegg som eg lagde til og da funka ikkje i det hele tatt, har du lyst til å sjå på da?» (latter).

I: «Men vil du prøve så vær så god!». Men da kan man jo sikkert funke i andre klasser da?

B: Ja! Og det er da det kan gjera. For opplegget i seg sjøl er ikkje dårlig, hvis du ser på koss det er laga til.

I: Ja, det er grundig arbeid på en måte?

B: Men omstendighetene gjorde at det faktisk ikke funker.

I: Ja, men som lærer, er det ikke deilig å noen gang tenke på at «det var ikke bare meg som gjorde at det ikke funka, det er dynamikken, det er mye annet. Det er elevene sitt humør, det er siste time fredag», altså sånne type ting.

B: Ja, den betyr mykje meir enn en skulle tru, korti på dagen har du timen din.

I: Det har alt å si, det kan jeg som elev og som lærer selv.

B: Siste time og me skla gå gjennom noke tungt» «Æ::::»

I: (Latter) «skjer ikke, fri lek!»

B: «Skal vi gå tidlig?»

I: Jeg tror det er best for alle (latter).

B: «Ingen som er interessert i å lære akkurat nå, men vi skal prøve».

I: «Vi prøver, og holder pusten litt til». Nei men veldig bra. Så da skal vi bevege oss, nå har vi snakket veldig mye, egentlig litt generelt om skjønnlitteratur, og hvordan du arbeider og sånne ting, men jeg lurar på i og med at, som du har lest er det min master omhandler, hva du tenker når du hører begrepet eller uttrykket skjult kanon? Hva er liksom det første du tenker på?

B: Ka e det første eg tenker om skjult kanon? For det er jo litt sånn som me har snakkt om tidligere, at det er jo visse ting du føler at du bør snakke om, og at når læreplanene er lagt opp at de seie ingenting om spesifikke tekster, som man ikkje gjer, men det e jo og veldig tydelig at det egentlig e tenkt på den måten da. Altså, igjen, ta frem Ibsen, det er jo et veldig godt eksempel på korleis skjult kanon egentlig ligg der. For det er veldig vanskelig å ikkje komme, å komme uten, utenom da. Sant, og du har spesielt, eg vil påstå at skjult kanon finnes på 1800-tallet. At du har frem til et gitt punkt så er det «disse skal du innom»

I: Ja, så den finnes i skolen i dag fra denne tidsrammen på en måte.

B: Ja, altså egentlig fra me begynne å snakke om Wergeland og Welhaven, til me er ferdig med, altså egentlig komt til Hamsun, så e det visse ting du bare «disse skal du innom». Etter der, så er det mykje mer åpent. For altså, det er ikkje så, det peker seg ikkje så tydelig ut kem det e. For da har noke med og da at perioden av da da blir bære fram av enkeltpersoner, sant. Altså, du kan ikkje snakke om romantikk og nasjonalromantikk uten å egentlig nevne Wergeland og Welhaven, og det har noke med, det er dei som skrev (latter), som me har huska på. Altså det er ikkje da at det ikkje finnes andre, men det e ikkje så veldig mungen

andre. Og, nå du da kjem videre at de skal snakke om liksom, sant, altså, realisme. Prøv å komme gjennom da uten å ha vært gjennom f.eks. Ibsen, Kielland, Amalie Skram, altså. Da skjer, da skjer, sant. Også sånn, å, ja, sant, og så har me tidlig modernisme, to navn:

Obstfelder også har du Hamsun og Sult. Altså Sult og så Jeg ser «supert, nå har me snakt om dei, lat oss gå videre» og dei, dei kjem som perle på en snor, og de følger etter hverandre. Og, om det er da skjult kanon eller om det bare er at norsk litteratur ikkje e så veldig rik egentlig på forfattere på da tidspunktet, e samme spørsmål, og mest sannsynlig har samme svar, sant. Men er der da en skjult kanon eller er det bare en tilfeldighet om korleis litteraturhistorien i Norge er? Sant.

I: Ja, det er et godt spørsmål

B: Ja, for da kan jo faktisk henda at det bare rett og slett ikkje e så mykje annet å ta av (latter).

I: Ja, det er sant (latter). Ja for det, det er jo som du sier det er jo mange, mange, mange fler nå, kontra hva det var.

B: Ja, det er jo da det er (latter).

I: Men er det sånn at du tenker at den skjulte kanon på en måte dreier seg fra ca 1850 til 1920-ish?

B: Veldig ofte så er det da me ofte ende opp med at der er det ganske opplagt. For med en gang du har passert sei, altså du har passer andre verdenskrig, så er antallet forfattere i Norge er enormt i forhold til før.

I: Ja, det tok seg opp.

B: Ja, og igjen når du ser, når me snakke om litteratur *før* 1800-tallet, så e da igjen liksom, da tar me jo inn mykje meir internasjonal litteratur og, for å eksemplifisere ting. Og faktisk så er det veldig interessant å sammenlikne 1800-tallet med sei, norrønlitteratur. For der er det ikkje noke som er opplest og vedtatt at disse skal du gå gjennom.

I: Nei, i hvert fall ikke i like stor grad.

B: Nei, for da e da veldig opp til, sant. Så selvfølgelig så e da sånn at på visse plasser så e da sånn det er Gunnlaug Ormstunge som blir lest, eller det er Gisle saga, eller det, altså det er ikkje noke sånn at det er fast at «det er den her du skal gjera», og alle sammen du kan ta av der er og gode representanter for perioden, på en helt annen måte enn, finn noke anna som ikkje er Ibsen som er et skuespill på realisme.

I: Som er like representativt.

B: Mhm, altså da går ikkje

I: Nei det kan jeg forstå.

B: Sant, og når du da, da me ofte gjer og i litt sånn middelalderlitteratur opp igjennom, så tar me fram et par veldig gode eksempel, men dei e ofte perioden definera med. Men det er ikke sånn at du *må* snakke om de, men det blir til at du generelt sett er innom de i alle fall. Så eg tror nok da at den skjulte kanon, hvert fall i Norge, har en effekt av at det er ikkje så mykje å ta av. Men at det er som er å ta av, er ganske bra (latter).

I: Nei, men det var jo flaks.

B: Sant, altså flaks, at det e jo faktisk en, ei tid der litteraturen blomstre.

I: Ja, det er et godt poeng.

B: Og at da hjelpe på seinere, når du da skal. Også har du og et par sånne, litt sånne problematiske verk, på grunn av, det har jo noke med korleis me har delt inn årene. Så ofte har du da f.eks. Camilla Collett havner jo litt mellom to stoler.

I: Det gjør hun.

B: Sant, for hun (latter) kunne egentlig tatt hu både andre og tredjeklasse, og så blir det fort at hun ikkje ender noken av plassene (Latter).

I: Hun bare datt mellom hun.

B: ja, litt synd at du skreiv akkurat i der me, der me trekke linje mellom, sant. Og da kjeme jo igjen inn på dette der med, du veit hvis du tar over en klasse som har vore andreklasse, så no skal du ha de i tredjeklasse, du e jo ikkje helt sikker på ka dei har lest før. Da og er noke som er med på å informere et kanon. For hvis eg, eg må jo da spørre klassen min, hvis eg tar over i tredjeklasse «ja ka las de i andreklasse av bøker?» f.eks., eller «ka tekster har de faktisk lest?». For da vil jo informere meg om ka eg skal gjere videre

I: Hva du kan bygge på liksom?

B: Ja, så heldigvis e mesteparten av litteraturhistorien plassert i tredjeklasse, sånn at du trenger ikkje være avhengig av noen andre før.

I: Det er sant, for det er før 1850 i andre?

B: Ja.

I: Ja for da har du jo, da kan du i hvert fall bruke mye da, i tredjeklasse?

B: Ja, men da blir jo faktisk et sånn problem at du skal jo sende de videre, ofte til noken andre, eller den type at du må litt sånn forutsigbarhet, at ka du egentlig, sant.

I: Ja, det er også kanskje med på å spille inn ja, på skjult kanon ja.

B: Ja, da vil være en effektiv faktor i hvorfor du velge spesifikke tekster.

I: Men er det sånn da at du tenker at, vil du fastslå på en måte, eller vil du kunne si at det kanskje eksisterer, eller vil du tenk e at det ikke eksisterer en skjult kanon, altså hva tenker du sånn?

B: Eg føle ikkje da at eg har noke, nærmere sånn, noke forventninger i fra kollegaer eller andre, at eg må ha gjort sånn og sånn. Og da gjer jo da at eg føle ikkje at det e et kanon, siden du må, for hadde det vore en kanon så måtte du jo.

I: Det er jo liksom mer det normspørsmålet da, med hva man bør?

B: Ja, men eg tror faktisk at det er så innarbeida no at friheten e der, og at du velger dei tekstene du sjøl kan gjøre bra. At det er mere da som er faktoren som gjør at du bestemmer deg for en tekst, enn at me skal ha gjort disse her. Men selvsagt, så blir de samme forfatterne ofte, igjen og igjen. Spesifikt i perioden me har snakkt om, det e ikkje noke du kan gjere med da.

I: Og det er som du sier, det var få forfattere, men de var heldigvis gode forfattere. Det er et godt poeng som jeg ikke har reflektert over tidligere.

B: Ja, også ligger det en god del stolthet i mange av de. Eg liker jo å peke ut liksom til elevene, liksom sånn «bare ta en titt og sjå på ka som er statuer rundt omkring av, navn på ting», sant. Bare eksempelvis her i Bergen, at du har både Amalie Skram og Nordahl Grieg. Altså Amalie Skram sjøl påsto at hu var dansk, og det står på grava hennes «dansk forfatter». Så ho ville jo ikkje være norsk en gang, men me vil gjerne da (latter).

I: Å, ja, det vil vi, må vite.

B: Da vil me absolutt, og det er liksom sånn, da at du bare lager en stor, ny skule og gjer navnet sånn, eller så er Nordahl Grieg. Og ser nede i sentrum her og statuene sant. Det er jo forfattere.

I: Ja, de blir jo markert.

B: Sant, og at det er og da naturlig når det er da me liksom velge å sette opp og forherlige. At vi må lese da og.

I: Ja, det er godt poeng.

B: Sant, så det nok generelt et samfunns, altså, og da har jo med nasjonsbygging og, og såne ting å gjøre. Det er jo, me har skapt oss en idé om korleis me bygde opp lande vårt, og ka me sant, bildet er egentlig mykje mer nyansert, når du egentlig ser på ka de meinte sjøl, forfatterne. Men at ja.

I: Sant, det er mange gode refleksjoner.

B: Kan hende det er et lite ekko av nasjonsbygging som fortsatt ligger igjen i den skjulte kanon du vil så gjenre at skal være der kanskje.

I: Ja, det var det da.

B: Det er nok da at det er noken kombinasjoner og mange faktorer som gjør at det fortatt henger igjen.

I: Det høres veldig riktig ut, at det høres naturlig ut, at det kan være noe av grunnen og. Men ja, altså noe finnes det vel sikkert av noe slag.

B: Ja da, noke e da, det er en grunn til at med gjer da me gjer, vil eg tu.

I: Men det er jo sånn at selv om det ikke står, i læreplanene nå da, siden 2006, har det jo ikke stått «bør være gjennom disse». For i Norge har vi aldri hatt noe *skal*, vi har bare hatt noe *bør*. Men du *bør* være gjennom disse forfatterne og så og så mye, og ja. Så lurer jeg på om lærebøkene har jo ofte en mening, når det gjelder hvem man skal innom eller, så jeg lurer på om du, hva tenker du om føringene, eller synes du det er noen føring, er det noe du føler deg, ikke presset av, men at du føler, kanskje heller veileda da?

B: Så, det er jo noke av det som eg, med den nye læreplanen som har komt og sånne ting. Da som eg var mest skeptisk til når de er mer åpne i formuleringene sine, sant. For det er jo for å gi oss lærer mulighet til å velge da me vil, men problemet er jo fortsatt da at når me skal velge læreverk eller me skal velge tekst, så e me avhengig av å faktisk ha tekstene. At de er tilrettelagte og at me har opplegg me kan bruke. Og sjøl om det er eg som er ansvarlig for å lage oppleggene i norsken, så er det sånn at av og til så må du støtte deg på boken, og da har og blitt veldig pinlig tydelig for alle lærer no, når me har vore på heimeskule, at boka er kjempeviktig for korleis ting blir framstilt, for eg pleie å undervise bare sånn at eg seie til elevene at «no, på disse sidene så står det om sånn og sånn». Men da eg snakke om e ikkje nødvendigvis det som spesifikt står der. Eg e der for å vise, med ein kontekst og utvide forståelsen. Sånn at eg snakke ofte om ting som ikkje nødvendigvis står i boken. Og på den måten kan eg sørge for at eg får lært de det de skal og ser sammenhengene. Men når du har heimeskule, f.eks., eller du ikkje kan ja, være der hele tiden, så blir det mer sånn «les side sånn og sånn, og så skal me ha en kort, så kan me gå gjennom noke». Det e ikkje det samme, å undervise på den måten, og da blir det til at det er mer bundet til da som faktisk står i boken. Og det er veldig lett og, å sei «les siden sånn og sånn, og så skal me, så fortsetter me med noke anna neste gang», sånn type. Og da e det jo plutselig lærebokforfatterne som har fått ansvaret for å finne ut ka som er verd å gå gjennom. Og da gjer jo da at du flytter egentlig ansvaret over fra oss lærere som skal gjøre dette her, til at det no e andre som egentlig må gjere utvalget da.

I: Ja, noen har en mening som du må forholde deg til.

B: Ja, og, det er jo f.eks. mykje lettere å velge utdrag som du leser hvis de står i boka (latter)

I: Ja, det er sant. Det er jo ikke bare et redskap for lærere, det er jo også et redskap for elevene, det er jo kanskje lettere å henvende seg til da?

B: Og eg ser jo da f.eks., de bøkene vi har for øyeblikket, i tredjeklasse. Så er det sånn at periodene blir sånn at du får en veldig sånn opplisting av forskjellige forfattere, veldig for, så. At det er sånn «bilde, navn, litt om, bilde, navn, litt om» og så sånn. Og så fortsetter du på 16-17 sider på den måten. Og da blir jo igjen, som vi snakket om, at det blir jo pinlig tydelig når du har, at Ibsen så er det seks sider, også kommer du til altså, ja, kommer ikke på noken spesifikke navn, men altså sei noken på 70-tallet som skreiv, så har du navnet og ett avsnitt. At du får, og du kan få tre forfattere inn på samme side. Sjøl om de har skreive mykje mer viktige på den... Men det e jo og, eg synes det e en positiv ting, for da gjer jo da at, da er det sånn at du kan bare hoppe over ting hvis du vil. Vi trenger ikke se på alle.

I: Ja, det er sant. Du har jo et stort repertoar da.

B: Ja, du kan bruke det som et oppslagsverk i stede for å bruke det som. Og det er da eg tenke at det er bedre hvis boka e meir som et oppslagsverk og en ressurs, enn at det er en sammenhengende innføring i nøyaktig da de skal lære seg.

I: Ja, enn at det er som lovboka på en måte, skal følges.

B: Ja, nettopp, og, men det er da som, når med da jobber på skulen og da, da har me jo sett mykje på no, for me har jo fått noke nye lærebøker til den nye læreplanen, og da å arbeide med kass bok du går for e veldig mykje grunnen til den, at me må tenke, altså korleis fremstiller de ting, altså ka har de valgt ut her? At me ikkje går for dei som er veldig autoritære om du vil om du vil, normative eller korleis me skal lære da.

I: Ja, det kommer an på.

B: Det er veldig fort at det blir sånn. Og eg like ikkje da, for da e jo da som e problemet med læreverk og læreplanen at hvis du, hvis du ikkje har kanon så lager bøkene da. Hvis du har et kanon så er det noken andre som har bestemt, så du blir litt sånn «damn if you do, damn if you don't», så du må, da går jo og på, kem e disse som faktisk lager til bøkene, kem lager til tekstsamlingene, kem e det som velge ut ting? For dei sitter med veldig mykje.

I: De sitter med mye makt, hvert fall, det vil jeg tørre å påstå, men det er jo kanskje bare det som lærer å klare å skille på det som vi har snakket litt om som lærer at, bruke det på en måte som litt veiledende, kontra å bruke det som en lov, for det er vel der det ligger gjerne?

B: Ja, ja, ja, ja, ja. Men det krever veldig mykje av lærerne å tørre å gå imot det boka sier, f.eks. Og du har jo alltid, om du vil, eksamen som henger over deg over det og, at de skal opp i en eksamen, og ka blir tatt opp der? For hvis du er veldig uheldig på en eksamen, og sensor e urimelig. Ka gjer du da? Hvis du mener at du har gjort en god jobb, ka du har gått gjennom og snakket om, men sensor e ikkje enig, sant.

I: Nei, nei, og det er jo det som er problemet gjerne, og sånn sett kan jo læreboka være grei å forholde seg til eller lene seg på, eller kall det hva du vil.

B: Han er der i alle fall, sånn ca sånn skal vi sjå på.

I: Sant, ja, men det er jo, det er sånn du tenker på godt og vondt, men mest på en måte som en fordel da, hvis man klarer å bruke det riktig, om man kan si det?

B: Ja, eg bryr ikkje meg så mykje om da, for å være helt ærlig. Eg gjer da eg synes e best, og da eg vil gjera. Og så.

I: Ja, men det er jo veldig bra, altså det er jo ikke alle lærere som sikkert tør det heller så.

B: Jeg turte ikkje gjøre det første året jeg heller, sant, så.

I: Men jeg har bare ett siste spørsmål, og det er egentlig litt sånn helt tilbake til det første du snakket om, for du snakker jo om at du bruker kanskje, sånn jeg forstod det da, dikt eller verk eller sånt som ikke er av de mest klassiske, så jeg lurer på hvorfor du velger på en måte klassikere eller om du velger samtidslitteratur, og hvorfor det er sånn? Hva er grunnen til at du?

B: Klassikere kan være veldig effektive når, liksom, for de er periodedefinerende veldig ofte, så de er gode eksempel og ting du kan ha med deg sener til å snakke om. Men de er elendige for analyse spørsmål eller den type greier. Med mindre du har veldig mykje du kan analysere ut av de. Et eksempel i grunnen til å ta Gjengangere da, er at her er det kjempemye å diskutere. Og uansett ka de går å finn på nettet som står om da så vil det ikkje være utfyllende i forhold til ka eg har spurt om. Mens f.eks. tar du dikt som er klassikere, så er det jo kjempelett å finne absolutt alt du kunne tenke deg av informasjon. Og det er veldig mange som med en gang de får oppgaven, så går de inn og søker på da og finner tekster eller noke som har gjort noke før, også bruker de den som mal. Og så blir resultatet litt deretter, for de har jo null kritisk sans om ka dette her faktisk e, verdt. Og da blir jo gøy. Eg sa det til elevene at «du må jo ikkje tru at eg ikkje har vore inne å sett på disse her og» (latter).

I: Nei, man tar jo inspirasjon man og.

B: Ja, og eg synes det er veldig gøy «Nå skal me lese den her, la oss ta å søke på ka som finnes på...», og så tenker du «dette her blir gøy når du får inn svarene, her var det mykje tull» (latter). For da finner du jo ut kem som faktisk har gjort jobben og kem som har tatt den enkle veien.

I: Og så er de kanskje ikke alltid så kildekritiske helle?

B: Nei, nei.

I: Men med det sagt, er det sånn at du foretrekker, altså, samtidslitteratur da, synes du det er enklere eller vanskeligere å jobbe med f.eks., eller er det, bruker du det veldig mye?

B: Eg bruker meire i første- og andreklasse, når me skal, liksom, lære oss om kildekritikk, eller me skal lære om analyse eller den type greier. Så da tar me liksom «her har me en tekst, korleis tolke me den?», uten å sette det inn i en litterær kontekst eller noke som helst, bare sånn «her e teksten». For det e jo noke og, som e veldig gøy å, gje de enten en tekst, så da har eg ofte gjort som en oppgave da, noken i klassen får en tekst med full kontekst og alt mulig rart og, sant, kem har skreve og sånne ting. Andre får bare, kun diktet. Og så ser me ka de faktisk finn. Ofte veldig forskjellige ting, og her e jo da, da kan du jo gjera me ka så helst litteratur, men samtidslitteratur er ofte veldig effektivt da, for da får de faktisk lov til å la, da må faktisk dei gjera jobben.

I: Ja, det må de faktisk, for det er ikke nødvendigvis så mye som står om det verket på.

B: Nei det er faktisk sånn at visse av de så finner du de ikke på nettet i det hele tatt.

I: Nei, ja det er jo litt greit da for da kan de ikke google seg fram til.

B: Da hjelper jo faktisk på.

I: Men synes de det er vanskeligere å jobbe med det, f.eks.?

B: Hvis du ikkje seie til de at det e vanskelig, så synes ikkje dei det heller.

I: Det er sant, kanskje ikke gå inn med «nå skal vi gjøre noe vanskelig».

B: «Nå skal vi gjøre noe vanskelig». Det er jo mange som med en gang tenker at ting kommer til å bli vanskelig eller tror det blir for komplisert.

I: ja det knyter seg litt da kanskje?

B: ja.

Sammendrag

Student: Lone Gundersen

Veileder: Anders Marcussen Gullestad

Tittel: Eksisterer det en skjult skjønnlitterær kanon i den norske videregående skolen?

Undertittel: En kvalitativ studie av fire norsklæreres bakgrunn for tekstutvalg

Tema for denne studien er begrepet *skjult kanon* og i hvilken grad det kan bidra til en bedre forståelse av mekanismene som ligger til grunn for norsklæreres valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen. I denne undersøkelsen søker jeg svar på hvordan norsklærere i videregående skole går frem for å velge ut litterære pensumtekster etter innføringen av lærerplanen for Kunnskapsløftet i 2006. Lister over hvilke forfattere som er anbefalt å lese i skolen ble fjernet, et prinsipp som videreføres i fagfornyelsen av Kunnskapsløftet 2020. For å belyse temaet mitt ser jeg nærmere på ulike faktorer som påvirker lærernes tekstutvalg og hva som typisk kjennetegner forfatterne og tekstene informantene hevder at de anvender i undervisningen. Problemstilling for denne studien har derfor vært: *Hvilke faktorer kan forklare de sammenfallende tendensene i norsklærernes tekstutvalg, og i hvilken grad kan begrepet 'skjult kanon' bidra til en bedre forståelse av mekanismene som ligger til grunn for valget av litteratur det undervises om?*

Datamateriale i undersøkelsen består av kvalitative intervjuer med fire informanter, hvorav to er ansatt ved den samme private videregående skolen, mens de to siste jobber ved hver sin offentlige videregående skole. Den private skolen er en byskole, mens de offentlige begge hører til i distriktet.

Funnene i oppgaven antyder at informantenes forhold til tekstutvalg er preget av en rekke faktorer, som danner grunnlaget for praksisen deres. Et av hovedfunnene er elevengasjement, tid og teksttilgang påvirker lærernes tekstutvalg. Et annet hovedfunn er at samtlige anerkjenner at det eksisterer en skjult kanon i skolen, hvor perioden 1830-1920-tallet vektlegges, særlig siste halvdel av 1800-tallet, sammenliknet med tiden før og etter. Undersøkelsens tredje hovedfunn er formålet med skjønnlitteraturundervisningen, hvor flertallet av lærerne er opptatt av elevenes dannelse i form av empatiutvikling.

Informantene viste seg i stor grad å være styrt av en ansvarsfølelse som bunner i å måtte eksponere elevene for en rekke forfattere de anser som essensielle. Mine funn antyder at til

tross for at det ikke lenger eksisterer veiledende leselister i læreplanen i norsk, kan man anslå at det eksisterer en skjult kanon i skolen i dag.

Abstract

Student: Lone Gundersen

Supervisor: Anders Marcussen Gullestad

Title: Is there a hidden literary canon in the Norwegian upper secondary school?

Subtitle: A qualitative study of four Norwegian teachers' text selection

The theme for this master thesis is the concept *hidden canon* and to what degree it could further the understanding of what underlying mechanisms constitute a Norwegian teacher's choice of literature for his or hers curriculum. In this survey I seek to understand the approach and answer how Norwegian teachers in upper secondary school choose texts and authors to the official curriculum, after the official list over proposed authors of recommended reading in Norwegian, was removed by the implementation of the national curriculum *Kunnskapsløftet 2006*. Thus, the choice of texts and relevant readings falls upon each individual teacher. This principle is continued in the new national curriculum *Kunnskapsløftet 2020*. In order to shed light on the theme of the thesis I will analyze what affects teachers' choice of reading materials and which authors and texts the informants of the study proclaim to utilize in their teachings. The issue of this master thesis is therefor: *What factors can explain the overlapping tendency in teachers' text selection in upper secondary school, and to what degree can the term “hidden canon” contribute to a better understanding of the underlying mechanisms behind the choice of literature in modern day teaching?*

The data material in the study consists of qualitative studies manifested in interviews with four informants from both public and private upper secondary schools, located both in urban and rural areas. The study is anchored in *discourse-analysis*. The informants' educational backgrounds and occupational history is different, although the majority work at the third year in upper secondary school, at the time of writing.

The study's findings suggests that the informants' relation to the choice of literature, is affected by several factors which constitutes the foundation of their teaching. One of the main findings of the study is that the teachers choice of literature is not taken unaffectedly. Another major finding is that all of the subjects unanimously agrees that there exists a *hidden canon* within the school, in which the texts originate from the time period 1830s to the 1920s, with a main focus of the late 1800s. The study's third discovery is the purpose of teaching fictional

literature, in which the majority of the teachers answered the importance of empathy development in students.

The informants literary choices seemed to be in large controlled by their feeling of responsibility over the student, manifested in *having to* expose the students to authors they themselves deemed essential. My findings suggests that in spite of there not existing any official guidelines for the Norwegian curriculum, there does indeed exist a *hidden canon* within the school system today.

Profesjonsrelevans

I denne masteroppgaven har jeg tatt for meg norsklæreres tekstutvalg i videregående skole. Dette har vært et sentralt aspekt i norsk skole i flere år, særlig etter innføringen av læreplanen for Kunnskapsløftet i 2006. Undersøkelsen har bidratt til å gi meg en større forståelse rundt viktigheten av å ha et reflektert forhold til bakgrunnen for tekstutvalg, da flere faktorer spiller inn på utvalget. Dessuten har oppgaven vist at litteraturen ikke bare kan bidra til en oversikt over det historiske perspektivet, men også dannelse og medborgerskap. Dette momentet kan knyttes opp mot det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap i fagfornyelsen, LK20, hvor elevene skal få innsikt i andre menneskers livssituasjon og utfordringer gjennom skjønnlitteraturen og sakprosa. Dette kan bidra til elevers utvikling av forståelse, toleranse og respekt overfor andre mennesker, samt danne grunnlag for konstruktiv samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Ved å lese skjønnlitteratur kan elevene oppleve, engasjere seg og bli interesserte i en tekst. Målet med kjerneelementet tekst i kontekst er blant annet disse momentene. At elevene skal kunne relatere seg til skjønnlitteratur på ulike måter er vesentlig for deres forståelse, både av seg selv, men også omverden og menneskene rundt seg. Tekst i kontekst trekker også frem at tekstene elevene leser skal knyttes til både kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2019). Som norsklærer er det derfor relevant å engasjere seg i hvilken litteratur elevene møter. Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 viderefører den store valgfriheten lærere har til å foreta tekstutvalg, noe som kan bidra til at man kan legge opp undervisningsopplegg som passer for sine elever. I tillegg er det å våge og gå utenfor klassikerne, variere og anvende mer samtidslitteratur, en viktig lærdom jeg tar med meg etter å ha arbeidet med denne oppgaven. Dette fremstår også høyst relevant for profesjonen.

Gjennom arbeid med denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i kompetansemål for vg2 og vg3 som i hovedsak omhandler lesing av skjønnlitteratur. På bakgrunn av oppgaven kan man gjøre seg refleksjoner rundt disse kompetansemålene, noe som kan bidra til å ruste enhver lærer til å videreformidle innsikter man har tilegnet seg til sine elever.

Tilhørende litteraturliste

Utdanningsdirektoratet. (2019, November 15). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv113>