



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar

NORMAU 650

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning
med fordjuping i norsk

Vårsemesteret 2017

Formaning og forming

*Ein analyse av normtekstar og litteraturdidaktisk
realisering i lærebøker frå 1994 til 2015*

Magni Kristin Moe Westgård

Forord

Her ein haust skulle vi ha Ibsen-prosjekt på vg3 på Valdres vidaregåande skule. Før om åra hadde vi gjerne fordjupa oss i eitt Ibsen-drama. Denne gongen gjekk planen ut på å kjøre hurtigtog gjennom fire Ibsen-stykke, med dramaøvingar i gruppe og munnlege framføringar som karaktergjevande produkt. Vi har eit boklager på skulen, der vi fann klassesett av både *Peer Gynt*, *Vildanden*, *Gengangere* og *Et Dukkehjem*. Då vi stod inne på det tronge og temmeleg støvete rommet, tok vi oss tid til ein liten refleksjon. Her var Duun, *Pan*, «Kristin Lavransdatter», velbrukte klassesett, sirleg nummerert og kategorisert av no pensjonerte norsklærarar. Kvifor les vi ikkje desse bøkene lenger? Kva har skjedd med lesevanane til dei unge, med skjønnlitteraturen i norskundervisinga, og med ledestjernene i faget generelt?

Oftare enn før møter ein elevar som fortel at dei ikkje har lese ei einaste bok, og er nærast litt forundra over at det skulle vera noko å stå etter. Det kjennest som ei tyngre oppgåve å skulle formidle litterære tekstar i klasserommet. Kvar kan ein finne svare på kvifor det har vorte slik? Eitt som ligg heilt i dagen, er sjølv sagt i konkurransen frå medieutviklinga dei siste 20 åra. Det mest interessante for ein norsklærar er likevel å sjå på om det er sjølv skulefaget norsk som må ta noko av ansvaret her. Kva for konsekvensar fekk det at den litterære kanonen frå førre læreplan forsvann? Har formaning om lesemengd i læreplanen noko for seg? Eller ideologien til dei som er læreplan-entreprenørar? Vidare er det interessant å undersøkje korleis lærebøkene i norsk forvaltar dei skiftande regimene normtekstane representerer. Mitt prosjekt er å gå i dialog med fagutviklinga i normtekstar og lærebøker for å finne spor etter ein potensiell «litteraturtjuv».

Det har vore inspirerende, krevjande og utviklande for meg som profesjonsutøvar å gjera eit slikt fagleg djupdykk. Ein takk til gode kollegaer på Valdres vidaregåande skule. Takk til Karen som har lagt til rette for fleksible løysingar, til Kari som uvurderleg lesar og til dei andre fine folka på «hybelen» for hjelp, gode samtalar om norskfaget og livet elles. Takk til medstudentane i «kull 2012» på NORMAU, for inspirerende fagprat og trivelege treff i Bergen.

Tusen takk til Heming Gujord, rettleiaren min, som har gjeve meg noko å strekkje meg etter heile vegen, men som likevel har evna å halde meg i «flytsona».

Ein varm takk til vener og familie som har heia og hatt trua, og til Ingrid, Mikkel og Lars: De er det beste bakkemannskapet i verda!

Samandrag

Eitt mål for dette arbeidet har vore å undersøkje korleis diskursen omkring skjønnlitteratur i norskfaget har endra seg frå læreplanverket som kom i 1994 (R94) og til den reviderte versjonen av Kunnskapsløftet som vart gjort gjeldande i 2013. Eit anna mål har vore å sjå i kor stor grad føringane frå normtekstane har gjort seg gjeldande i lærebøker.

Problemformuleringa var: Kva for ideologisk utvikling kan ein finne i norsk læreplandiskurs frå 1994 fram til gjeldande plan, og korleis har normtekstane påverka den skjønnlitterære diskursen i eit utval lærebøker? For å operasjonalisere arbeidet, har eg hatt desse forskingsspørsmåla: 1) Korleis kan ein argumentere for litteraturen i skulen? 2) Korleis har danningdiskursen endra seg i læreplanar frå 90-talet og fram til gjeldande norskplan? 3) Kva for litteratursyn og danningdiskurs kjem til uttrykk i lærebøker frå ulike læreplanregimer? 4) Kva for litteraturkompetanse skal ein elev i den vidaregåande skulen ha i 2017 samanlikna med 1994?

Oppgåva inneheld ein kvalitativ diskursanalyse av normtekstar sett opp mot fagdidaktisk realisering i arbeidsoppgåvene til eit utval litterære tekstar i fire læreverk. Læreverket *Kolon og Grunnlinjer/Tekstlinjer* vart produsert etter Reform 94. *Intertekst* og *Grip teksten* kom etter revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013. I tillegg har det vore eit poeng å gjere ei diakron samanlikning av kva forfattarar, tekstar og sjangrar elevane i den vidaregåande skulen har fått tilgang til gjennom antologiane i læreverka.

Med utgangspunkt i Wolfgang Klafki sine danningsteoriar, er det er knytt ulike danningdefinisjonar til analysen. I tillegg er det brukt ulike litteraturdidaktiske diskursar, definert av Pål Hamre og Laila Aase.

Undersøkinga peiker i retning av to hovudtendensar. Det eine er at normtekstane ber tydeleg preg av ulike ideologiske føringar. Arbeidarparti-statsråd Gudmund Hernes, som leia arbeidet med læreplanane på 90-talet, la for dagen eit materialt danningssyn, der nasjonsbyggingsdiskursen var tydeleg. Han la vekt på dei kollektive verdiane og la opp til sterk statleg styring. Høgre-statsråd Kristin Clemet var entreprenør for Kunnskapsløftet som vart gjort gjeldande i 2006 og revidert i 2013. I denne planen er det formale danningssynet tydeleg, og undervisarane får større fridom. Dei prosessane elevane skal gjennom er synlege og målbare i ein instrumentell diskurs.

Det andre funnet er at den skjønnlitterære diskursen i lærebøkene blir påverka mindre enn normtekstane skulle tilseie.

Abstract

The purpose of the work for this thesis was to analyse how discourse concerning literary works has changed in recent curriculum revisions in the subject “Norwegian Language and Literature” at the upper secondary education level in Norway. The curriculum approved in 1994 was compared to the current curriculum, which was introduced in 2006 and revised in 2013. The primary objective has been to investigate the ideological development of the national curriculums, and how regulations have affected the literary discourse in a selection of textbooks used in school. The main questions addressed in this research were 1) how literature is advocated in upper secondary school, 2) how the discourse concerning personal development changed in the two curriculum periods, 3) how textbook authors present literature instruction within the different curriculums, and 4) what the literary competency for upper secondary school pupils today should be, compared to that in 1994.

This work is a qualitative discourse analysis of the intentions of the regulatory texts, compared to the didactic principles which appear in the tasks formulated for literary texts in four different textbooks for the subject “Norwegian Language and Literature”. The textbook *Kolon* and *Grunnlinjer/Tekstlinjer* were produced based on the curriculum regulation in 1994. *Intertekst* and *Grip teksten* came after the revision of *Kunnskapsløftet* in 2013. In addition to this qualitative analysis, a diachronic analysis was done based on which authors, literary texts and genres pupils have had access to through the anthologies. The analyses used German educator Wolfgang Klafki’s educative categories: material, formal and critically-oriented educations. The discourse categories defined by Pål Hamre and Laila Aase were also employed.

The research presented points out two major findings. The first finding is that the ideology behind each of the curriculums is readily apparent. The social democratic Minister of Education Gudmund Hernes, who formed the curriculums in the nineties, focused on a material-oriented education, and the discourse of nation-building is consistent. The curriculum developed during this time shows a strong desire for state-control of learning activities. «Kunnskapsløftet» was carried out by the conservative Minister of Education

Kristin Clemet in 2006 and revised in 2013. This regulative shows a greater focus on the formal oriented education, and the instrumental discourse is visible throughout the text. In this most recent curriculum, educators have more individual freedom than the curriculum from 1994. The second finding of the research presented is that the textbooks are much more conservative in their incorporation of the curriculum regulations.

Innhald

Forord	1
Samandrag	2
Abstract	3
Innhald.....	5
Oversikt over vedlegg:	6
KAPITTEL 1: KVA, KORLEIS OG KVIFOR	7
1.1 Innleiing.....	7
1.2 Fagleg formål.....	10
1.3 Metode.....	11
1.3.1 Teoretisk forankring.....	12
1.3.2 Utval og oppbygging.....	15
1.3.3 Anna forskning på feltet.....	16
KAPITTEL 2: TEORETISKE RAMMER.....	18
2.1 Kva er norskdidaktikk?	18
2.2 Danningsomgrepet før og no.....	19
2.3 Litteraturdidaktikk og lesemåtar i skulen.....	25
2.4 Litteraturdidaktisk diskurs i normtekstar	26
2.5 Normtekstane i eit historisk perspektiv	29
KAPITTEL 3: LITTERÆR DISKURS I NORMTEKSTANE.....	30
3.1 Gudmund Hernes og normtekstane på 90-talet	30
3.2 Danningsdiskursen i R-94 og den generelle delen av L97.....	32
3.2.1 L97 - den første gjennomgåande planen	37
3.3 Bakgrunn og innføring av Kunnskapsløftet	39
3.4 Danningsdiskurs i Kunnskapsløftet.....	42
3.5 Læreplanar før og no: samanlikning og drøfting	47
KAPITTEL 4: LITTERÆR DISKURS I LÆREBØKENE.....	48

4.1 Skjønnlitteratur i lærebøkene	48
4.1.1 Kanondebatten.....	49
4.1.2 Presentasjon av læreverka	53
4.1.3 Tekst- og forfatterutval.....	56
4.1.4 Oppsummering og samanlikning	59
4.2 Skjønnlitterær didaktikk forstått gjennom dei litterære oppgåvene	60
4.2.1 Oppgåvefordeling og døme	65
4.2.2 Samanlikning og oppsummering.....	67
4.2.3 Følgjer oppgåvene opp intensjonen i læreplanane?	70
KAPITTEL 5: KONKLUSJON OG SLUTTORD.....	72
5.1 Konklusjon	72
5.2 Veggen vidare	76
5.3 Sluttord	78
Litteratur:.....	80
Normtekstar:.....	82
Læreverk:	83

Oversikt over vedlegg:

Vedlegg 1: Registrering av forfatarar

Vedlegg 2: Registrering av tekstar

Vedlegg 3: Registrering av oppgåver

Vedlegg 4: Kategorisering av oppgåver

KAPITTEL 1: KVA, KORLEIS OG KVIFOR

1.1 Innleiing

Eit mål med denne studien er å finne ut korleis ulike fagplanar får konsekvensar for dei litteraturdidaktiske opplegga i lærebøkene. Eit anna mål er å leite i den litteraturdidaktiske forskingsteorien for å finne argument for å lese skjønnlitteratur i den andre leseopplæringa, den opplæringa som i stor grad handlar om å velje tekstar, og å finne måtar å arbeide med dei på. Både *kva* og *korleis* er avhengig av svaret ein har på *kvifor*.

«We read to know we are not alone», er eit kjent sitat som blir tilskrive forfattaren C.S Lewis. Fiksjonen si evne til å utforske det menneskelege, korleis ein heilt åleine kan lære om relasjonar, reaksjonar og refleksjonar i univers tilgjengeleg gjennom eit verbalspråk der fantasien ikkje blir fora med noko anna enn ord. «Skjønnlitteratur gjør oss snillere» påsto ein notis-tittel i Dagbladet her i fjor. Eit forskarteam ved Universitetet i Toronto under leiing av professor i kognitiv psykologi, Keith Oatly, hadde funne ut at personar som oppgav at det las skjønnlitteratur jamleg hadde større kapasitet for empati. Oakly vart sitert på at «Når vi lever oss inn i andre menneskers følelsesliv kan vi sette oss inn i hvordan det er å være den personen».

Eit meir heimleg legitimering av litteraturlesing i skulen, finn ein hjå Atle Skaftun.

Arbeidet med skjønnlitteratur er ikke nødvendigvis nyttig i og for seg, men det er veldig kompatibelt med en tanke om at skolen er et øvingsrom for livet. Innholdsmessig rommer skjønnlitterære tekster komprimert erfaring fra livet og perspektiver på tema og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på ett eller annet tidspunkt i livet. I et slikt perspektiv representerer skjønnlitteraturen en kunnskapsbank som har verdi dersom vi anerkjenner skolens langsiktige dannelses mål, (Skaftun 2009: 17).

Førstelektor ved Norskseksjonen ved Høgskolen i Bergen, Marianne Røskeland, argumenterer for skjønnlitteraturen som meir enn rein nyting. Ho meiner den er opplæring i demokrati fordi «i litteraturen får elevene innsikt i andre mennesker og tider, men også i seg selv og sin egen måte å tolke verden på. Dette fremmer toleranse», seier ho.¹ I same artikkel uttrykkjer ho uro for at den instrumentelle diskursen ho meiner dominerer i skulen i dag, tek kveletak på dei argumenta for litteratur som kviler på litteraturen sine egne premiss. At det berre er dei målbare resultata som får plass i eit slikt regime.

¹ <http://www.bt.no/kultur/Lesing-er-bra-for-oss-298565b.html>

Lasta ned 23.3.2015

Då norsk kom inn i skulen som eige fag i 1889, hadde skjønnlitteraturen sin sjølvsegte plass som ein viktig del av nasjonsbygginga. Med dei føresegnene som eksisterer for norskfaget i dag, blir det hevda at ein slit med å finne gode argument for skjønnlitteratur anna enn som eit middel for å nå kompetanse i lesing eller skriving. Er det slik at den instrumentalistiske vendinga som kom med Kunnskapsløftet har ført til at klassesetta med norske litterære kanonar støvar ned på gløynde boklager, og at ein som norsklærer må være glad om elevane kjem seg gjennom ei krimbok i samband med fordjupingsoppgåva på vg3? Må ein finne nye argument for skjønnlitterær lesing i skulen, eller må skuleskuta sjølv justere kursen?

I 1994, då den førre læreplanen tok til å virke, skulle skjønnlitteraturen vera limet i bygginga av det kulturelle sjølvmedvitet hjå elevane. I innleiinga til norskfaget heiter det at elevane skal «få møte viktige verk av høg litterær kvalitet, som gir elevane ein kulturhistorisk dimensjon, overfører kunnskap frå fortida og utviklar eit kollektivt medvit. Opplæringa skal skape innsikt i vårt eige, om verdiar, idear og førestillingar som er viktige for den norske veremåten, og om nokre av dei mange referansane som litteraturen i vid meining har gitt oss. På den måten kan kulturarven gi oss ei felles referanseramme som er grunnlaget for god kommunikasjon, felle sopleving og forståing av kultur og samfunn». (R94)

Kunnskapsløftet blir kalla ein literacy-plan der ferdigheiter blir meir verdsett enn innsikt og utvikling, ein plan som legg meir vekt på systematisk arbeid med lesestrategiar i leseundervisninga enn danningperspektivet. I formålsteksten heiter det til dømes at norskfaget skal «motivere til lese- og skrivelyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier». Norskfaget er under debatt for tida, og nye planar for faget er under utarbeiding. Mange spør seg om skjønnlitteraturen spelar fallitt i eit regime der «human capital» og «literacy» er honnrord. «Er norskfaget frarøvet sin skjønnlitterære sjel, plyndret av literacy-gjengen og dømt til metakognitivt babbel for all framtid?», spør førsteamanuensis Lars August Fodstad i siste *Norsklæraren* (Fodstad, 2017: 17). I ein studie av litteraturundervisning i ungdomsskulen, konkluderer Hallvard Kjelen med at «norsklærarar har ei sviktande forståing av litteraturens plass i faget»² (Kjelen, 2014).

² <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2014/september/usynleg-litteratur-i-ny-norskplan/>
Lasta ned 12.3.2017

Ja, korleis står det egentleg til med den skjønnlitterære skulelesinga i dette spenningsfeltet mellom humanistiske tradisjonar, danning, literacy og instrumentalisme? Her finst det ulike fagsyn og ei utvikling ein må halde seg reflektert til.

I ei utgåve av «Norsklæraren» 2015, blir norskfaget sitt 125-årsjubileum heidra med fleire refleksjonsartiklar omkring utviklinga av faget. Blant anna deler Pål Hamre jubileumsforedraget sitt, «Norskfaget og skjønnlitteraturen – *rise and fall?*» [...] «Det eg kallar skjønnlitteraturen sin *klassiske periode* i norsk skule, er kjenneteikna av at skjønnlitteraturen si rolle var ein uproblematisert del av eit nasjonsbyggingsprosjekt. Lesinga trengde inga legitimering. Det treng ho nok i dag, også fordi det nasjonale er meir samansett enn før» (Hamre, 2015: 19). Han hevdar at tendensane i den siste læreplanen i norsk blir endå tydelegare : «Danningsinnhaldet er uspesifisert, og skjønnlitteraturen har mist si privilegerte rolle. Nasjonsbyggingsperspektivet er tona ned. Men vekt på dei grunnleggjande ferdigheitene og med testregimet som kontekst, er det rimeleg å tolke det som er vektlegging av den instrumentalistiske diskursen, som ei instrumentell dreining» (Hamre, 2015: 21).

«Skjønnlitteraturen er redusert til moralske døme og bakgrunn for øvingar i munnleg kompetanse, som skal vegast og målast,» hevdar fyrsteamanuensis i nordisk litteratur, Jørgen Sejersted i eit ordskitte om saka i *Dag og Tid* i før jul.

Professor i filosofi, Jon Hellesnes, åtvare tidleg mot det han kalla «teknokrati». «Grunntanken i utdanningsteknologien er at vi kan organisere all opplæring som ein produksjonsprosess med effektiv produktevaluering undervegs. Finare ord for dette styringsvedtaket er kvalitetssikring og kvalitetskontroll. [...] Men utdanningsteknologien er motstandsfør mot kritikk fordi det vokabularet som høyrer fagdisiplinen til, tvingar fram ein tenkemåte som gjer det vanskeleg å fatte at pedagogisk praksis *kan* vera noko anna enn instrumentell handling». [...] «Når tankane om danning kjem nær utdanningsteknologien, døyr dei», skreiv Hellesnes i ein Dagbladet-kronikk i 1988 (Hellesnes, 1998).

Om ein så tenkjer seg nytteperspektivet i den eine enden av ein skala og danning er i den andre, er det interessant å undersøkje kvar dei litteraturdidaktiske føringane har plassert seg i høve til denne skalaen dei siste 20 åra. Konkret er det tale om læreplanen frå 1994 (R94), den generelle delen frå 1997 (L97) og gjeldande versjon av Kunnskapsløftet som kom i 2013 (KL13). Det er også interessant å sjå korleis lærebøkene har utvikla seg med skiftande normgjevarar. Kva for litterære tekstar finn ein i dei nye lærebøkene som ikkje har hatt kanon

å rette seg etter, og korleis ser lærebokforfattarane for seg at ein kan bruke desse tekstane i undervisninga? Med denne undringa som utgangspunkt, har eg laga slik problemformulering:

Kva for ideologisk utvikling kan ein finne i norsk læreplandiskurs frå 1994 fram til gjeldande plan, og korleis har normtekstane påverka den skjønnlitterære diskursen i eit utval lærebøker?

For å operasjonalisere arbeidet, har eg hatt desse forskingsspørsmåla som rettesnor:

- *Korleis kan ein argumentere for litteraturen i skulen?*
- *Korleis har dannelsesdiskursen endra seg i læreplanar frå 90-talet og fram til gjeldande norskplan?*
- *Kva for litteratursyn og dannelsesdiskurs kjem til uttrykk i lærebøker frå ulike læreplanregimer?*
- *Kva for litteraturkompetanse skal ein elev i den vidaregåande skulen ha i 2017 samanlikna med 1994?*

1.2 Fagleg formål

Det overordna målet med dette arbeidet, har vore å sjå på korleis og med kva formål ein har lest skjønnlitteratur i skulen. Denne studien har leita etter svar i normtekstar og lærebøker. Normtekstar er her definert som offentlege vedtekne dokument som legg føringar for innhaldet i skulen, slik som lover, føresegner, offisielle utredningar og læreplanar. Det er relevant for mitt arbeid å referere til Kjell-Arild Madssen si forklaring av omgrepet.

Morsmålsfaget vokser fram av og blir forvalter av noen forestillinger om kultur, språk og læring, som gjør det til et spennende ideologisk og kulturpolitisk felt, der ulike interesser søker å ta faget i bruk. Det skjer gjennom tekster som både har som mål å virke styrende og normerende på fagets innhald og på organiseringen og formidlingen av dette innholdet. Dette er fagets *normtekster*. Disse tekstene er som regel statspedagogiske tekster [...] som f eks lover, offisielle utredninger og innstillinger, lære og fagplaner. (Madssen, 1999:4)

Det er liten tvil om at norskfaget har endra seg temmeleg drastisk dei siste 20 åra, og det er interessant å sjå korleis normtekstane påverkar lærebøkene både når det gjeld utval og metode. Dette avslører sjølvsagt ikkje alt som går føre seg i det norskfaglege klasserommet, men kan gje ein peikepinn om korleis innhaldet har endra seg over tid.

Det er altså eit kva her, men også eit kvifor. Måten skjønnlitteraturen blir handsama på i normtekstar og lærebøker har å gjera med kva ideal normsetjarane har for 18,19-åringane som har gjennomført eit 13-årig grunnskuleløp. Skal dei unge først og fremst representere ein tilpassingsdyktig kapital som kan bidra i det store samfunnsmaskineriet «Noreg», eller er det viktigaste at dei har det kritiske sjølvstendet som skal til for å utfordre det eksisterande og skape nytt? Skal ein ideell ung samfunnsborgar i Noreg ha fokus på si eiga utvikling og vinning, eller er det samfunnsperspektivet som er det viktigaste, dette å vera ein del av ein

heilskap, leve slik at det gagnar samfunnet og menneska ein deler det med. Dette handlar blant anna om kva dannelsesideal ein har.

Desse spørsmåla er relevante i diskusjonen omkring korleis norskfaget skal sjå ut. I gjeldande norskplan, heiter det at norsk skal vera «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling». (KL13: 2). Mange hevdar at dannelsesdimensjonen i faget er under press, og debatten er levande både som ein del av evalueringa av gjeldande plan, men òg i prosessen fram mot nye fagplanar som skal vera på plass i 2020.

1.3 Metode

Denne studien er først og fremst ei undersøking av intensjonen i og med tekstar. Konkret er det tale om tre normtekstar og fire norsk-læreverk i den vidaregåande skulen. I normtekstane har målet vore å leite etter formålet med lesing av skjønnlitterære tekstar før og no. I læreverka har eg leita etter formålet med litteraturundervisning i omfang, utval og arbeid med dei skjønnlitterære tekstane forstått gjennom oppgåvene. Nærare presentasjon av læreplanar og læreverk blir gjort i kapittel 3.

For å kunne tolke tekstar, treng ein kategoriar som identifiserer tanke sett i ordval og formuleringar. Arbeidet i denne studien, er først og fremst kvalitativ forskning med diskursanalyse som metode, ein metode som utforskar korleis språket kan uttrykkje ei haldning eller ein tenkjemåte. Ein kan definere *diskurs* som ein «bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (Jørgensen og Phillips, 1999:9). Verda blir tilgjengeleg for oss gjennom språk og kategoriar som er historisk og kulturelt avhengige, altså konteksten språket blir til i. Dette fenomenet blir kalla *sosialkonstruksjonisme* (Jørgensen og Phillips 1999). Språket vi brukar blir strukturert i ulike mønster, og diskursanalysen søker å avdekke slike mønster som blant anna kan handle om kva normer og maktstrukturar som ligg i måten vi snakkar om verda på. Når målet er å undersøkje om og korleis diskursen i læreplanane blir vidareført i læreverka, syner eg til den kritiske diskursanalysen utarbeidd av Norman Fairclough: «Det er centralt i Faircloughs tilgang, at diskurs er en viktig form for social praksis, som både reproducerer og forandrer viden, identiteter og sociale relationer, herunder magtrelationer, og som samtidig formes av andre sociale praksisser og strukturer» (Jørgensen og Phillips, 1999: 77). Det er altså eit poeng å sjå om intensjonane i læreplanen, *formuleringsarenaen*, blir vidareført på *realiseringsarenaen* (Rogne, 2012: 69), nemleg lærebøkene. Formuleringstekstane blir til i ein politisk kontekst der den rådande ideologien kjem til syne gjennom formålet med formaningane. På realiseringsarenaen blir tekstane til i ein fagspesifikk tradisjon der ein sjølv sagt lyt inkorporere si tolking av læreplanane, men òg

må knyte endringane til noko som kan gjere overgangane brukbare for dei som skal operasjonalisere dei for elevane i klasserommet. I den kvalitative delen av arbeidet mitt har eg støtta meg på diskurskategoriane til Pål Hamre (Hamre 2016) og Laila Aase (Aase 2015) for å sjå kva danningssyn ein finn i intensjonane.

Det finst også kvantitative element i forskingsmaterialet mitt. I tillegg til å undersøkje diskursar i læreplanar, har det vore eit poeng sjå korleis tekstoffanget har endra seg i læreverka sidan 90-talet. For å kunne svare på forskingsspørsmåla mine, trengte eg å finne ut kor mange og kva for forfattarar som er representerte i dei ulike læreverka. I tillegg måtte eg kategorisere og telje sjangrar og oppgåvetypar. Enkelte konklusjonar er difor eit resultat av ein kvantitativ metode. Forskingsdesignet kan dermed karakteriserast som «mixed methods» (Creswell, 2014:565). «A procedure for collecting, analysing, and «mixing» both quantitative and qualitative methods in a single study or a series of studies to understand a research problem». Målet med metoden er «to provide a better understanding of the research problem and question than either method by itself» (ibid).

1.3.1 Teoretisk forankring

I si doktoravhandling om norskfaget og skjønnlitteraturen kategoriserer Pål Hamre førestillingane om opplæringa i tre diskursar han meiner ein finn om norskfaget i normtekstar frå 1739 og fram til i dag. *Nasjonsbyggingsdiskursen* kan ein knyte til førestellingar om at Noreg er ein kulturnasjon. «Norskfaget blir såleis arena for ei etisk sinnelagsskulering med samfunnsintegrativt siktemål» (Hamre, 2015: 20). Kulturmessig samfunnsintegrasjon, kulturbygging og kulturvern er andre stikkord knytt til denne diskursen som set skjønnlitteraturen i ei særstilling som formidlar av slike verdiar. I den *instrumentelle diskursen*, finn ein eit overordna mål om å skaffe «human capital». «Ved å investere i utdanning og opplæring vil ein altså i første omgang auke humankapitalen, i neste omgang kapitalen, altså brutto-nasjonalproduktet» (Hamre, 2015:20). I ein slik diskurs har skjønnlitteraturen først og fremst verdi som øvingsarena for lesing og skrivning. Denne måten å tenkje på blir også referert til som OECD-diskursen fordi han kom i kjølevatnet av det Svein Sjøberg kallar «PISA-syndromet» (Sjøberg, 2014). «PISA former offentlighetens bilde av skolen og legger premisser for skolepolitikken.[...]Målet er at skolen skal effektiviseres og at skolens mål skal være å forberede de unge til å bli produktive i en konkurransepreget global økonomi. PISA trumfer skolens brede dannelsesmandat og omdefinierer skolens mål og mening». (Sjøberg, 2014:30)

Den tredje, *elevdiskursen*, eller det pedosentriske perspektivet³ er kulturellevistisk på eleven sine premisser. I denne diskursen ligg det mål og meining i å tilpasse innhaldet i skulen til eleven. «I eit elevperspektiv kan skjønnlitteraturen bidra til både å støtte og å utfordre eleven i deira utvikling» (Hamre, 2015: 21).

Hamre argumenterer for desse tre diskursane som ideologiar ein framleis kan bruke og finne i kommunikasjon om og for skulen.

Danning og instrumentalisme er omgrep det gjev meining å kunne knyte desse diskurskategoriane til. Dannelsingsomgrepet blir gjort greie for seinare i denne teksten, og utgjer det eine ytterpunktet i drøftinga omkring diskurs.

For å nyansere dannelsingsperspektivet, har Laila Aase delt dei ulike diskursane i norskefaget i to: samfunnsdiskursen og elevdiskursen, og peikar på at samfunnsdiskursen ikkje berre kan sjåast på som ein rein instrumentell diskurs, slik Hamre hevdar.



«Samfunnsdiskursen dreier seg om forholdet mellom skolens tilbod og samfunnets behov for kunnskapsutvikling. Det kan synes som om denne diskursen først og fremst handler om nytte på en ren instrumentell måte, men så enkelt er det ikke» (Aase, 2015: 34).

Med elevdiskursen kan formålet vera demokratisk, «elevens rett til tilgang og deltaking uansett klasse og bakgrunn» (ibid.). Den kan vidare ha eit meir individorientert formål der både identitetsutvikling og personlege rettar er målet. Her nærmar ein seg dannelsingsomgrepet. Om ein i tillegg har eit mål som handlar om at elevane skal bli ein aktiv deltakar i eit samfunn og utvikle kollektive verdiar i samhandling med andre, har dette vorte eit komplett dannelsingsmål. Nytteperspektivet ligg òg i elevdiskursen om ein tenkjer seg at det på individnivå bør gå føre seg ei opplæring som set eleven i stand til å fungere i det praktiske livet.

³ I dokorgradsavhandlinga *Kunnskapens legitimering*, definerer Ove Skarpenes omgrepet pedosentrisme for «å beskrive en prosess i videregående skole der det har blitt utført et stadig større arbeid for å finne og utvikle pedagogiske virkemidler, arbeidsmåter og teorier hvor læring i så stor grad som mulig skal være tilpasset den enkelte elev». (Skarpenes, 2004:140)

I samfunnsdiskursen skisserer Laila Aase både ei nytteorientering der formålet er at «kunnskapen bidrar til utvikling av næringsliv og samfunnsliv» - altså «human capital»-tankegangen og ei «sivilisering» der «befolkningens allmennkunnskapsnivå er stabil eller økende» (Aase, 2015: 34). Vidare er det viktig innanfor samfunnsdiskursen at kunnskapen bør vera relevant i det moderne samfunnet. Danningsmålet i diskursen handlar først og fremst om dei kollektive verdiane. Slik ser ein at danning og nytteverdi kan vera to sider av same sak, eller ledd i ei utvikling der det eine gjev grunnlag for det andre.

«Både elevdiskursen og samfunnsdiskursen har potensial for å ivareta danningsmålsetninger. Dessverre er det imidlertid slik at samfunnsdiskursen ofte er preget av formålsrasjonalitet og krav om effektivitet som kan komme til å fremme et forenklet kunnskapssyn. Dermed kan ferdigheter komme til å undergrave både viten og dømmekraft» (Aase, 2015: 38).

Det er nyttig å utvikle ferdigheiter hjå seg sjølv, slik at ein kan vera i stand til å mestre dei oppgåvene ein treng for å kunne leve det livet ein ynskjer. Om sjølvutviklingsperspektivet blir for sterkt, kan det fort dempe det sosiale samvitet, det som gjer at ein kan bli og vera noko saman med andre. Mange meiner at samfunnet fungerer best, både kollektivt og for den einskilde, om kunnskapsnivå og andre ressursar er relativt jamt fordelt, medan andre att hevdar at kvar og ein er sin eigen lykkesmed. Dette er sjølv sagt eit ideologisk spørsmål.

To påstandar er det likevel trygt å leggje som premiss i dette arbeidet: Læreplanane har større fokus på den målbare nytteverdien no enn for 20 år sidan, og skjønnlitteraturen slit meir med å finne sin plass i eit slikt regime. At skjønnlitteraturen kan brukast til å utvikle eleven si evne både til å forstå seg sjølv og andre, altså danning, er vel ein påstand dei fleste kan seia seg einige i. Statistikken syner at dei unge les mindre skjønnlitteratur. Kva konsekvensar det får, er vanskelegare å få auge på.

Uro over manglande danning kan ein stadig lese om i media, og enkelte hevdar at i ytterste konsekvens kan mangelen på danning og lite fokus på humanistiske fag utfordre demokratiet. «Sviktende dannelse gir et åndsfattig og farlig samfunn. Skal vi være rustet til å møte den volatile verden vi lever i, må vi derfor styrke vår egen evne til kritisk tenking og vi må snakke om dannelse med like stort alvor, som vi snakker om sviktende resultater i matematikken,» skreiv Shazia Sarwar i ein VG-kronikk i fjor⁴

⁴ <http://www.vg.no/nyheter/meninger/skole-og-utdanning/den-manglende-dannelsen/a/23745842/>
Lasta ned 16.8.2016

Det å undersøkje formålet med bruken av skjønnlitteraturen i skulen er i seg sjølv ei posisjonering i debatten. Uansett kva ideologi ein er tilhengjar av, er det viktig å ha eit levande medvit om dei vala ein tek som norsklærar. Kva tekstar rustar elevane til å møte samfunnet dei skal ut i på best mogleg måte. Kva treng dei å kunne og forstå for å kunne fungere som konstruktive samfunnsborgarar, og korleis kan ein bruke litteraturen til slikt? Det er spørsmålet.

I all drøfting om diskurs og danning, kan ein ta utgangspunkt i danningsteoriane til Wolfgang Klafki. Han utvikla omgrepet *kategorial danning*, ein term som er byggjer vidare på to andre danningssyn. Dei materiale danningsteoriane har fokus på innhald, altså det pensumet eleven skal ha vore gjennom. Dei formale danningsteoriane er meir opptekne av tankeverksemda dette innhaldet set i gang, og korleis dette påverkar utviklinga til den enkelte. Personlig vekst er stikkord her. Klafki meiner desse teoriane blir ufullstendige, og utviklar sin eigen definisjon som han kallar *kategorial danning*: «Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materialt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller forståelse av andre mennesker» (Klafki, 1996: 192).⁵ Klafki sine danningsteoriar blir grundigare gjort greie for i kapittelet om danning før og no.

1.3.2 Utval og oppbygging

For å kunne sjå etter utviklingslinjer, må ein gjennomføre ein diakron analyse. I denne studien er tidsperioden avgrensa frå førre læreplan som vart fastsett i oktober 1993 og sett i verk i august 1994 (R94). I 1997 vart det vedteke ein ny, generell del som skulle gjelde for heile det 13-årige skuleløpet (L97). Kunnskapsløftet vart innført i 2006 (KL06), og vart revidert i 2013 (KL13). Eg har valt å konsentrere meg om den siste, gjeldande utgåva av planen for å gjere samanlikninga mest mogleg relevant for den undervisninga som går føre seg i dag. For å kunne undersøkje om undervisningspraksisen har endra seg i takt med normtekstane, har eg valt å sjå på tekstar som representerer ein del av realiseringsarenaen, nemleg lærebøkene. Ved å velje to læreverk frå 90-talet og to læreverk som er produsert etter læreplanrevisjonen 2013, har det vore mogleg å samanlikne diskurs og intensjon i materialet. Læreverka eg har valt ut

⁵ Klafki utdjuar sin definisjon av *kategorial danning* slik: «Dannelse vil si at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette er det objektive eller materiale aspektet. Men det betyr samtidig at mennesket har åpnet seg for denne sin virkelighet – her er det subjektive eller formale aspektet i 'funksjonell' så vel som i 'metodisk' forstand» (Klafki, 1996:193).

er frå to av dei større, marknadsleiande forlaga, og er også lærebøker som er og har vore brukt på skulen der eg har mitt daglege virke.

Oppgåva er bygd opp med ein innleiande teoridel der eg gjer greie for omgrep og fagsyn som eg brukar i presentasjon og drøfting av korpuset eg har valt ut.

I kapittel tre kjem først ein presentasjon av prosessen før læreplanane vart vedtekne, så ein gjennomgang av danningdiskursen i planane, sett gjennom formuleringane som omhandlar arbeidet med skjønnlitterære tekstar.

Kapittel fire blir innleidd med eit kapittel om kanondebatten som både var og er levande hjå dei som har meiningar om innhaldet i norskfaget. Vidare blir tekstutval i dei fire læreverka presentert og samanlikna. I kapittel 4.2. presenterer eg kategoriane for den skjønnlitterære didaktikken forstått gjennom oppgåvene, og ser vidare på utvikling og tendens. Til sist i dette kapittelet følgjer ei vurdering av samsvar mellom intensjon i normtekst og realisering i læreverk.

1.3.3 Anna forskning på feltet

Det er mange som har vore opptekne av danningsidealet i norskfaget sidan Kunnskapsløftet vart innført i 2006. Kunnskapsløftet vart tidleg definert som ein literacy-plan der danningperspektivet var tona ned til fordel for grunnleggjande ferdigheiter og målbare aktivitetar. I si doktoravhandling *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*, konkluderer Pål Hamre med at gjeldande norskplan har eit uspesifisert danningssinnhald og at «skjønnlitteraturen har mist si privilegerte rolle. Nasjonsbyggingsperspektivet er tona ned. Med vekt på dei grunnleggjande ferdigheitene og med tekstregimet som kontekst, er det rimeleg å tolke det som er vektlegging av den instrumentalistiske diskursen, som ei instrumentell dreining» (Hamre 2015: 21). Pål Hamre har altså konsentrert seg om diskursen i *normtekstane*.

Hallvard Kjelen har vore oppteken av noko av det same i sitt doktorgradsarbeid *Litteraturundervisning i ungdomsskulen. Kanon, danning og kompetanse*. Han ville undersøkje kva syn på litteratur og danning han fann hjå norsklærarane sjølve, og har dermed eit meir synkront perspektiv. I sitt kvalitative forskingsprosjekt intervjuar han eit knippe norsklærarar som underviser på ungdomsskulen, og som syner ulike oppfatningar om kva ein skulle bruke litteraturen til i skulen. Det dei var einige om, var at litteratur var viktig, og at dei opplever at litteraturen er under press i skulen. Han konkluderer med at legitimeringa av skjønnlitteraturen i skulen er problematisk. «Ei nokolunde verdifri legitimering kunne ta

utgangspunkt i at skjønnlitteratur *finst*. Det er eit kulturelt fenomen som elevane må lære noko om på same måte som demokrati og fotosyntese. Men *det* er slett ikkje det same som å seie at skjønnlitteraturen har nokre særlege kvalitetar som fører til danning eller personleg utvikling av eit slag som handlar om noko meir enn kunnskap om verda og om nyttige og naudsynte ferdigheiter» (Kjelen 2013:213). Både desse konkluderer altså med at det er vanskelegare å legitimere litteraturen sin plass for dagens norsklærarar. I mitt arbeid ynskjer eg altså å sjå forming og formaning i samanheng ved å halde litteratursynet i lærebøkene opp mot litteratursynet i læreplanane.

KAPITTEL 2: TEORETISKE RAMMER

2.1 Kva er norskdidaktikk?

Ein vesentleg del ved det å vera lærar handlar om å formidle innhaldet i eit fag på ein måte som skapar interesse, undring og i beste fall ei utvikling hjå eleven. Læring blir definert som varig endring i oppleving og åtferd. Kunnskap om korleis ulike undervisningsmetodar fremjar ulike delar av læringsprosessen hjå eleven, er didaktisk kompetanse. Samstundes handlar didaktikk om måtar å utvikle faget på, slik Laila Aase sin didaktikk-definisjon vitnar om:

«Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles». (Aase m.fl. 1998: 9)

Det handlar altså om korleis ein presenterer eit faginnhald for elevar, metodikken, som igjen blir påverka av kva fagsyn ein har. Eg syner til dei ulike fagdidaktiske diskursane som er gjort greie for tidlegare i denne teksten.

I boka med den temmeleg definerande tittelen *Norskdidaktikk*, seier Henning Fjørtoft at «Norskdidaktisk kunnskap setter oss i stand til å reflektere over egen undervisning og over behovene til ulike elever i skolen», og «Norskdidaktikk gir oss teoretiske begreper og rammer som gjør det mulig for oss å identifisere ulike undervisningspraksiser og læringsprosesser» (Fjørtoft, 2014: 19)

Alle som underviser i norsk er underlagt gjeldande læreplanar, og innanfor denne ramma handlar didaktikken om kva ein legg vekt på, korleis ein presenterer eit faginnhald for elevar og metodikken ein brukar. Desse vala heng saman med fagsynet ein har som profesjonsutøvar. Medvit om kva fagsyn ein har, kan sjølvsagt variere. I ein travel skulekvardag er det ikkje alltid ein reflekterer på metanivå. Likevel er det slik at om ein kjem inn på korleis innhaldet i norskfaget bør vera, eller korleis faget er no samanlikna med før, syner det seg alltid at dette er noko mange har ei meining om. Det kan vera fleire faktorar som styrer kva ein meiner er rett og viktig å bruke tida på i norsktimane. Mange underviser slik dei «alltid har gjort», kanskje har ein element av det ein sjølv opplevde som elev med i si eiga undervisning. Som norsklærarar har vi òg gjerne ein kjepphest eller to, som gjerne handlar om personleg preferanse. Ein er frelst på lyrikk, medan ein annan har større sympati for lingvistikken, og sjølv om fagplanene er normgjevande, gjev dei, som alle andre tekstar, rom for tolking og ulik vekting.

Vi må leve og arbeide i en kontinuerlig forhandling mellom norskfaget som dynamisk kunnskapsfelt, elevenes stadige forsøk på å etablere identiteter og relasjoner og de politiske og kulturelle vilkårene som legger rammer og føringer for det daglige arbeidet i klasserommet. Ved å forstå dette som et strategisk ansvar kan vi forstå norskdidaktikken som et felt der relasjonene mellom faglig kunnskap, etiske og estetiske spørsmål og konkrete profesjonsutfordringer granskes og utfordres. (Fjørtoft, 2014: 30)

Kva som formar fagsyn og undervisningspraksis er altså styrt av både intellekt og kjensler, fagkunnskap og forskrift. Kunnskapsløftet gjev norsklæraren stor fridom, noko som fordrar større medvit om fagsyn og læringsprosessar. Det er kanskje nettopp i denne fridomen profesjonen får gode vekstvilkår og kan blomstre - om ein då ikkje legg alt dette ansvaret på lærebokforfattarane. Som synt i kapittelet om læreplanane sitt variable instruksnivå, lenger ned i denne teksten, har normgjevarane gjennom tida veksla i synet på kor stor fridom den enkelte utøvar skal ha når det gjeld å velje metode og materiale.

I si doktoravhandling «Litteraturundervisning i ungdomsskulen», trekkjer Halvard Kjelen opp to didaktiske tradisjonar som i kvar sin ende av skalaen har vore med å påverke den norske didaktikkutviklinga. Den tyske forskingstradisjonen der dannelsings-omgrepet står sentralt og den anglo-saksiske curriculum-tradisjonen.

I den anglo-saksiske curriculum-tradisjonen har ikkje Bildungs-omgrepet same status. Der er dermed *kompetanseomgrepet* viktig» [...] «Arbeidet med litteraturen i skulen og måla for litteraturundervisninga har, teoretisk og normativt, vore knytt opp mot omgrepet danning – altså i tråd med Didaktik-tradisjonen. Kunnskapsløftet representerer eit brot med dette, og både leseomgrepet og tekstomgrepet er endra. Den nye forståinga av lesing og litteratur både i læreplanen og i litteraturdidaktisk forskning står mykje nærmare det anglo-amerikanske enn det tyske. (Kjelen, 2013: 17-18)

I sine møte med norsklærarar, har likevel Kjelen funne at dannelsingsomgrepet står sterkt i medvitet omkring undervisning.

Dei lærarane som eg har intervjuet, har i stor utstrekning den oppfatninga at dei har stor «freedom to teach», til å velje ut stoff, til å setje eigne mål for undervisninga, til å tolke læreplanen slik dei synest, og mange av dei kjenner seg forplikta av dannelsingsomgrepet snarare enn kompetanseomgrepet. (Kjelen, 2013: 18)

2.2 Dannelsingsomgrepet før og no

Ikkje berre er det utfordrande å definere dannelsingsomgrepet i dag. Innhaldet i det vi assosierer med danning har endra seg i løpet av dei 125 åra ein kan tale om eit norskfag. Før var dannelsingsomgrepet eit meir elitistisk mål. Danninga hang saman med status i samfunnet, eit vi og dei. «Det å utvikle en edel, selvstendig og kunnskapsrik mann krevde utvelgning, opplæring og øvelse, noe som i tidligere tider forutsatte både et privilegert liv og gode evner.

Selvdanning var et ideal som krevde frigjøring fra næringsssorger og en posisjon i samfunnet som gav rom for autonomi». (Aase, 2005a: 38)

Etter kvart som skulen tok del i det demokratiske prosjektet, skulle danninga gjelde alle. Det vart tale om allmenndanning, og målet handla meir om det du kunne vera som menneske enn det du kunne. Jon Hellesnes sin definisjon frå 1969 har dette perspektivet i seg: «Dana er altså noko vi *er* i verda, ikkje noko vi er i ånda. Vi danar oss gjennom kulturell sjølvforståing ved å leve ut denne forståinga i praksis» (Hellesnes 1969:36). Det er altså i prosessen at danninga syner seg. Det er ikkje kunnskapen du *har* som først og fremst reflekterer danning, men korleis ein *er* i kraft av å ha denne kunnskapen.

Kva legg ein så i dannelsingsomgrepet no for tida? Eg stilte dette spørsmålet til ei vg3-klasse eg hadde i norsk for eit par år sidan. Svara eg noterte på tavla, vitnar om ei nokså tradisjonell dannelsingsforståing. Ein elev meinte danning var ein kombinasjon av kunnskap og utdanning, og korleis du oppfører deg i høve til det. Ein annan elev knytte det til tydinga å produsere, lage eller skape noko nytt. Vidare vart det sagt at ordet handla om å vera godt oppdratt, oppføre seg rett ut frå normene i samfunnet, og så var det ein elev som brukte ordet sosialisering for å forklare dette nokså abstrakte omgrepet.

Nokre av elevane assosierer altså dannelsingsomgrepet med å oppføre seg i høve til ein norm, men knyter denne norma til eit visst kunnskapsnivå. Dette er tilpassinga Jon Hellesnes meiner har lite med danning å gjera. Andre var meir oppteken av at danninga gav deg potensiale til å utnytte den kunnskapen ein tileigna seg. Elevane er einige om at danning er noko du får, ikkje noko du har, meir eit «blitt slik» enn eit «fødd slik». For desse elevane handlar danning om å ha kunnskap, men òg måten ein brukar denne kunnskapen på i møte med andre. Slik kan ein kjenne att autonomien som ligg i Jon Hellesnes sin dannelsingsdefinisjon. Eit danna menneske lever danninga si ut i verda gjennom handlingane sine, ikkje fordi ho må, men fordi ho handlar fritt ut frå «en verdiforankret beredskap til å samhandle med andre». (Aase 2005b: 16-17).

I artikkelen «Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid», skriv Laila Aase at «Hovedideen [...] er at dannelsingsbegrepet tilbyr noen alternative perspektiver på norskfagets formål som vanskelig kan ivaretas gjennom målsettinger som ensidig fokuserer på hva man *kan* uten samtidig å tenke inn hvem man *er* når man kan noe, og hvordan *det* man kan, er avhengig av hvem man er» (Aase, 2005a: 35)

Spørsmålet er altså om danning er eit fellesprosjekt der ein held den kollektive, demokratiske fana høgt, eller om det er tale om eit individuelt sjølvrealiseringsprosjekt. Etter Hellesnes må danning vere eit fellesprosjekt, ikkje ulikt omgrepet demokratisk medborgarskap som blir brukt i samband med definisjonar av literacy. I eit heilt ferskt innlegg i debatten frå meiningsfellene Marte Blikstad-Balas og Kjell Lars Berge hevdar dei at myndiggjering av elevane er sjølve heimlen for norskfaget «Elevane skal utvikle språklige ressurser for en aktiv deltakelse i samfunnet. Faget er forankret i forskning på skriftkyndighet (literacy) og i hva som kreves av en medborger et demokratisk samfunn, samt en internasjonal kunnskapsdebatt om hva slags dannelse som gir tilgang til et krevende tekstsamfunn»⁶ (Balas og Berge: 2017). Ein viktig distinksjon mellom literacy og danning er likevel at literacy er noko ein oppnår med å inneha ulike enkeltkompetansar som er målbare og vurderbare som til dømes dei grunnleggjande ferdigheitene i Kunnskapsløftet. Danning er i større grad knytt til ikkje-målbare verdiar.

Som nemnt innleiingsvis, gjev danningsteoriane til Wolfgang Klafki kategoriar for dei ulike innfallsvinklane til omgrepet. Teorien om den *kategoriale danninga* vart til i spaningsfeltet mellom det materiale og det formale, og blir av Klafki sjølv definert som «det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller forståelse av andre mennesker» (Klafki, 1996: 192). Den kategoriale danninga blir altså realisert ein stad der den materiale kunnskapen og dei formale ferdigheitene møtest. Klafki skildrar danninga som ein prosess i dette møtet mellom det objektive og det subjektive. Den kategoriale danninga oppstår i det elevane får rettleiing i å sortere kunnskapen (den materiale danninga) i kategoriar som gjer at dei kan identifisere seg og kjenne seg att i det. Først då kan dei bruke tankekrafta si og evna til refleksjon (den formale danninga) på ein måte som gagnar både dei sjølve og omverda.⁷ Om ein går attende til klasserommet, er det vanskeleg å sjå for seg at danning er eit mål der elevane etter kollektiv innlæring når eit slags felles nirvana. Elevane si evne til utvikling og sjølvrefleksjon varierer, og i møtet med norskfaget vil enkelte få inspirasjon til individuell utfolding, medan andre ser det meir som ein stad der ein tileignar seg kulturarven. Som eg

⁶ <https://morgenbladet.no/2017/03/skolens-viktigste-fag> Lasta ned 27.4.17

⁷ Sveinung Nordstoga karakteriserer denne prosessen som «den moglege sjølvoverskridinga «Sjølvoverskriding vil altså seia 'å gå over i noko anna' med eit nytt perspektiv, ei ny innsikt og ei djupare forståing» (Nordstoga, S. (2014): «Den moglege sjølvoverskridinga» i Nordstoga og Kruse (red.) *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som dannelsesfag*, Abstrakt forlag, Oslo.

kjem attende til i gjennomgangen av fagplanane, har faget hatt ein viktig funksjon som nasjonsbygger, der den litterære kulturarven har hatt ein dominerande plass.

Den kategoriale danninga er altså avhengig av undervisarar som finn dei gode grepa (kategoriar) i spennet mellom å tileigne seg kulturarv, men òg å stille seg kritisk og analyserande til den ut frå si eiga livsverd. Kva er det som representerer bærande tema i livsverda til unge menneske anno 2017? Eit døme kan sjølvsagt vera globalisering, eit anna kan vera teknologi, eit tredje økologi og så bortetter. Klafki meiner at denne tankegangen må vera til stades hjå undervisarar som ynskjer å oppnå danning. Norskklæraren som arbeider med gamle tekstar må skape perspektiv og setja fagstoffet inn i kontekstar for at elevar ikkje berre skal lære *om*, men også *av*. Klafki brukar omgrepet *eksemplarisk undervisning* om metodar som legg til rette for kategorial danning. Dette er ein undervisning som «overset» kunnskapen på ein måte som gjer at elevane blir «kompetente deltakere i tekstkulturen» (Aase, 2005a:39). Ein norskklærer som både forhold seg til dei grunnleggjande verdiane i kulturarven, men som òg legg til rette for kritikk og analyse, arbeider mot det Klafki vil kalle kategorial danning. «Dannelse vil si at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette er det objektive eller materiale aspektet. Men det betyr samtidig at mennesket har åpnet seg for denne sin virkelighet – her er det subjektive eller formale aspektet i ‘funksjonell’ så vel som i ‘metodisk’ forstand» (Klafki, 1996:193). Det må altså gå føre seg ein prosess hjå eleven der ho fattar, forstår og tek i bruk innhaldet i si eiga utvikling. «Danningsprosessene krever at elevene blir preget av kunnskapsstoffet på en slik måte at det blir en del av den beredskapen de har for å samhandle med andre» (Aase 2005a: 38)

At danning heng saman med språk, er det ikkje berre Klafki som er oppteken av. Det er ikkje tilfeldig at norskfaget opp gjennom åra har hatt ei særskilt rolle som danningfag, fordi kunnskapen og ideane ein tileignar seg og utviklar, treng eit språk. Ein treng språket for å tenkje tankar og for å kommunisere dei. Laila Aase sin danningdefinsjon stadfestar dette behovet for å kunne delta i ein tekstkultur når ho seier at danning er «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase, 2005a: 37).

Dei «oppvurderte kulturformene» heng i stor grad saman med ein tekstkultur, og det er faget si oppgåve å forvalte og fortolke desse tekstane slik at det gjev mening og utvikling hjå

elevane. «Å kunne navigere i samfunnet i og gjennom språket er med andre ord den grunnleggende betingelsen for å ta del i danningen», seier Laila Aase (Aase, 2005a: 37).

I tillegg til å forvalte og fortolke språket, har norskfaget altså hatt ansvaret for å forvalte det mange kallar kulturarven, dei litterære tekstane og andre kunstuttrykka som seier noko om kvar vi kjem frå. Mange var kritiske då Kunnskapsløftet kom i 2006 utan ein litterær kanon, og hevda at både Ibsen og Bjørnson kom til å gå i gløymeboka. Som ein vil sjå seinare i denne oppgåva, er det eit slankare litterært tekstkorpus elevane møter i 2016 enn dei gjorde i 1994. Spørsmålet er kva for rolle desse tekstane spelar i dannelsingsprosjektet. Denne delen av norskfaget kan lett hamne i det materiale dannelsingsrommet, om ein ikkje gjer noko meir med desse tekstane enn å lese dei frå *a* til *å*.

Det tredje perspektivet i norskfaget, er å gje elevane den metakunnskapen dei treng for å kunne utforske, fortolke og sjølv utvikle skriftlege og munnlege tekstar. Her ligg det også eit stort formalt dannelsingspotensiale, ei dannelsingsforståing som på mange måtar smeltar saman med literacy-omgrepet som eg kjem attende til om litt.

Kva for kunnskap treng ein elev i 2016 for å kunne «forstå, beherske og delta i vanlige, oppvurderte kulturformer»? Og kven skal definere kva som er oppvurdert? Diskusjonen omkring desse spørsmåla er heldigvis levande i eit skuleregime der mange hevdar at dannelsingsmålet er tona ned og fagplanane i norsk ber preg av ein instrumentell tankegang som blir assosiert med målbare ferdigheiter, effektivitet og «human capital». I ei ordveksling i Morgenbladet i fjor vinter, hevda den tidlegare kunnskapsministeren Gudmund Hernes at «En ny ideologi har fått gjennomslag i Kunnskapsdepartementet og i læreplanene. Selve norskfaget er truet» [...] «Norskfaget er ikke lenger et kulturformidlingsfag som legger vekt på litteraturhistorie og nasjonsbygging. Det er blitt et tekstfag der det å uttrykke seg skriftlig og muntlig er blitt en overordnet oppgave»⁸. Professor emeritus i norsksdidaktikk ved HiST/NTNU, Jon Smidt, støttar mange av danningstankane til Hernes, men åtvarar mot at diskusjonen om norskfaget skal forenklast til ein diskusjon for eller imot ein definert litterær kanon. Smidt ynskjer å definere norskfaget si oppgåve som «et kulturskapende fag tuftet på en radikal estetikk» [...] «I den radikale estetikken ligger et dannelsesideal med vekt på det aktive, spørrende, svarende og skapende: møtet med andres tanker og ytringer og mulighetene

⁸ <https://morgenbladet.no/ideer/2016/01/samfunnets-store-speil> Lasta ned 16.8.16

for elever til aktivt å svare på nye måter og i nye former».9 Smidt ynskjer eit breitt tekstomgrep, og er oppteken av korleis norskfaget skal bruke tekstmangfaldet til å oppnå den formale danninga han skisserer. Den tredje karen som melde seg på denne debatten, er professor i tekstvitenskap ved Universitetet i Oslo, Kjell Lars Berge. Han hyllar gjeldande norskplan og argumenterer blant anna med at den er forankra i OECD si kunnskapspolitiske satsing på at «skolen bør utvikle kompetanser som er nødvendige i og for alle former for læring» [...] «Her inngår *literacy* som en del av de kritiske ressursene for læring. Med *literacy* menes det å mestre skriving og lesing på avansert nivå. Det innebærer å bruke lese- og skriveferdigheter til å tilegne seg innsikter som går utover den umiddelbare erfaringen og det hverdagslige snakket».10

Desse tre representerer på mange måtar ytterpunkta på ein skala med danning på den eine sida og «human capital» på den andre, der materialet er viktigast på den eine sida, og kva du kan bidra med, det formale, på den andre sida. Desse meiningsytringane syner at debatten om både mål og middel er høgst levande i norskfaget i ei tid då gjeldande normtekstar representerer ein temmeleg kraftig snuoperasjonen i norskfaget sitt indre liv dersom ein ser på utviklinga berre dei siste 20 åra. Denne samanlikninga blir gjort seinare i denne oppgåva.

Haldninga som ligg i desse ytringane gjer det òg interessant å sjå på korleis ein skal møte tekstane ein blir servert i klasserommet. Skal eleven stå i giv akt når klassesettet med Peer Gynt blir bore inn, og ville ein møte ein rap-tekst av Karpe Diem med den same haldninga? Er det heller slik at ein føresetnad for danning er respektløyse, at ein skal gyve på tekstane med ei haldning som opnar for at ein ser innhaldet i høve til si eiga livsverd, slik Hellesnes meiner? Professor i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger, Bjørn Kvalsvik Nicolaysen, hevdar at «Spørsmålet er korleis tekstane tener vår forståing, ikkje korleis vi tener utbreiinga av litteraturen», i artikkelen «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking». (Nicolaysen, 2005: 29)

I boka *Literacy i læringskontekter*, blir literacy definert som «en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn» (Skjelbred og Veum, 2013:19). Denne definisjonen er bygd på eit resonnement som handlar

9 <https://morgenbladet.no/ideer/2016/01/en-radikal-estetikk-i-norskfaget> Lasta ned 16.8.16

10 <https://morgenbladet.no/ideer/2016/01/hernes-og-norskfaget> Lasta ned 16.8.16

om at literacy skal kunne gjere menneska i stand til å kunne navigere og produsere i ei tid der tekstmangfaldet aukar i takt med globalisering og teknisk utvikling. Ein annan definisjon som gjerne blir brukt, vart utvikla av ei internasjonalt samansett UNESCO-gruppe i 2003.

Literacy is the ability to identify, understand and interpret, create, communicate and compute, using 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 2004:13).¹¹

Om ein summerer opp, kan ein slå fast at dannelsingsomgrepet er utfordrande. Definisjonen kan vera vanskeleg å få grep om, både fordi den har endra seg over tid, og fordi ein framleis legg ulikt innhald i måten ein forstår det på. Dannelsingsinnhaldet har endra seg frå å vera eit elitistisk mål i tysk *bildung*-tradisjon til å bli eit mål som skulle gjelde alle gjennom allmenndanninga. I dag er danninga i skulen under press, både med fokuset på nytteverdi ein finn i normtekstane (*techne*) og med den individorienteringa ein ser i skulen og samfunnet elles. Danning handlar om ein evig balanse mellom fellesskap, individ, kunnskap og tame.

Det danningssynet som blir lagt til grun i denne framstillinga, samsvarar i stor grad med Jon Hellesnes sin definisjon. Altså ei kategorial danning med det samfunnsmedvitne sjølvstendet som mål.

2.3 Litteraturredaktikk og lesemåtar i skulen

Litteraturredaktikk er altså dei arbeidsmåtane ein brukar i handsaminga av litteratur i skulen. «I det daglige virket til en lærer vil litteraturredaktikken være en kilde til begrunnede valg i forbindelse med planlegging, gjennomføring og evaluering av litteraturundervisning» (Hennig, 2010: 66). Det handlar altså om å velje tekstar, planlegge korleis og kor stor del av dei elevane skal tileigne seg, og det handlar om korleis ein skal prate med og aktivisere elevane før, under og etter at elevane har tileigna seg teksten. «Tidlig i min egen norsklærerkarriere oppdaget jeg at det ikke var tekstene vi leste alene, men hva vi gjorde med dem i klassen, som avgjorde hvilken mening og betydning de kunne få», seier didaktikkprofessor Jon Smidt (Smidt, 2016:65).

Det å tale om ulike lesemåtar, handlar om å ha ulike blikk i møtet med teksten. På den eine sida kan ein starte lesinga med «blanke ark», og sjå kva som kjem ut av møtet mellom lesar

¹¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
Tilgang 14.5.17

og tekst. Det er heller ikkje uvesentleg om elevar les stille for seg sjølv, høyrer på høgtlesing i samla klasse, les for kvarandre eller framfører teksten på andre måtar. Alle desse vala er med på å avgjere haldninga til og oppfatninga av teksten.

Den faktive, efferente lesinga har fokus på sjølve teksten, korleis den er skrudd saman av ulike delar og kva funksjon ulike verkemiddel har. Ein går inn i teksten for å hente ut informasjon om noko. Den andre måten er nyttingslesinga, den estetiske, opplevingsbaserte måten som har fokus på assosiasjonar og den personlege resepsjonen som oppstår i møte mellom tekst og lesar.

Det var den amerikanske litteraturforskarer Louise Rosenblatt som først introduserte omgrepa efferent og estetisk lesing. I eit bakgrunnsdokument om lesing utarbeidd av Lesesenteret i Stavanger og publisert på Utdanningsdirektoratet sine nettsider, kan ein lese denne definisjonen av Rosenblatt sine lese-teoriar:

Efferent kommer av det latinske ordet *efferre*, som betyr å føre ut. Denne lese-måten handler altså om å gå til teksten for å hente noe en trenger et annet sted, kunne vi si. Teksten har en umiddelbar nytteverdi ved å svare direkte på spørsmål vi trenger svar på. Estetisk lesing innebærer en motsatt bevegelse innover i og gjennom teksten uten tanke for at lesingen skal brukes til noe. Efferent lesing favoriserer kognitive aspekter og ikke-personlig tekstmening, mens den estetiske lese-måten forutsetter at vi involverer også personlige assosiasjoner og hele spekteret av affektive reaksjoner. For Rosenblatt er denne rent målrettede lesingen og lesingen innrettet mot å oppleve og erfare teksten, ytterpunkter. Mellom dem finnes det alle slags variasjoner og glidende overganger, fra lesing dominert av praktiske formål henimot den estetiske lesingen. (Lesesenteret, 2013: 8)¹²

Det er sjølvstyk ikkje slik at all litteraturlesing anten er efferent eller estetisk. Ofte les ein med eit fokus om lag midt i mellom. Dette er likevel viktige omgrep å ha med seg når ein vidare skal sjå på kva intensjonar ein har med litteraturarbeidet i skulen og kva krav ein skal stille og forventningar ein skal ha til litteraturredaktikken.

2.4 Litteraturredaktisk diskurs i normtekstar

I den vidaregåande skulen har ein å gjera med elevar som stort sett meistarar basisferdigheitene som å lesa og skrive. Her er formålet med leseopplæringa å lose dei vidare inn i andre deler av faget, som ikkje alltid har ein synleg og sjølvstyk nytteverdi der og då, også kalla «den andre leseopplæringa». I litteraturredaktikken handlar det heile tida om å kombinere kunnskap om tekst og metode i møte med elevar som har ulikt utgangspunkt. Alle må likevel bruke fagmåla i læreplanen som «oppskrift» på kva verdiar og haldningar som er oppvurderte og på kva dei skal kunne eller lære. Fagplanane er eit politisk vedteke dokument, som sjølvstyk inneheld

¹² http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_lesing_vedlegg_3.pdf
Tilgang 14.5.17

kompromiss, men som også er eit ekko av ein ideologi. I mitt materiale, finst det ein læreplan som er prega av Arbeidarparti-ministeren Gudmund Hernes, og ein plan som er prega av Høgre-ministeren Kristin Clemet. Reform 94 og den generelle delen av L97 ber ein tydeleg sosial-demokratisk ideologi med bærebjelkar som allmenndanningstanken, kulturarven som samlande kraft og felles referansar som skal styrke dei unge si identitetskjennele i ei fragmentert tid. Kunnskapsløftet er styrt i meir marknadsøkonomisk lei, der individorientering, målstyring, instrumentalisme, nytteverdi og «human capital» er omgrep som blir brukt for å karakterisere ideologien.

Ideologiane set sitt preg på diskursen i læreplanane. Det handlar sølvsagt om prioritering og vektning av dei ulike fagområda, men òg om ordbruken generelt, måten formaninga blir uttrykt på. Ein finn på den eine sida instruksjonar som beskriv reint materiale mål «Alle elevar bør ha lese ein roman frå realismen/naturalismen» (R94). Nokre mål beskriv den mentale prosessen elevane skal gjennom i arbeidet med pensum, slik som «ta stilling til spørsmål tekstene tar opp» (KL13: 11). Den største skilnaden er likevel at måla frå 90-talet som regel skildrar ikkje-observerbar mental åtferd, medan ein i Kunnskapsløftet stort sett finn mål som beskriv observerbar, ytre åtferd.

I fellesmåla som er formulert for alle modulane i den vidaregåande opplæringa i planen frå 1994, er instruksjonen først og fremst «ha kunnskap om» og «ha kjennskap til». Under «Mål 4 Litteratur» til grunnkurselevane, finn ein att desse instruksjonsverba, i tillegg til «ha lese og kunne gjere greie for». Elevane som har avslutta VKI «skal lese og ha kunnskap om», og etter VKII skal elevane «skal ha god kunnskap om og oversyn over [...] skal ha lese og gjere greie for...» (R94). Her ser ein først og fremst materiale læringsmål. Det handlar meir om å tileigne seg kunnskap om noko enn korleis ein skal ta denne kunnskapen i bruk. Denne aktiviteten er ikkje alltid så lett korskje å få auge på eller å måle. Instruksjonane i Kunnskapsløftet frå 2013 har målstyringa meir eksplisitt uttala med formuleringar som «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne...» (KL13). Det elevane skal kunne, er i hovudsak noko som kan observerast utanfrå. I «Retningslinjer for utforming av læreplaner for fag» som var utarbeidd av Utdanningsdirektoratet før den siste revisjonen, heiter det at «kompetansemål har ulik utforming. Noen mål handler om å anvende kunnskaper i fag og blir uttrykt gjennom verb som å lage, bruke og forklare. Andre kompetansemål handler om å utvikle innsikt i begreper og prinsipper i et fag og blir uttrykt gjennom verb som for eksempel å reflekterer over og forstå» (Utdanningsdirektoratet 2011:9).

I ein artikkel i siste «Bedre skole», har Audhild Norendal tematisert denne problemstillinga gjennom å sjå på instruksjonane i eksamensoppgåvene gjevne til 10.-klassingane etter førre læreplan (L97) og gjeldande læreplan. Dette er ein studie som ikkje er direkte overførbar på mitt materiale. Den kan likevel seie noko om utviklingslinjene frå ein sjølvrefleksiv praksis som gav elevdiskursen mykje rom, til ein instrumentalistisk diskurs som «bare blir forstått som funksjonelle handlinger tilpasset formål mottaker og medium» (Norendal 2017: 60). Kva elevane skal målast på til eksamen, er sjølvstendig styrande for den aktiviteten som går føre seg i klasserommet. I den vidaregåande skulen heng dette nøye saman med leseopplæring og litteraturundervisning. I alle eksamensoppgåver som er utarbeidd etter at Kunnskapsløftet vart innført i 2006, har elevane måtte lese og bruke ein tekst i arbeidet med eiga skriving. Det er viktig at ein ser ein klar samanheng mellom formuleringsarena og vurderingsarena. Eit anna poeng for Norendal er at med synleg målstyring med vurderingskriterium og ein skala for måloppnåing, kan noko av den sjølvstendige tenkinga svekkast. «Med Kunnskapsløftet har vurderingskriterier blitt meir styrende for forståelsen av faget. Dersom elevene blir lært opp til å skrive tekster som i størst mulig grad oppfyller vurderingskriterier for å oppnå gode eksamensresultater, kan resultatstyringen fortrenge kreativitet, selvstendighet og kritisk vurderingsevne i skriveopplæringa» (Norendal, 2017:62). Her kan ein òg hekte på den didaktiske diskusjonen som handlar om det er slik at læreplanar og lærebøker legg for stor vekt på abstrakte leseteoretiske omgrep, slik nokon har argumentert for i den pågåande debatten om norskfaget.

Det er likevel viktig å nyansere denne ideologiske bokstenkinga noko. Janicke Heldal Stray har studert omgrepsbruken i skulen sin formålsparagraf opp mot Stortingsmeldinga *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet 2008), ei melding der Stoltenberg 2-regjeringa ynskte å setje sitt preg på skulereformen som var utarbeidd av Kristin Clemet. I denne studien peikar Stray på korleis språket ein brukar om skulen «skaper en virkelighetsforståelse om hva skolens oppgave er» (Stray, 2011:27). Ho tek utgangspunkt i at der ein før omtala formålet i skulen som *mandat*, talar ein no om *oppdrag*. «Når oppdraget fullbyrdes, er kontrakten mellom oppdragsgiver og oppdragstaker oppfylt. *Oppdrag* kan på denne måten forstås som et mer teknisk og forretningsmessig begrep enn *mandat*» (Stray, 2011: 20). Hovudpoenget til Stray er likevel at sjølv i Stortingsmeldinga der den sosialdemokratiske regjeringa skulle dreie Kunnskapsløftet i si retning, vel dei å bruke eit språk som støttar retorikken i den vedtekne planen. «De ikke bare viderefører retorikken fra tidligere stortingsmeldinger, men utdyper og videreutvikler den gjennom ytterligere ivrig bruk av begrepene som tilhører

kvalitetsdiskursen» (Stray, 2011:28). Ho stiller spørsmål ved kvifor det er slik at denne meldinga oppvurderer kvalitetsdiskursen meir enn verdidiskursen, og konkluderer med at det har skjedd ei dreining i språket som blir brukt i utdanningspolitikken generelt. «Denne dreiningen bidrar til en ny virkelighetsforståelse av hva skolens rolle er og hva skolens formål skal være» (Stray 2011:28).

Litteraturundervisning er uansett eit fagfelt som lett kan få eit legitimeringsproblem om den instrumentelle tankegangen er rådande. Svaret på kva som blir rekna for å vera god undervisning, er i kontinuerleg utvikling, meir eller mindre i takt med fagplanane som avløyser kvarandre. Korleis skal ein få med elevane på å reflektere omkring dei skjønnlitterære tekstane på ein måte som både skapar engasjement for innhaldet i teksten, tida den er skriven i, dei metaspråklege refleksjonane som handlar om verkemiddel og vurdering. Kanskje ein til og med lærer noko eller får ei aha-oppleving i møtet med dei andre i teksten, tema og budskap. Igjen kjem ein attende til spørsmålet om kva ein *vil* med litteraturen i skulen.

2.5 Normtekstane i eit historisk perspektiv

Innanfor norsk pedagogisk tenking, har pendelen svinga mellom ytterpunkta som gjerne har blitt omtala som progressiv pedagogikk på den eine sida og restaurativ pedagogikk på den andre. På 70-talet var det pedagogiske grunnsynet tufta på ideen om at ein skulle ta utgangspunkt i eleven sine behov. Den progressive pedagogikken er kjenneteikna av fokus på heile eleven, subjektiv identitetsutvikling og verdirelativisme (Hamre, 2014:369). Omgrepet «restaurativ pedagogikk» blir knytt til skuleforskaren Alfred Oftedal Telhaug. Denne pedagogikken har prega mykje av den overordna prosessane i norsk skule dei siste 20 åra, der effektivitet er honnørord og målstyring er middel med kunnskap som tener samfunnet meir enn individet som mål. Telhaug seier i ein artikkel frå *Bedre skole* i 2009 følgjande om omgrepet og pendelsvinging i norsk skuletenking:

Da den første kritikken av 1960- og 1970-årenes samfunnskritiske kunnskapsregime begynte å gjøre seg gjeldende mot slutten av 1980-årene og utover på 1990-tallet, omtalte jeg gjerne den nygamle tenkningen med ordene «restaurativ pedagogikk.» I løpet av de to siste årene har den amerikanske venstreradikaleren Michael Apple og norske fagpedagoger som Petter Aasen og Erling Lars Dale introdusert den alternative betegnelsen «konservativ modernisering.» Og i dagspressen påstår nå skolejournalistene gjerne at «pendelen er i ferd med å svinge i norsk skole» og at det allerede har skjedd en «snu- operasjon på venstresiden». Derfor spør jeg slik: Hva viser denne språkbruken konkret til? Hva forteller den om hvor vi er kommet hen i vår skuletenkning fram mot 2009? Og er ordene som brukes dekkende for hva som skjer i virkelighetens verden? (Telhaug, 2009: 74)

KAPITTEL 3: LITTERÆR DISKURS I

NORMTEKSTANE

3.1 Gudmund Hernes og normtekstane på 90-talet

Læreplanhistoria i Noreg strekkjer seg attende til 1800-talet, og har heilt sidan då vore rekna som eit bindeledd mellom stat og skule. I Noreg, som i dei andre Nord-Europeiske landa, har tradisjonen vore å ha læreplanar som først og fremst seier noko om innhald og form i utdanningane. Etter kvart har ein sett ei dreining mot eit læreplaninnhald som meir og meir er målformulert.

R 94 representerer ei vending bort frå det elevsentrerte perspektivet frå 1976. «Den generelle delen av planen frå 1976 la vekt på tilpassa opplæring i eit sinnrikt differensieringssystem, og la vekt på lærestoffet sin «personlighetsbyggende virkning» meir enn på «fellesskap i kunnskaper». (Hamre 2014:417-418). I 76-planen var personlege interesser prioritert framfor nasjonal kulturarv, formal danning framfor material, individet framfor fellesskapen, og lokalnivået («bygda eller byen») utfordra det nasjonale som den fellesskapen ein såg for seg. 1994-planen inneheld tankar om tida, og ei oppskrift på korleis menneska skal handtere omstillingskrav i eit samfunn i endring. Ingrediensane er kunnskap om kulturarv, og felles referanserammer blir sett på som «grunnlaget for god kommunikasjon, felles oppleving og forståing av kultur og samfunn» (R94: kap. 1.1.). Her får norskfaget eit nasjonalt ansvar for danning, og planen kan knytast til Tellhaug sitt restaurative omgrep. (Hamre, 2014: 369).

Då Gudmund Hernes frå Arbeiderpartiet overtok som undervisnings- og forskningsminister i 1990, var gjeldande læreplanverk, *Mønsterplan for grunnskolen* (M87), berre tre år gammalt. Hernes tok tidleg til orde for at denne planen i for stor grad la opp til lokale løysingar, og at den ikkje la til rette for at elevane sitt potensiale kunne utnyttast til fulle. Ministeren hadde tidlegare markert sitt skulepolitiske syn på fleire arenaer, blant anna som leier for utvalet som utarbeidde *NOU 1988:28 Med viten og vilje*, der det blir peikt på følgjande. «Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikkje får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles [...]» (*NOU 1988:28: 7*). I Stortingsmeldinga som kom i mars 1992, blir den sentrale utfordringa for skulen framover formulert slik: «Å gi opplæringen et kunnskapsinnhold og en struktur som legger grunnlaget for å møte framtiden med en tilpassende og en kritisk korrigerende holdning

på same tid.» (St.meld. nr. 33,1991-1992:21). Her ligg det både eit tydeleg danningperspektiv og eit tilpassingsperspektiv, desse omgrepa filosofen Jon Hellsnes meiner skapar ein dialektikk mellom ulike sosialiseringsmåtar.

Eg skil mellom to former for sosialisering, to former å verte «samfunnsvesen» på, nemleg *tilpassing* og *daning*. Tilpassing går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer seg «spelereglane» utan å sjå at «spelet» kan diskuteras og forandras. Tilpassings-soliseringa *reduserer* personar til objekt for politiske prosessar som dei ikkje ser *som* politiske; ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkjande og handlande subjekt. Daning går ut på at folk vert sosialiserte inn i problemstillingar som gjeld føresetnaden for det som skjer rundt dei og med dei. Daningssoliseringa *emansiperer* personane til politiske subjekt. (Hellesnes 1975: 16-17)

Vidare i Stortingsmeldinga frå 1992, blir det humankapitalistiske målet frå *Med viten og vilje-NOU'en* repetert:

Følgende utfordringer synes å være de viktigste: 1. Å få *mer ut av befolkningens talent*. I en tid der utfordringene for den enkelte og for samfunnet er større enn noensinne, må det legges best mulig til rette for at ungdomskulturen kan få utviklet sine muligheter best mulig. Meningsfull opplæring er en nedre nasjonal investering enn trygd. Det er derfor en utfordring å fortsatt øke kompetanseinvesteringen ved å gi alle muligheter til videregående opplæring og ved bredest mulig rekruttering til høgre utdanning. Systematisk oppdatering av arbeidsstokken for å unngå arbeidsledighet og for å være i takt med utviklingen, er også en stor oppgave. (St.meld. 33, 1991-1992: 21)

Hernes hadde avvikla *Grunnskolerådet*, eit breitt samansett forum som til då hadde fungert som ein slags tenketank for innhaldet i norsk skule. Ministeren tok sjølv grep, og sette i gang arbeidet med ein totalrevisjon av læreplanverket i grunnskulen. Prinsippa ein arbeidde mot var lovfesta rett til vidaregåande opplæring, nye fag- og opplæringsplanar strukturert i modular som skulle gje landsdekkjande, men likevel fleksible normer. Allereie hausten 1992 kunne ein lesa høyringsutkastet til den generelle delen i det nye læreplanverket, ein felles plan for grunnskule, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring. Det var her ideen om dei ulike menneskelege dydane vart presentert for første gong – dei dydane som skulle leie mot det *integreerte mennesket*.

Målstyring skulle sikre kvaliteten «Målene og rammene skal være så presise at de nasjonale kravene til kompetanse blir ivaretatt i alle deler av landet – både når det gjelder kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål. (St.meld. nr. 33, 1991-92:26). Middelet mot det forvirra mennesket i eit mylder av nye medieuttrykk, var felles referanserammar og kulturforståing. Tanken var at ein skulle framheve historia og felles tankegods uttrykt gjennom kunst og kultur for å gje elevane ei plattform. I dette klimaet fekk den nasjonale kulturarven ein privilegert posisjon med norskfaget som naturleg midpunkt. Slik vart legitimeringa for dei nye planane to-delt: For det første å få meir ut av folkets talent og for det andre skape, eller

revitalisere, eit felles nasjonalt kunnskaps-, verdi, og kulturgrunnlag med blant anna å gjeninnføre ein litterær kanon. Den sentrale styringa var sterk, og Gudmund Hernes var ein aktiv bidragsytar i sitt eget prosjekt. I ettertid har Hernes-metoden vorte kritisert av fleire, blant anna i doktoravhandlinga til Tom Are Trippestad: *Kommandohumanismen. En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk* frå 2009.

Hernes inntar delvis selv rollen som autor i overordnede og sentrale utdanningsdokumenter. Han praktiserer den kommandohumanistiske ideologien om at det er myndighetene som skal forme landets tro og lære [...] Hovedbildet er at den politiske og sentralistiske kontroll over læreplaner for fag i skolen var betydelig, og at maktmulighetene ble brukt på de viktige stedene i forhold til de ideologiske målene. (Trippestad, 2009: 361-362)

3.2 Danningsdiskursen i R-94

Den generelle delen av Hernes-planen som skulle gjelde frå 01.08.94, startar med eit kort historisk riss av morsmålsopplæringa i Noreg. Her blir det peikt på at det var i 30-åra faget vart lyfta fram som noko sentralt, og at danningperspektivet vart synleg fordi «faget også hadde til oppgåve å orientere elevane i tilværet. I tida etter den andre verdskrigen voks det fram eit større medvit om korleis elevane gjennom å utvikle eit rikare språk også utviklar seg sjølv og samstundes kvesser evna til å gripe meir av verda dei lever i». (R94: 1.1) . Innleiinga konkluderer med at faget framleis er grunnleggjande i «allmenndanninga» og for å kunne «utvikle personleg og kulturell identitet, etisk og estetisk sans og evna til å orientere seg i samfunnet». (ibid.)

Litteraturen har fått sitt eige avsnitt under neste mellomttittel som tek for seg «Innhald og mål for norskfaget»:

Arbeidet med litteratur har brei plass i norskfaget, både fordi litteraturen representerer ei viktig side ved norsk kulturhistorie, og fordi lesing har mykje å seie for personleg og språkleg modning og utvikling. God litteratur er ein viktig stimulans både etisk og estetisk og gir elevane perspektiv på egne røymsler. Samstundes gir litteraturen døme på korleis røyndommen kan formulerast og utforskast gjennom språket, og god litteratur kan vere ein fin stimulans og tene som språkleg modell for elevane når dei skriv sjølv. Norskfaget skal utvikle evna til å skjønne, oppleve og vurdere norsk litteratur frå eldre tider og fram til i dag. Eit rikt utval av norsk skjønnlitteratur og sakprosa utgjer kjernen i litteraturlesinga, men også tekstar frå nordisk og internasjonal litteratur har sin plass. (R94)

Dette avsnittet har i seg eit instrumentelt formål, nemleg at litteraturlesinga skal gjera eleven si eiga språkføring betre, i tillegg ser ein at innhaldet blir vektlagt med fokus på det norske, sjølv om ein òg opnar for å velja internasjonal litteratur. Det synlegaste danningperspektivet ligg i formuleringa om at litteraturlesing både skal mogne og utvikle personlegdomen.

Dessutan er idealet at litteraturlesinga både skal vekke interesse for etiske spørsmål, men òg

appellere til det estetiske. Det ser mest ut som om ein stolar på at litteraturen i seg sjølv kan setje i sving desse mekanismane hjå eleven. Dei meir didaktiske diskusjonane om korleis ein skal få til dette i klasserommet høyrer sjølvstund ikkje heime på denne type formuleringsarena, men det er interessant å sjå korleis ein har tillit til at «god litteratur» kan skapa desse refleksjonane hjå eleven, ei haldning om at kunstverket har ei eiga, verkande kraft i samfunnet. Litteraturforskar Bjørn Kvalsvik-Nicolaysen utfordrar denne litteraturdidaktiske haldninga i artikkelen «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kultur deltaking». Han hevdar at didaktikken for det meste held seg på ein akse mellom «kulturvern-moralisering» på den eine sida og «oplevings-estetikk» på den andre.

Litteraturpedagogikk eller –didaktikk opptre som tenar for eine eller hi saka, og anten tek på seg mine som statsberande ideologi og normforvaltar eller tvert om tek på seg festlege, for ikkje å seie festivalaktige, gevarar og eit entusiastisk oppsyn for å tene det meir ubestemmelege, subjektorienterte føremålet å stimulere leselyst. I båd tilhøve risikerer ein å suspendere den sjølvstendige tenkinga og prinsipielt gå inn for anten sosial tilpassing eller individuell nyting, litteraturen i seg sjølv kan då etter ei tid framstå som ganske tom, for han er då berre instrument for å få utført andre oppgåver. (Nicolaysen, 2005: 14)

Om ein argumenterer slik, kan det bli eit paradoks at den litteraturen Hernes gav slik kraft, blir redusert til eit instrument for andre mål.

Uansett må ein kunne karakterisere litteratur-målsetjinga i R-94 som temmeleg ambisiøs. Her skal litteraturen tene som tydeleg kulturbærar. Dette perspektivet blir understreka i neste avsnitt i formålsteksten «Kulturarv». Her heiter det at «I faget skal elevane få møte viktige verk av høg kvalitet, som gir elevane ein kulturhistorisk dimensjon, overfører kunnskap frå fortida og utviklar eit kollektivt medvit» (R-94:1.1). Det å lesa litteratur skal så føre til ei formal danning kjenneteikna av personleg vekst og etisk refleksjon og perspektiv på eigne røynsler. Leselysta, den estetiske verdien, skal koma på kjøpet.

Litteraturprofessor Louise Rosenblatt var oppteken av at det ho kalla den «efferente» lese måten ikkje skulle dominere i klasserommet, at den kunne koma i veggen for lese motivasjonen hjå elevane. Den efferente lese måten er karakterisert ved at ein går til teksten for å hente noko ein treng ein annan stad, som når ein studerer korleis teksten er skridd saman av ulike delar og kva funksjon ulike verkemiddel har. Den efferente lesinga har fokus på den kognitive aktiviteten og det ikkje-personlege. Estetisk lesing, som i følge Roseblatt er det andre ytterpunktet, er kjenneteikna av ei lesing innover i teksten, ei lesing som gjev rom for dei personlege assosiasjonane og reaksjonane på teksten.

It is much easier in the classroom to deal with ideas and information *about* literature than it is with literature itself, as it resides in the myriad transactions between individuals and books. To

help a young reader to reflect critically on his own response is indeed challenging to him and to the teacher. [...] Hence it is that in many classrooms pupils learn to ignore or even distrust their own responses to literature. They may therefore reject literature altogether as irrelevant to themselves. (Rosenblatt 2005: 68)

Det å stole på at litteraturen har ei sjølvgåande kraft er noko alle som jobbar med norskundervisning kan einast om. Det er likevel ikkje uvesentleg kva læringssyn- og ikkje minst elevsyn som ligg til grunn også på formuleringsarenaen. Ein ser òg at det blir vesentleg korleis ein definerer danning.

Når ein kjem til sjølve fagplanen i R94, blir det tydelegare å tolke eit materialt danningssyn ut av diskursen som blir presentert med eit sterkt fokus på innhald. Fagplanen er strukturert slik at kvart kapittel skisserer felles mål og hovudmoment for dei gjeldande modulane, før ein spesifiserer faginnhaldet for kvar modul under fem hovudområde: munnleg bruk av språket, skriftleg bruk av språket, språk- og kommunikasjonslære, litteratur, massemedium og studieteknikk. Dei to sistnemnde hovudområda er meir formale og vitnar om eit ynskje, eller kanskje eit slags alibi for at planen også orienterte seg mot tida den var skapt i. Det var då også eitt av hovudrefrenga til Gudmund Hernes, at denne planen skulle møte eit samfunn i endring. I Stortingsmeldinga frå 1992, blir det blant anna peikt på samtidsutfordringar som teknologisk utvikling, geografisk mobilitet, endringar i familiestruktur og at «det internasjonale samfunnet har rykket nærme [...]» (St.meld 33, 1992:18). Det viktigaste «medisinen» mot framandgjerung var likevel felles referanserammar skapt gjennom den nasjonale kulturarven. «Nasjonen si omstillingsevne er det primære, og så må sideeffekten av det, menneska sitt behov for stabilitet, tilfredsstillast. Etter å ha diagnostisert så vel samfunnet som menneska, er den føreskrivne medisinen for folket opium, i tydinga nasjonale tradisjonar og verdiar, mellom anna, skulle det vise seg, i form av ei skjønnlitterær vektlegging og kanonisering i norskfaget. [...] Den humankapitalistiske legitimeringa overgjekk kanskje den meir humanistiske», skriv Pål Hamre i si analyse av denne Stortingsmeldinga» (Hamre 2014: 415).

I delen «Felles mål for modul 1, 2, 3 og 4», altså som gjeld alle trinn i studieretning for «felles, allmenne og økonomisk/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag», finn ein i alt 17 «skal»-mål. Seks av desse er litterære mål som formulerer kva elevane skal ha kunnskap om og kjennskap til. Her finn ein sjangerlære, litteraturteori, litteraturhistorie, forfattarskap og enkeltverk, samisk og nordisk litteratur, med typiske formuleringar som «Elevane *skal* ha kunnskap om dei viktigaste sjanrane i skjønnlitteratur og sakprosa [...]», «[...] ha kunnskap om sentrale forfattarskap og sentrale enkeltverk i norsk litteratur» og «ha

noko kjennskap til omsett samisk litteratur» (R94: kap. 2.4). Her ser ein ei sterk fagsentrisme, ein material danningstanke der kunnskap *om* er det viktigaste. For å finne meir formale mål, må ein gå til innleiingane til dei ulike trinna. Under målområdet for litteratur er det først presisert at hovudvekta av pensum handlar om norsk litteratur skriven etter 1940, men at ein òg kan trekkje inn internasjonal litteratur «i nokon grad». Vidare kjem leselystperspektivet att: Det er eit mål at arbeidet med litteraturen skal skape interesse for og glede over å lese litteratur» (R94,1993: kap. 2.5). Hovudmomenta inneheld ei sjangerliste som elevane *skal* ha lest. Det er ei føring at både kvinnelege og mannlege forfattarar skal vera representert, i tillegg til omsett samisk litteratur.

I modul 3, som er for vk1-elevane på studieretningane for «felles allmenne fag osv.», er kanoniseringa av litteraturpensumet tydelegare. Den litteraturhistoriske tidsepoken er tida fram til 1900 med kronologisk start i den norrøne litteraturen, og det einaste formaldannande sporet ein kan sjå her er at det i innleiinga står at tekstane skal «setjast inn i ein samfunnssamanheng». Hovudmomenta elles er ei rein «smørbrøddliste» over forfattarar som «elevane skal lese og ha kunnskap om», sortert etter dei tradisjonelle litteraturhistoriske epokane. Det ligg ein viss valfridom i ordet *bør*, til dømes når det står «1600-1700-talet: Eit utval litteratur der salmedikting av Petter Dass, Dorothe Engelbretsdotter, Ludvig Holberg og Johan Herman Wessel bør vere med» (R94, 1993: kap. 2.6). Når ein kjem til det som blir rekna for å vera den norske litterære gullalderen, er kravet endå meir spesifisert: «ca. 1870-1890: Eit utval litteratur der eit drama av Henrik Ibsen bør vere med. Tekstar frå minst fire andre sentrale forfattarskapar bør og vere med, og blant dei bør Amalie Skram vere representert. Også ein tekst av August Strindberg bør vere med i utvalet. Alle elevar bør ha lese ein roman frå realismen/naturalismen» (R94, 1993: kap 2.6).

I det siste målet finn ein likevel noko som peikar mot eit formaldannande mål, nemleg at elevane skal kunne «knyte noko litteraturhistorie, litteraturkunnskapar og stilistikk til tekstane dei les».

Avgangselevane skulle då, som no, stort sett lesa tekstar skapt etter 1900. Målet om kunnskapsnivå er skjerpa. No skal elevane ha «*god* kunnskap om og *oversyn* over norsk litteratur [...]», der det for dei føregåande modulane heitte «ha kunnskap» (ibid.)

Eitt hovudmoment er at:

«Elevane *skal* ha lese og kunne gjere greie for eit utval skjønnlitteratur og sakprosa i begge målformer frå 1900-talet. Både kvinnelege og mannlege forfattarar skal vere representerte.

Tekstutvalet skal vise viktige tendensar, problemstillingar og utviklingslinjer i perioden. Ein roman eller eit drama, eit representativt utval korte prosatekstar (skjønnlitteratur og sakprosa) og eit representativt utval lyrikk skal vere med. Minst åtte av desse forfattarane bør vere representerte i utvalet av tekstar: Knut Hamsun, Sigrid Undset, Olav Duun, Johan Falkberget, Kristofer Uppdal, Oskar Braaten, Sigurd Hoel, Cora Sandel, Aksel Sandemose, Nordahl Grieg, Herman Wildenvey, Olaf Bull, Olav Nygard, Arnulf Øverland, Rudolf Nilsen, Rolf Jacobsen, Halldis Moren Vesaas, Inger Hagerup, Aslaug Vaa, Tor Jonsson, Alf Prøysen, Tarjei Vesaas, Johan Borgen, Torborg Nedreaas, Jens Bjørneboe og Olav H. Hauge» (R94,1993: kap. 2.7).

I tillegg er det spesifisert at det skal lesast omsett samisk litteratur, eit utval nordiske tekstar og at ein skal ha god kunnskap om litterær analyse og «noko kunnskap om korleis nye medium (t.d. film, video, fjernsyn, radio, kassetar og plater) formidlar litteratur» (R94, 1993: kap. 2.7).

Oppsummerande kan ein altså karakterisere denne planen som svært fagsentrert og danningsdiskursen er gjennomgåande av material karakter. Ein finn ei kanonisering av litteraturen elevane skal lesa, og fokuset i fagdelen er på kva ein skal *kunne*. Det ligg ein implisitt tillit til at det gjennom å lese desse tekstane, skal elevane oppnå evne til å reflektere og vurdere. Det ser ein i innleiinga til planen. Det verkar som om ein har ei fast tru på at tekstane i seg sjølv skal vera dannande. Om ein legg til grunn eit danningsideal som handlar om det autonome, Hellesnes sin definisjon om å vera danna i «verda», ikkje i «anda», seier denne planen lite om korleis ein skal nå dit utanom å peike på eit pensum. «Danning er avhengig at man har lært *om* noe, men like avhengig av at man har lært *gjennom* noe, slik at man har tilegnet seg en ny tenkemåte, væremåte eller blick på verden», seier Laila Aase i artikkelen «Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid» (Aase 2005a). 94-planen syner stor tru på litteraturen i seg sjølv som danningsleverandør, og oppvurderer dei norske «kanonane» utan å problematisere at dei verdiane som ligg representert i desse tekstane kan vera samansette. Under mellomtittelen «Kulturarven» i innleiinga, heiter det:

I faget skal elevane få møte viktige verk av høg kvalitet, som gir elevane ein kulturhistoriske dimensjon, overfører kunnskap frå fortida og utviklar eit kollektivt medvit. Opplæringa skal skape innsikt i vårt eige, om verdiar, idear og førestillingar som er viktige for den norske væremåten, og om nokre av dei mange referansane som litteaturen i vid meining har gitt oss. (R94, 1993: kap. 1.1)

Danningspotensialet her ligg altså først og fremst i nasjonsbyggingsdiskursen. Om ein legg Laila Aase sin danningsdefinisjon til grunn, er dette ein plan som i stor grad definerer kva

som er «oppvurderte «kulturformer» (Aase 2005a: 37). Spørsmålet er korleis dette aktiviserer elevane i disiplinær som sjølvstendig tankegang, evne til refleksjon, vurdering og problematisering. I same artikkel peikar Aase på at for å nå danningsidealet som ligg i å «forstå, beherske og delta» i desse kulturformene, må elevane «delta i *tekstkulturen* på en kvalifisert måte, altså ikke bare ha lært om den» (ibid.). Ho stiller òg spørsmålet om kven som skal ha makt til å definere kva som er dei definerte kulturformene.

3.2.1 L97 - den første gjennomgåande planen

Gudmund Hernes hadde altså i stor grad påverka dei politiske prosessane til R94. Som statstråd, var han òg opphavsmannen til 1997-reforma, der blant anna grunnskulen vart utvida til ti år. Norske barn skulle heretter starte på skulen som seks-åringar. L97 vart namnet på læreplanverket, og mykje av det tankegodset og ideologien som var på plass i R94, vart vidareført med denne planen. Det er den generelle delen som først og fremst er relevant for denne oppgåva, sidan den skulle gjelde også for den vidaregåande skulen. «Når store reformer gjennomføres i grunnskole og vidaregåande opplæring samtidig – og begge skoleslag blir deler av det vi i beste forstand kan kalle den norske folkeskolen – er det naturleg å gi en felles utforming av læreplanens generelle del for å markere sammenhengen i utdanningsløpet [...]», skriv Gudmund Hernes i forordet (L97, 1996: 11).

I denne planen vidarefører Hernes omgrepa, «det meningssøkende menneske», «det skapende menneske», «det arbeidende menneske», «det allmenndannede menneske», «det samarbeidende menneske», «det miljøbevisste menneske» og «det integrerte menneske».

Dette blir normgjevarane sine ideal på korleis eit ungt menneske som avsluttar grunnskuleløpet i den norske skulen skal vera. Planen vart i 1996 utgjeven som ei innbunden bok med stive permar, rikt illustrert med kunst- og kulturuttrykk i fargar. Om ei tek ei ordteljing i den generelle delen, finn ein omgrep som «oppfostring» og «samfunn» høgt opp på lista. Ordet «oppfostring» gjev ein assosiasjonar til at elevane skal formast, skapast etter eit gitt ideal gjort synleg gjennom dei menneskelege dydane som blir oppvurdert i titlane.

Gjennomgåande er tonen i planen at ved å kjenne og forstå den norske kulturarven, skal elevane meistre liva og tida på ein måte som kjem både dei sjølve og samfunnet til gode. «Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære vidare og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden» (L97, 1996:17).

Likeverd, humanisme og toleranse er andre dydar ein set høgt, og ein finn tydelege, formale danningideal, ideal som verdset «personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep» og «kritiske skjønn».

Under kapittelet «Det allmenndannende menneske», definerer ein allmenndanning i tre kulepunkt: -«konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv, kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig; egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve saman» (L97, 1996: 35). I dette kapittelet er det igjen eit sterkt fokus på korleis felles referanserammer bidreg til danning. «Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket - må være en del av den allmenne dannelse - om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter» (L97, 1996: 36).

Spørsmålet er kvar føringane kjem frå, om dei er resultat av ein indre styrt danningsspross der individet har vore i stand til å myndiggjere seg sjølv, eller om dette er ei kamuflert formaning som kan setjast i samanheng med omgrepet «symbolsk vald», eit omgrep eg kjem attende til i kapittelet om kanondebatten. Læreplanen seier at «Opplæringen har en hovedrolle i å formidle felles bakgrunnsinformasjon og referanserammer – den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige» (L97, 1996: 38).

Trippestad si analyse av generell del i L97, konkluderer med ein normtekst som skal gje inntrykk av eit ideal om individuell myndiggjering, men med eit sterkt ideologisk formål.

Felles assosiasjoner og referanser demper konflikter, gir lave transaksjonskostnader og gode betingelser for effektivt samarbeid mellom medlemmene. Gjennom estetikken, kunsten og kulturen utvikler personlighetsstrukturen evne til opplevelser, kommer i berøring med de fremste menneskelige ytelser til inspirasjon og vil kunne utvikle fantasi og skaperevne mot sementeringen. Kulturarven gir fellesopplevelsene. Kulturarven skal utvikle et nasjonalt identitets-, følelses- og meningsfellesskap i personlighetsstrukturen i en heterodoksisk tid. Man skal få stammens trygghet. Opplæringen skal i blick, følelser og opplevelse innforlive organisk samfunnssolidaritet i personlighetsstrukturen. (Trippestad, 2009: 326)

Konklusjonen i kapittelet om det «allmenndannede menneske», understrekar det kollektive. «Kort sagt: god allmenndannelse viser hvordan utviklingen av ferdigheter, innsikt og viten er noe av det mest fantastiske mennesker har lært å gjøre *sammen* – historisk og globalt. Den styrker evner og holdninger som gir samfunnet rikere vekstmuligheter i framtiden». (L97, 1996:39).

Denne planen er altså ei vidareføring av dei tankane og ideane Gudmund Hernes lanserte allereie i NOU'en frå 1988 – at danninga handlar om å gjera menneska i stand til å oppretthalde demokratiet, men kanskje aller viktigast: å sikre vekst for samfunnet. Desse planane frå 90-talet har vorte karakteriserte som restaurative, at dei representerer ei revitalisering av ein norsk litteraturkanon og ei haldning som inneber at det nye og det framande best kan taklast og møtast om ein kjenner kulturarven. Planane ber sterkt preg av ynsket om politiske føringar, og Trippestad påpeikar det noko paradoksale som oppstår i møtet mellom forming og formaning som ligg i dette dokumentet.

Læreplanen representerte en falsk individualisering eller selvrealisering både overfor eleven og læreren fordi den skulle skje på autoritetens premisser og målsetninger. Det var ikke kulturen eller et ekte fellesskap men individets prestasjon som i realiteten skapte relasjonene og fellesskapet. [...] For lærerne innebar læreplanen at de nå skulle være en profesjon i stedet for en stand. De skulle handle profesjonelt og pliktmessig og ta seg selv instrumentelt og presterende i bruk i forhold til statlige lover, reglement og læreplanmål. Dette innebar i realiteten en underkjenning av dem som stand, som selvstendige og bevisste bærere av en kulturell, moralsk og politisk arv. (Trippestad, 2009: 327)

Kristin Clemet var altså ikkje den første læreplanentreprenøren i Noreg som tenkte instrumentelt.

3.3 Bakgrunn og innføring av Kunnskapsløftet

Då Kunnskapsløftet skulle innførast hausten 2006, var det mange som meinte det var for tidleg med ei ny reform, at «reform-elevane» frå 1997 burde fått fullføre heile Hernes-løpet før ein kunne trekkje gode konklusjonar om intensjonane i planen hadde vorte oppfylte. I 2001 vart Kristin Clemet utdannings- og forskingsminister i Bondevik 2- regjeringa, og i oktober same år oppnemnde regjeringa eit *Kvalitetsutval*. Deira første rapport konkluderte med at skulen mangla eit målesystem for resultatata i opplæringa, og rådde til at ein innførde nasjonale prøver i basisfaga norsk, matematikk og engelsk. I innstillinga *NOU 2003:16 I første rekke*, gjev utvalet inntrykk av at dei ynskjer å vidareføre intensjonane i den generelle delen av den eksisteranse læreplanen, men at dei samstundes ser behov for å fokusere meir på dei grunnleggande ferdigheitene:

Utvalget vil understreke at grunnopplæringen må ha både et utdannings- og danningsperspektiv. Skolen må aldri svikte sin rolle som lærested for grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Grunnopplæringen må samtidig oppfylle forventninger om å bidra til samfunnsutviklingen og nasjonsbyggingen som kulturbærer, normgiver, identitetsbærer og identitetsskaper. (NOU 2003: 11)

Kompetanse blir foreslått som eit nytt nøkkel-omgrep for å syne kva mål dei unge skal nå, og omgrepet blir brukt «for å legge hovedvekten på det elever og lærlinger trenger for å mestre

en arbeidssituasjon og for å handle riktig, og fordi kompetansebegrepet omfatter både kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (NOU 2003:18). Sjølve kompetanse-omgrepet er med på å gje heile planen ei instrumentalistisk vending mot målbare resultat, som til sist skal resultere i «human capital». Stortingsmeldinga frå 2004 som gjev retningslinene for planen som skulle gjelde frå i 2006, gav på mange måtar den same føringa for skulen sitt oppdrag som i førre runde:

Skolens grunnleggjande oppdrag er stadig aktuelt: Skolen er en institusjon som binder oss sammen. Den er felles. Den er forankret i fortiden og skal ruste oss for fremtiden. Den overfører kunnskap, kultur og verdier fra ett slektsledd til det neste. Den skal fremme sosial mobilitet og sikre verdiskaping og velferd for alle. (St.meld.nr.30, 2003-2004:3)

Kristin Clemet vel likevel ein annan strategi for korleis ein skal nå målet. Med forskingsbasert innsikt, er oppskrifta meir fokus på grunnleggjande ferdigheiter og ein «fridom under ansvar»-haldning.

Vi skal ruste skolen for et større mangfold av elever og foresatte. Skolen er allerede et forbilde for resten av samfunnet, fordi den inkluderer alle. Men i fremtiden må vi, enda mer enn før, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet. Skolens ambisjon må være å utnytte og tilpasse seg dette mangfoldet på en positiv måte. For at skolene skal greie det, trengs et systemskifte i måten skolene styres på. Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole. Staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar. (St.meld.nr. 30, 2003-2004:3)

Her skal altså lærarane få større tillit og færre formaningar, medan elevane skal få større spelerom som forskjellige individ. Dette kling godt i øyrene til dei som held seg på realiseringsarenaen. I ettertid må ein kunne undre seg over korleis honnørord som forskjelligheit og mangfald blir ivareteke i eit regime der alle elvane skal kartleggast med dei same nasjonale prøvane frå dei er seks år gamle. Argumentet er sjølvsagt at kartlegginga skal føre til tilrettelegging for den enkelte, men allereie i gjennomføringa av desse prøvene blir det skapt mykje avmakt og meistringsløyse. Denne drøftinga skal ikkje fullførast her, men blir nemnt som ein refleksjon i forbifarten.

Kunnskapsløftet som skulle gjelde frå hausten 2006, var den første planen som ga føringar for heile det 13-årige grunnskuleløpet. I norskplanen forsvann listene med forfattarar som skulle på leselistene, og elevane fekk ei meir aktiv rolle i arbeidet med tekst. «Den skjønnlitterære delen av grunnskulefaget norsk var prega av nokre litteraturdidaktiske nyvinningar: vekt på komparative tekstmøte, eit meir dynamisk syn på tradisjonen og ei oppvurdering av elevens samtidige posisjon i møte med tekstar frå fortida» (Hamre 2014: 424).

Her finst som sagt ingen litterær kanon, men over tre sider blir kompetansemåla for dei tre trinna (vg1, vg2 og vg3) formulert på ein måte som i stor grad overlèt til lærebokforfattarar og den enkelte norsklærarar å meine noko om tekst- og forfattartutval. Her skal ein lesa «et representativt utvalg», «et utvalg sentrale norske», eller «et utvalg samtidstekster» (KL06).

Ein finn fleire spor etter ynskje om opplevingsaspektet ved litteraturlesing. Elevane skal «bruke kunnskap om språk og tekst i utforskende samtaler om litteratur ut fra egen opplevelse» (KL06: 10). «Den estetiske tilnærminga, som tradisjonelt stod sterkt i tidleg skulehistorie med si forankring av retorikk og danning av «smagen», vert altså rekontekstualisert innanfor rammene av eit breitt og utvida tekstomgrep, ikkje eit spesifikt skjønnlitterært» (Hamre, 2014: 425).

Kunnskapsløftet vart revidert i 2013, og målet var blant anna å justere «bredden i læreplanen». Hovudområda i norskplanen vart redusert frå fire til tre fordi ein meinte at *samansette* tekstar heretter skulle integrerast i dei andre hovudområda. Ein del kompetansemål vart fjerna, andre vart flytta frå eitt årstrinn til et anna. Målet var at ambisjonane i planen skulle hamne på eit meir gjennomførbart nivå. Pål Hamre meiner dette også fjerna noko av det som var nyskapande i planen, nemleg det han kallar «interart»-perspektivet. Dette omgrepet skildrar den breie kulturhistoriske tilnærminga i kompetasemål, som at elevane skulle forklare «hvordan litteratur og andre kunstuttrykk i og utenfor Norge har påvirket hverandre de siste århundrene» (KL06:13). I tillegg vart perspektivet om å sjå *det norske* utanfrå og i metaperspektiv sett på som så krevjande, at desse kompetasemåla vart justert og redusert. Eit slikt mål som forsvann i revisjonen var at elevane skulle «drøfte det moderne prosjektet slik det uttrykkes i tekster av sentrale forfattere fra opplysningstiden via realismen til i dag» (KL06:13). Dette fordra eit overblikk over utviklinga av vestlege verdier, sett frå opplysningstida og fram mot ei framtidstru, men som fekk seg ein knekk utover på 1900-talet og førde til framandkjensle og formeksperimentering i modernistiske tekstar. Kunnskapsløftet var og er ein kompetanseplan, der «anvendt» kunnskap er meir vektlagt enn kunnskap i seg sjølv, og med dette formale perspektivet representerer den noko vesentleg anna enn dei to føregåande planane. Pål Hamre konkluderer slik:

Gjeldande læreplanverk er slik eit konglomerat av ulike diskursar kring læring frå dei siste tiåra, og dei peiker i vidt ulike retningar. Den generelle delen peikar i retning av sosial integrasjon basert på felles referanserammer og på ein nasjonal kulturarv som del av det. Læringsplakaten har eit liberalistisk rettighetsperspektiv på eleven som enkeltindivid, medan resten av den nye «brua» peiker i retning av sosiale og kollektive verdier. [...] Ei rørsle handlar om at ein vil gjenreise kulturarven, ei anna handlar om at ein vil gjenreise synet på

individet og eleven som autonomt, og ei tredje handlar om at ein vil gjenreise fellesskapen. (Hamre 2014: 410).

3.4 Danningsdiskurs i Kunnskapsløftet

Den reviderte versjonen av norskplanen i Kunnskapsløftet som vart gjort gjeldande frå 1. august 2013, er innleidd med ein formålstekst, beskriv vidare hovudområda i faget, timetal og dei grunnleggjande ferdigheitene. Kompetansemåla er sortert i områda «munnleg kommunikasjon», «skriftleg kommunikasjon» og «språk, litteratur og kultur».

I grunnskulen finst det kompetansemål etter 2., 4. og 7., og 10. årstrinn, medan det i den vidaregåande skulen finst kompetansemål for kvart trinn. Det er først og fremst måla i den vidaregåande skulen det skal handle om i denne teksten, men først litt om formålsteksten.

Det er ikkje noko lite oppdrag norskfaget får i denne runda heller. Faget skal altså vera «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling». Språket og faget skal ruste elevane for deltaking i «kultur- og samfunnsliv», «arbeidsliv» og «demokratiske prosessar». Altså ein diskurs som på den eine sida peikar mot den evna eleven har til å utvikle seg som eit demokratisk individ med si eiga, sjølvstendige stemme. Dette blir òg understreka i avsnittet som kjem der føresetnaden er at norskfaget skal vera arenaen der elevane finn «sine egne stemmer». Dette må ein kunne setje i samanheng med ein elevdiskurs som fremjar vit og dømmekraft hjå den enkelte.

Samfunnsdiskursen er tydeleg i det elevane skal bruke denne identitetsutviklinga og danninga si til, nemleg deltaking i kultur- samfunns- og arbeidsliv. Det same blir understreka i «Reningslinjer for utforming av læreplaner for fag» som vart utarbeidd i 2011, der det heiter seg at formålsteksten beskriv «hensikten med opplæringen i faget for den enkelte elev og hvilken verdi faget har for arbeid og samfunnsliv».

Det fjerde avsnittet i formålsteksten kunne langt på veg forvekslast med Hernes-retorikk. Det er likevel ein viktig forskjell, nemleg korleis ein tenkjer at eleven sjølv skal posisjonere seg i høve til kulturarv og litterære kanonar.

Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen. (KL13:2)

Her ser ein ei oppvurdering av elevane sine eigne refleksjonar i møte med tekstane, og ei meir komparativ og offensiv innstilling til idear og verdsbilete ein finn i dei eldre norske kulturuttrykka. Intensjonen kan tolkast som at elevane skal ha mindre age for det dei blir presentert for. I dette ligg det ein dannelsesdiskurs på eleven sine premisser.

Dei grunnleggjande ferdigheitene dannar plattformen for alt innhald i Kunnskapsløftet. Det fremste målet er at elevane skal nå dei fem grunnleggjande ferdigheitene som er baka inn i alle fag. Summen av desse er det som tidlegare er definert som literacy.

I den reviderte norskplanen frå 2013, vart altså talet på hovudområde i norsk redusert frå fire til tre. Samstundes vart munnlege tekstar til «muntlig kommunikasjon», skriftlege tekstar vart til «skriftleg kommunikasjon», hovudområdet samansette tekstar vart fjerna og baka inn i dei andre hovudområda, og «språk og kultur» vart til «språk, litteratur og kultur». Slik kom kommunikasjons-omgrepet til å bli framheva, eit omgrep som assosierer til noko funksjonelt, ein budskap som skal nå ein mottakar i ein bestemt situasjon, produksjon meir enn resepsjon. Spørsmålet er om dette set andre område, som til dømes skjønnlitteraturen, under press.

Dei tre hovudområda stadfestar inntrykket av at det å gjera seg forstått og å tilpasse måten å kommunisere med etter ein gitt situasjon er ynskt, altså literacy jamfør dei grunnleggjande ferdigheitene. «Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen» og «god skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker» (KL13:3). I det siste hovudområdet, er idealet den eleven som kan gjera sjølvstendige refleksjonar og som er i stand til å samanlikne før og no, her og der, vi og dei. I dette ligg det sjølvstendige ein dannelsesprosess, både på elev og -samfunnsnivå.

Det neste spørsmålet er så korleis kompetansemåla plukkar opp dannelsesidealet frå formålsteksten, og korleis ein tenkjer seg at skjønnlitteraturen kan bidra til denne danninga. (I R-94 var fagmåla reine innhaldslistar med eit sterkt materialt dannelsesfokus).

Generelt kan ein seie at didaktikken har fått større fokus enn i den førre planen.

Kompetansemåla legg føringar for varierte arbeidsmåtar, der diskusjoner, samtaler, presentasjonar, dramatiseringar, tekstskriving i ulike sjangrar og framføringar inngår som produkt. Ein kan altså sjå at denne planen har ein meir formal dannelsesdiskurs, der den eleven brukar kunnskapen sin til er meir vektlagt enn kunnskapen i seg sjølv. Til dømes heiter det etter vg2 at elevane skal «beskrive hvordan forestillingen om det norske kommer til uttrykk i

sentrale tekster fra slutten av 1700-tallet og til 1870-åra og i et utval samtidstekster». Dette er eit kompetansemål der ein typisk ser for seg at elevar eller læraren definerer eller plukkar ut tekstar som kan seie noko om det som er den norske identiteten. Ofte landar ein i nasjonalromantikken her, men ikkje alltid. Det er slett ikkje støtt det norske idealet er det positive, idealbonden til Maurits Hansen i «Luren», blir i 2017 både meir sjølvgod og meir einfaldig, og gjev dermed teksten og eleven større fleksibilitet.

Det eg likevel vil konsentrere meg om vidare i denne analysen, er kompetansemåla knytt til arbeid med skjønnlitteratur. Finn ein att formålet om danning i desse? Kva kan kompetansemåla i norsk 2013-planen fortelja oss om kva ein ynskjer å bruke skjønnlitteraturen til?

Etter vg1 på studieførebuande utdanningsprogram finn ein skjønnlitteraturen nemnt under hovudområdet skriftleg kommunikasjon der målet for opplæringa er at eleven skal kunne «lese et representativt utval samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i omsetjing frå samisk, og reflektere over innhald, form og formål» (KL13:10). Dette er elles siste gongen ein finn ordet «skjønnlitteratur» i denne planen. Her er altså alt som minner om ein litterær kanon borte, og erstatta med omgrepet «representativt utvalg». Kanontilhengarar, slik som Gudmund Hernes, uttrykte si djupe bekymring over dette blant anna i ein debatt i «Morgenbladet» i januar i fjor: «Hvis lærere er enige om de felles litteraturreferanser, hvem sørger for at vi andre interesserte får vite hvilke de er? Hvem har bemyndiget forlagene (som stort sett gjør en god jobb med å produsere lærebøker) til å ta avgjørelsene for oss? At en norsk litterær kanon ikke er stabil, betyr vel ikke at ingenting er stabilt? At alt ikke er fastfrosset betyr vel ikke at alt flyter? Skal vi slå oss til ro med at det elevene møter ikke bare er fragmentert, men også skjult og privatisert?» spør Hernes¹³. Den debatten som går føre seg om dette temaet kjem eg attende til i eit eige kapittel om kanondebatten.

Tilbake til kompetansemålet. Ein skal altså lese, men også «reflektere over innhald, form og formål» i desse tekstane. Dette er eit opent oppdrag, som både kan handle om ein lesarorientert, ein tekstorientert og ein forfattarorientert¹⁴ lesemåte. Det er undervisaren og læreboka som med stor fridom skal realisere dette målet i neste omgang.

¹³ <https://morgenbladet.no/ideer/2016/01/samfunnets-store-speil> Lasta ned 16.8.16

¹⁴ Det blir gjort greie for dei ulike lesemåtane i kapitlelet «Skjønnlitterær didaktikk forstått gjennom dei litterære oppgåvene

Dette er det einaste kompetansemålet etter vg1 som inneheld ordet skjønnlitteratur, men under «Språk, litteratur og kultur», finn ein «drøfte kulturmøter og kulturkonflikt er med utgangspunkt i et utval samtidstekster». I det å forstå kva som kan oppstå når ulike kulturear møtest, ligg det eit klart dannelsingsformål som ein kan knytte til ei «Theory of Mind»¹⁵-legitimering. Eit kulturmøte kan handle både om alder, kjønn, sosial tilhørsle og etnisitet. Eit meir efferent, tekstorientert kompetansemål som òg legg opp til at elevane skal lesa litterære tekstar, finn ein i «gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har». Dette oppsummerer dei kompetansemåla ein finn etter vg1 som inneber at elevane skal lese skjønnlitterær tekst.

Etter vg 2 finn ein at elevane skal kunne «presentere norskfaglige emner og drøfte det framlagte stoffet», under hovudområdet munnleg kommunikasjon. Dette er eit ope mål som fordrar at elevar beherskar minst nivå 3 på den skalaen departementet definerer den grunnleggjande ferdigheita «Å kunne lese i «Rammeverk for grunnleggjande ferdigheter»¹⁶ (Rammeverk, 2012:11). Nivå 3 stoppar på «begrunnede vurderinger av form og faglig innhald», medan elevar på nivå 4 «analyserer og vurderer form og innhald på en kritisk måte. Sammenligner og systematiserer informasjon i ulike faglige tekster.» Elevar på nivå fem kan vurdere «komplekse tekster om ukjente emner på en kritisk måte. Trekker inn faglige og samfunnsmessige perspektiver». Det er kanskje først på dette nivået ein kan tale om sjølvstendige refleksjonar.

Under «Skriftlig kommunikasjon» inneber desse måla i nokon grad skjønnlitterær lesing: «lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangre og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer» og «lese og analysere noen sentrale tekster på svensk og dansk». Verdi-omgrepet i det første målet seier noko om kva ein skal bruke desse tekstane til – eit tydeleg formalt dannelsingsmål som både kan brukast i ein elev- og ein samfunnsdiskurs. Dei skandinaviske tekstane skal lesast og analyserast – altså eit meir tekstorientert og materialt læringsmål.

¹⁵ "Theory of Mind is the branch of cognitive science that investigates how we ascribe mental states to other persons and how we use the states to explain and predict the actions of those other persons. More accurately, it is the branch that investigates mindreading or mentalizing or mentalistic abilities" (Internet Encyclopedia of Philosophy: <http://www.iep.utm.edu/theomind/> Lasta ned 15.5.17)

¹⁶ https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
Tilgang 14.5.17

Under «språk, litteratur og kultur» kjem det komparative perspektivet tydeleg fram. Elevane skal «sammenligne fortellermåter og verdier» og dessutan sette norske og europeiske tekstar inn i en «kulturhistorisk samanheng» (KL13:11).

Det einaste som indikerer kva for tekstar som skal lesast, er altså geografi, sjanger «myter og folkedikting» og omgrep som «representativt utval» og «sentrale norske tekster». I tillegg ser ein den same historiske tidslinja i denne planen som i den førre: Samtidstekstar på vg1, frå middelalder til gullalder på vg2 og 1900-talet og fram til i dag på vg3. Det komparative perspektivet gjer likevel at ein i denne planen legg til rette for å sjå eldre tekstar i samanheng med nyare tekstar, som i kompetansemålet nemnt over, i ein kulturrelativistisk samanheng, der ein skal leite etter det norske «slik det kommer til uttrykk i sentrale tekster fra slutten av 1700-tallet til 1870-årene og i et utvalg samtidstekster».

Etter vg3 blir det tydeleg at tekstane skal danne utgangspunkt for skriving, og peikar med det mot eksamensoppgåvene. Under «skriftlig kommunikasjon» skal samtidstekstane ein les aspirere til drøftingar om korleis dei «språklig og tematisk forholder seg til vår tid», elevane skal bruke kunnskap om tekst for å «planlegge, utforme og bearbeide egne tekster», og skrive tekster i ulike sjangre «med utgangspunkt i norskfaglige tekster» (KL13:12).

På vg3 er svensk og dansk bytt ut med «nordisk», og elevane skal «presentere et utval oversatte og originale nordiske tekster». Her er det igjen opp til læraren å definere kva som er ein hensiktsmessig presentasjon for den enkelte klasse eller enkelte elev. Det som kan tolkast som dei to store, litterære kompetansemåla for avgangsklassane er at dei skal «analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk samanheng» og «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne [...]» (KL13: 12).

I tillegg må ein nemne kompetansemålet under «Muntlig kommunikasjon» som ber elevane å «sette sammen og framføre et avgrenset litterært program». Dette kompetansemålat vart endra med revisjonen i 2013 frå *skjønnlitterært* til *litterært*. Silje Edvartsen har teke for seg dette kompetansemålet i si avhandling, og siterer Utdanningsdirektoratet sin intensjonen med læreplanmålet som ein «aktivitet som knytter litteraturen opp mot opplevelse, estetikk og kreativitet heller enn mot analyse og refleksjon» (Edvardsen 2014: 106). Her skal altså den estetiske lesinga få boltre seg i eit elles ope kompetansemål.

Det ligg altså få føringar i *kva* elevane skal lesa, men tydelege forventningar til *kva* elevane skal *få ut av* tekstane dei les, og at dei skal ha nådd «makspul» på skalaen «å kunne lese som grunnleggende ferdighet».

3.5 Læreplanar før og no, ei samanlikning

Læreplanane som vart til på 90-tallet, representerte «ei kraftfull revitalisering av norskfaget som nasjonalt dannelsesfag» (Hamre, 2014:419). Det blir lagt tydelege statlege føringar på innhaldet i skulen, og den fragmenterte tida skulle møtast med felles referansar som ein skulle finne i den norske kulturarven, representert ved ein litterær forfattarkanon med eit baktungt historisk perspektiv. Norskfaget fekk ei stor og viktig rolle i Hernes-prosjektet som handla om å skape lojalitet og samhold, ei kollektivt basert samkjensle som skulle sikre at unge menneske kunne gli saumlaust inn som arbeidsmaur i det store «vi'et» Noreg. Planane har eit tydeleg materielt dannelsesideal, der dei fleste måla i fagplanen handlar om *kva* faginnhald elevane skal ta til seg.

Kunnskapsløftet som vart utarbeidd av Høgre-statsråd Kristin Clemet og innarbeidd av den raud-grøne Stoltenberg 2-regjeringa har fagmål som er tufta på dei grunnleggjande ferdigheitene. Desse mål- og vurderbare komponentane skal til saman føre til literacy, ei individuell myndiggjering gjennom ferdigheit og kompetanse. Formålsteksten i faget har framleis dannelsesidealet nedfelt i seg, men planen elles ber preg av det vurderbare måloppnåing. Kompetansemåla har eit meir formaldannande fokus, og arbeid med skjønnlitteratur er tona ned.

KAPITTEL 4: LITTERÆR DISKURS I

LÆREBØKENE

4.1 Skjønnlitteratur i lærebøkene

Korleis arbeider ein med skjønnlitteratur i skulen, og kva mål har ein med dette arbeidet?

Normtekstane uttrykkjer ei haldning til dette som er retningsgjevande for dei som skal forfatte lærebøker. Dei vala som materialiserer seg i læreverka, fortel ein del, men ikkje alt om korleis arbeidet med litteraturen går føre seg i klasserommet. Læraren er sjølvstøtt ein variabel her.

Det same er elevane, både som einskildindivid og som gruppe.

Likevel er det slik at lærebøkene sine forslag både til kva for tekstar ein skal arbeide med og den didaktiske haldninga som finst i fagtekst og oppgåver gjev ein peikepinn om litteraturarbeidet i skulen.

Lærebøkene representerer det Pål Hamre kallar ein realiseringsarena for normtekstane. (Hamre, 2014). Sjølv om det er arbeidet i klasserommet som til sjuande og sist avgjer kva elevane blir presentert for, må ein kunne rekne med at lærebøkene i norsk har og har hatt definisjonsmakt både over kva ein arbeider med og korleis ein handsamar dei norskfaglege emna.

Eg har valt å konsentrere meg om lærebøkene frå to leiande lærebokforlag, nemleg Samlaget (no Fagbokforlaget) og Aschehoug. Eg vil her presentere diakron samanlikning, der eg ser på korleis lærebøkene vart utforma etter Reform 94, samanlikna med dei nye lærebøkene som kom etter revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013. Eg har valt å avgrense til bøkene som etter sedvane representerer pensum til eksamen, det som heitte VK1 og VK2 etter Reform 94 og det som heiter Vg2 og Vg3 etter gjeldande norm.

I denne teksten skal eg først presentere dei ulike læreverka, deretter presentere tekstutval og omfang. Her har eg først og fremst konsentrert meg om dei skjønnlitterære tekstane, og delt dei i kategoriane lyriske tekstar, folkedikting, norrøne tekstar, noveller, romanutdrag og drama-utdrag. Eg har og talt opp sakprosa-tekstar og samansette tekstar for å kunne samanlikne vektinga på dei ulike sjangrane før og no.

Sidan dette er ei oppgåve som først og fremst fokuserer på kva haldning ein har til bruk skjønnlitteratur i den vidaregåande skulen, har eg sett på arbeidsmetodane læreverka foreslår til dei skjønnlitterære tekstane. For at samanlikninga skal bli så god som mogleg, har eg

konsentrert meg om oppgåvene knytt til tekstar og forfattarskap som ein finn fleire lærebøker. Før eg formidlar funn, gjev det meining å summere opp kanondebatten som har eksistert i norsk skulesfære, og som stadig dukkar oppatt med ulike argument.

4.1.1 Kanondebatten

Omgrepet kanon kjem opphaveleg frå den religiøse sfæren. Då det skulle plukkast ut tekstar til Bibelen, måtte det gjerast val som bestemte kva som skulle inn i boka, og kva som hamna i den *apokryfe* skriftkategorien. Etymologisk finn ein opphavet til ordet i det greske ordet for *målestong* eller *rettesnor*¹⁷, altså referansar som alle assosierer til rangering.

Denne tanken om at det finst skjønnlitteratur som er meir verdifull enn annan, at det er ein kvalitetsforskjell på dei skjønnlitterære tekstane, er i utgangspunktet ei haldning som har fått lite støtte i det egalitære Noreg. Gujord og Vassenden rapporterer om ei demokratisk haldning til litteraturen i boka *Hva har oljen gjort med oss? Økonomisk vekst og kulturell endring*. (Gujord og Vassenden, 2015). I motsetning til andre estetiske uttrykksformer, slik som arkitektur og bildekunst, vegrar informantane deira seg for å rangere litteratur etter kvalitetsprinsipp.

Intervjuene peker i retning av at litteratur og boklesing er et felt der folk preges av og fremviser *demokratiske* holdninger, hvor de fleste er svært forsiktige med å felle smaksdommer. Når de snakker om litteratur, synes folk å ta mer høyde for *moralisk posisjonering* enn når de snakker om billedkunst og særlig arkitektur. Dette gjelder på tvers av alder og på tvers av sosial posisjon. (Gujord og Vassenden 2015:281)

Mykje av kanondebatten har handla om kulturarv, og kvifor det er viktig å ha felles referanserammer. I L97 er omgrepet «referanserammer» viktig, og det blir argumentert med kvifor det er viktig at ein deler desse referansane: «Opplæringen har en hovedrolle i å formidle felles bakgrunnsinformasjon og referanserammer – den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige» (L97:37). Debatten blussar opp no og då. Sist med fleire som kritiserer instrumentalismen i gjeldande læreplan og meiner at ein lyt attende til dei «gode, gamle». Til og med kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen har argumentert for at det bør finnast ein norsk kulturkanon, om ikkje i skulen og læreplanen, så i medvitet til folk flest. «I en fragmentert tid er det viktig med kunnskap om den norske kulturarven: hvem er vi, hvor kommer vi fra og hvor skal vi? Vi trenger mer innsikt i våre felles røtter, og vi trenger et offentlig rom for

¹⁷<http://ordbok.uib.no>

refleksjon rundt disse spørsmålene, sa ministeren til Aftenposten i januar i år.¹⁸ Landsmøtet stemte ned forslaget, men ein blir ikkje overraska om dette kjem att frå same hald ved eit seinare høve. I siste *Norsklæraren*, kallar førsteamanuensis ved NTNU Lars August Fodstad kanondebatten for «en paradeøvelse i offentlig norskfagsdebatt» (Fodstad, 2017:21). Han meiner det er ei polarisering i debatten å hevde at ein tekst skriven av ein «rosablogger» sidestilles med Sigrid Undset. Påstanden ein annan kamphane, litteraturkritikar Knut Hoem, innleidde ein norskfags-debatt på NRK med nyleg, var at lærarstudentar i dag les mest berre bestseljarlitteratur, og assosierer «lille Marius» meir med sonen til kronprinsessa enn til *Gift* av Kielland.

Som profesjonsutøvar kan eg bekrefte kjensla av at bestseljarane Jojo Moyes og Jo Nesbø dominerer til dømes når avgangselevane skal velje litteratur til fordjupingsoppgåva. Haldninga til den klassiske litteraturen er at det er for vanskeleg å lesa og for fjernt frå livsverda deira. Dei tidlegare nemnde støvete klassesetta på boklageret vitnar også om at vi som norsklærarar kvir oss for å gå på ein klassikar med full tyngd.

«Selvsagt finnes det også gode argumenter for en formalisert skolekanon. For det første . anerkjenner jeg verdien av et kulturelt fellesskap i form av litterære og andre kulturelle referanser. Tenk så fint om alle norske elever satt igjen med de samme kulturelle referansene, så vi både holdt kulturarven i hevd og kunne bruke Ibsen-allusjoner uten å bli møtt av tomme blikk. Men slike visjoner innebærer også solide doser makt og hegemoni», skriv Fodstad i *Norsklæraren* (Fodstad 2017:20). Eg syner til omgrepet *symbolsk vald* lenger ned i dette kapitlet.

Hernes innførte altså ein norsk litterær kanon på 90-talet, med forfattarlistar i læreplanen. Argumenta frå ministeren den gongen handla mykje om «felles referansar» og ein kulturarv som skulle verka samlande i ei fragmentert tid. Då debatten blussa opp i Morgenbladet i fjor, skreiv same Hernes at «Lærere bør selvsagt ha rom for å velge litteratur. Men det er et ansvar hver enkelt lærer ikke kan ha alene – skolen er faktisk en norsk skole. Så alle innholdsvalg kan ikke privatiseres til i det enkelte klasserom. Både foreldre og elever har krav på å vite hvilke valg som er tatt, hvorfor og hvordan de henger sammen med andre slike valg»¹⁹

¹⁸ <http://www.aftenposten.no/kultur/Hoyre-vil-kare-det-beste-av-norsk-kunst-og-kultur-611950b.html>
Tilgang 14.4.17

¹⁹ <https://morgenbladet.no/ideer/2016/02/berges-skjulte-kanon> Lasta ned 17.11.16

Kven skal så definere kva som skal inngå i ein slik litterær kanon? Spørsmålet om kva som er litterær kvalitet er nærast umogleg å einast om. Det vil blant anna henge saman med kva for kulturell, økonomisk og kunnskapsmessig ballast ein har med seg. Då Harold Bloom lanserte *The Western Canon* i 1994, vart lista kritisert for å representere ei temmeleg smal folkegruppe, nemleg anglosaksiske menn. Det er kanskje ikkje så rart at Hernes lot seg inspirere.

Den franske kultursosiologen Pierre Bourdieu introduserte omgrepet «symbolsk vald», ei form for skjult definisjonsmakt som inneber at ei dominerande samfunnsgruppe påfører andre grupper meiningar og tydingar.²⁰ Mange vil hevde at ein litterær kanon vil minne om ein slik prosess. Kanonisering og oppvurdering av ei viss type kulturform kan verke lammande for danninga, fordi den er oppvurdert og dermed mindre tilgjengeleg for kritikk.

«Etter mi meining kan litteraturkritikken komme i skade for, med alle sine gode grep og knep og røymsler, å bli snudd frå ein frigjeringspedagogisk impuls til å bli grunngeving for symbolsk vald», seier Bjørn Kvalsvik-Nicolaysen (Nicolaysen 2005: 15). «Samfunnet, læraren eller kven det no er, stiller opp nokre modellar og ber folk integrere dei i livet sitt og dermed endre seg. [...] Korleis kan dei tekstane vi les, og måten vi arbeider med dei på, motverke, oppheve eller analysere den symbolske valden, slik at kvar og ein faktisk kan oppleve ei friare utvikling», spør han (Nicolaysen 2005: 159).

På den andre sida blir det argumentert med at i tider med store samfunnsmessige endringar, der mange kjenner på ei framandgjerung, blir dei felles referanserammene viktigare.

«Historisk bevissthet forutsetter kunnskap om hvordan samfunnet var her før, og utan slik ballast er det vanskelig å motsette seg forenkla forestillinger om kulturarv og norsk kultur [...] Jeg tror en litterær kanon kan virke stabiliserende. Andre referanser er flytende og endrer seg raskt. Da er det viktig å ha noe å holde fast ved», sa litteraturprofessor Torill Steinfeld til Klassekampen for nokre år sidan.

²⁰ I boka *Elite og klasse i et egalitært samfunn*, sler forfatarane fast at det *finst* ein kulturelite med makt i eit kulturelt hierarki i egalitære Noreg. Sosialt sett inngår desse i noko «felles og overordnet, ikke ulikt det Bourdieu kaller «feltet for kulturell produksjon».[...]Det ses ikke som særlig kontroversielt å anta at de aktuelle yrkesgruppene har betydelig makt og innflytelse innenfor deres respektive områder og at de besitter mye kulturell kapital.[...] De fleste opplever selv at de har reell innflytelse på kulturfeltet og ser at de er sterkt delaktige i å påvirke sinnene til folk gjennom å formidle og kontrollere utdannelser, kulturuttrykk og samfunnsdebatter.» (Korsnes m.fl 2014:208)

Den danske litteraturhistorikaren Thomas Bredsdorff har ironisert over den danske kanondebatten dei siste 20 åra, og argumenterer mot kanonisering. «For det første: kanonisering er uttrykk for magt; for det andet: der findes ikke kanoniske værker uden apokryfe,. Man kan ikke have klassikere uden at have bøker der ikke er klassikere. Det afgørende spørgsmål bliver da: hvem drager grænsen mellem klassikere og ikke-klassikere og hvilke konsekvenser har det?» (Bredsdorff, 1995:100).

Pendelen svingar, og i skrivande stund lever altså den norske kanondebatten i beste velgåande. Kunnskapsministeren brukar om lag den same argumentasjonen som Gudmund Hernes førde då forfattarlistene vart ein del av R94. Då Kunnskapsløftet kom, dukka òg ynsket om ein kulturkanon opp, då som eit privat framlegg til Stortinget frå dei to FRP-politikarane Knudsen og Woldseth. Debatten i Stortinget i november 2006, hadde eit nasjonalistisk hovudfokus. Frp'arane vart skulda for å bruke norsk kulturarv for å posisjonere seg mot auka innvandring og kulturel relativisme, medan dei forsvara seg med at dei hadde eit reint kulturbergingsmjøl i posen. Med kulturminister Giske og raudgrøn regjering i spissen, vart forslaget nedstemt ²¹ Thomas Bredsdorff hevdar at motivasjonen for Brian Mikkelsen sitt store kanonprosjekt i Danmark hadde lite med interesse for verdiane i fortida å gjera, men at det meir var tale om «å svinge sværdet i samtidens værdikamp» (Bredsdorff 2015: 107). Det høyrer med til historia at heile dette prosjektet kom i kjølvatnet av karikaturstriden²²

Kristin Clemet var altså oppteken av at fokus skulle ligge på dei grunnleggjande ferdigheitene hjå elevane, og argumenterte med at det hjelpte ikkje med detaljstyring av lærarar og lister over kulturarv, så lenge elevane ikkje lærte å lese og skrive. I eit debattinnlegg i Dagbladet sa dåverande forskings- og utdanningsminister Clemet: «Hernes prioriterte å detaljstyre lærernes aktiviteter, men gjorde ingenting for å forsikre seg om at elevene faktisk lærte det de skulle. Dermed stengte han også veiene til den litteratur og kultur han selv har så stor glede av». (Dagbladet 11.5.2005)²³

For å summere opp, er og har hovudargumentet for ein norsk kulturkanon vore å gje elevane felles referanserammer. På den eine sida i sosialdemokratisk ånd, for å sikre at Jørgen

²¹ <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2006-2007/061130/2#a9> Tilgang 14.5.17

²² Karikaturstriden har vorte tittelen på saka som starta med at Jyllandsposten publiserte ei rekkje karikaturteikningar av profeten Muhammed. Reaksjonane var heftige, og teiknaren Kurt Westergaard lever framleis med livvakter.

²³ <http://www.dagbladet.no/kultur/2005/05/11/431437.html> Tilgang 14.5.17

Hattemaker og kong Salomo har den same kulturelle ballasten. På den andre har Høgresida argumentert for at denne norske kulturarven er under press, og bør meislast ut slik at ein ikkje mistar den av syne. Motstandarane av ein fastsett kanon meiner den er umogleg å einast om, både fordi litterær kvalitet er relativt og fordi det er vanskeleg å prioritere få, viktige tekstar i ei fragmentert tid som endrar seg raskt og kontinuerleg. Kven skal ha dessutan ha definisjonsmakt i ei slik sak? Politikarar, kulturpersonar, lærararar eller kanskje elevar? Og då er vi attende i skulen med spørsmålet om kva som gangar elevane og deira danning best. Heilt klart lærarar og lærebøker som er bevisste på dei kulturelle referansane som er med på å definere oss og gje oss identitet. Det er likevel slik at desse tekstane ikkje er nok i seg sjølv. Ein lyt tenkje didaktisk og formativt når ein skal ha dei med seg inn i klasserommet.

4.1.2 Presentasjon av læreverka

Læreverket *Kolon* vart gjeve ut på Samlaget allereie i 1991-1992. Då med «utgangspunkt i den nye fagplanen» (Folkedal m.fl. 1992: 7). I 1994-1995 kom lærebøkene i ny utgåve, då «i samsvar med Reform 94» (Folkedal m.fl. 1994: 7). Det er denne 2. utgåva eg granskar i denne teksten, fordi den er sterkast knytt opp mot Reform 94. Læreverket består av ei «Grunnbok i norsk språk og litteratur», ei «Studiebok for vk1 og vk2», og ei «Tekstsamling for vk1 og vk2». Alle bøkene har dei same forfattarane: Kåre Folkedal, Wenche Fossen, Terje Johansen, Arild Thorbjørnsen, Kari Marie Thorbjørnsen og Laila Aase. Tekstsamlinga er ein antologi der tekstane er sortert kronologisk, og i dei litterære epokane norrøn litteratur, folkedikting, litteratur frå 1400-1800, litteratur frå 1800-1870, litteratur frå 1870-1900, 1900-1940 og 1940 til 1990-åra. Tekstane har korte forfattarportrett og oppgåvene er plassert i margen attmed teksten.

I forordet til tekstsamlinga kan ein lese at forfattarane har plukka tekstar dei meiner kan gje elevane «kunnskap om og oppleving av den norske skriftkulturen frå dei eldre tider til i dag. Litteratur frå andre nordiske land er representert. Elles er utanlandske tekster med for å vise samanhengen mellom norsk skriftkultur og skriftkulturen i andre delar av Europa og Amerika» (Kolbjørnsen m.fl. 2015:7). Forfattarane ynskjer altså å gje elevane både «kunnskap og oppleving». Her ligg det både eit efferent og eit estetisk lesemål til grunn. Oppgåvene som er knytt til tekstane skal «vere eksempel på mange måtar å nærme seg litteratur på. Her finst oppgåver knytte til innhald, til form og samheng mellom fleire tekster i eit komparativt perspektiv. Vi har også med oppgåver som aktiviserer elevane på ulike måtar, både skriftleg og munnleg». Korleis desse oppgåvene ser ut, kjem eg attende til seinare i dette kapittelet.

Tekstsamlinga er på ca. 550 sider, og inneheld i alt 232 tekstar. Det er desidert flest lyriske tekstar (112), medan ein finn 18 romanutdrag og 36 noveller. Sakprosaetekstane utgjer 14 prosent av det totale tekstkorpuset. Det er totalt 130 forfattarar som er representert i samlinga.

Samlaget ga ut læreverket *Tema* då Kunnskapsløftet vart innført i 2006. I 2012 vart Samlaget Utdanning seld til Bergens-forlaget Fagbokforlaget, og *Tema* vart erstatta av læreverket *Intertekst*. Dette læreverket har ei bok for kvart trinn for elevane på studieførebuande utdanningsprogram som inneheld både ein studiedel og ei tekstsamling. I tillegg finst boka i digital versjon, og har ein gratis nettressurs som kan brukast av både elevar og lærarar. Boka er fellesspråkleg, og inneheld tekstar både på bokmål og nynorsk. Forfattarar av vg1-utgåva er Karen Marie Kvåle Garthus, Bjørn Helge Græsli, Anne-Marie Schulze og Merete Stensby. I vg2- og vg3-utgåvene har Stensby blitt erstatta av Ove Eide og Ragnhild Hagen Ystad.

Dei einskilde bøkene har ein studiedel og ein tekstantologi som er plassert bak i boka. Vg2-boka har ei tekstsamling som er inndelt i underkapitla «Samtidstekster – sakprosa» (ca. 20 sider) og «Samtidstekster – skjønnlitteratur» (ca. 25 sider). I kapittelet «Historiske tekster» er underdelinga «Middelalderen (500-1500-tallet)», «Folkedikting», «Frå renessanse til barokk (1500-1600-tallet)», «Opplysningstid og klassisisme (1700-tallet)» og «Romantikk og nasjonalromantikk (1800-1850)». Tekstane i antologien har små forfatarportrett, og alle tekstane har kvar si førlesingsoppgåve. «Spørsmål til teksten» står etter teksten. Vg3-antologien har same oppbygginga, og inneheld underkapitla «Realisme og naturalisme – 1850-1890», «Tidlig modernisme og nyromantikk – 1890-åra», «Etisk realisme og modernisme – 1905-1940», «Modernisme og tradisjonisme – 1940-1980», «Postmodernisme og realisme – 1980 til i dag» og til slutt emnekapitlet «Språk og kultur». Innleiingsteksten i vg1-utgåva «Til eleven: Boka på 1-2-3» (Garthus m.fl. 2013:3), skriv forfattarane først at dei ynskjer at elevane skal bli betre til å kommunisere fordi «språk er av de tingene som gjør mennesket spesielt på jorda». Dei har ein ambisjon om at elevane skal oppleve norskfaget både «interessant og nyttig». Formålet med tekstlesinga skal gje elevane både ei oppleving, kunnskap og føre til «personlig utvikling». Her ser ein både nytte- og danningperspektivet tydeleg. Forfattarane formulerer ein vid danningdefinisjon med «Kjennskap til språk, litteratur og annen kultur gjør deg til en tryggere språkbruker, og i tillegg øker din forståelse av deg selv, andre og samfunnet» (Garthus m.fl. 2013: 3).

Til saman har vg2- og vg3-bøkene ei tekstsamling på ca. 315 sider. Ein finn 126 tekstar i dei to bøkene. Også her finn ein flest lyriske tekstar (56), ein finn 10 noveller og 13 romanutdrag.

Sakprosa-tekstane utgjer 22 % av det samla tekstkorpuset, om ein reknar talet på tekstar. Om ein ser på talet på sider, blir fordelinga framleis 80 prosent skjønnlitterære tekstar og 20 prosent sakprosa-tekstar. Totalt er det 95 forfattarar som har fått plass i dette læreverket.

Dei andre læreverka eg har valt å ta med i denne analysen, er dei som er utgjevne på Aschehoug forlag dei siste 20 åra. Læreverket som vart skapt etter Reform 94-leisten, hadde same struktur som *Kolon*. Grunnkurset (modul 1 og 2) hadde studieboka *Grunnlinjer*, og tekstsamlinga *Tekstlinjer*, som båe kom ut i 1994. Forfattarane bak studieboka var av Tom Christophersen, Otto Hageberg, Lars Anders Kulbrandstad, Hans Petter Løvold, Magne Eide Møster, Arne Torp og Rannveig Åse. I studieboka *Grunnlinjer*, som vart utarbeidd for vk1 og vk 2, var Åse og Kulbrandstad erstatta av Berit Helene Dahl. Tom Christophersen, Otto Hageberg, Hans Petter Løvold og Rannveig Åse stod bak tekstantologien både for grunnkurset og for dei vidaregåande kursa. «Hovedmålsettingen med verket har vært å presentere tekster som kan engasjere, gi leseglede og skape debatt. Vi har ønsket å presentere en litterær tradisjon, bringe videre tekster som generasjoner av lesere før oss har satt pris på. Men vi har også med litterære perler som tradisjonen har glemt», skriv forfattarane i forordet (Christophersen m.fl. 1995:5).

Tekstsamlinga inneheld 209 tekstar, fordelt på 510 sider. 11 prosent av desse er sakprosa-tekstar. Skjønnlitteraturen fordeler seg med flest lyriske tekstar (113), 5 romanutdrag og 46 noveller. Til saman er 129 forfattarar representert i samlinga. Også denne antologien presenterer tekstane kronologisk, og har underdelinga «Norrøn diktning», «Folkedikting», «1600-tallet», «1700-tallet», «1800-1850», «1850-1900», «1900-1940», «1940-vår tid». Antologien har to bildeavdelingar med bilete av ulike kunstverk frå periodane.

Arbeidsoppgåvene til dei ulike tekstane er samla bakarst i boka, og oppgåvene er delt i tre kategoriar: «Innblikk», «Sideblikk» og «På eiga hand». Innblikksoppgåvene er knytt til innhaldet i teksten, sideblikksoppgåvene er som regel oppgåver der ein samanliknar den aktuelle teksten med ein eller fleire andre tekstar, medan den tredje oppgåvetypen skisserer arbeid der ein brukar den aktuelle teksten som utgangspunkt for anna, større arbeid.

Aschehoug sitt norskverk for den vidaregåande skulen, *Grip teksten*, kom nytt frå 2006, tilpassa Kunnskapsløftet. Lærebøkene vart reviderte etter revisjonen 2013, og kom ut år for år fram til 2015 då nyversjonen av vg3-utgåva fullførde revisjonen. Læreverket er, som *Intertekst* delt i tre bøker, ei for kvart trinn på studieførebuande utdanningsprogram. Alle med den same forfattarlista: Berit Helene Dahl, Arne Engelstad, Ingelin Engelstad, Ellen Beate

Hellne-Halvorsen, Ivar Jemterud, Arne Torp og Cathrine Zandjani. I tillegg til dei trykte bøkene, har læreverket ein digital elev- og lærarressurs som finst på nettstaden www.lokus.no. Dette er Aschehoug sin nettstad for alle lærerressursane på nett, og er ei tenest ein lyt betala for. Alle dei tre bøkene har ei innleiing som beskriv strukturen i boka. Denne teksten seier elles lite om formålet med litteraturarbeidet, anna enn at dei syner samanhengen med tekstutval og kompetansemål. Bøkene er elles bygd opp med ein studiedel først, og ei tekstsamling bakerst i bøkene. Tekstsamlinga i vg2 og vg3-boka inneheld til saman 144 tekstar, fordelt på 306 sider. 14 prosent av utvalet er sakprosa-tekstar, ein finn 55 lyriske tekstar, 24 romanutdrag og 17 noveller. Til saman er 100 forfattarar representert i tekstantologiane. Som i *Intertekst*, er tekstantologiane plassert etter studiedelen i læreboka. Tekstane er også her sortert kronologisk. I vg2-boka er underkapitla «Middelalderen, 500-1500», «Frå renessanse til romantikk 1500-1800», «Myter og folkediktning», «Tekster fra 1800-tallet» og «Nyere tekster». I vg3-boka er antologien delt i underkapitla «1850 – 1900», «1900-1950», «1950-2000» og «Tekster etter 2000». Oppgåvene står etter kvar tekst, og er organiserte under ein tittel som beskriv kva som er tema eller mål for oppgåvene.

4.1.3 Tekst- og forfattarutval

Som ein ser av oversynet i det førre kapittelet, er det liten tvil om at tekstantologiane som følgjer læreverka i norsk har vorte tynnare sidan 1994. Om ein ser berre på sidetal, har dette krympa med rundt 200 sider hjå båe forlaga frå førre læreverk. Det må presiserast at ein i dei nye læreverka kan finne enkelte tekstar i studiedelen, og at det òg finst digitale tekstbankar som supplement til dei trykte antologiane. Desse tekstane er ikkje med i mitt utval.

Årstimetalet i faget er det same, og eit relevant spørsmål i denne samanhengen er å stille spørsmål ved kor mykje skjønnlitteratur ein kunne få plass til i løpet av eit skuleår også på 90-talet. Det er ingen automatikk i at ein brukar meir til på skjønnlitteraturen i klasserommet sjølv om ein har store tekstmengder tilgjengeleg i læreboka. Båe læreverka frå 94 formulerer ein intensjon å gje lærarane valmoglegheit, trass i den kanoniserte fagplanen «Sentrale forfattere har fått bred plass slik at det blir rom for valgmuligheter og fordypning» (Christophersen m.fl. 1995:5). I i 1. utgåva av tekstsamlinga til *Kolon*, presiserer forfattarane at «Kravet til kor mange sider som skal lesast innanfor dei ulike periodane, er små, så vi har funne det rimeleg å ta med eit langt fyldigare utval enn minimumskrava» (Folkedal m.fl. 1992:7).

Kva forfattarar som skulle lesast etter Reform 94 var altså til ein viss grad fastsett av læreplanen. Den sa likevel ikkje noko om kva *tekstar* som skulle lesast av dei ulike forfattarane, eller kor mykje. Det at ein kunne velje «minst åtte av desse forfattarane» (R94: kap. 2.7), eller at det var lista opp nokre forfattarar som «bør vere med» (ibid.) i utvalet, gav lærarane ein viss valfridom. Lista for elevane i andre og tredje klasse (vk1+vk2), hadde til saman 42 forfattarnamn. I tillegg kom dei norrøne tekstane og folkediktinga. Alle desse forfattarane har fått plass i båe 94-bøkene, med to unntak. *Kolon* har hoppa bukk over Olav Nygard, medan *Tekstlinjer* har droppa Alf Prøysen. Ein finn 71 av dei sama forfattarane i båe antologiane. 25 av desse er dessutan representert med den same teksten.

24 av dei kanoniserte forfattarane finn ein att i båe lærebøkene frå 2014-2015. Om ein legg til dei som er representert i *ei* av dei nye lærebøkene, kan ein rekne at 31 av dei forfattarnamna ein fann i førre fagplan, framleis reknast som så relevante at dei har fått plass i tekstsamlinga til *Intertekst* eller i *Grip teksten*.

Forfattarar som stod på Hernes-lista, men som ikkje er representert i tekstsamlingane i dei nye bøkene i det heile, er Olaf Bull, Olav Nygaard, Nordahl Grieg, Tor Jonsson, Aslaug Vaa, Cora Sandel, Johan Falkberget, Sigurd Hoel, Johan Borgen og Oskar Braaten. Det har sjølvsagt kome nye namn til etter 1995, og dei skjønnlitterære forfattarane ein finn i båe dei nye lærebøkene er Erlend Loe, Carl Frode Tiller, Maria Navarro Skaranger, Frode Grytten og den dansk-palestinske forfattaren Yahya Hassan.

Når ein ser at såpass mange av dei «gamle» forfattarane også er representerte i dei nye lærebøkene, er det tydeleg å sjå at det (heldigvis) tek meir ein generasjon norsklærarar før rosabloggarane vippar Undset ut av lista.

Kva konsekvensar har det så for elevane at dette tekstkorpuset er såpass redusert? Kva mistar elevane om norsklærarane sjølve ikkje tek initiativ til å formidle tekstar av Johan Falkberget og Oskar Braaten? At litterære tekstar har ein unik eigenskap som formidlarar av menneskelege reaksjonsmønster, er alle som les einige i. At det er viktig å vite noko om korleis det nye industrisamfunnet som vaks fram både på Røros og langs Akerselva framleis er relevant kunnskap for unge menneske i dag, skulle også vera ei sanning dei fleste kan støtte. Samstundes er det relevant å spørja seg om denne litteraturen kan bli noko anna enn eit tidsbilete for ein 18-åring i 2017. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen tek til orde for at ein lyt få meir samtidige tekstar inn i pensum. «Ein god del av litteraturen frå for ein og to generasjonar sidan, anten det er vaksen- eller ungdomslitteratur, er truleg no mindre konseptuelt

tilgjengeleg for ungdom enn mange trur - såleis alle romanane, både for vaksne og unge, som tek for seg omstillingssmertene som kom med sosial og geografisk mobilitet og heile den omfattande omlegginga av samfunnet som kom i etterkrigstida» (Nicolaysen 2015:25).

Som synt ovanfor, har gjeldande norskplan meir fokus på korleis ein skal lese tekstar enn den førre norskplanen, som hadde eit tydeleg fokus på kva. Er «dei rette» tekstane i stand til å danne elevane i seg sjølv, om elevane berre blir gjort kjent med sjølve teksten?

Ein Gudmund Hernes eller ein Knut Hoem vil meine det. Min påstand er at få norsklærarar som jobbar i den vidaregåande skulen i dag ville vera einige i at tekstane i seg sjølv skapar denne erkjenninga hjå elevane.

Når læreplanen skal revideres i løpet av få år, er det viktig å legge et bredt dannelsesbegrep til grunn, det vil si et dannelsesbegrep som inkluderer både kunnskap (kulturarven) og ferdigheter (literacy). Fremtidens elever må tilegne seg kunnskap, utvikle empati, få forståelse for kulturarven, men også ha strategier til å forstå, være kritiske til og bidra i samtidens mangfoldige tekstkultur. Derfor må vi kontinuerlig stille spørsmål om hva slags type tekster som kan være dannende for elevene, og hvordan det skal arbeides med mange typer tekster i norskfaget. (Eyde og Skovhold, 2017:10)

Dette hevdar lektor Eyde og førsteamanuensis Skovhold i den nyleg publiserte jubileumsutgåva av *Norsklæraren*

Om ein vidare fokuserer på arbeidet med skjønnlitteratur som ei reint estetisk prosjekt, at nyttingslesinga i seg sjølv skapar danning, reduserer dette den litteraturen som set sin lit til, og blir som Bjørn Kvalsvik Nicolaysen hevdar blir tom «for han er då berre eit instrument for å få utført andre oppgåver» (Nicolaysen 2005:14). Atle Skaftun støttar dette synet i si bok *Litteraturens nytteverdi*, og åtvarar mot at skjønnlitteraturen primært blir ei kjelde til personleg oppleving og nytting. «Dette er en reduserende tilnærming til skjønnlitteratur. Skjønnlitteraturens store fortrinn som pedagogisk tekst ligger i at den presenterer helhetlig meningsunivers som vi lesere kan forholde oss til» (Skaftun, 2009:16).

Dei elevane ein møter i den vidaregåande skulen i dag, lever i ein heilt annan tekstkultur enn dei elevane som gjekk i den vidaregåande skulen sist på 90-talet. Det er eit argument for at kanontankegangen høyrer fortida til. «Stadig flere elever begynner på videregående skole i Danmark, Norge og Sverige uten å ha lest en hel skjønnlitterær bok» (Penne, 2012:43). Sylvi Penne argumenterer for strategiane, at ein må *lære* elevane å lese fiktivt for at dei skal kunne forhalde seg til skjønnlitteraturen på ein måte som skapar utvikling.

Alle teksttyper krever nemlig en viss form for diskursiv forforståelse og metabevisssthet for å gi mening, men dette er spesielt viktig når det gjelder litterære tekster [...] Elever uten

litterære leseerfaringer har ikke utviklet fiktive lese måter, og i tråd med vår tids vekt på leserorientert litteraturundervisning, elevorientering, individuelle val og på lesing som ferdighet, undervises det ikke spesielt i fiktive lese måter[...] Mye tyder på at morsmålsfagene rett og slett trenger nye og mer oppdaterte didaktiske begrunnelser for litteratur i en skole der eleven mangler litterære lesevaner og ferdigheter» (Penne 2012:42-43).

Altså er det ikkje nok å tenkje på kva ein skal lesa, men også korleis ein skal lesa det.

Mange av dagens norsklærarar argumenterer for at elevane må lære seg å forstå og handsame tekstane dei omgjev seg med i liva sine. I den samanhengen bør både blogginnlegget, Tv-serien «Skam» og uttrykk i sosiale medium ha sin plass i det tekstpensumet elevane blir presentert for. Dette er i tråd med dei kategoriale danningstankane hjå Klafki. «Spørsmålet er korleis tekstane tener vår forståing, ikkje korleis vi tener utbreiinga av litteraturen», hevdar leseforskar Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2015:29). Som tidlegare nemnt, er han oppteken av det han kallar den «tvangsfrie» deltakinga i kulturen.

4.1.4 Oppsummering og samanlikning

Det er særleg tre utviklingstrekk ein kan sjå i denne samanlikninga. Tekstantologiane inneheld langt færre sider enn før. Skjønnlitteraturen dominerer framleis, med lyrikken som suveren sjangervinnar i talet på tekstar, novella på vikande front og fleire romanutdrag no enn før. Periodeinndelinga og mange av dei same forfattarane helt stand.

Den kronologiske inndelinga av bøkene gjev i seg sjølv eit temmeleg sterkt fokus på den tekst- og kontekstorienterte dimensjonen i litteraturlesinga, eit signal om at det er slik ein bør arbeide med faget. Alle dei litterære tekstane er sortert i litteraturhistoriske epokar, krydra med forfattarbiografiske opplysningar. Det har sjølv sagt mykje for seg å sjå desse litterære epokane som avløyser kvarandre, anten som ein reaksjon eller motvekt på det som var før eller som tankar i tida og kanskje motvilje og protest mot det ein trur skal koma. Denne periodetenkinga finn ein også att i læreplanane. Samtidstekstar på vg1, frå «middelalderen og til og med romantikken» på vg2, og frå «romantikken til i dag» på vg3. Studiedelen i lærebøkene er i stor grad strukturert etter den same kronologien, sjølv om ein ser spede forsøk på å tematisere pensum etter andre kategoriar som kapittelet i vg3-boka til *Grip teksten*: «Forestillinger om det norske», eller i *Intertekst*: «Førestillinga om det norske – frå 1700-talet til i dag» - bae kapittel som vender seg direkte til eit kompetansemål. Dei nye lærebøkene har om lag den same litteraturhistoriske inndelinga som bøkene frå 90-talet.

Det å tenkje meir tematisk er meir vanleg i oppgåvene som blir laga til lokalgjeven munnleg eksamen i norsk. Tema som *kvinnerolla, tilhøvet mellom barn og vaksne, helt og skurk*,

kjærleik og livskvalitet har alle vore brukt i dei oppgåvene eg sjølv har laga til avgangseksamen for mine elevar. Ofte ser ein at denne tilnærminga til teksten kan fjerne noko av motviljen til «dei gamle tekstane» fordi elevane kan setja dei i samanheng med noko som er relevant for deira livsverd.

Fokuset på litteraturhistoria kan også vera eit symptom på at klassikarane framleis er viktige på realiseringsarenaen. Ein ser at trass i at kanon er borte, finn ein att mange av dei same forfattarane i dei nye læreverka. Av dei 42 «kanonnamna» på Hernes-lista, er 24 av dei på plass i både dei nye antologiane, medan ein finn 31 av dei i ei av dei, altså 73 prosent. Det er sjølvsagt noko tilfeldig kva val som blir tekne i ei slik tekstsamling, men ein kan sjølvsagt spørje seg kva dei 11 som ramla ut av antologiane har til felles. Dei er i alle fall ikkje modernistar.

Eit siste trekk er altså at ein ser ei dreining frå heilskap til fragment og tekstutdrag. Lærebøkene på 90-talet hadde fleire noveller og færre utdrag. Dette kjem eg attende til i konklusjonen.

4.2 Skjønnlitterær didaktikk forstått gjennom dei litterære oppgåvene

Den skjønnlitterære didaktikken er altså det møtet som skjer i samspelet mellom læraren, gjeldande elevgruppe, metode og tekst. Det er òg relevant å nemne dei ressursmessige vilkåra, slik som lærartettleik og elevtal. Det har vore mange lærarar sidan Kunnskapsløftet som på kompetansehevingsdagane har møtt på eit «forskningsbasert» argument som hevdar at lærartettleik ikkje har stort å seie for læringa hjå elevane. Særleg har det verka som eit godt skulepolitisk argument når ein skal forsvare økonomisk innsparing. Det er særleg skuleforskaren John Hattie som har fått den noko tvilsame æra å ha definisjonsmakta her. Utdanningsforbundet jobbar med å få på plass ein minimumsnorm for lærartettleik, og syner til svakheiter ved Hattie si evidens-forskning. Dei får støtte av fleire, blant anna professor på institutt for lærarutdanning ved NTNU, Thomas Dahl. «Jeg har selv studert skulepolitikk og skulepolitiske tiltak som er blitt utformet med bakgrunn i såkalt evidens-forskning. Det paradoksale er at disse tiltakene gjør at man overser det som man med et annet blick vil finne som opplagt evident i den lokale praksis»²⁴

Det er altså summen av ulike element som avgjer kva rørsler som blir aktivisert hjå eleven. Ei viktig kjelde til val av tekst og metode, er læreboka, og det er denne som skal omtalast i det vidare. Oppgåvene som er knytte til dei ulike tekstane i boka, kan gje inspirasjon og støtte til

²⁴ <http://www.aftenposten.no/meninger/Skal-evidens-styre-skolen-42015b.html> Tilgang 14.5.17

læraren på jakt etter didaktiske vinklingar. Eg har i det føregåande kapittelet sett på tekstutvalet, og skal her sjå nærare på arbeidsoppgåver knytt til eit utval skjønnlitterære tekstar. Desse vil kunne gje ein peikepinn om kva lærebokforfattarane har tenkt ein skal bruke litteraturen til, noko som igjen kan haldast opp mot dei læreplanane lærebøkene skal representere. Relevante spørsmål i så måte er: Finn ein att det same litterære formålet i læreboka som i læreplanen? Kan ein sjå den same diakrone utviklinga i arbeidsmåtane bøkene skisserer som i formålstekstane?

At skjønnlitteraturen kan bidra til å utvikle oss som menneske, ligg som eit premiss i denne oppgåva, der danning, forstått som personleg utvikling og myndiggjering i eit demokratisk, samfunnsgagnleg perspektiv er det høgste målet. Judith Langer seier litteraturlesing gjer oss meir menneskelege, at den kan hjelpe oss til «envisionment buliding», eit «dynamic sets of related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments, and hunches that fill the mind during every reading, writing speaking, or other experience in which one gains, expresses and shares thoughts and understanding». (Langer 2011:10)

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen legitimerer litteraturen i skulen med at den «gjev ulike utkast til å tenkje seg verda heilt eller delvis annleis enn den umiddelbart tilgjengelege omverda, som er så prega av fastsette rammer, maktilhøve og forventningar. Litteraturen påkallar *medverda*, dei andre livsverdene vi ikkje har tilgang til anna enn som sekundære erfaringar» (Nicolaysen 2005:17)

Litteraturen har altså den eigenskapen at vi kan bli kjenslemessig engasjert og involvert i andre *livsverder*, og det kan altså opne opp for at vi blir inspirert til å juster våre eigne livsval ut frå eit større vidsyn. Det er målet. Det å skape dette møtet mellom tekst og elev er den draumen norsklærarar ber på. Det er sjølvsagt også andre sjangrar som kan by på noko tilsvarande, til dømes filmen. Her kunne ein drøfte eit språkleg fiksjonsunivers samanlikna med det fleirmediale fiksjonsuniverset. Skjønnlitteraturen representerer altså det reint verbale, ein sjanger som krev at bileta blir forma av ein sjølv. Ein kunne hevde at assosiasjonane får vera meir «i fred» i møte med orda, medan når ein ser fiksjonsfilm også lyt akseptere det visuelle språket som følgjer med. Uansett er det tale om to ulike sjangrar der det gjev liten meining å oppvurdere den eine framfor den andre. Også i skulen ser ein at filmen har fått både større status og plass som ein del av undervisninga. Her er det likevel dei trykte, litterære verbaltekstane som står i fokus.

Der læreplane representerer formuleringsarenaen og formaninga, skal lærebøkene bidra til å realisere desse intensjonane. Ein har sett at det både i R94 og KL13 ligg eit danningperspektiv, men at dei to planane fokuserer ulikt på litteraturen sin posisjon. R 94 meiner kunnskap om kulturarv og litteratur i seg sjølv skapar danning, fordi det gjev unge menneske ei kulturell plattform som gjer dei trygge i møte med ei fragmentert verd. Altså eit materielt danningperspektiv. Kunnskapsløftet er meir oppteken av korleis litteraturen kan nyttast til å tileigne seg dei grunnleggande ferdigheitene. Denne planen er meir formalt orientert.

For å kategorisere oppgåvene, må ein nyansere noko meir enn det materiale på den eine sida og det formale på den andre. Judith Langer har skissert fem ulike posisjonar ein kan ha som lesar, ikkje i ei bestemt rekkjefølgje i resepsjonsprosessen, men som noko ein går inn og ut av etter kvart som teksten blir kjent. Den eine posisjonen er den som skjer i det du kjem utanfrå og bevegar deg mentalt inn i ein tekst, tekstmøtet. Den andre posisjonen er der ein blir nyfiken og engasjert i høve til karakterane, kvifor dei er som dei er, blir som dei blir og handlar som dei gjer. Den tredje posisjonen er der lesaren reflekterer over eget liv som eit resultat av møtet med teksten og karakterane i den. Den fjerde posisjonen er den objektive haldninga til teksten, den diskursive, efferente lesinga der ein leitar etter verkemiddel. Den femte posisjonen er det som kan oppstå om ein har late seg inspirere av teksten og førestellinga i den til å skape noko nytt.

Med dette som utgangspunkt, saman med diskurskategoriane til Aase og Hamre som er gjort greie for i kapittel 1.3.1, har eg funne fire relevante kategoriar av lesemåtar som er representerte i oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane ein finn i lærebøkene.

Den materiale orienteringa, som handlar om å skaffe seg kunnskap om tid og forfattar, er den *kontekstorienterte lesemåten*, den som handlar om «facts» (Rosenblatt 2005). Denne lesinga handlar om å gå til teksten for å finne ei kopling mellom teksten, tida den vart skriven i og livet til den som skreiv den. Her er kunnskap om kulturarv, kanon og litteraturhistorie viktige element, og ein vil kunne tenkje seg at denne metoden er den som blir skatta i eit utdanningsregime som oppvurderer den klassiske litteraturen og som argumenterer for at dei felles referanserammene denne litteraturen gjev, fungerer som sosialt lim og dermed ei danning som gjev elevane sjølvstende og mot til å finne si eiga stemme tufta på tradisjon. Eit døme på ei slik kontekstorientert oppgåve står etter eit utdrag frå *Ferdaminne* av A.O. Vinje «Kva seier teksten om kjønnsroller på Vinjes tid» (*Intertekst*, 2014: 454). Eit anna døme, av

meir biografisk karakter finn ein etter eit utdrag frå *Albertine* av Christian Krogh: «I sin forsvarstale for Høyesterett sa Krogh blant annet: «Det som hadde grepet meg mest av alt som jeg har sett, det skulle jeg ikke få lov til å skrike ut, så de kunne høre det alle sammen. Hva betyr da de ord i Grunnlovens §100: Trykkefrihet bør finne sted?» Hvordan kommer Kroghs sterke engasjement til syne i utdraget fra *Albertine*?», (*Tekstlinjer*, 1995:490). Denne lesemåten sorterer inn under Langer sin fjerde posisjon, saman med den *tekstorienterte* lesemåten.

Tekstorientert lesemåte er også ei diskursiv, efferente lesing som handlar om å røre seg ut av førstillinga og inn i metaspråket om litteratur. Den tekstorienterte lesemåten handlar om den lesinga som har fokus på dei ulike elementa teksten er sett saman av. Metoden er nærlesing av tekst, på jakt etter verkemiddel og tematikk ein kan knyte til desse. Målet er altså å hente informasjon ut av teksten som skal brukast til noko anna. I eit formålsregime der grunnleggjande ferdigheiter er honnørord, vil ein kunne sjå for seg at den strategiske, tekstorienterte lesinga ville bli vektlagt på ein litterær realiseringsarena. I denne kategorien finn ein oppgåver som «Peik på verkemiddel som bidreg til å understreke budskapet» (*Intertekst*, 2015: 439).

Den *lesarorienterte* lesemåten er den estetiske lesinga, den som har fokus på møtet mellom tekst og lesar. Denne rørsla finn ein att i Langer sin første og andre posisjon.

Resepsjonsteoretikar Wolfgang Iser hevdar at det er i dette møtet teksten blir levande: «The work is more than the text, for the text only takes on life when it is realized, and furthermore the realization is by no means independent of the individual disposition of the reader [...] The convergence of text and reader brings the literary work into existence [...]» (Iser 1974: 274-275). Louise Rosenblatt meiner denne lesinga er den viktigaste og vanskelegaste å få til i klasserommet, men argumenterer for at den er sjølve grunnlaget for å gjere litteraturen relevant for elevane:

It is much easier in the classroom to deal with ideas and information *about* literature than it is with literature itself, as it resides in the myriad transactions between individuals and books. To help a young reader to reflect critically on his own response is indeed challenging to him and to the teacher. Naturally, the tendency is to concentrate on the easily checked «facts» of the story or play, or to present information about literary history, or to discuss the often entertaining items about the life of the author. Hence it is that in many classrooms pupils learn to ignore or even distrust their own responses to literature. They may therefore reject literature altogether as irrelevant to themselves. (Rosenblatt 2005: 68).

Oppgåver som oppmodar elevane til å ta i bruk sine egne opplevingar og assosiasjonar i møte med teksten, høyrer også til i denne kategorien, til dømes «Hva tenker du når du hører tittelen

«Du må ikke sove» (*Intertekst*, 2015:401), eller «Hvordan forstår du diktet» (*Tekstlinjer*, 1995: 513).

Den fjerde kategorien har eg kalla *refleksjonsoppgåver*. Denne kategorien kan ein på ein måte kople til den efferente lesinga, fordi ein skal hente opplysningar i teksten ein skal bruke til noko. Ein kan samstundes syne til den tredje posisjonen hjå Langer som handlar om å reflektere over eget liv i høve til den historia og dei karakterane ein møter i den litterære teksten. I desse refleksjonsoppgåvene har eg likevel sortert ut dei der intensjonen ikkje først og fremst har eit sjølvrefleksivt formål, men meir i eit samfunnsdannande perspektiv. Eit døme er denne oppgåva til «Herre Gud, ditt dyre navn og ære» av Petter Dass: «Det er vanskelig å tenke seg denne teksten brukt i kristendomsundervisning eller kirkelig samanheng i dag. Hvorfor? Hva synes dere teksten forteller om Petter Dass og om vår tid?» (*Kolon*, 1995: 98). I dette spørsmålet ligg det ein intensjon om at elevane skal tenkje sjølve for å myndiggjerast og skape ei forståing om kva ein sjølv meiner, i dette høvet, om utviklinga av kristendom og samfunn. Eit anna døme er til «Keiserens nye klæder» av H.C. Andersen: «Uttrykket «keiserens nye klær» brukes i dag nedsettende. Hva er det blitt symbol på? Finn eksempler på fenomener i vår tid som kan kalles «keiserens nye klær» (*Kolon*, 1995: 151). Eit tredje døme står til eit utdrag av *Amtmandens døttre* av Camilla Collett: «Hva vet du om arrangert ekteskap i Norge?» (*Intertekst*, 2015:352). Ein kunne ha argumentert for at desse oppgåvetypane også kunne hamne i kategorien *lesarorienterte*, men samfunnsdiskursen er tydelegare enn elevdiskursen i desse oppgåvene (Aase, 2015:34).

Den femte posisjonen hjå Langer skildrar ei tilnærming til litteraturen der ein går ut av ei førestilling «og går over i noko nytt, gjerne som skapande» (Kjelen, 2013: 70). Det finst nokre få oppgåver i utvalet mitt som legg opp til slik aktivitet, men det finst så få slike oppgåver at eg har valt å utelate dei i analysen min.

I det følgjande skal eg altså sjå på dei ulike oppgåvene som er knytt til skjønnlitterære tekstar i dei to læreverka frå 90-talet, samanlikna med dei to nye læreverka. For å finne samanliknbare storleikar, har eg fokusert på dei kanoniserte forfattarane frå R94, som òg er representerte i ei eller båe dei nye læreverka. I tillegg har eg supplert med dei *tekstane* ein finn i alle fire læreverka. I alt finst det fem slike: «Aftesalme» av Dorothe Engelbretsdatter, «Smeden og bageren» av Johan Herman Wessel, «Meg selv» av Henrik Wergeland, «Fanitullen» av Jørgen Moe, «Ved Rundarne» frå *Ferdaminne* av Arne Garborg og til sist, «Byen» av Sigbjørn Obstfelder. Jørgen Moe var ikkje nemnt på lista frå R94, men denne

teksten har altså likevel fått plass i alle dei fire læreverka. I utvalet har eg også valt å ta med dei tekstane som finst i minst tre av læreverka – også av dei forfattarane som ikkje står nemnt i norskplanen frå 1994. I tillegg til «Fanitullen» finst det sju slike tekstar: «En birkebeinersang» av Claus Frimann, «Norges skål» av Johan Nordahl Brun, «Luren» av Mauritz Hansen, utdrag frå *Albertine* av Christian Krogh, «Fandango» av Vilhelm Krag, «Dagen svalnar» av Edith Södergran og «Ja visst gör det ont» av Karin Boye. Dei kanoniserte verka eller forfattarane frå R94 som ein i finn i minst tre av læreverka og som eg har valt å analysere oppgåvene til, er «Håvamål», ei islendingesoge og tekstar av Dorothe Engelbretsdatter, Petter Dass, Ludvig Holberg, Johan Herman Wessel, Henrik Wergeland, Johan Sebastian Welhaven, H.C. Andersen, Camilla Collett, Asmund Olavsson Vinje, Ivar Aasen, Bjørnstjerne Bjørnson, Henrik Ibsen, Arne Garborg, Amalie Skram, Knut Hamsun, Sigbjørn Obstfelder, Herman Wildenvey, Kristoffer Uppdal, Rudolf Nilsen, Arnulf Øverland, Olav Duun, Sigrid Undset, Rolf Jacobsen, Halldis Moren Vesaas, Aksel Sandemose, Tarjei Vesaas, Jens Bjørneboe, Torborg Nedreaas, Inger Hagerup og Olav H. Hauge.

4.2.1 Oppgåvefordeling og døme

Til saman har eg sett gjennom 666 oppgåver, fordelt på 405 tekstar og 40 forfattarar. I utvalet finn ein 23 lyrikarar/lyriske tekstar («Håvamål», Engelbretsdatter, Dass, Frimann, Brun, Wessel, Wergeland, Welhaven, Moe, Vinje, Aasen, Krag, Obstfelder, Wildenvey, Södergran, Uppdal, Nilsen, Øverland, Boye, Jacobsen, Halldis Moren Vesaas, Hagerup, og Hauge), 12 episke forfattarar/tekstar (Islendingesoger, Hansen, H.C. Andersen, Collett, Bjørnson, Skram, Krogh, Hamsun, Duun, Undset, Sandemose og Nedreaas) og fem forfattarar som er representert med fleire sjangrar (Holberg, Ibsen, Garborg, Strindberg og Tarjei Vesaas). Om ein ser på utvalet totalt, finn ein stor overvekt av dei tekstorienterte oppgåvene. Det er desse som dominerer både i dei «gamle» (62%) og i dei nye læreverka (58 %). Totalt er det 405 oppgåver som initierer elevaktivitet som handlar om efferent lesing. Her skal elevar analysere, leite etter tema, budskap og verkemiddel. Veldig mange av desse oppgåvene inneheld omgrep som til saman dannar eit metaspråk for dei litterære tekstane og måten dei er skrudd saman på. Her finn ein òg dei oppgåvene som undersøker om elevane har forstått teksten, både når det gjeld handling, tema og budskapen. Til dømes til *Njåls saga*: «Kvifor tek ikkje Njål og Bergtora imot tilbodet om fritt leide? Kva fortel dette om dei som personar?», «Finn døme på underdrivingar (litotes). Kva er effekten av det?» (*Tekstlinjer*, 1995: 469) og til *Egilsoga*: «Lag ein personkaraktistikk av Egil på grunnlag av skildringane av ham som barn og vaksen» (*Kolon*, 1995: 31). Typiske oppgåver i denne kategorien handlar altså om å plukke

frå kvarandre dei elementa teksten er sett saman av, og knyte dei ulike verkemiddela opp mot eit formulert tema eller budskap.

Den lesarorienterte oppgåvekategorien utgjer i mitt utval 11 prosent av oppgåvene totalt. Om ein samanliknar R94-bøkene med dei nye bøkene, har dei om lag den same delen lesarorienterte oppgåver. 11 prosent i 94-bøkene og 12 prosent i dei nye. Eit fellestrekk er at Islendingesogene er dei tekstane som har flest lesarorienterte oppgåver knytt til seg. Sjølv om desse tekstane er produsert i ei tid som ligg fjernt frå oss, eller kanskje nettopp derfor, er det tydeleg at lærebokforfattarane meiner det ligg potensiale til identifikasjon og sjølvrefleksjon i desse tekstane, til dømes «Kven er *heltane* i denne teksta etter di meining? Kva for eigenskapar gjer dei til heltar?» og «Ein forfattar har sagt om Egil at han truleg er den mest usympatiske personen i heile verdslitteraturen. Er du samd eller usamd?» (*Kolon*, 1995:31). I *Intertekst* gjer dei heilt konkrete forsøk på å aktualisere stoffet for elevane i oppgåver som «Fortel om ei kampscene frå film, dataspel eller litteratur som har imponert deg». I ei anna oppgåve dreg ein parallellar mellom *Sigurd Fåvnesbane* og Tarantino-filmen *Django Unchained* frå 2013. «Se filmen og vis hvordan Tarantino har blitt inspirert av det germanske og det norrøne stoffet.» (*Intertekst*, 1995: 385). Ein forskjell er at i dei nye lærebøkene, finst ein relativt stor del av dei sjølvrefleksive oppgåvene til lyrikken på 30-talet og utover, til dømes Rudolf Nilsen «Prøv å beskrive poetisk en bestemt gate du kjenner godt i en by, eller å skildre en hendelse du har opplevd i byen» (*Intertekst*, 2015: 398), Karin Boye «Knoppene og dråpene i diktet kan forstås som en metafor for menneskelige følelser. Hvilke likheter ser du?» (*Intertekst*, 2015: 407) og Halldis Moren Vesaas «Kva legg du i omgrepet intimsone? Kor viktig meiner du det er å ha eit privatliv i eit vennskaps- eller kjærleiksforhold» (*Intertekst*, 2015: 438). Dei fleste lesarorienterte oppgåvene er knytt til noko eldre litteratur i R94-læreverka.

Om ein studerer korleis dei kontekstorienterte oppgåvene fordeler seg, finn ein større del slike oppgåvetypar i dei nyaste lærebøkene, 20 prosent mot 15 prosent. Eit fellestrekk er at det finst flest kontekstorienterte oppgåver knytt til tekstane frå slutten av 1700-talet og heile 1800-talet, ein periode som representerer dei litteraturhistoriske epokane som tydelegast let seg kategorisere. Om ein ser på tekstar som «Norges skål» av Johan Nordahl Brun frå 1789, er halvparten av oppgåvene kontekstorienterte. Nokre døme er: «Diktet ble en tid brukt som norsk nasjonalsang. Hva skiller denne nasjonalsangen fra andre du kjenner? (Se for eksempel de nordiske nasjonalsangene i boka)» (*Kolon*, 1995:116), «Da «Norges skål» ble skrevet, ble den oppfattet som både opprørske og dristige. Trykte versjoner fra 1780-årene ble til dels

beslaglagt. Hva tror du gjorde den så provoserende? Hvordan virker den i dag?» (*Tekstlinjer*, 1995: 475) og «På side 93 står det at denne visa var «såpass utfordrende overfor storebror Danmark at det ikke kom på tale å trykke den». Hva tror dere kunne være det mest provoserende i den?» (*Grip teksten*, 2014: 358). Til Amalie Skram sine tekstar er 36 prosent av oppgåvene kontekstorienterte. Nokre er knytt til naturalisme som litteraturhistorisk epoke, slik som «Pek på naturalistiske trekk i novellen» (*Kolon*, 1995:274) og «Sammenlign Karens skjebne med Ragnhilds i «Luren» av Maurits Hansen (s. 89). Prøv på grunnlag av denne sammenligningen å gi en kort karakteristikk av både *nasjonalromantikken* og *naturalismen*» (*Tekstlinjer*, 1995: 489). I tillegg finn ein oppgåver som er opptekne av tilhøva i tida, krydra med eit meir biografisk fokus «Utdraget her består av de tre siste kapitlene i romanen *Sjur Gabriel*. Hvilket inntrykk får du av levekårene for småbrukere og fattigfolk i Bergensområdet i 1840-årene?» [...] «Vis hvordan Amalie Skrams medfølelse med dem hun skriver om, kommer fram» (*Tekstlinjer* 1995: 489).

Refleksjonsoppgåvene, der ein ser samfunnsdiskursen i kombinasjon med elevrefleksjon, utgjør om lag 13 prosent av det totale utvalet. R94-bøkene har 14 prosent refleksjonsoppgåver, medan Kunnskapsløftet-bøkene har 11 prosent refleksjonsoppgåver. Dei to tekstane som klart har størst del refleksjonsoppgåver av alle tekstane i utvalet er «Håvamål» (42 prosent) og «Janteloven» (43 prosent). Til «Håvamål» finn ein oppgåver som «Samanlikn dei verdiane du finn i «Håvamål» med dei du meiner gjeld i dag (kristen moral, vanlege omgangsformer). Kva er likt og kva er ulikt?» (*Kolon*, 1995:21). Ei «Janteloven»-oppgåve er: «Hvilken virkning har Janteloven på mennesker som lever i samfunn med slike normer?» (*Grip teksten*, 2015: 409).

4.2.2 Samanlikning og oppsummering

Om ein tek utgangspunkt i resonnementa tidlegare i denne oppgåva, skulle ein kunne tenkje seg større skilnader på fordelinga av oppgåvetypene i «literacy-reformen» Kunnskapsløftet og den «materiale, kanoniserte dannelsingsplanen» frå 1994. Kva er det oppgåvene ein finn *gjer* for og med tekstmøtet? Blir elevane gode til å lesa, eller glade i å lesa? «For mykje og for lite har kji lag», seier ei klok dame eg kjenner. Det er på mange måtar balansen mellom for mykje og for lite det heile handlar om. Dei tekstorienterte oppgåvene dominerer, både før og no. Desse oppgåvene handlar først og fremst om å leite etter bestemt informasjon i teksten gjennom å objektivere det ein les. Altså kan ein konkludere med at lærebøkene på 90-talet la om lag same vekt på ei efferent lesing som dei nye lærebøkene. Det er interessant i det perspektivet at den nye læreplanen blir kritisert for å drukne elevane i strategiar, både for lesing og skriving,

slik at litteraturlesing handlar meir om å følgje oppskrifter enn å oppleve noko. Slik sett skulle ein kunne tenkje seg at fordelinga mellom dei lesarorienterte og dei tekstorienterte oppgåvene var jamnare fordelt etter den tidlegare norskplanen enn i dei nye. «Lærebøkene og læreplanen har fått kritikk for å legge for stor vekt på abstrakte lese teoretiske begreper, noe som fortrenger skjønnlitteraturens plass og gjør norskfaget innholdsløst og kjedelig», kan ein lesa i artikkelen «Debatten om norskfaget – en oppsummering» i siste *Norsklæraren*. (Eyde og Skovholt, 2017:11). I same publikasjonen skriv førsteamanuensis Fodstad «Som lærer trenger vi et didaktisk metaspråk, men vi må ikkje gjøre dette metaspråket til innholdet i elevenes norskfag» (Fodstad 2017: 22). Ein vil nok finne omgrepet *strategi* oftare i studiedelen til dei nye lærebøkene enn til dei frå 90-talet, men denne forskjellen er ikkje særleg synleg i oppgåvene til tekstane i antologiane. Det ligg rett nok nokre lesestrategiske forslag i måten oppgåvene er organisert på, men det finn ein både i *Tekstlinjer* frå 1995 og *Intertekst* frå 2014-2015. I *Tekstlinjer* organiserer dei oppgåvene sine i kategoriar som blir kalla «innblikk», «sideblikk» og «på eiga hand». Desse kategoriane indikerer om oppgåvene held seg *i* teksten, samanliknar teksten med andre eller om dei gjev elevane moment til å arbeide vidare med og utover innhaldet i teksten. I *Intertekst* frå 2015 blir alle oppgåveknippene innleidd med ei oppgåve kalla «førlesing» - eit ord som heilt klart høyrer heime i kategorien lesestrategi. Ein stor del av desse oppgåvene er lesarorienterte- eller refleksjonsoppgåver, der det handlar om å kople elevane på eit tema som er relevant for teksten. Til *Ferdaminne* blir elevane utfordra på å tenkje seg korleis det var å reise frå Oslo til Trondheim rundt 1860, til «Faderen» av Bjørnson skal dei assosiere rundt tittelen, til diktet «Fandango» skal elevane formulere den kunnskapen dei har om kvinnesyn i nyromantikken og til utdraget frå *I stormen* av Olav Duun (forliset), blir elevane bedne om å reflektere over orda «usjølvisk» og «ueigennyttig» før dei startar lesinga.

Dei tekstorienterte oppgåvene som handlar om å formulere *tema* eller *bodskap*, kunne ein argumentere for handlar om tekstmøtet med eleven. Som Rosenblatt seier «A story or poem or play is merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols» (Rosenblatt 2005: 62). Dei fleste norsklærarar vil nok likevel vera nøye med å presisere at ein tekst ikkje kan bety alt, og at dei argumenta ein brukar for tolkinga, må finnast i teksten meir enn i eget hovud. Her er dei fire læreverka relativt samde:

Når vi skal finne temaet i ei tekst, må vi altså *tolke* teksta. Vi les nøye og prøver å finne fram til ei sannsynleg tolking. Men det er ikkje slik at det finst berre ei einaste tolking som er den rette. (Kolton, grunnbok 1994: 361)

Når det gjelder *tema* og eventuelt *budskap*, bør du stille deg åpen overfor teksten. Prøv å gripe helheten i det forfatteren vil uttrykke, og forklar hvilke trekk ved *teksten* som underbygger dine tolkninger. (*Grunnlinjer* 1995:109)

Noen ganger vil du bli bedt om å *tolke* en tekst. I ordet *tolkning* ligger det at du skal lese en litterær tekst og forklare hvordan du forstår den. Ofte finnes det en offisiell tolkning, men det er sjelden bare ett korrekt svar. Du vil sikkert oppleve at du forstår og tolker en tekst annerledes enn andre elever i klassen, og flere av alternativene kan være like gode. Det som er viktig, er at tolkningen må kunne begrunnes godt i teksten, for en tekst kan ikke bety hva som helst. (*Intertekst*, vg1, 2013:179)

Vi bruker ordet *tolke* når vi arbeider med skjønnlitterære tekster, for eksempel noveller og dikt. Når du tolker en tekst, skal du gi uttrykk for din forståelse av teksten. Tolkningen må bygge på en analyse av teksten, det vil si at du «plukker teksten fra hverandre» og forklarer hvordan innhold, komposisjon og litterære virkemidler er med på å skape mening i teksten». (*Grip teksten*, vg2 2014:238)

Altså handlar også dei tekstorienterte oppgåvene meir om å leite fram element frå teksten enn å fordjupe seg i personlege assosiasjonar. «Den skrevne teksten må *gis* mening gjennom tolkning, og den må tolkes i forhold til sin meningsgivende kontekst», hevdar Sylvi Penne (Penne 2013: 44). Det er her ho òg tek til orde for at det lite lesevante elevar, er øving i det ho kallar *ein fiktiv lesemåte*. Ho kritiserer fokuset ho meiner framleis finst på den lesarorienterte lese måten og definerer det å lese fiktivt som «å konstruere hermeneutisk helhet under leseprosessen». Ho meiner oppgåvetypane ein finn, også i dei nye lærebøkene i liten grad fokuserer på slike fiktive lese måtar. «Man lærer noe «gjennom» litteratur eller film, som utgangspunkt for skriving, som utdyping av temaundervisning. En følge er at litteraturen framstilles i skolen som utdypende «sannhet» - ikke som fiksjon [...] Elevene henvises med andre ord, stadig *ut av* fiksjonen når de leser litteratur eller ser film. Det var dette Rosenblatt advarte så sterkt imot på slutten av sin karriere. De elevene som ikke har forforståelse for fiktive lese måter, må av læreren ledes *inn* i teksten, ikke *ut av* teksten» (Penne 2013:49).

Ein finn, ikkje overraskande, eit noko større kontekstfokus i dei nye lærebøkene. Dette representerer ein målbar kunnskap, som på lik linje med dei tekstorienterte oppgåvene set resepsjonsfokuset litt til side. Desse oppgåvene peikar i stor grad ut av teksten, og leitar etter kunnskap om tid, forfattar og litteraturhistoriske særtrekk.

Som nemnt, var det i analysen ofte vanskeleg å skilje mellom dei «lesarorienterte» oppgåvene og dei eg har kalla «refleksjonsoppgåver». Skilnaden handla i dei fleste tilfelle om refleksjonsoppdraget i oppgåva formidla ein elevdiskurs eller ein samfunnsdiskurs. Ein kan sjå ein svak tendens til at elevdiskursen er på frammarsj, og det kan ein jo knyte til påstandar om at Kunnskapsløftet har eit meir individorientert fokus enn av danning «i verda»

(Hellesnes). Om ein i det store dannelsingsprosjektet ser at både desse oppgåvetypene har eit dannelsingsfremjande mål, og slår dei to kategoriane saman, utgjer desse 24 prosent av utvalet. Då får ein ei total fordeling med 60 prosent tekstoppgåver, 24 prosent lesarorienterte oppgåver og 16 prosent kontekstoppgåver og altså med dei diakrone forskjellane eg har peikt på over.

4.2.3 Følgjer oppgåvene opp intensjonen i læreplanane?

Kan ein så konkludere med at vedteken læreplan er oppfatta læreplan (Kjelen 2013)? Ein ser altså tydeleg at det er dei tekstorienterte oppgåvene som dominerer, både før og no. Ein finn att denne intensjonen om å tileigne seg tekstkunnskap i *læringsmåla*, meir enn i *formålsdelen* av faget. I den generelle informasjonen om norskfaget i R94, er altså formålet med litteraturlesing å utvikle seg, både personleg og språkleg. Dessutan oppvurderer ein opplevingslesinga i formuleringar som «god litteratur er viktig stimulans både etisk og estetisk». Ein finn det meir tekstorienterte fokuset i dei felles læringsmåla for litteratur i formuleringar som «ha kunnskap om elementær litteraturteori og kunne lese og analysere ulike slag tekstar» [...] «ha kunnskap om tekstanalyse» [...] «ha god kunnskap om litterær analyse» (R94).

Slik er det faktisk også i Kunnskapsløftet. Formålet er altså «kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling». I hovedområdet «skriftlig kommunikasjon» er målet med leseopplæringa definert både for å utvikle «lyst og evne» og lesa for å «lære og å oppleve». Å kunne lese som grunnleggande ferdigheit er definert som å skape mening, engasjere seg og å få innsyn i «andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. [...] Utviklingen går fra grunnleggande avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig meir komplekse tekster i ulike sjangere» (KL13).

Det er få kompetansemål etter vg2 og vg3 som ein kan knyte eksplisitt til dei tekstorienterte oppgåvene, men ein finn dei i kombinasjon med mål om refleksjon i formuleringar som «lese og analysere [...] ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer», «sammenligne fortellemåter og verdier» og «kommentere form og innhold» etter vg2. Avgangselevane skal kunne «analysere, tolke og sammenligne...». Like framtrekkande er eigentleg den kontekstorienterte lesinga med mål som «lese et utval sentrale norske og noen europeiske tekster frå middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en

kulturhistorisk samanheng...», som på vg3 blir «frå romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk samanheng».

Konklusjonen er at det ikkje er noko i normtekstane som initierer ei såpass skeiv fordeling av dei ulike oppgåvetypane til dei skjønnlitterære tekstane som ein ser i mitt utval. Faren er at ein i skulen blir så oppteken av å dekonstruere tekstane for å fylle ut analyseskjemaet, at vi hemmar den innlevinga som skapar engasjementet og leselyst og som igjen gjev motivasjon for å auke kunnskapen om skjønnlitterær lesing, slik Rosenblatt åtvarar mot «Knowledge about literature becomes an end in itself, and the literary work becomes largely an object to be described, manipulated, catalogued, categorized» (Rosenblatt 2005 :68).

Er det dette som er den «kalde kloa» Jørgen Sejersted syner til i debattinnlegget i *Dag og Tid* i fjor? På den eine sida, «det kalde», representert ved den rasjonelle sekundærdiskursen som metaperspektivet representerer. På den andre sida, «det varme», den kjenslemessige affinitetslesinga som kanskje er litteraturen sitt eksistensgrunnlag, slik djupast sett. Blir litteraturlesinga flytta frå humaniora og over mot andre fagfelt? Vi som arbeider i skulen har for tida ein tendens til å utstyre elevane med analyseskjema, oppskrifter og modelltekstar som verktøy for sekundærdiskurs om litterære tekstar. Det er lite ved dette som minner om opplevingslesing. «Når poenget med å lese Tarjei Vesaas' novelle «Vesle-Trask» blir å kunne svare på spørsmål om hva slags tid novellen er satt inn i, hvordan miljøet og personene er beskrevet, eller hva slags synsvinkel som er blitt brukt, da lever leselysten farlig» (Hennig, 2010: 123).

Er det slik at «Skjønnlitteraturen er redusert til moralske døme og bakgrunn for munnleg kompetanse, som skal vegast og målast. [...] Innanfor literacyfeltet finn ein dei som kjempar for den litterære erfaringa i tradisjonen etter Rosenblatt og andre. Det gjev von. Men etter mi meining vert det stadig meir tydeleg at det diverre er ei djup kløft mellom på den eine sida positivismen og instrumentalismen, og på den andre sida skjønnlitteratur og humanistisk danning.» (Sejersted, 2016: 34).

KAPITTEL 5: KONKLUSJON OG SLUTTORD

5.1 Konklusjon

Undersøkinga mi peiker i retning av særleg to hovudtendensar. Den eine er at normtekstane heilt klart ber preg av ulike ideologiske føringar, og at den skjønnlitterære diskursen i lærebøkene blir påverka mindre enn normtekstane skulle tilseie. Ei av forklaringane på det siste, kan vera at gjeldande plan har i seg ideologiske element også frå den førre, fordi den generelle delen er den same. Meir om dette etter kvart.

Korleis kan ein så seie at danningdiskursen har endra seg i normtekstane sidan 90-talet? Hernes og Clemet, dei to store læreplan-entreprenørane dei siste 25 åra, har sett sitt tydelege, ideologiske preg på læreplandiskursen. Gudmund Hernes gjekk i bresjen for tanken som er tufta på at kulturelt fellesgoods skal bidra til å utvikle elevane og samfunnet, den materiale danningsteorien der det er innhaldet i seg sjølv som dannar elevane.

Nasjonsbyggingsdiskursen er synleg i haldninga om at tradisjonen skal skape tryggleik og identifikasjon i møte med det moderne, globaliserte mediesamfunnet. Sentralstyringa var sterk og formaningane detaljerte, blant anna med ein litterær kanon. Alle skulle gjere det same i eit allmenndannande føremål. I dette klimaet hadde skjønnlitteraturen, og særleg dei norske klassikarane, gode vilkår. Skjønnlitteraturen sin privilegerte plass i norskfaget var sjølvsgat, legitimert gjennom læreplanen.

Kristin Clemet la for dagen ei meir offensiv haldning til samtida. Lærarar og elevar vart gjevne større tillit, både i møte med profesjonsutøvinga og i evna til å møte kulturarven med kritisk blick. Formaningane var færre, men forminga som gjekk føre seg hjå eleven skulle synast og vurderast slik at ein kunne argumentere for og legitimere aktiviteten i norsk skule i eit «human capital»-perspektiv. Kunnskapsløftet skulle redde norsk skule-ære på OECD-målingane. Hernes sine sju menneskedydar vart supplerte med fem grunnleggjande ferdigheiter. Kompetansemåla i fagplanane skulle sikre at elevane «kunne skrive», ha «muntlige ferdigheter», «kunne lese», «kunne regne» og ha «digitale ferdigheter». Summen av desse målbare enkeltkompetansane er literacy, ei individuell myndiggjering gjennom ferdigheit og kompetanse. Skjønnlitteraturen finst i fagplanane, men har ikkje lenger eit uttala privilegium som nav i eit kollektivt danningssjokk. Listene med forfattarnamn er borte, og kompetansemåla er formulert med eit meir formaldannande siktemål. Innhaldet i seg sjølv har ingen eigenverdi, det viktige er prosessane som blir skapt i møtet med pensum. Dette er i alle fall slik ein kan tolke normtekstane. Det er aller mest interessante er likevel kva som går føre

seg i praksis. Eg har allereie konkludert med at konservatismen i lærebøkene er større enn normtekstane legg opp til. I alle fall på nokre punkt. Tekstantologiane har slanka seg kraftig sidan 90-talet, men ein møter att 73 prosent av kanon-forfattarane i minst eitt av dei nye læreverka. Norske skuleelevar les, eller er i alle fall «innom», mange av dei same tekstane som for 20 år sidan. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen hevdar forlaga «av kommersielle omsyn, konservativt krampaktig fast på kanon frå R94 og L97 [...] Utvala vert stuttare og meir meiningslause enn nokon gong. Leseverka er smaksprøver, norskfagets Sparkjøpskatalog. Men skjønnlitteraturen har framleis overveldande prioritet» (Nicolaysen 2016: 35). Om forlaga vel kanon av kommersielle omsyn, må dette vera ein sterk indikator på at norsklærarane i den vidaregåande skulen framleis vil ha den klassiske skjønnlitteraturen. Mi undersøking støttar påstanden til Nicolaysen om at kanonforfattarane held stand og at dei episke tekstane er kortare enn før. Det betyr at dei nye lærebøkene byr på ein langt større del utdrag enn dei frå 90-talet, og novella som sjanger tapar terreng til romanutdraget. Det «gamle» Aschehoug-verket hadde 46 noveller og 5 romanutdrag. Gjeldande læreverk frå same forlag har 17 noveller og 24 romanutdrag. Eg minner også om at denne siste tekstantologien er 200 sider slankare enn den førre. Dette kan ein bruke som indikator på at den skjønnlitterære lesinga i skulen er under press. Ein har ikkje lenger rom for lengre tekstar, og det er viktigare at elevane har kjennskap til ein tekst (eller kanskje berre *må* ha vore gjennom noko av Undset), enn at ein brukar teksten som heilskap i eit danningprosjekt. Her bit dei materiale og dei formale danningsteoriane kvarandre litt i halen. Fragmentert er eit ord ein kan bruke for å karakterisere tida vi lever i. Då kan det vera eit viktig poeng at skulen representerer ei motvekt og syner heilskapen, dei tomme romma der resepsjon og refleksjon får plass. Om skulen skal ha i oppdrag å lære elevane å lese fiktive tekstar, er det eit poeng at dei forhold seg til tekstane som heilskap. Mi erfaring er at elevane ein møter i den vidaregåande skulen i dag, også dei som går på studieførebuande utdanningsprogram, jamt over har lite leseerfaring. Ei novelle har vorte ein lang tekst for mange elevar. Sylvi Penne har argumentert for at utdrags-lesinga umogleg kan kallast litteraturundervisning, at utdraga meir blir eit døme på tankar i tida og at den efferente lesinga av teksten blir dominerande (Penne, 2012). «Eigentleg litteraturundervisning krev at ein les heile verk slik at ein får moglegheit til (hermeneutisk) å gripe estetiske heilskapar der dramaturgi og dei ulike delane av teksten spelar med og mot kvarandre. Lesing av utdrag fører dermed nesten uunngåeleg til faktive lesingar». (Kjelen 2013: 109).

Utdragslesinga kan difor vera ein medverkande årsak til det sterke tekst- og kontekstorienterte fokuset i lærebok-oppgåvene, den «kalde kloa» (Sejersted 2016). Eg er likevel usikker på om det einaste saliggjerande er å lesa litteratur frå a til å, slik enkelte strategikritikarar hevdar. I klasserommet har eg opplevd at elevane har hatt utviklande litterære stunder i klasserommet med første sida av *Mrs. Dalloway* i kombinasjon med filmen *The Hours*, og to sider svigerfarmord i *Medmenneske* i kombinasjon med spørsmål om kven som er den største forbrytaren av Ragnhild og Didrik. Eg tvilar på om utbytte og haldning til dei litterære klassikarane hadde vorte meir positiv om eg hadde instruert elevane mine i å lesa desse romanane i sin heilskap, dersom leseglede er eit poeng her. I ein norsk skule som skal vera for alle, lyt ein som didaktikar leite fram potensielle kontaktpunkt mellom tekst og elev. Då meiner eg slike som i første omgang skapar interesse, og som i neste omgang kan utvikle tankesettet hjå eleven, sjølvve danninga. Som litteraturlærar trur eg det er heilt essensielt å få elevane i sving med ei estetisk tilnærming, der dei kan bruke primærdiskursen sin i samtale og refleksjon omkring teksten. Dette lyt skje før eller seinast samstundes med ein forventning om aktivitet på det metaspråklege nivået der ein tek sekundærdiskursen i bruk. Slik eg ser det, er dette hermeneutikk i praksis, slik som «envisionment building» gjennom dei ulike leseposisjonane hjå Langer. «Rolla til læraren i eit ‘envisionment building’ klasserom har ein bestemt karakter, og må vere annleis enn i eit tradisjonelt klasserom. Dei litterære samtalanane må til dømes gå over frå å vere kontrollerte av lærarane til å bli drivne fram av elevane» (Kjelen, 2013: 71). Førlesingsoppgåvene i *Intertekst* er på sporet av ein slik tankegang. Elles er det altså ein overveldande stor del av oppgåvene i dei læreverka eg har sett på som held seg til den efferente lesarposisjonen med sine tekst- og kontekstorienterte oppgåver. Slik var det for 20 år sidan, og slik er det no. Er det, som Rosenblatt hevdar, lettare i litteraturredidaktikken å fokusere på det ein kan seie *omkring* litteraturen i staden for litteraturen *i seg sjølv*? At det faktabaserte tekst- og kontekstorienterte fokuset er meir målbart og synleg enn estetisk lesing og resepsjon? Den hermeneutiske sirkelen er bygd på ein tanke om å heile tida røre seg frå del til heilskap. Eit didaktisk grep er i kva for rekkjefølgje ein skal fokusere på dei ulike delane ved leseopplevinga og leseopplæringa.

Det langsiktige målet er at elevene skal lære seg både å forklare og forstå en tekst. Å forsøke å forstå en tekst er ikke ulikt det å forsøke å forstå et person, sier Rosenblatt. Ved første møte, eller kanskje til og med før det, vil vi danne oss en oppfatning av personen. Bli vi bedre kjent med ham eller henne, vil vi som regel revidere denne oppfatningen, enten radikalt eller bare som en nyansering. (Hennig 2013: 112).

For å skape eit godt tolkingsklima i spaningsfeltet mellom tekst, elevar og lærar, må ein skape engasjement og aktivitet i eit aktivt tolkingsfellesskap, og som Atle Skaftun peikar på, må ein i dette felleskapet kanskje sette «sin egen forståelse på spill på en måte som inviterer til diskusjon» (Skaftun, 2009:80).

Eit anna relevant spørsmål i denne samanhengen er kor mykje av norsktimen som går føre seg «i» læreboka, denne representasjonen av norskfaget slik forlaga definerer den. Kor mykje brukar lærarane norskbøkene, og kva for posisjon har læreboka i skulen i dag samanlikna med då valfridomen for lærarane var snevrare? Då Knut Hoem la breisida til mot norskfaget her i vinter, var det læreboka sitt strategitunge og metaspråklege fokus som var eitt av ankepunkta. Om ein skal bruke tekstoppgåvene som står i lærebøkene slavisk, blir dette først og fremst ein veldig statisk måte å handtere stoffet på. I alle fall i møte med skiftande elevgrupper med skiftande vilje og evne til å lesa skjønnlitteratur. Ein kan òg tenkje seg at med dei friare rammene Kunnskapsløftet gav på kva pensum ein skal gjennom, har læreboka fått mindre å seie for korleis norsklærarar legg opp undervisninga. Sjølv har eg ikkje undervist etter R94, men i min praksis blir læreboka rettleiande, både når det gjeld kva ein les og korleis ein arbeider med det. Andre faktorar som spelar inn er som nemnt kunnskapen ein har om gjeldande elevgruppe. Erfaringa ein som undervisar har med bruk av ulike tekstar er ein faktor som spelar inn, eg kjem nok til å vegre meg for å vise filmen *Is-slottet* etter eit relativt massivt slakt frå ei avgangsklasse her for nokre år sidan. Eg er viss på at romanen i dette tilfellet er langt meir slitesterk. Samstundes kan moglegheita ein har for å belyse teksten frå ulike vinklar vera ein faktor som styrer dei didaktiske vala (det kan av og til vera ein styrke dersom ein har tilgang til ei filmatisering av teksten). Ressursfaktorar som tid og elevtal spelar inn, og sjølv sagt har også personlege preferansar noko å seie for korleis ein arbeider med litteraturundervisninga. Korleis blir leselistene i den vidaregåande skulen sjåande ut om ein tek omsyn til dei utvalsfaktorane nemnt over? Eg trur dei liknar ein god del på leselister fram til 2006, men variasjonen er kan hende noko større. Ein finn nok fleire teksttypar her, og kanskje fleire samtidstekstar, men klassikarane er på plass, dei slitesterke tekstane som har det i seg at dei «tematiserer slikt som aldri blir uaktuelt, det vil si ulike sider ved vår menneskelige eksistens» (Hennig 2010:135). Som profesjonsutøvar er det bra å få den tilliten Kunnskapsløftet gjev på akkurat dette feltet. Som Laila Aase sa i eit intervju med *Utdanning*, då kanonstormen rasa som verst i utarbeidinga av Kunnskapsløftet: «Spørsmålet er om vi er villige til å stille store nok krav til lærerkompetansen. Det hjelper ikke å lage nye læreplaner om en lar lærere uten utdanning undervise i faget» (Vinje 2005:74).

Dei skjønnlitterære tekstane trengte ikkje å forsvare seg på same måten før, ein måtte ikkje dra fram ein nytteverdi heile tida, dei berre var der utan at så mange stilte spørsmål ved det. Det er symptomatisk at i «Norskdidaktikk» av Henning Fjørtoft, ei lærebok for norsklærarar, er kapittel sju det einaste som blir innleidd av eit underkapittel som har tittelen «Hvorfor skal vi arbeide med...». Kapittel sju er det som handlar om skjønnlitterær undervisning.

I dette klimaet blir det ei utfordring at ein jamt lyt argumentere for skjønnlitteraturen i eit nytteperspektiv. «Kva skal vi bruke dette til?», kan ein nærast kalle eit elevrefreng. I eit danningperspektiv er det sjølvsagt bra at elevane stiller seg kritisk til det dei får presentert, verre er forventninga om at ein i svaret skal peike på ein tydeleg nyttefunksjon. Ove Skarpenes konkluderer i si doktorgradsavhandling med at eit auka elevsentrert kunnskapssyn og pedosentrisme (Skarpenes 2004) som har vakse fram i norsk skule heilt sidan 60-talet, er ein fiende til den faglege kunnskapen. «Her ser man tendenser til at den enkelte elevs «livsverden koloniserer det faglige». Hva betyr det for samfunnet når kunnskapen må tilpasses relevanskravet til den enkelte elev?» spør han. (Skarpenes 2007: 25).

Det *er* ei utfordring å få gjennomslag for kvifor den verdibaserte undervisninga er viktig, dei langsame prosessane som korkje er synlege eller målbare. I alle fall ikkje der og då. Det *hadde* vore fint å få medvind frå normgjevarane i argument som handlar om at dei som går i den vidaregåande skulen ikkje først og fremst skal vera yrkesutøvarar i sitt vaksne liv, men menneske.

5.2 Veggen vidare

Ved å sjå på normtekstane, kan ein danne seg eit bilete av korleis ideell kunnskap og litteraturkompetanse såg ut før og ser ut no. Eg har i denne teksten synt korleis det å kunne noko var viktigare i førre læreplan, sjølv innhaldet. Eg har også vist korleis Kunnskapsløftet formana ei dreining mot dei grunnleggjande ferdigheitene, dei synlege og målbare arbeidet ein skal gjera *med* dei litterære tekstane.

Ei sentral kjelde det kunne vore interessant å undersøkje, er eksamensoppgåvene. Desse representerer ei synleggjering av forventningane som ligg normtekstane, og er heilt klart med på å definere måten ein arbeider med tekstar på i norske klasserom, den såkalla «washback»-effekten. Tidlegare i teksten har eg nemnt at alle skriveoppgåvene til avgangseksamen i norsk på vidaregåande er knytt til at elevane skal ha lese og forstått ein tekst. Det har vore forska noko på korleis desse oppgåvene samsvarar med intensjonen i læreplanane. Blant anna har Audhild Norendal konkludert med at læreplanane og avgangsprøvene på ungdomsskulen gjev «motstridende signaler når det gjelder danningperspektiver» (Norendal 2016:11). Ho seier at

trass i at den førre læreplanen for grunnskulen (L97) var meir material i danningdiskursen sin, var eksamensoppgåvene etter 10. trinn meir formaldannande med vekt på «personlig utfoldelse og frihet» (ibid.). Eksamensoppgåvene etter Kunnskapsløftet har på den andre sida meir fokus på den «materiale fagspesifikke danningen» (ibid.). Retningslinjene under «Rammeverk for eksamen» frå Utdanningsdirektoratet²⁵ understrekar at det skal finnast eit samsvar mellom eksamen og læreplan som kanskje ikkje eksisterer i praksis.

Leselistene som blir utarbeidd av (mange) lærarar for avgangselevar før munnleg eksamen, kunne vore interessant å forske på. Dei ville kunne seie meir om kva tekstar det faktisk blir undervist i enn det læreverka kan gjere.

Til slutt er det eit viktig poeng at innhaldet i norsk skule stadig er i rørsle. Det såkalla Ludvigsen-utvalet sin NOU «Fremtidens skole» vart presentert i juni 2015. I april i fjor kom Stortingsmeldinga «Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet» og 10. mars i år sende Kunnskapsdepartementet ut eit høyringsforslag til ny generell del av læreplanverket. Dei nye fagplanane skal vera klare til skulestart 2020. Det er ikkje slik at skjønnlitteraturen sin legitimitet nødvendigvis er styrka. Dei fire kompetanseområda i «Fremtidens skole» er definert som «fagspesifikk kompetanse», «kompetanse i å lære», «kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta» og «kompetanse til å utforske og skape» (NOU, 2015:8:8). Stortingsmeldinga *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* vart altså vedteke i fjor vår. I hovudsak bygger denne på innstillinga frå Ludvigsen-utvalget. Eit hovudpoeng er å skape betre samanheng mellom generell del og fagplanar. I tillegg skal fagplanane slankast. «For at elevene skal tilegne seg varig kunnskap og forståelse må læreplanene være mer konsentrert om det viktigste elevene skal lære. Skolefagene skal derfor videreutvikles slik at det legges enda bedre til rette for elevenes dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene. Kjerneelementene i det enkelte fag skal bli tydeligere» (St.meld 28, 2016:7). Stortingsmeldinga understrekar at «I den faglige fornyelsen skal læreplanene fortsatt ha mål for elevenes forventede læringsutbytte etter endt opplæring på ulike trinn» (ibid.). I meldinga blir det òg framheva enkelte tema ein meiner er vesentlege for norske skuleelevar i dag, og som difor skal vera synlege i alle fag: «folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling» (ibid.) Det ligg mykje kategorialt danningspotensiale her. Samstundes ser ein at mykje av det eg har peikt på

²⁵ <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-eksamen/4.kvalitetssikring-av-eksamen-og-sensur/> Lasta ned 8.5.17

som utfordringar for danningsrommet i skulen i dag, skal vidareførast. I det rykande ferske høyringsutkastet til ny generell del er menneskedydane til Hernes erstatta med eit verdigrunnlag, sortert i seks kategoriar: «mennenskeverdet», «kultur, identitet og mangfold», «kritisk tenking og etisk bevissthet», «skaperglede, engasjement og utforskertrang», «respekt for naturen og miljøbevissthet», «demokrati og medvirkning», og med det kan ein vel konkludere med at vi framleis held oss på same planet. Potensialet for at skjønnlitteraturen kunne få ei viktig rolle i formidlinga av slika verdiar er der, samstundes blir ein meir skeptisk til om dei nye fagplanane gjev plass for slikt. Arbeidet med desse er snart i gang. På Utdanningsdirektoratet sine nettsider, heiter det at «Arbeidet med nye læreplaner skal bygge vidare på Kunnskapsløftet, og bli et bedre arbeidsverktøy for skolen. Dette vil gi nye måter å jobbe med læreplanene på, og følgende vil blant annet bli nytt: mer relevant innhold og sammenheng i fagene, progresjon i elevenes læring skal bli tydeligere i læreplanene. Læreplanene skal fremdeles ha kompetansemål, og de grunnleggende ferdighetene skal videreføres, men det skal tydeliggjøres hvor de skal inn i fagene».²⁶

Framtida vil syne om norskfaget framleis blir eit *sentralt fag* «for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling» (KL13: 2).

5.3 Sluttord

Dei skjønnlitterære tekstane som elevane møter i den vidaregåande skulen må bety noko både for undervisaren og eleven (i alle fall potensielt), og då meiner eg noko meir enn som døme på ulike verkemiddel eller som eit tidsbilete. Det kan ein få til med tekstar av Henrik Ibsen, Virginia Woolf, Aksel Sandemose og Olav Duun, men like mykje med tekstar av Karpe Diem, Ruth Lillegraven og Harald Rosenløw Eeg. Ja takk, baa deler! Det er difor det er så bra at pensum ikkje er hogge i stein. Livsverda til elevane må koplast på i vurderingane til den kompetente didaktikaren, i kombinasjon med eit mål om å ha noko å strekkje seg etter, det var vel «flytsone» han kalla det i si tid, norsklektor og fotballtrenar Nils Arne Eggen. Det langsiktige målet må heile tida vera danning, i Jon Hellesnes-forstand: den kunnskapsrike og autonome eleven som gjev demokratiet, menneska og kloden generelt ein sjanse til å lykkast. Ein lyt sjølvsagt kunne lese og skrive, men ein må oppvurdere kva ord og andre kunstuttrykk har å seie for menneska, at det betyr noko. Eg trur ikkje ein då berre kan fokusere på det som kan målast og sjåast. Ein lyt òg ha rom for det som kan mognast. Som sluttord låner eg eit

²⁶ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/nye-lareplaner---2020/> Lasta ned 13.5.17

poeng frå kollega Thom Jambak: «Norskfaget handler ikke om å gi karakterer, men å bygge karakter»²⁷ Det kan ein bruke skjønnlitteraturen til.

²⁷ <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Norskfaget-som-nasjonsbygger--Thom-Jambak-20702b.html> Lasta ned 10.5.17

Litteratur:

Bredsdorff, Thomas (2015): «Kampen om kanonen – dansk litteraturpolitikk gjennom to årtier», i Gujord og Michelsen (red.): *Norsk litterær årbok 2015*, Samlaget, Oslo

Creswell, John W. (2014): *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth Edition, Pearson, Essex

Edvardsen, Silje (2014): *Det litterære programmet i norskfaget. Lesernes tolkning og implementering av kompetansemålet «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program» i Kunnskapsløftet*. Masteravhandling ved Universitetet i Bergen

Eyde, Benedicte og Skovholt, Karianne: «Debatten om norskfaget – en oppsummering» i *Norsklæreren* 1/2017

Fodstad, Lars August (2015): «Norskfaget i fremtidens skole», kronikk i *Dagsavisen* 31/8-15

Fodstad, Lars August (2017): «Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget» i *Norsklæreren* 1/2017

Fjørtoft, Henning (2014): *Norskdidaktikk*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen

Gujord, Heming og Vassenden, Anders (2015): «Litterære distinksjoners bryksomhet», i *Hva har oljen gjort med oss? Økonomisk vekst og kulturell endring*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo

Hamre, Pål (2014): *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739 2013*, Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Bergen

Hamre, Pål (2015): «Norskfaget og skjønnlitteraturen – rise and fall?», i *Norsklæreren* 1/2015

Hellesnes, Jon (1969): «Ein utdana mann og eit dana menneske». I Skjervheim, Hans og Tuft, Leif: *Pedagogikk og samfunn*, Gyldendal, Oslo

Hellesnes, Jon (1975): *Sosialisering og teknokrati*, Gyldendal, Oslo

Hellesnes, Jon (1998): «Skulen, målstyringa og teknokratiet», kronikk i *Dagbladet*, publisert 19. januar 1998

Hennig, Åsmund (2010): *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal akademisk, Oslo

Iser, Wolfgang (1974): «The reading process. A phenomenological approach» i *The Implied Reader*. London og Baltimore: The John Hopkins University Press.

Jørgensen og Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. 10. opplag 2013, Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg

Kjelen, Hallvard (2013): *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. Doktorgradsavhandling ved NTNU, Trondheim

- Klafki, Wolfgang (1996): «Kategorial dannelse». I Dale, Erling Lars (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Korsnes, Hansen og Hjellbrekke (red.) (2014): *Elite og klasse i et egalitært samfunn*. Universitetsforlaget, Oslo
- Langer, Judith (2011): *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature instruction (2. edition)*. Teachers College Press, New York/London
- Lesesenteret (2013): «Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet», Stavanger
http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_lesing_vedlegg_3.pdf. Lasta ned 10.5.17
- Madssen, Kjell-Aril (1999): *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. Doktorgradsavhandling ved NTNU, Trondheim
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (2005): "Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking". I Nicolaysen, B.K. & Laila Aase (red.): *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (2016): «Utskiljing og deltaking», debattinnlegg i *Dag og Tid*, 25/12-2016
- Norendal, Audhild (2016): «Danningsperspektiver i grunnskolens eksamensoppgaver i norsk», i *Acta Didactica vol 10* 3/2016
- Norendal, Audhild (2017): «Norskeksamen i lys av skolens dannelsesoppdrag» i *Bedre skole* 1/2017
- Penne, Sylvi (2013): «Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv», i Skjelbred og Veum (red.): *Literacy i læringskontekster*, Cappelen Damm
- Rogne, Magne (2012): *Mot eit moderne norskfag - ein studie i norskfagets tekstomgrep*, doktorgradsavhandling ved Universitetet i Stavanger.
- Rosenblatt, Louise (2005): «The Acid Test for Literature Teaching». I *Making Meaning with Texts. Selected Essays*. Heinemann, Portsmouth
- Sejersted, Jørgen M. (2016): «Kald klo om norskfaget», debattinnlegg i *Dag og tid*, 2/12-2016.
- Sjøberg, Svein (2014): «PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD». I *Nytt norsk tidsskrift* 1/2014, Universitetsforlaget.
- Skaftun, Atle (2009): *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget, Bergen
- Skarpenes, Ove (2004): *Kunnskapens legitimering. En studie av to reformer og tre fag i videregående skole*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Bergen.

Skarpenes, Ove (2007): «Kunnskapsparadokser i kunnskapssamfunnet» i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1/2007

Smidt, Jon (2016): «For en radikal estetikk i norskfaget», i *Norsklæreren* 2/2016

Stray, Janicke Heldal (2011): «Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken?» i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1/2011, Universitetsforlaget

Telhaug, Alfred Oftedal (2009): «Konservativ modernisering av skolen?» i *Bedre skole* nr. 2/2009

Trippestad, Tom Are (2009): *Kommandohumanismen En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Bergen

UNESCO (2004): *The plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. UNESCO Education Sector Position Paper. Paris

Vinje, Eiliv (2005): «Om kanon i litteraturundervisninga» i Nicolaysen og Aase (red.): *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget, Oslo

Aase, Laila m.fl. (1998): *Fagdidaktikk: innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Universitetsforlaget, Oslo

Aase; Laila (2005a): «Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid» i Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget, Bergen

Aase; Laila (2005b): «Skolefagenes ulike formål – danning og nytte», i Aase m.fl. (red.): *Fagenes begrunnelser*. Fagbokforlaget

Aase, Laila (2015): «Noen diskurser i norskfaget 1970-2010», i *Norsklæreren* 1/2015

Normtekstar:

NOU 1988:28 *Med viten og vilje*

<http://www.nb.no/nbsok/nb/882b0904a66c3bff4be30b75886e6534.nbdigital?lang=no#9>

Tilgang 14.5.17

NOU 2003:16: *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

Tilgang 14.5.17

Stortingsmelding nr. 33 (1991-1992): *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*.

https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1991-92&paid=3&wid=b&psid=DIVL1572&pgid=b_1407&s=True

Tilgang 14.5.17

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
Tilgang 14.5.17

KL06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*
Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet 2006
<http://data.udir.no/kl06/NOR1-01.pdf>
Tilgang 14.5.17

KL13: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*
Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet 2006/revidert utgave 2013
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
Tilgang 14.5.17

L97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996
<http://www.nb.no/nbsok/nb/adf3c4f27b9b41b8e2f231a54988bd42?index=0#0>
Tilgang 14.5.17

R94: *Læreplan for videregående opplæring i norsk*. Felles allment fag for alle studieretninger. Kyrkje-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1993 -
https://www.udir.no/Upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/5/lareplan_norsk.rtf
Tilgang 14.5.17

Utdanningsdirektoratet (2011): *Retningslinjer for utforming av læreplaner for fag*.
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/retningslinjer_utforming_lp_2012.pdf
Tilgang 14.5.17

Læreverk:

Christophersen, Hageberg, Løvold, Åse (1995): *Tekstlinjer*. Tekstsamling for videregående kurs 1 og 2. Norsk undervisningsforlag/Aschehoug, Oslo

Dahl m.fl. (2014): *Grip teksten*. Norsk vg2, studieforbereende utdanningsprogram. Aschehoug, Oslo

Dahl m.fl. (2015): *Grip teksten*. Norsk vg3, studieforbereende utdanningsprogram. Aschehoug, Oslo

Eide m.fl. (2014): *Intertekst*. Norsk vg2, studieforbereende utdanningsprogram. Fagbokforlaget, Bergen

Eide m.fl. (2015): *Intertekst*. Norsk vg3, studieforbereende utdanningsprogram. Fagbokforlaget, Bergen

Folkedal m.fl. (1995) *Kolon*. Tekstsamling for vk1 og vk2, 2. utgåva. Det Norske Samlaget, Oslo