



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Mastergradsoppgave i nordisk fagdidaktikk

Vårsemester 2017

Læreres valg og bruk av klassikere i norskundervisningen

Pernille Reitan Jensen

Forord

Året med masterskriving har lært meg mye, både om norskundervisningen, mine egne tanker om litteraturutvalget i skolen, læreres oppfatning av læreplanen og ikke minst, evnen til å arbeide strukturert mot et mål. Jeg tar med meg mye nyttig informasjon videre fra arbeidet med denne oppgaven!

Først og fremst vil jeg takke min veileder Heming Gujord for god støtte og oppfølging, gode tilbakemeldinger og oppmuntring frem mot oppgavens ferdigstillelse. Jeg vil og takke alle informantene som har stilt opp! Takk for at dere delte deres praksis og tanker med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven sett dagens lys.

En stor takk rettes også til mamma, Terje og Linnea for at dere har lest og pratet om oppgaven med meg, deres kommentarer har vært til stor hjelp! Takk til Simen for god hjelp med abstract! Takk til Kristine og Vebjørn for nødvendige fjellturer, kaffe- og skravlepauser, som ofte ble lengre enn planlagt. Dere har bidratt til hyggelige sene kvelder og koselige tidlige morgener på lesesalen.

Innhold

Forord	i
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Tidligere forskning	3
1.4 Oppgavens struktur.....	4
2.0 Teori	6
2.1 Læreplanen og læreplanteori	6
2.2 Lærerautonomi.....	8
Utviklingen av lærerautonomi	8
Washback.....	10
Metodefrihet.....	11
2.3 Litteraturdidaktikk	13
Aktive og passive tekster	16
2.4 Danning	16
2.5 Literacy.....	20
2.6 Klassiker	22
Skoleklassikere	24
Hvorfor lese klassikere?.....	26
2.7 Kanon.....	27
Åpne og skjulte, institusjonaliserte og ikke-institusjonaliserte.....	29
Skolekanon.....	30
3.0 Metode	31
3.1 Kvalitative intervju	31
3.2 Semistrukturerte intervju	32
3.3 Photo elicitation	32
3.4 Utvalg av bøker	34
3.5 Utvalg av informanter.....	36

Representativt utvalg?.....	36
3.6 Etiske hensyn.....	37
3.7 Innsamlingsmetode.....	38
Gjennomføring av intervju.....	38
Intervjuguide	39
3.8 Validitet og reliabilitet.....	40
4.0 Presentasjon av intervjuene.....	42
4.1 Ola	42
Presentasjon av Ola.....	42
Olas holdninger og tanker om utvalget	42
Hvordan foretar Ola utvalget av litteratur i klasserommet?.....	43
Hva kan elevene få ut av arbeidet med klassikerne?	43
Er det viktig at elevene leser klassikerne?	43
Leser elevene utdrag eller hele tekster?	44
Olas største utfordringer når det gjelder undervisning i klassikere	44
4.2 Per.....	45
Presentasjon av Per	45
Pers holdninger og tanker om utvalget	45
Hvordan foretar Per utvalget av litteratur i klasserommet?	46
Hva kan elevene få ut av arbeidet med klassikerne?	47
Er det viktig at elevene leser klassikerne?	47
Leser elevene utdrag eller hele tekster?	48
Pers største utfordringer når det gjelder undervisning i klassikere	48
4.3 Mari	49
Presentasjon av Mari.....	49
Maris holdninger og tanker om utvalget	49
Hvordan foretar Mari utvalget av litteratur i klasserommet?.....	50
Hva kan elevene få ut av arbeidet med klassikerne?	50
Er det viktig at elevene leser klassikerne?	51
Leser elevene utdrag eller hele tekster?	51
Maris største utfordringer når det gjelder undervisning i klassikere	52

4.4	Berit	52
	Presentasjon av Berit.....	52
	Berits holdninger og tanker om utvalget.....	52
	Hvordan foretar Berit utvalget av litteratur i klasserommet?	53
	Hva kan elevene få ut av arbeidet med klassikerne?	53
	Er det viktig at elevene leser klassikerne?	54
	Leser elevene utdrag eller hele tekster?	54
	Berits største utfordringer når det gjelder undervisning i klassikere	54
4.5	Oppsummering	55
	Lærernes holdninger og tanker om utvalget	55
	Hvordan foretar de utvalget av litteratur i klasserommet?.....	55
	Hva kan elevene få ut av arbeidet med klassikerne?	56
	Er det viktig at elevene leser klassikerne?	56
	Leser elevene utdrag eller hele tekster?	57
	Hva er lærerens største utfordringer?.....	57
5.0	Analyse	58
5.1	Lærernes holdninger og tanker om utvalget	58
5.2	Hvordan foretar de utvalget av litteratur i klasserommet?	62
	Læreboka.....	62
	Eksemplifisering av litterære epoker	63
	Tilby gjenkjenning	65
	Lett å analysere	68
	Praktiske årsaker	68
	Eksamen	69
5.3	Hva kan elevene få ut av arbeidet med klassikerne?	71
5.4	Leser elevene utdrag eller hele tekster?.....	72
5.5	Hva er lærerens største utfordringer?	74
	Språk	74
	Utholdenhet.....	74
	«Snuttifisering».....	75
	Elevene leser ikke, og i den grad de leser er det spenningslitteratur	77

5.6	Motivasjon	78
5.7	Danning	80
6.0	Konklusjon	82
	Litteraturliste	87
	Vedlegg 1: Epost om deltakelse	94
	Vedlegg 2: Kvittering fra NSD	95
	Vedlegg 3: Samtykkeskjema	96
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	98
	Sammendrag.....	99
	Abstract	100
	Oppgavens profesjonsrelevans	102

1.0 Innledning

Dette kapittelet skal ta for seg bakgrunnen for oppgaven. Først vil bakgrunn for valg av tema blir presentert, deretter problemstilling, forskningsspørsmål og tidligere forskning på feltet. I bakgrunnen for oppgaven vil lærerautonomi og metodefrihet bli presentert i sammenheng med *Læreplanen i Kunnskapsløftet (LK06)*, som vil bli utdypet videre i kapittel 2. Det vil bli presentert to kompetansemål fra læreplanen i norsk (fra vg2 og vg3), som vil være utgangspunkt for noe av utvelgelsen av tekster i intervjumaterialet. I tidligere forskning på feltet, nevnes det både norsk og internasjonal forskning. Selv om den internasjonale forskningen ikke vil bli aktivt benyttet i oppgaven, vil det allikevel gi et innblikk i fagfeltet i andre skandinaviske land.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne oppgaven vil ta for seg hvorfor og hvordan lærere arbeider med norske, litterære klassikere¹ i norskundervisningen. Bakgrunnen for valg av tema er basert på praksiserfaringer fra ungdomsskolen og fra videregående skole, som har vært en del av mitt studieløp. Her fikk jeg muligheten til både å observere og undervise i blant annet norsk litteratur. De fleste tekstene som ble benyttet i undervisningen var lagt opp på forhånd av mine praksisveiledere, og jeg så mye likhet i de verkene som ble lagt opp, både i ungdomsskolen og videregående.

Læreplanen i Kunnskapsløftet (LK06) legger ingen føringer når det gjelder metode eller arbeidsstoff. I norskfaget vises dette blant annet i friheten til å velge de tekstene læreren mener passer best til den enkelte elev og elevmasse. Selv om lærerne kan velge tekster i et stort tekstunivers, viser det seg allikevel at det er noen tekster som går igjen, særlig når det gjelder den eldre litteraturen. Denne oppgaven skal undersøke akkurat dette: hvorfor er det slik at lærerne ofte velger de samme tekstene? Hvilke begrunnelser ligger bak utvelgelsen av de klassiske tekstene i litteraturundervisningen?

I løpet av utdanningsløpet skal elevene tilegne seg kunnskap om et stort utvalg av tekster. Vi finner formuleringer om kunnskap om de klassiske tekstene fra kompetansemål etter 10. årstrinn, og gjennom hele den videregående opplæringen. For vg2 finner vi dette kompetansemålet: «beskrive

¹ Begrepet klassiker vil bli definert og diskutert senere i kapittelet.

hvordan det norske kommer til uttrykk i sentrale tekster fra slutten av 1700-tallet til 1870-årene og i et utvalg samtidstekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). For vg3 finner vi følgende kompetansemål: «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 sammenheng». (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8).

Kompetansemålene gir lærerne stort handlingsrom til å velge blant et mangfold av ulike tekster, da ingen forfattere eller verk er nevnt eksplisitt. Disse kompetansemålene vil ligge til grunn for tekstutvalget som er gjort til intervjuene, noe som vil bli utdypet i kapittel 3.

Temaet i denne avhandlingen er særlig aktuell i dag på grunn av Stortingsmelding nr. 28 – *Fag – fordypning – forståelse*, revisjonen av generell del av læreplanen, og utredelsen fra Ludvigsen-utvalget som kom ut i 2015 (NOU 2015:8). I rapporten til Ludvigsen-utvalget ble norskfaget plassert under hovedområdet «språk», og kommunikasjonsdelen i faget har blitt særlig vektlagt. I tillegg argumenterer rapporten for at noe av litteraturdelen kan være mindre omfattende. Etter at utvalget la frem utredningen har det vært mye diskusjon rundt norskfagets verdi, nytte og funksjon i skolen. Utvalget har blitt kritisert for å redusere norskfaget til kun et språkfag som i liten grad tar stilling til den store litteraturen vi har å forholde oss til. Det har foregått en stor offentlig debatt, blant lærere, politikere og litteraturvitere om fremtidens norskfag og hva det skal inneholde, noe som er motivasjonen for denne oppgaven.

Hensikten med oppgaven er å få innblikk i hvilke vurderinger som ligger bak lærernes valg av litteratur, og i hvilken grad de benytter handlingsrommet de er gitt i læreplanen. Jeg håper at oppgaven vil bidra til refleksjon rundt emnet og inspirasjon til videre arbeid med utvelgelse av klassiske tekster i klasserommet. Oppgaven skal gi et innblikk i læreres tanker og erfaringer rundt tekstvalget og vise noen problemområder når det gjelder utvalg av tekster i undervisningen.

1.2 Problemstilling

Oppgavens problemstilling er å undersøke læreres valg og bruk av norske klassikere i norskundervisningen. Dette gjør jeg ved å belyse følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke begrunnelser legger lærerne til grunn for klassikerutvalget?
- Hva mener lærerne elevene kan få ut av arbeidet med akkurat disse klassikerne?

- Hvordan arbeides det med litteraturen i klasserommet?
- Hvilke utfordringer står lærerne overfor når det undervises i klassisk litteratur?

Disse spørsmålene vil belyse *hvorfor* lærere velger som de gjør. Oppgaven vil også komme inn på *hvordan* de underviser i disse tekstene, og dermed hvilken kjennskap det er viktig at elevene opparbeider seg i arbeidet med verkene. Det finnes noen avgrensninger gjort med tanke på utvalget av klassisk litteratur, disse vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.4. Det skal allikevel påpekes at det i denne oppgaven er snakk om norske klassikere. På grunn av oppgavens begrensning i tid og plass, har jeg ikke tatt med internasjonale klassikere.

1.3 Tidligere forskning

Debatten og forskningen rundt norskfaget og skjønnlitteraturen og dens posisjon i skolen er beskrevet og diskutert både gjennom masteravhandlinger, doktoravhandlinger og innlegg både i tidsskrifter som *Norsklæreren*, *Bedre skole* og *Utdanning*, og i andre medier. I tillegg har det blitt gitt ut en rekke bøker som belyser temaet. Denne forskningen ligger til grunn for oppgaven og vil gi en plattform å jobbe videre fra. Forskningen som her vil nevnes vil bli brukt i analysekapittelet for å trekke linjer mellom mine informanters svar og den tidligere forskningen som er gjort.

Hallvard Kjælens (2013) avhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*, vil være interessant for oppgaven da han beskriver at valg av litteratur ofte viser tegn til fokus på kanonisk litteratur. Dag Skarsteins (2013) doktoravhandling, *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*, viser til behovet for ny litteratur eller nye legitimeringsstrategier, da han tar for seg ulike lesningen av norskfagets skjønnlitterære tekster. Pål Hamres (2014) avhandling, *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*, tar for seg tekster i norskfaget fra 1739-2013 og ulike legitimeringer av disse. Alle disse doktoravhandlingene vil være relevante for min oppgave da de tar opp problemstillinger rundt skjønnlitteraturen, og særlig klassikerne, i norskundervisningen.

Oppgaven vil også benytte seg av bøker skrevet om temaet, og innlegg fra tidsskrift som *Norsklæreren*, *Bedre skole* og *Utdanning*. Her kan disse nevnes: Berge (2017), Imsen (2009), Skov (2010), Nordahl (2015) og Ulvik & Smith (2015). Særlig jubileumsutgaven av *Norsklæreren*, som

kom ut i mars 2017, satte fokus på debatten rundt norskfaget. Artikkelen *Debatten om norskfaget – en oppsummering* oppsummerte og trakk frem høydepunktene i debatten som har foregått rundt skjønnlitteraturens plass og funksjon (Eyde & Skovholt, 2017). Disse artiklene vil belyse det store spennet mellom norsklærere og forskere og deres ulike meninger om temaet.

Det finnes og forskning på feltet internasjonalt. Denne forskningen vil ikke bli brukt i oppgaven, ettersom den omhandler den norske læreplanen. Det vil allikevel bli nevnt kort her for å gi et overblikk. Det er den skandinaviske forskningen som vil bli trukket frem ettersom det er de skolene og læreplanene som ligger nærmest våre egne. Kari Anne Rødnes (2014) har skrevet en artikkel om temaet som oppsummerer forskningen i Skandinavia: *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. I svensk sammenheng nevnes flere bidrag som Molloy (2002), Palmér (2008), Olin-Scheller (2006), Bergmann (2007), Asplund (2010) og Bommarco (2006). I dansk sammenheng er det færre undersøkelser som er nevnt, men disse refereres det til i Rødnes' artikkel: Hedeboe (2002) og Kaspersen (2004). Undersøkelsen viser at det trengs mer forskning på feltet, og at den skandinaviske forskningen i morsmålene bør fremheves tydeligere (Rødnes, 2014).

Jeg vil utfylle debatten som har foregått via et lærersyn som er mer konkretisert rundt klassikerne og den litteraturen som tradisjonelt har vært vektlagt i norskfaget.

1.4 Oppgavens struktur

Kapittel 1 har nå tatt for seg bakgrunn for valg av tema, hensikt og problemstillinger, samt et lite overblikk over tidligere forskning på feltet. Kapittel 2 vil presentere oppgavens teori. Det vil gis innblikk i læreplanteori og lærerautonomi. I sammenheng med lærerautonomien vil metodefrihet og washback-fenomenet problematiseres. Kapittel 2 vil også diskutere begrepene danning, literacy, klassiker og kanon og hva disse har å si for skolen og undervisningen. Kapittel 3 vil ta for seg oppgavens metode, photo elicitation (fremlokking ved bilder på norsk). Det vil gis en oversikt over utvalg av informanter og bøker og problematisering av oppgavens validitet og reliabilitet. Kapittel 4 vil gi en kort presentasjon av intervjuene med informantene. Kapittelet vil være en sammenfatning av intervjuene, organisert etter de samme spørsmålene på hvert intervju. Kapittel 5 er analysekapittelet og vil knytte funnene fra intervjuene til tidligere forskning. Kapittel 6 vil gi

en konklusjon på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Til sist i oppgaven vil intervjuguiden, samtykkeskjema og NSD-godkjenning være vedlagt.

2.0 Teori

Dette kapitlet vil ta for seg den aktuelle teorien for oppgaven. Først vil læreplanteori bli presentert, denne vil være nyttig når lærernes valg av litteratur skal diskuteres. Det vil være interessant å se om læreplanens intensjoner om stor frihet til lærerne kommer til uttrykk i deres valg i klasserommet. Dette vil knyttes opp til lærernes autonomi i skolen, både historisk og i dag. Deretter vil kapitlet ta for seg teorier rundt litteraturredidaktikk og ulike tilnærminger til å undervise litteratur i skolen, og hvilke hensyn man må ta som litteraturformidler. Teorier om litteraturredidaktikk vil kunne benyttes for å beskrive lærernes praksis i klasserommet og hvilke tiltak man kan iverksette for å gjøre litteraturundervisningen best mulig for elevene. Så vil begrepene danning og literacy bli diskutert og knyttet opp til litteraturundervisning og hvilken betydning de har for hvordan man arbeider med litteratur. Helt til slutt vil kapitlet ta for seg begrepene klassiker og kanon. Jeg har ikke sett det som hensiktsmessig å utdype den historiske etymologien til begrepene, da det er forståelsen rundt bruken av dem i dag oppgaven vil handle om. Begrepene vil bli diskutert og knyttet opp til en skolesammenheng.

2.1 Læreplanen og læreplanteori

Læreplanteori belyser hvordan lærere tolker læreplanen og hvordan den erfares i praksis. En læreplan må gjennom mange instanser før den kommer til liv i klasserommet, og teorien kan belyse det store gapet mellom dens intensjon når den blir laget og hvordan den blir utført i klasserommet. I *Curriculum Inquiry* deler John I. Goodlad (1979) læreplanen inn i tre ulike deler som viser de ulike stadiene (Goodlad, 1979). Det engelske begrepet *curriculum* favner om mer enn det norske ordet læreplan. Termen *curriculum* dekker både tanken bak det som skal skje i undervisningen, og det som faktisk skjer, mens det norske begrepet kun dekker det man tenker skal skje i undervisningen (Imsen, 1999, s. 171). Den engelske termen er altså et romsligere begrep som dekker flere sider av undervisningssituasjonen.

De tre nivåene Goodlad deler læreplanen inn i er den substansielle, den sosiopolitiske og den teknisk-profesjonelle. Den substansielle siden handler om arbeidsmåter, innhold og evalueringer, og de retningslinjer læreplanen gir for disse. Den sosiopolitiske siden handler om de politiske føringene i samfunnet og de gruppene som vil påvirke læreplanen, for eksempel universiteter eller

politiske partier. Den teknisk-profesjonelle handler om den praktiske utførelsen av læreplanen, altså *hvordan* læreplanmålene arbeides med i klasserommet og eventuelle andre faktorer som videreutdanning eller veiledning angående læreplanen (Goodlad, 1979 og Imsen, 1999, s. 171-172).

Videre deler Goodlad læreplanens substansielle side inn i fem dimensjoner for å beskrive veien fra idé til utførelse i klasserommet: den ideologiske, den formelle, den oppfatta, den gjennomførte og den erfarte læreplanen. Den ideologiske handler om hva ulike grupper (for eksempel utdanningsmyndigheter) vil at læreplanen skal bestå av, og hva de vil at resultatet av den skal være. Bak dette ligger det som regel et politisk motiv, men det er ikke alltid lett å vite eller forstå akkurat hvilke ideologier som ligger bak en læreplan. Dette resulterer i den formelle læreplanen, som er den offisielle læreplanen skolene skal forholde seg til. I Norge har den offisielle læreplanen nokså åpne læreplanmål, noe som vil si at lærerne må tolke og konkretisere læreplanmålene selv. Den oppfatta læreplanen er resultatet av lærernes egne fortolkninger av læreplanverket. Lærerne oppfatter og tolker læreplanen ulikt, ut i fra egne erfaringer, teorier, utdanningsbakgrunn og hva som faktisk kommer til å fungere i en undervisningssituasjon. Individuelle tolkninger av læreplanen påvirker den gjennomførte læreplanen. Dette aspektet handler om hver dag og hver time, og vil inneholde det undervisningsreportoaret lærerne har med seg. Den siste dimensjonen handler om elevene og hvordan de erfarer undervisningen og hva de lærer av den. Det er slik at jo mindre konkret den formelle læreplanen er, jo flere avgjørelser blir tatt i den oppfatta og gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979 og Imsen, 1999, s. 173-175). Her vil lærerautonomi spille en stor rolle (se kapittel 2.2.). Det kan være store avstander mellom den ideologiske og formelle til den oppfatta og den gjennomførte læreplanen.

Læreplanen kan ses på som et policy-dokument, noe som vil si at den speiler de politiske tankene i samfunnet snarere enn forskningen på feltet (Skarstein, 2013 og Drangeid, 2014, s. 37). Læreplanen vil endre seg i takt med de politiske styringene, og skolen og læreplanen vil derfor alltid være påvirket av hvordan politikken i Norge er til enhver tid. De tidligere læreplanene forklarte det faglige innholdet undervisningen skulle ha og hvordan den skulle foregå, dagens læreplan inneholder kun kompetansemål elevene skal oppnå, og legger ingen føringer på hvordan man skal arbeide med disse. Man kan tenke seg at læreplanen har to sider, en formuleringsarena og en realiseringsarena. Formuleringsarenaen representerer det formulerte og symbolske om

undervisningen, mens realiseringsarenaen representerer det som faktisk skjer i klasserommet (Imsen, 1999, s. 110-111). På begge arenaene vil lærerautonomien komme til syne. I formuleringsarenaen vises dette via mangel på sentral styring i de politiske dokumentene som fører til mye autonomi for lærerne på realiseringsarenaen, altså selve utførelsen i klasserommet. På realiseringsarenaen vil autonomien vises i hvilke valg lærerne tar, både når det gjelder valg av metode og valg av fagstoff.

2.2 Lærerautonomi

Autonomi kan kjennetegnes ved at den enkelte får kontrollere innholdet og rammene for jobben selv, basert på deres profesjonelle kunnskap (Mausethagen & Mølstad, 2015, s. 31). Autonomi kan ses som fravær av kontroll, og lærerautonomi vil dermed kjennetegnes ved at lærerne selv får velge metode og læringsstoff de mener passer bra for sine elever. Valget vil bli gjort på bakgrunn av lærernes utdanning, som skal ha gitt dem muligheten til å ta beslutninger med bakgrunn i profesjonalitet, moral og etiske prinsipper (Mausethagen & Mølstad, 2015, s. 31). Et annet viktig aspekt ved lærerautonomi er tillit. Denne får lærere gjennom å definere mål og metoder selv på bakgrunn av sin moralske integritet og utdanning. For å få et godt bilde av lærerautonomien vi har i norsk skole, vil det være nyttig å gi et lite tilbakeblikk på lærerautonomiens historie. Det gis først en kort oversikt over utviklingen av lærernes autonomi fra 1970, med utgangspunkt i blant annet Gunn Imsens artikkel *Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer*, publisert i tidsskriftet *Utdanning* i 2009 (Imsen, 2009).

Utviklingen av lærerautonomi

Kjennetegnet fra før 1970 var at lærerne var mer utdannet enn folk flest i samfunnet, noe som ga dem autoritet. De kunne nyte en nokså høy status, både sosialt og akademisk (Askling, et al., 2016, s. 51). Lærerrollen var preget av individbasert fokus. Lærerens fokus var på seg selv og sin undervisning, som stort sett var preget av tavleundervisning og forelesninger. På 1970-tallet startet satsningen på enhetsskolen, og lærerne ble mer rettet mot en progressiv pedagogikk. Fokuset gikk fra den individuelle læreren til en kollektiv idé, både i lærerkollegiet og på skolen som institusjon. Lærernes rolle som veileder for elevene trådte frem og ga læreren tillit til å utøve sin profesjon på

den måten de synes passet elevene best. Lærernes erfaringer ble på 70-tallet mer verdsatt og disse erfaringene ble tatt mer i bruk i klasserommet.

På 1980-tallet kom en dreining. Det ble mer vanlig med utdanning for folk flest og mange foreldre hadde nå høyere utdanning enn lærerne. I tillegg til dette opplevde lærerne at makten flyttet seg fra dem til departementet, og de mistet en del av sin bestemmelsesrett over det som skulle foregå i skolen. Kort sagt kan 80-tallet oppsummeres slik: «Åttitallet var derfor en kritisk fase for lærerne, da både prestisje, anseelse og politisk innflytelse ble satt på prøve» (Imsen, 2009, s. 43). I tiåret som fulgte ble det lansert en ny læreplan, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Denne innskrenket lærernes metodefrihet, og det ble innført nye styringsregimer for skolen. Læreplanen gitt av staten var myndighetenes måte å styre læreprofesjonen på, og gjennom en læreplan gis lærerne et ansvar for å undervise elevene basert på egen utdanning og integritet. At L97 var styrende for lærerne, var et tegn på at staten ville ha mer kontroll over hele utdanningsinstitusjonen, resultatet ble at tilliten til lærerne og deres faglige kunnskapsbase ble svekket. Man startet med målstyring og lærerne ble styrt av læreplanen både når det gjaldt metode og innhold. Selv protesterte ikke lærerne særlig mye ettersom de selv kunne bryte ned kompetansemålene og konkretisere dem, «[d]et ga handlingsrom, og dermed autonomi.» (Imsen, 2009, s. 44).

Med læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) ble igjen lærernes autonomi utfordret. De ble gitt færre, men mer konkrete mål å jobbe med, i tillegg til et strengere målstyringsregime.. På den annen side kan en læreplan som LK06 øke lærernes metodefrihet og handlingsrom og legge til rette for at elevene opparbeider kompetansen de trenger med arbeidsmåter og stoff som de mener er best for sin klasse. På den ene siden kan man si at lærernes handlingsrom ble innskrenket med LK06, da lærerne hele tiden ble kontrollert for resultatene elevene deres oppnådde, både på nasjonale og internasjonale prøver. LK06 krever at skolene og lærerne selv konkretiserer læreplanen og finner stoff som egner seg for å oppnå målene. Lokale læreplaner er til hjelp i en slik sammenheng og kan bidra til å presisere de nasjonale læreplanmålene. Med større grad av valgfrihet og muligheter til å forme undervisningen, kommer kravet om å kunne legitimere de valgene man tar i klasserommet både når det gjelder metode og når det gjelder pensum, noe som kan underbygge lærerautonomien. Man kan si at L97 og LK06 hadde ett felles problem: sentralstyring (Trippestad, 2009). Lærernes arbeid ble hele tiden statlig kontrollert, noe som kan ha negativ innvirkning på lærerautonomien og

som kan føre til større forekomst av washback-fenomenet (se neste delkapittel). Det er viktig å understreke dobbeltheten LK06 har gitt lærerne, den har innskrenket handlingsrommet, men har gitt lærerne metodefrihet. Det er et paradoks at LK06 skulle styrke lærernes autonomi, men ble et stort kontrollregime som kontrollerer lærernes resultater.

Washback

Med Kunnskapsløftet gikk læreplanen fra å være innholdsorientert til å bli mer utbytteorientert, og la mer vekt på at skoleledere og lærere i større grad skulle dokumentere grundigere det de gjorde i klasserommet. Tentamener, eksamener, PISA-tester, nasjonale prøver og så videre, skal evaluere læreres arbeid og elevenes prestasjoner i løpet av skoleåret, og om de har nådd kompetansemålene. Dette kan ses på som styring fra staten gjennom evaluering, og man snakker i slike tilfeller om en washback-effekt. Washback får man når nasjonale vurderingsformer, for eksempel nasjonale prøver gir et signal om hva som er de mest prioriterte områdene i skolen. Dette kan bidra til at lærerne bruker metoder eller undervisningsstoff som de vanligvis ikke ville brukt (Wall & Alderson, 1993). Testene gir lærerne et signal om hva de bør jobbe mest med, og hvilke områder det er viktig at elevene er gode på (Skov, 2010, s. 87). Det blir lagt vekt på at klassen og skolen som helhet skårer bra på nasjonale tester, og det blir derfor viktig å øve til disse i forkant. Slike washback-effekter bidrar negativt til lærernes autonomi, da det er prøvene som styrer valg av metode og tema, ikke lærernes utdanning og moralske integritet. Det å skåre bra på nasjonale tester legger føringer for hva som skal gjennomgås i timene, noe som i høyeste grad også gjelder litteraturundervisningen. Mine informanter påpekte at man som regel vet hva som kommer på eksamen, og at dette kan legge føringer for utvalget de gjør. Noen av informantene påpekte at det å skåre bra på prøver var viktig for skolen:

Mari: Men det er en dreining det har tatt da. At vi blir målt mer på karakterer og poeng. Det er det ledelsen er opptatt av og, at skolen skårer høyest mulig på indeksen som ligger ute.

Berit: Jeg føler ofte når jeg ser eksamensoppgavene, «søren, jeg skulle jobba mer med det», men du vet jo samtidig, hvis du har gått gjennom sånn som du pleier, så har du jo som regel sikra en viss kontinuitet, da

Ut fra disse sitatene kan man se at lærerne blir påvirket av hvilke oppgaver som er blitt gitt på eksamen tidligere, og at dette kan virke inn på valgene de gjør i klasserommet. Man kan altså se at dersom lærerne i stor grad blir styrt av testing av de målbare ferdighetene, vil lærerautonomien svekkes.

Metodefrihet

Det har vært en pågående debatt angående lærernes frihet til å velge egne metoder og arbeidsstoff. I en artikkel i *Utdanning* skrev Thomas Nordahl (2015) at lærerne bør benytte seg av evidensbasert forskning for å legge føringer på hvordan de underviser. Han mener at skolene bør ta i bruk viktig pedagogisk forskning og denne forskningen bør ligge til grunn for valgene som tas. Han påpeker at det i forskningen vises at sterkt individualisert undervisning ikke gir elevene godt nok utbytte. Nordahl presenterer et syn som taler for at lærere skal ha mindre autonomi. Han mener at argumenter som «dette har fungert tidligere», altså det læreren personlig tror på, ikke er godt nok og at lærere i større grad bør styres av hva forskningen på feltet sier. Han tviler ikke på lærernes kompetanse, men på det han kaller hverdagsteorier uten gode nok faglige begrunnelser. Han mener at det burde finnes klare rammer for undervisningen, både med tanke på redskaper og veiledninger, og at lærerne skal kunne velge sin undervisningsmåte innenfor disse gitte rammene. Til slutt argumenterer han for at dersom lærere ikke har så stor metodefrihet, vil ikke den offentlige sektoren trenge å blande seg så mye inn i skolen. Dersom de vet at lærerne baserer seg på evidensbasert undervisning, vil de få mer tillit til yrket og utøvelsen i klasserommet (Nordahl, 2015).

Dette poenget kan en finne flere argumenterer mot, blant andre Lied (2015) og Ulvik & Smith, (2015). Ragnhild Lied mener at lærerne bør ha metodefrihet og at de bør stole på sine egne undervisningsformer. Hun påpeker at det i et klasserom vil være mange ulike elever, og at forskningen ikke alltid tar hensyn til dette. Hun mener at den friheten lærerne har, kan vise seg nyttig i uforutsette situasjoner i klasserommet. En lærer vet hva som fungerer på sine elever og bør kunne utnytte sin egen kompetanse til å takle situasjoner i klasserommet på best mulig måte, og forsvarer med dette at lærerne skal ha stor grad av autonomi (Lied, 2015). Dette er Marit Ulvik og Kari Smith enige i. De argumenterer for at en stor del av læreryrket baserer seg på at samfunnet

har tillit til lærernes bakgrunn og profesjonsutdanning. Vi skal ha tillit til at de kan fatte de rette valgene ut fra hva de selv tror på. Det viktige her er at det lærere tror på ikke er «common sense», men tung bagasje de har med seg fra utdanningen sin. Det er altså ikke bare hverdagsteorier lærere handler ut i fra, men forskning de har lært og erfart i profesjonsutdanningen (Ulvik & Smith, 2015).

Hverdagsteorier er et noe problematisk begrep. Vi aksepterer lærernes bruk av hverdagsteorier, eller erfaringsbasert kunnskap, som fungerer i klasserommet. Vi må ha tiltro til at lærerne har opparbeidet seg kunnskap som faktisk fungerer i klasserommet. Dessuten er det vanskelig å gjøre et skille mellom hvor den evidensbaserte og den erfaringsbaserte kunnskapen skiller lag. Og ikke minst, hva skjer når lærerne tar i bruk både evidensbasert og erfaringsbasert kunnskap om hverandre? Disse skillelinjene kan være uklare, noe som gjør det problematisk å avfeie hverdagsteoriene helt.

Dersom vi ser på Goodlads fem dimensjoner av læreplanens substansielle side (kapittel 2.1.), kan man se at i lærernes arbeid med den oppfatta læreplanen, kommer utførelsen av læreplanen i klasserommet an på deres egne erfaringer, teorier, utdanningsbakgrunn og hva som faktisk kommer til å fungere i klasserommet. Nordahls hverdagsteorier er en avgjørende faktor for lærernes arbeid med kompetansemål i klasserommet. Det er i dette henseende viktig at lærerne faktisk bruker sin praksiserfaring i arbeidet med kompetansemålene i skolen.

I norskfaget viser lærernes autonomi seg i muligheter til å velge undervisningsstoff og metoder selv. I løpet av de siste 60-70 årene har lærerrollen utviklet seg mye. Anseelsen på yrket har gått i bølgedaler, men ser nå ut til å ha stabilisert seg. Utviklingen av læreryrket og de politiske skiftningene i samfunnet har hatt mye å si for lærernes autonomi, og debatten rundt autonomi pågår fremdeles i dag. Læreryrket er svært komplekst og lærerautonomi viser seg ved å knytte sammen personlig og profesjonelt ansvar. Det er en viktig del av norsklæreryrket, og vil vise seg i valgene lærerne tar i klasserommet.

2.3 Litteraturredidaktikk

Problemstillingene rundt klassikere, kanon² og elevnærhet er utførlig beskrevet i fagdidaktisk teori. Louise M. Rosenblatt presenterer i boken *Literature as Exploration* en litteraturteori med tanke på det kulturelle, sosiale og det historiske perspektivet, og det ubrukte potensialet som finnes i litteraturundervisningen. Rosenblatt diskuterer den viktige rollen litteraturlæreren har når det gjelder hvordan elevene møter en tekst. Derfor blir det både sett på klasserommet som en helhet (kulturelt og sosialt) og på elevene som enkeltindivider (Rosenblatt 1995). Denne teorien blir nyttig å anvende når jeg skal se på *hvorfor* lærere velger den litteraturen de gjør, og spesielt *hvordan* de bruker den i undervisningen. Rosenblatt er fortsatt aktuell å bruke da hun argumenterer for at teksten og leseren påvirker hverandre gjensidig. Hun understreker at alt som former elevene i løpet av livet, som personlighet, tidligere erfaringer og hvor de befinner seg i livet, vil ha en påvirkning på hvordan de opplever teksten (Rosenblatt, 1995, s. 292). Lesing av skjønnlitterære tekster vil derfor påvirke både følelsene, fantasien og hvordan elevene oppfatter virkeligheten, noe som gjør lesing av skjønnlitterære tekster i skolen svært viktig (Rosenblatt, 1995).

Det samme peker Magne Drangeid på, og sier at «leseren lenker da til spesifikke minner om mennesker og steder, hendinger og handlinger som har gjort inntrykk og som derfor har festet seg. Alt slikt kan bidra i utfyllinga av teksten (...)» (Drangeid, 2014, s. 28). Han understreker at tidligere erfaringer har noe å si for hvordan leseren opplever teksten, et syn han deler med Rosenblatt. Dette aspektet finner man igjen i læreplanen, både i formålet og i delen om grunnleggende ferdigheter. I formålet for norskfaget står det at elevene skal lese et mangfold av tekster, dette skal ikke bare gi refleksjon, men òg opplevelse. I delen om lesing som grunnleggende ferdighet er det påpekt at det å lese tekster vil gi elevene innsikt i «andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4), noe som er i tråd med Rosenblatts tanker om litteraturlesing.

Rosenblatt fremhever viktigheten av at det er et samspill mellom leser og tekst. Ettersom tekst og leser er gjensidig avhengig av hverandre, er det umulig å skape betydning med kun én av faktorene til stede. Lesing er en personlig opplevelse og vil oppleves ulikt fra person til person. I et klasserom sammensatt av mange ulike elever vil hver lesning være unik. Elevene vil oppleve den samme teksten på forskjellige måter fordi alle har med seg sine personlige opplevelser som vil påvirke

² Begrepet kanon vil bli definert og diskutert senere i kapittelet.

måten de leser teksten på. Slik vil leseren være aktiv i lesningen. Dersom den samme teksten blir lest med noen års mellomrom, vil den oppleves ulikt de gangene den blir lest fordi man har gjort seg nye erfaringer og nye opplevelser som man tar med inn i møtet med teksten. Den samme teksten kan dermed ha forskjellig betydning og mening for oss under ulike omstendigheter (Rosenblatt, 1995, s. 34-35).

Ettersom elevene har ulik bakgrunn for å tolke og forstå en tekst er læreren en avgjørende faktor. Læreren må ta hensyn til elevenes ulike bakgrunn, og prøve å legge opp verk som kan passe inn hos elevene. Ettersom elevenes personlige bakgrunn spiller en så stor rolle når de leser et litterært verk, er det viktig at læreren har kjennskap til elevene. Dette handler om eleven som enkeltperson. En annen faktor i litteraturundervisningen vil være helheten i klasserommet. I klasserom brukes ofte samme tekst for alle elevene, og man foretar gjerne mer eller mindre en felles analyse av den (Rosenblatt, 1995). Det vil i et klasserom være viktig å skille mellom tolkning og opplevelse av teksten. Enhver opplevelse av en tekst vil være gyldig i klasserommet, mens tolkningene må ha referanser i teksten. Opplevelsen har referanser til subjektet selv og kan ikke avskrives. Dette er det viktig at læreren formidler, slik at elevene kan diskutere både opplevelse og tolkning av tekst. Målet med dette vil være å bygge en god klasseromskultur hvor ingen opplevelse av tekst er ugyldig, hvor man kan drøfte og diskutere ulike tolkninger av teksten.

Det å lese litteratur vil kunne gi elevene en unik opplevelse. Rosenblatt peker på ulike momenter elevene kan få ut av å lese litteratur. Det første hun nevner er selve opplevelsen av å lese litteratur og hva denne gjør med leseren. Man får delta i situasjoner man ellers ikke har fått ta del i og glir inn i andres verden. Man får mulighet og kapasitet til å sympatisere med andre, og å kunne kjenne seg igjen i andres situasjoner. Man kan identifisere seg med karakterene i teksten man leser. Dette er noe Drangeid kaller for *speilet*: «*speilet* er blitt brukt som metafor for lesing som bekreftelse av egen identitet og kultur» (Drangeid, 2014, s. 30). Man får muligheten til å kjenne seg igjen i karakterer som har de samme trekkene/kvalitetene som en selv, og sette seg inn i andres situasjon. Man får ikke nødvendigvis et mer kunnskapsrikt bilde av hvordan verden er satt sammen, men man får et innblikk i hvordan andre lever i den. Dette kan stimulere elevenes fantasi, et poeng Toril Moi (2013) kommenterer i sin essaysamling *Språk og oppmerksomhet* (2013). Hun sier at litteraturen «hjelper oss til å se verden klarere enn før, ikke fordi forfattere er de eneste oppmerksomme

menneskene i verden, men fordi de jobber intenst med å finne det rette språket for det de ser» (Moi, 2013, s. 38).

Det andre Rosenblatt viser til i denne sammenhengen er muligheten til å flykte fra virkeligheten. Gjennom litteraturen kan elevene få anledning til å kompensere for mangler gjennom karakterene i litteraturen. Dette refererer Drangeid til som *vinduet*, hvor elevene opplever «omskaping og åpning mot andres erfaringer på tvers av kulturelle grenser» (Drangeid, 2014, s. 30). Dette gjør at elevene kan få en bedre forståelse rundt det å sympatisere med andre mennesker. Det å flykte fra virkeligheten kan også brukes for å bearbeide eller overskride en problematisk livssituasjon gjennom litterære opplevelser.

Det siste Rosenblatt viser er viktigheten av å kunne se ens egne problemer objektivt. Litteraturen kan hjelpe elevene å se seg selv utenfra, og dermed forstå sin egen situasjon bedre. I tillegg peker hun på muligheten for orden litteraturen bringer med seg. Hun sier at der verden kan virke meningsløs og uorganisert, kan litteraturen bringe orden og betydning via forfatteren. Judith Langer kommenterer de positive sidene ved å lese litteratur, og sier det på følgende måte:

through literature, students learn to explore possibilities and consider positions for themselves and humankind. They come to find themselves, imagine others, value difference, and search for justice. (...) They become the literate thinkers we need to shape the decisions of tomorrow (Langer, 1995, s. 1).

Alle disse momentene taler sterkt for litteraturens plass i skolen. Det er viktig at elevene kan kjenne seg igjen i tekstene, og at læreren gjør litteraturen relevant og håndgripelig for dem.

Rosenblatt skiller mellom det hun kaller for efferent og estetisk lesing. Efferent lesing handler om å lese tekster for å plukke ut hovedbudskapet. Her refereres det gjerne til faktatekster, hvor elevene skal lære seg stoff for å kunne bruke det til prøver eller tester. Dette vil ikke gi elevene stort utbytte, og stoffet vil ofte være glemt ikke lenge etterpå. Estetisk lesing handler om å lese for gledens skyld og for den litterære opplevelsen. Et viktig poeng for Rosenblatt er nettopp at elevene må lese estetisk, eller med affektivt utbytte, kun da kan det skje 'exploration' i tekstmøtet. Rosenblatts teori er elevorientert, og har ikke direkte fokus på selve verkene. Det er ikke litteraturens kvalitet som er i fokus, men elevenes opplevelse av lesingen.

Aktive og passive tekster

I en slik sammenheng kan det være fruktbart å gjøre et skille mellom aktive og passive tekster. De aktive tekstene er de det stadig refereres til og som ofte blir brukt, disse tekstene er en «del av kulturens *litterære kanon*» (Drangeid, 2014, s. 39). Tekster som er sentrale innen en kultur er gjerne aktive, og det kan gjenspeiles i forventningen om at elevene kjenner til dem. Disse tekstene blir brukt og diskutert, og det er ofte en felles konsensus rundt tolkningen av dem. Et annet kjennetegn ved aktive tekster er at de kan skape forventning hos elevene, for eksempel dersom de har hørt om teksten tidligere. I slike tilfeller kan de sitte med en forventning om hvordan lesningen kommer til å være. Dette kan på en side gi læreren mye å spille på i undervisningen, og det vil kunne hjelpe elevene i gang med lesingen. På den annen side kan høye forventninger føre til store skuffelser. Om ikke teksten innfrir elevenes forventninger vil fallhøyden være ekstra stor (Drangeid, 2014). De passive tekstene er gjerne litt glemt, de blir ikke lest regelmessig, men hentet fram igjen fra tid til annen. Disse tekstene kan tolkes og oppfattes på ulike måter når de hentes fram igjen. I en skolesammenheng er det ofte de aktive tekstene som blir brukt.

2.4 Danning

Danning er et komplekst begrep og blir definert på ulike måter. Det finnes mange ulike forståelser for hva som ligger i begrepet, og det kan være vanskelig å gi en entydig definisjon da det alltid må ses i sammenheng med «den aktuelle kontekst og kulturform» (Brekke, 2010, s. 14). Skolen er samfunnets viktigste dannelsesarena, men det er uenighet om akkurat hva dette betyr for skolens prioriteringer (Opdal, 2010, s. 27). Begrepet har i skolesammenheng ofte blitt brukt som et honnørord uten en felles forståelse av hva det egentlig innebærer (Kjelen, 2013, s. 12). I denne oppgaven vil danning bli sett på i et undervisnings- og opplæringsperspektiv, begrepet er nevnt eksplisitt både i opplæringsloven og i læreplanen: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.» (Opplæringslova, 2017). I læreplanen finner vi begrepet nevnt flere steder i den generelle delen av læreplanen, her fra formålet med norskfaget: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Danning er noe alle lærere i skolen må forholde seg til, og det er derfor viktig at de har en felles forståelse av hva begrepet innebærer.

Danning er et sammensatt begrep med ulike forståelser. Laila Aase definerer det på følgende måte: «En sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt» (Aase 2003, her sitert fra Aase 2005a, s.17). Aase kommenterer at en slik definisjon har to aspekt: den ser på danning både som et produkt og en prosess. Produktet er representert ved evnen til å delta i samfunnets kulturformer og prosessen ved tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper. Slik sett favner denne definisjonen om et bredt felt, men Aase peker på at den likevel ikke sier noe om forholdet mellom prosess og produkt. Hun viser til at det her ligger konflikter og uenigheter angående hva som skal bli vektlagt. Aases definisjon viser en klar sammenheng mellom eleven (individet) og kulturen, og innebærer mer enn å tilegne seg et sett med kunnskaper eller ferdigheter. Lars Gunnar Briseid og Per Arneberg (2008) definerer dannelse på følgende måte: «Begrepet handler om innvielse i fag og kultur, og er knyttet til selvbestemmelse, demokratiforståelse, refleksjon og handling. Det er videre knyttet til håp og evnen til å se alternativer» (s. 16). Denne definisjonen knytter danning opp mot tre begreper som gjør individet i stand til å ta del i en større verden enn seg selv via forståelse for andre samfunn og kulturformer: demokratiforståelse, refleksjon og handling. Trond Berg Eriksen mener at uten en alminnelig dannelse, vil det det ikke finnes en felles identitet eller kultur (Eriksen, 1995, s. 85), noe Aase sier seg enig i da hun mener at vi ikke kan se for oss danning som ikke er forankret historisk eller kulturelt (Aase, 2005b, s. 76). Kultur og danning er i et avhengighetsforhold til hverandre: «Danning er åpenbart et begrep som ikke kan skilles fra kultur, tradisjon og kunnskap. Og utdanningssystemet er den institusjonen som påtar seg å forvalte og mediere de verdier som er knyttet opp til dette.» (Aase, 2005a, s. 19). I LK06 er det nettopp kultur, tradisjon og kunnskap som settes under press, og dermed settes dannelsingspotensialet under press.

Selvforståelse og selvutvikling er viktige moment når det gjelder danning. Både Håkon Rune Folkenborg (2010) og Paul Martin Opdal (2010) mener at et svært viktig moment ved dannelse er selvdannelse. Dannelse er alltid i siste instans er avhengig av individet selv, ettersom danning alltid forutsetter selvdannelse (Folkenborg, 2010, s. 46). Et viktig aspekt er derfor at eleven tar aktiv del i sin egen dannelsingsprosess. Dette utdyper Opdal på følgende måte: «(...) dannelse ikke bare er noe man har, men noe man er, dvs. at personen i tanker, følelser og handlinger også lever ut sin dannelse» (Opdal, 2010, s. 24). En selvdannelsingsprosess krever noe helt annet enn

ferdighetstreningen som skolen er opptatt av. Det å leve ut sin dannelse i tanker, handlinger og følelser krever at elevene blir bevisst seg selv og får et metaperspektiv på læringen.

Wolfgang Klafki knytter allmenndannelse opp mot kanondebatten. Han mener at i stedet for å innlemme barn og unge i det samfunnet mener er «best» innen blant annet vitenskap, kunst og historie, bør man heller tenke mer overordnet på dette og se det i sammenheng med større tema på grunnlag av «en kritisk, historisk-samfundsmæssig-politisk og samtidig pædagogisk bevidsthed» (Klafki, 2001, s. 73).

Almendannelse er i denne henseende ensbetydende med at få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forudsigeligt – i fremtiden, at opnå den indsigt, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå en beredvillighet til at medvirke til disse problemers løsning. Kort sagt er der tale om en koncentration om *tidstypiske nøgleproblemer* i samtiden og den formodede fremtid (Klafki, 2001, s. 73-74).

Han knytter dannelse opp mot bevissthet til de historiske og kulturelle formene i samfunnet, både i nåtid og fremtid. Dette for at man kan forberede seg på fremtidige problemstillinger som kan komme, noe han kaller *tidstypiske nøkkelproblemstillinger*. Av slike problemstillinger nevner han «fredsspørgsmålet», «miljøspørgsmålet», «samfundsskabte ulighed», «de nye tekniske styrings-, og informations- og kommunikasjonsmeider» (Klafki, 2001, s. 74-77), noe vi kan tenke på som allmenne problemstillinger i samfunnet i dag. Det er for Klafki viktig å reflektere over disse, og gjøre seg kjent med historien slik at man kan forutsi hvilke nøkkelproblemstillinger som vil være viktige i fremtiden.

Slike nøkkelproblemer kan knyttes til forslaget til det reviderte forslaget av læreplanens generelle del. Denne ble sendt ut på høring 10.03.2017, og i det foreløpige forslaget er det lagt til grunn tre tverrfaglige temaer som kan knyttes til Klafkis tanke om nøkkelproblemstillinger. Temaene i det nye forslaget er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I alle disse punktene kan man finne igjen en tanke om danning. Aases og Arneberg & Briseids definisjoner vil passe godt inn med de tre problemstillingene. Definisjonene fokuserer på dannelse som en sosialiseringssprosess som gjør at elevene blir innlemmet i vår egen og andres kulturer og får innvielse i demokratiforståelse og selvbestemmelse. Elevene vil få mulighet til selvutvikling, selvforståelse og selvbestemmelse i tillegg til en forståelse for resten av samfunnet og verden rundt via demokratiforståelse. De vil bli

innlemmet i de viktige temaene som angår dem og menneskene rundt, og vil bli utdannet til å kunne bidra i globale problemstillinger.

Når det gjelder danning i norskfaget, er det viktig at faget tilbyr elevene noe de ikke uten videre vil møte andre steder, slik at de får mulighet til å utvikle sine evner (Aase, 2005b, s. 71). Danning i norskfaget peker i to retninger: mot historien og samtiden. Det vil si at elevene må ha kunnskapen til å forstå, beherske og vurdere tekster i et vidt tidsperspektiv (Eide, 2008, s. 33). Elevene møter stor kompleksitet i skolen, og trenger gode redskaper for å jobbe med dette. Elevene må mestre et vidt tekstbegrep i et stort omfang i tillegg til å utvikle egenskaper til å skape tekst. Til dette trenger elevene tekstkompetanse og metaspråklig bevissthet rundt arbeidet de skal holde på med. Danning og skolens ansvar for allmenndannelse oppsummeres med et sitat fra læreplanenverkets generelle del:

Kort sagt: God allmenndanning viser korleis utviklinga av dugleik, innsikt og kunnskap er noko av det mest fantastiske menneske har lært å gjere saman – historisk og globalt. Ho styrkjer evner og haldningar som gir samfunnet rikare sjansar til vokster i framtida (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Danning blir gjerne koblet sammen med bruk, og ofte legitimering, av klassikere i undervisningen:

Overført til litteraturen og litteraturundervisninga kan ein seia at ein gjennom eit møte med (framandarta) kanoniske tekstar kan ein gjere ei sjeleleg dannelsreise ut i det ukjende tekstlandskapet for så etter kvart å akseptere at ein sjølv nettopp er ein del av ein større kulturell og historisk samanheng. I eit slikt perspektiv vil ein overflatisk kjennskap til litterære klassikarar ikkje i seg sjølv vere danning (snarare såkalla «halvdanning»), sjølv om dei fleste kanskje vil argumentere for at sin slik kunnskap er ein naudsynt føresetnad for danning (Kjelen, 2013, s. 73).

Kjelen knytter de kanoniske tekstene, og innblikket elevene får av seg selv i sitt eget samfunn, historisk og i samtida, til danning. Han mener at for å bli dannet, og ikke «halvdannet», må man ha mer enn overflatekunnskap om klassikerne. Kjelen kobler danning tett opp mot god kjennskap til litteratur. Dette er ikke Ove Eide enig i. Han mener at det ikke er selve teksten det handler om når man snakker om danning og litteratur. Det handler i større grad om arbeidet med dem enn hvilke tekster det er. Det er arbeidet og lesinga av teksten som kan skape noe hos leseren, og han mener dermed at alle slags tekster kan føre til danning (Eide, 2008, s. 41). Også Atle Skaftun kobler litteraturen til dannelsprosjektet, og mener at litteraturens nytteverdi er koblet til dannelsprosjektet gjennom litteraturens redskaper og teorier. Skjønnlitteratur er en viktig del av

den klassiske dannelsen for å myndiggjøre elevene og klargjøre dem for livet i en moderne verden (Skraftun, 2011, s. 145). Man kan se at Kjelens definisjon samsvarer med Ludvigsen-utvalgets tanker om den «nye» norske skolen, der mer dybdelæring er i fokus. Dette vil kunne tale for å kutte ned på antall utdrag til fordel for lesing og dypdykk i hele verk. Selv om det finnes ulike forståelser av dannelsen, vil det være Laila Aases definisjon og forståelse av begrepet som ligger til grunn videre i oppgaven.

2.5 Literacy

Literacy er et viktig begrep i utdanning og særlig norskundervisning. Vi har ikke en god oversettelse for begrepet på norsk, men den engelske termen er såpass innarbeidet i forskningsfeltet at det er mulig å bruke denne på norsk. Helt enkelt refererer begrepet til tekstkyndighet, men det må forstås videre enn dette. Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum (2013) peker på at det finnes flere typer literacy som digital literacy, multimodal, kritisk og kulturell literacy:

Sammenfattende kan vi si at literacy kan forstås 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. Det dreier seg om å få tilgang til kulturens tekster i vid forstand, men også om å bli i stand til å ta seg fram i det tekstlandskapet som omgir oss; velge, vurdere, sette sammen og gjenbruke og nyskape tekster (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19).

Her kan man tydelig se at literacy gjelder all form for arbeid med tekster, både det å vurdere, gjenbruke, gjenskape og produsere. Begrepet tekster refererer ikke kun til trykte verbaltekster, men vil gjelde all form for tekst elevene vil møte. Elevene vil gjennom dette få tilgangen de trenger for å fungere i en global og sammensatt verden. Dette fordrer et metaperspektiv fra elevenes side, og særlig metaspråklig bevissthet. De må aktivt jobbe med tekstene slik at de kan forstå fortid og samtid. Derfor vil det være noe snevert å oversette literacy til kun tekstkyndighet, da det handler om å kunne utvikle tekstkompetanse som gjør en i stand til å gjøre mening ut av, tolke og produsere hensiktsmessige tekster med bakgrunn i det samfunnet og den konteksten man befinner seg i.

Literacy må i dag forstås og brukes på en annen måte enn tidligere. Elevene har tilgang til mer komplekse tekster, og begrepet tekst har blitt utvidet i dagens digitale samfunn. I dag vil ikke begrepet tekst gjelde kun trykte verbaltekster, men også digitale, muntlige og multimodale. Det er derfor viktig at elevene utvikler god lese- og skrivekompetanse. I rapporten fra Ludvigsen-utvalget vektlegges dette: «I dag brukes ofte literacybegrepet for å vektlegge at faglige, samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger stiller ulike krav til å lese, skrive og kommunisere muntlig» (NOU 2015:8, s. 28). Rapporten viser at de tekstene vi møter i samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger stadig blir mer komplekse, og elevene trenger å utvikle ferdigheter og metaspråklig bevissthet for å møte disse. Globalisering og teknologi i rask utvikling gjør at elevene er avhengig av å forholde seg til tekster i utvikling samtidig som de må forholde seg til de historiske tekstene for å fatte sammenhenger og utvikling, slik at de blir kompetente til å delta i de kulturelle formene.

LK06 forstås som en literacyreform. Den har til hensikt å forbedre elevenes skriftkyndighet og gjøre dem til kompetente deltakere i samfunnet. Kunnskapsløftet hviler på de grunnleggende ferdighetene som er avgjørende for å delta i samfunnet, og skal integreres i alle fag i skolen. «Dei grunnleggande ferdigheitene er vilkår for å kunne delta i politisk og samfunnsretta arbeid av ulike slag, dei er føresetnader for læring og yrkesliv, og dei er viktige for eigenutviklinga til kvart enkelt menneske» (Eide, 2008, s. 35). Kompetansen i de grunnleggende ferdighetene, særlig i lesing og skriving, refererer til literacy. Det er ferdigheter som skal gjøre elevene 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 & Veum, 2013, s. 19). Utviklingen av kritisk literacy vil også være viktig. Det handler om å utvikle elevenes evne til å tenke og arbeide kritisk med tekstene de møter, både i skolen og ellers. Dette vil være viktig i dagens samfunn hvor elevene møter tekst i de fleste sammenhenger. Elevene må bli oppfordret til å forholde seg kritisk til forfattere, budskap og tekst, og se dette i sammenheng med konteksten teksten er skrevet i. Nøkkelordet for utvikling av literacy er tolkning, og derfor vil det være viktig at elevene utvikler kritisk literacy, slik at de kan tolke tekst i riktig kontekst.

Kulturell literacy er viktig for elevene. Det refererer til legitimeringen av litteraturen gjennom tanken om en felles nasjonal kulturell tanke eller idé, noe som var Gudmund Hernes sin tanke bak L97. Denne læreplanen hadde tendenser til kanon for å gi elevene de samme litterære referanserammene. Pål Hamre kobler Hernes tanke til litteraturkritiker og professor E.D Hirsch

tanke om kulturell literacy. For Hirsch handler kulturell literacy om den kompetansen en leser må ha for å forstå allmenne tekster, og vil ligge til grunn i et demokratisk samfunn. Det er skolens oppgave å sikre at elevene får denne kunnskapen, slik at de kan sosialiseres i samfunnet. En slik tankegang kan ses parallelt med Hernes sin tanke om en felles norsk kulturarv gjennom en læreplan med tendenser til kanon (Hamre, 2014, s. 393). I arbeidet med å innlemme og sosialisere elevene inn i et demokratisk samfunn, vil skjønnlitteraturen spille en viktig rolle: «Når den nasjonale fellesskapen skal konkretiserast, vender ein seg altså mot fortida og (re)identifiserer ein høglitterær arv – dette er vår *cultural literacy*, dette er det alle elevane skal møte, kjenne og kunne og dermed bli ein del av» (Hamre, 2014, s. 398). Selv om vi ikke har en læreplan som legger opp til en offisiell kanonliste i dag, vil kulturell literacy fortsatt være viktig. Det er viktig for skolen og samfunnet at elevene blir innlemmet i kulturen, noe som blant annet gjøres via kjennskap til litteraturen. Som vist, er fortidas tekster med på å definere det nasjonale fellesskapet og skolens ansvar å innlemme elevene i dette.

2.6 Klassiker

Hans-Georg Gadamer (2004) lister opp i sin bok *Truth and Method* noen kriterier for hva som kan kalles en klassiker. For det første er det noe som fortsatt blir stående selv om tidene og smakene endrer seg, altså at verket er tidsresistent. For det andre mener Gadamer at en klassiker skal være umiddelbart tilgjengelig for leseren. Han mener at et klassisk verk har iboende varige egenskaper eller kvaliteter som gjør verket umiddelbart tilgjengelig. Det tredje punktet er at verket skal være normativt. Et klassisk verk har en virkningshistorie og er med på å sette referansene i et samfunn eller en kultur. Gadamer understreker at forfatterne av klassiske verk alltid er representanter for sin tid og for en litterær sjanger. Oppsummert beskriver han klassikere slik: «This is just what the word "classical" means: that the duration of a work's power to speak directly is fundamentally unlimited» (Gadamer, 2004, s. 290).

Knut Imerslund (2013) definerer en klassiker på følgende måte: «en litterær klassiker kan helt generelt defineres som et litterært verk som har beholdt en leserkrets ut over den tida det ble til i» (Imerslund, 2013, s. 14). En viss form av tidsresistens er et poeng også hos Imerslund, men han påpeker at det ikke lenger er slik at forfatteren av klassiske verk må være avdød, i dag kan et verk få status som klassiker selv om forfatteren lever. Ved en slik definisjon vil man gå litt bort fra det

han kaller en ««klassisk» klassikerdefinisjon». I tillegg til dette argumenterer han for at en klassiker blir til når verket blir lest, referert til i andre verk (tidsskrifter, aviser, bøker), og når det er et ønske om at verket skal bli lest. Selv om han mener at klassisk litteratur må være tidsresistent, legger han vekt på at en klassiker ikke trenger å være eldre litteratur, det handler heller om å tåle fremtidig kritikk og endringer i samfunnet (Imerslund, 2013, s. 15-18). Dette poenget er Jan Lindhardt (1987) ikke enig i. Han mener at det er svært sjeldent samtidsverk får betegnelsen klassiker. Dette handler om at de klassiske tekstene trenger å bli prøvd ut på fremtidige generasjoner og at verkene må ha bevist sin virkning for å kunne kalles nettopp klassikere. Derfor vil det alltid foreligge en avstand i tid til verkene som kan kalles klassiske.

En annen måte å definere klassiker på, og i tillegg skille begrepet klassiker fra kanon, er ved å dele begrepene inn i ulike lister. Torben Weinreich (2004) deler litteraturen inn i følgende tre lister: en kvalitetsliste, en klassikerliste og en kanonliste. Litteraturen i klassikerlisten blir definert som verk som stadig leses, brukes og utgis, altså tekst som fortsatt er i bruk i dag. I følge Weinreichs definisjon trenger ikke klassiske verk være de mest kjente. Grunnen til at de fortsatt kan kalles klassikere er at de er populære, også utenfor de litteraturkyndiges krets. Weinreich peker på at de klassiske tekstene ofte glir sammen med tekstene i kvalitetslista (tekster med en viss kvalitet), ettersom kvalitet vil være et kriterium for klassiske tekster. Vårt syn på kvalitet kan endre seg over tid, og derfor er det ikke slik at en klassiker alltid forblir en klassiker. Dersom vårt syn på kvalitet endrer seg vil noen verk kunne miste sin klassikerstatus (Weinreich, 2004, s. 12). Dette poenget kan man òg finne igjen hos Imerslund:

I vår tid er det slik at hver generasjon må definere sine klassikerpreferanser. Ingen litterære verk eller forfattere kan regne med evig klassikerstatus, selv om de i en periode har vært høyt verdsatt. Det finnes da også atskillige eksempler på klassikere som i en periode har vært svært populære, men som så i etterfølgende perioder har hatt mindre betydning (Imerslund, 2013, s. 19).

Der Gadamer mener at en klassiker vil stå selv om tiden og smakene endrer seg, mener Weinreich og Imerslund at det ikke er slik. Dersom våre tanker om kvalitet endrer seg, vil klassikerne endre seg. Imerslund mener at ingen verk kan regne med evig klassikerstatus, og er dermed enig med Weinreichs teorier om klassikere.

Det er ikke bare tanken om kvalitet som kan påvirke litteraturens klassikerstatus. Ens egne personlige meninger om forfatteren eller teksten kan være med å påvirke dens status. Dersom man definerer et verk som en klassiker, vil det gjerne finnes en personlig vurdering bak dette:

Når man snakker om klassikere, bør man altså også snakke om klassikere *for hvem*. Og på dette området synes det mye. Mange later som om den smak de representerer, er alles smak, eller en smak basert på u diskuterte og u diskuterte kriterier. Man framstiller altså sin gruppes partikulære smak som allmenn (Imerslund, 2013, s. 21-22).

Dette tydeliggjør at når et verk betegnes som en klassiker, ligger noens personlige mening og smak til grunn. Man må reflektere over hvem makten og definisjonsmakten ligger hos. Det er store forskjeller om denne ligger hos de litteraturkyndige, staten eller lærerne. Det er viktig å tenke over hvem en klassikerliste blir laget for. Dersom den blir laget for skolene, må det tas hensyn til at den er rettet inn mot elever og undervisningssituasjoner. For Pierre Bourdieu (2005) er nettopp denne definisjonsmakten viktig, denne ligger hos de som har makt til å definere i det litterære feltet. Det er ofte «den rene» litteraturen som dominerer, noe Bourdieu kritiserer for å ha diskriminert mange former for litteratur gjennom tidene. Den rene litteraturen refererer til høylitteraturen, og Bourdieu kritiserer at det er denne som har blitt plukket ut overfor annen litteratur. De som tar disse avgjørelsene innehar en kulturell kapital og benytter denne for å velge ut litteratur (Bourdieu, 2005). I skolen er det lærerne som innehar denne kulturelle kapitalen og som gjør utvalget av litteratur. Dette synet retter seg inn mot skolen, og det vi kan betegne som skoleklassikere.

Skoleklassikere

Med en litterær skoleklassiker menes «en litterær tekst som brukes i skolen ut over den tida den ble til i» (Imerslund, 2013, s. 28). Slik det nasjonale læreplanverket er formulert, står lærerne fritt til å selv velge hva slags litteratur elevene skal lese. Det vil si at det er opp til lærerne å definere skoleklassikerne. Slike klassikere kan møte motstand fra elevene ettersom de ikke har vært deltakende i å velge den ut. Litteraturen blir valgt for dem på bakgrunn av lærernes personlige meninger, deres utdanning og deres oppfatning av miljøet rundt og hva de mener at elevene skal lese og lære i løpet av skoletiden. I tillegg vil lærerne påvirkes av litteraturhistorien og lærebøkene skolen benytter seg av. Skoleklassikerne gitt i lærebøkene og antologiene er representanter for lærebokforfatterens egne syn. Verkene er valgt ut for å passe elevmassen i hele landet, uten hensyn

til geografi, sosial bakgrunn eller andre faktorer som kan spille inn når elever leser tekster. Dette gjør at utvalget lærerne får presentert i lærebøkene og antologiene kan være noe snevert (Imerslund, 2013).

Informantene mine ble spurt om hva som skulle til for å bli en klassiker:

(...) det er kanskje også det at vi har lest det selv når vi var på universitetet eller på gymnaset. At vi fikk forståelsen av at noen har valgt de ut, at disse er de store. Og så er det selvforsterkende. Og så tror vi på det, og så leser vi de (...) Og så prøver vi å overbevise elevene om at det her, de her, de er virkelig store (Ola).

Tekstene er noe læreren tenker at noen andre har valgt ut før ham. Det er noe som blir presentert på skolen, og så tar man med seg disse tekstene videre. Setningen «[a]t vi fikk forståelsen av at noen har valgt de ut, at disse er de store» viser til et passivt syn på selve tekstutvelgelsen fra lærerens side. Det er ingen refleksjon rundt hvorfor verkene velges ut. Selv om én informant ikke kan brukes som generalisering for alle andre lærere, kan dette allikevel peke på et syn på skoleklassikerne for noen. Skoleklassikerne kan slik bli tekster som blir valgt på bakgrunn av det en person selv har blitt presentert for som elev, og dermed kan man ende opp med de samme verkene i flere generasjoner. Altså en reproduksjon av kanon. Dette kan knyttes til de aktive og passive tekstene. Man kan se at det ofte er de aktive tekstene som blir valgt ut for bruk i skolesammenheng, og at de aktive tekstene forblir aktive av en grunn. De blir brukt om igjen, kanskje uten mye refleksjon over utvalget.

Klassikerne i skolen har alltid vært viktige, og er fortsatt det den dag i dag. Dette kan man blant annet se i Stortingsmelding nr. 28: «De litterære klassikerne tilbyr viktige perspektiver på hvordan samfunnet vi lever i har utviklet seg, og de kan være med på å bygge et fellesskap og bidra til en kulturell plattform» (Kunnskapsdepartementet, 2015 - 2016, s. 49). Klassikerne er altså viktige for skolen og for utviklingen av elevenes tanker om hvordan samfunnet vi lever i er. Dette bidrar til å utvikle elevenes forståelse av å delta i et demokratisk samfunn.

Hvorfor lese klassikere?

Vi blir presentert for klassikerne både på ungdomsskolen, på videregående og i høyere utdanning. Men hvorfor er det så viktig at elevene leser disse?

Imerslund mener at et av argumentene er nytten og gleden av å lese god litteratur. Nyttene handler om litteraturen som bidrag til å utvikle elevenes lese- og skrivekompetanse. Gleden handler om opplevelsen man får av å lese god litteratur. I tillegg vil de klassiske verkene gi noe til elevene i form av forståelse av allmennmenneskelige problemer. Klassiske tekster gir noe nytt hver gang man leser dem. En vil kunne oppleve den samme teksten på nye måter, selv om man har lest verket flere ganger. Klassikerne er skrevet både på en enkel og kompleks måte som gjør at de kan leses om igjen og fortsatt gi noe til leseren (Imerslund, 2013).

Inger Merete Hobbestad (2016) gir i en artikkel i Dagbladet fire grunner for at elever bør lese klassikere. Det første er viktige perspektiver på samfunnet og dermed kjennskap til utviklingen vi har hatt. Det andre hun nevner er fellesskap og referanser, viktigheten av at elever kjenner til og kan de samme referansene. Hobbestad nevner også at klassikerne tar opp allmennmenneskelige problemstillinger, som gjør dem tidløse og moderne (Hobbestad, 2016).

Allmennmenneskelige problemer er noe som går igjen hos både Imerslund og Hobbestad. Det tredje Hobbestad peker på er at klassikerne som regel er komplekse verk, og vil gi innsikt i psykologiske problemer, som kan føre til at elevene lærer seg å vise mer empati. Dette poenget trekker Rosenblatt frem da hun kommenterer de positive sidene ved å lese litteratur på en estetisk måte. Det siste Hobbestad nevner, som et punkt nummer fem, er god kjennskap til virkemidler. Klassikerne byr på komplekse situasjoner blant annet følelsesliv, politikk og familieliv. Elever har godt av å kunne analysere disse, noe som vil gi en god «verktøykasse for voksenlivet» (Hobbestad, 2016).

Vi har sett at det finnes ulike måter å definere klassikere på. Noe av det som går igjen er at verket er tidsresistent, og at de er populære og at de har en betydning for mennesker utover den tiden de ble til i. Litterær kvalitet har også blitt nevnt. Det har blitt vist at en klassiker kan avhenge av vår personlige mening om kvalitet, og at denne kan endres. Derfor hevdes det at et verk kan miste sin status som klassiker etter hvert som tiden går. Det kan være fruktbart å gjøre et skille mellom

ordinære klassikere og skoleklassikere, da disse kan være presentert ved ulike verk og skal leses av ulikt publikum.

2.7 Kanon

Med så mye litteratur som finnes i verden i dag, er det ingen som har mulighet til å lese alt. Dette taler for utvelgelsen av en kanon, slik at vi skal få lest de viktige og virkelig store verkene i litteraturhistorien. Slik argumenterer Harold Bloom (1996) for utvelgelsen av en kanon. Vi har rett og slett ikke tid til å lese alt, og det er dermed viktig at vi ikke kaster bort tida på å lese litteratur som ikke er god. Bloom mener at en kanon kjennetegnes ved verk eller forfattere som er autoritative i vår kultur (Bloom, 1996, s. 11-23). Dette kan man finne igjen i definisjonen til Hagen & Aaslestad: «listen over de bøker en gitt kultur tillegger autoritativ litterær kvalitet» (Hagen & Aaslestad, 2007, s. 7). Eiliv Vinje er enig i tanken om kanon som autoritative tekster, og mener at det er akkurat derfor det er viktig å bevare dem (Vinje, 2005, s. 79).

Andre som har definert kanonbegrepet er Thomas Bredsdorff (2015). Han mener at kanon er «en rettesnor, en læseplan hvorefter man har sig at rette; en fortegnelse over de bøger man gør ret i at læse, udgive og undervise i» (s. 99). Trond Berg Eriksen (1995) har òg definert begrepet, og man kan her finne igjen tanken om kanon som en rettesnor. Berg Eriksen mener at uten en kanon vil vi «mangle en rettesnor for kvalitet og en konkretisering av hva man forstår med «den norske kulturen»» (s. 19). Han mener at vi trenger en kanon for å kunne samle oss om hva den norske kulturen er og inneholder. Dette er noe Bente Aamotsbakken (2003) kan si seg enig i, da hun mener at dersom vi overhodet skal ha noe vi kaller ‘den norske litteraturen’, må vi ha tekster og forfattere som vi refererer til. Hun mener at man ikke kan klare seg uten en kanon om man er interessert i litteratur (s. 9). Både Eriksen og Aleida Assmann (2008) kommenterer at det er viktig at man ikke ser på kanon som en fastsatt liste med bestselgere innen litteraturen (Eriksen, 1995, s. 21), «a canon is not a hit-list (...)» (Assmann, 2008, s. 100).

En kanon kan også kjennetegnes ved tidsresistens: «tidsresistens er såleis det mest iaugefallande kjenneteiknet ved kanon» (Vinje, 2005, s. 77), noe Assmann er enig i. Hun påpeker at kanoniske tekster vil forbli dersom de har overlevd flere generasjoner og har blitt tolket på nytt gjennom tidene. Verkene vil bestå, og de vil være immune for forandring i samfunnet (Assmann, 2008, s.

100). Aspektene tidsresistens, referanserammer og normativitet har gått igjen både når det gjelder klassikere og kanon. Dette kan tilsi at man kan finne klassikere i en kanonliste.

Når det gjelder begrunnelser for og imot en kanon, har ett argumentert vært å hevde at den gir en stabiliserende effekt. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen sa følgende i et intervju om en kulturkanon i *Dagsnytt 18*, 4. januar 2017: «Vi lever i en tid hvor endringene går fort, vi lever i et mangfoldig samfunn». Med et samfunn som er i så stor endring, vil en kanon kunne gi noe å holde fast ved, en konstant som forblir uavhengig om rammene rundt endrer seg. Dette kan knyttes til aspektet om kulturell literacy (se kapittel 2.5). Her vil man utvikle de nødvendige kunnskapene for å bli sosialisert inn i et demokratisk samfunn gjennom kjennskap til viktige tekster, både fortidstekster (den høylitterære arven/klassikerne) og samtidstekster. Nettopp dette vil være betryggende og stabiliserende i et raskt voksende samfunn. Kjell Lars Berge (2017) argumenterer mot dette, og har motsatt holdning når det gjelder kanon: «Kanondiskusjonens aggressivitet og uforsonlighet dokumenterer da også mer enn grundig at lister over kanoniserte verk aldri vil kunne tilskrives stabil autoritet» (s. 30). Ettersom man ikke blir enige om hva en eventuell kanonliste skal inneholde, mener Berge at en kanon aldri vil være stabil, nettopp fordi den endres og ser ulik ut avhengig av hvem man spør. En utvelgelse av en kanon vil alltid forutsette at noe blir utelatt, at noen verk og forfattere ikke blir vurdert som like gode som andre, noe som vil kunne bidra til mer segmentering i samfunnet. En slik utvelgelse vil bero på at noen bestemmer at noe er bedre enn noe annet, derfor kan vi si at en kanon kan bidra til mer fragmentering i samfunnet.

Utvelgelsen av en kanon kan ses på som utøvelse av makt, og en kanon kan bli brukt til å opprettholde maktstrukturer. Dersom man ser tilbake på *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97), kan man si at ved å prioritere en kulturarv og en kanon, var man på denne måten med på å distribuere kulturell kapital. Det å bedømme om et verk er med i en slik kanon eller ikke, forutsetter smak. Smaken forutsetter at du både kan oppfatte den og bedømme det litterære verket. Dette vil kreve at du har en nærhet til det du skal bedømme, slik at du kan oppfatte denne smaken, i tillegg til en distanse slik at du kan bedømme den. I en litterær sammenheng vil dette bety at dersom du skal bedømme et verks kvalitet må du både ha evnene til å komme nært teksten for å forstå og oppfatte den, i tillegg til å innta et metaperspektiv for å kunne bedømme den (Bourdieu, 2005).

Åpne og skjulte, institusjonaliserte og ikke-institusjonaliserte

Man kan dele inn kanon i åpne og skjulte kanoner, og institusjonelle og ikke-institusjonelle kanoner (Weinreich, 2004, s. 11). En åpen kanon er en liste over verker eller forfattere som noen personer mener andre burde lese. En slik liste kan være laget av enkeltpersoner eller grupper. Åpne kanoner kan være institusjonalisert og offentlig, eller de kan være lister laget av enkeltpersoner. En skjult kanon er derimot ikke gitt av myndigheter eller enkeltpersoner og er heller ikke offentlig. Men, man kan finne skjulte kanoner hvor mange er enige i hvilke verk eller forfattere som bør leses. Disse kan man for eksempel finne ved å undersøke hvilke verk som opptrer i skolens lærebøker, eller som de fleste lærere underviser i. En annen måte å finne skjulte kanoner på, er å undersøke hvilke verk eller klassesett som blir lånt ut flest ganger ved skolebiblioteket (Weinreich, 2004, s. 13-16).

Med L97 hadde den norske skolen en åpen, institusjonalisert kanon. De institusjonaliserte kanonene, er som navnet tilsier, gitt av en institusjon. Tekster som man kan se dukke opp om og om igjen i lærebøkene kan kalles skjulte institusjonelle kanoner, mens gitte lister med forfattere og verk kalles en åpen institusjonell kanon (Weinreich, 2004, s. 16).

En ikke-institusjonalisert kanon er en kanon som man finner utenfor institusjoner, for eksempel enkeltpersoner eller forlag (Weinreich, 2004, s. 17). Slike kanoner kan være åpne eller lukkede. Som eksempler på slike åpne ikke-institusjonelle kanoner kan følgende to verk nevnes: *Den norske litterære kanon 1900 – 1960* (Hagen & Aaslestad, 2007), og *Den norske litterære kanon 1700 – 1900* (Hagen, Haarberg, Sejersted, Selboe, & Aaslestad, 2010). Dette er verk som ikke er skrevet spesifikt for skolen. En skjult ikke-institusjonalisert kanon «omfatter de forfattere og værker, som vil fremkomme i listeform, hvis man spørger en udvalgt del af befolkningen om, hvad de betragter som den bedste litteratur, de har læst, evt. fået læst højt» (Weinreich, 2004, s. 17). I norsk skole har lærerne frihet til å velge litteratur selv, noe som vil si at litteraturutvalget mest sannsynlig vil bli preget av lærernes egne erfaringer med litteraturen. De har muligheten til å la elevene lese de verkene lærerne selv liker, og som de selv mener gir noe til leseopplevelsen. I en slik sammenheng kan man snakke om personlig kanon, (Aamotsbakken, 2003, s. 9), altså de verkene enkeltpersoner anser som de viktigste innen vår litteraturarv.

Skolekanon

Til nå har oppgaven vært inne på kanonbegrepet generelt, men dersom man snakker om begrepet i skolesammenheng vil det være andre faktorer til stede. Kanonen som finnes i skolen vil være mindre i omfang enn den som finnes ellers, på grunn av tidsbegrensninger og andre pedagogiske begrensninger. Skolekanon vil være sterkt knyttet til den personlige kanon, da utvalget i lærebøkene er gjort av lærebokforfatterne og deres personlige kanon. Dette kan sammenlignes med Blooms tanke om kanonutvelgelse. Etter å ha beskrevet og forsvart utvelgelsen av verkene og forfatterne i boken *Vestens litterære kanon. Mesterverk i litteraturhistorien*, kan han avslutningsvis tilføye følgende: «jeg forteller bare hva jeg har lest og funnet verdig til å lese igjen. I praksis er dette kanskje eneste måte å teste det kanoniske på» (Bloom, 1996, s. 450). Kanoner i skolen vil være preget av lærernes personlige meninger, og de tekstene lærebokforfatterne presenterer. Vi kan tale om en skolekanon fordi vi vet at det er en del av de samme verkene som går igjen hos mange lærere. Assmann mener at det faktisk ikke kan bli laget læreplaner (engelsk *curricula*) om det ikke eksisterer en kanon. Kanonlister har en viktig oppgave i å gi en viss rettesnor for læreplanutviklerne for hva elevene bør kjenne til. Dette gjelder ikke kun for grunnskolen, men òg for høyere utdanning (Assmann, 2008, s. 101). En skolekanon kan tyde på et ønske om å styrke den nasjonale identiteten (Weinreich, 2004, s. 20), noe man kan si at læreplanen fra 1997 hadde som formål å gjøre. Slike kanoner vil prøve å favne om hele det litterære bildet innen en nasjon, noe som vil være svært vanskelig å få til ettersom noe alltid vil bli utelatt ved en utvelgelse.

Med dette kan man si at kjennskap til vår litterære kanon kan bidra til danning, da danning ikke kan skilles fra kultur, tradisjon og kunnskap. Når elevene får innblikk i og kjennskap til litteraturen, vil de sosialiseres inn i våre felles referanserammer. Dette vil gjøre dem i stand til å bidra i et demokratisk samfunn. På en annen side, som Bourdieu påpeker, vil denne utvelgelsen opprettholde maktposisjonene i samfunnet, og overlate utvalget av tekster som skal leses i skolen til de som har mest kulturell kapital.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det metodiske grunnlaget for oppgaven og prosessen rundt datainnsamlingen. Kapitlet vil ta for seg teorier rundt kvalitative forskningsintervju og oppgavens metode; photo elicitation. Deretter vil utvalget av bøker bli presentert og begrunnet. Utvalget av informanter vil bli redegjort for samt de etiske hensynene som er tatt i sammenheng med datainnsamlingen. Så vil innsamlingsmetode, gjennomføring av intervju og intervjuguide bli presentert før kapitlet avsluttes med en diskusjon rundt oppgavens validitet og reliabilitet.

3.1 Kvalitative intervju

Oppgaven søker etter informasjon om læreres praksis rundt valg og bruk av klassikere i norskundervisningen, dermed var det naturlig å velge en kvalitativ undersøkelsesmetode. Kvalitative undersøkelser brukes gjerne når man vil få noen bestemte personers meninger om et gitt tema eller en gitt problemstilling (Creswell, 2012, s. 206), og kjennetegnes ofte ved åpne og få spørsmål man går i dybden på. Ved kvalitative intervju vil man «få innsikt i sosiale fenomener slik de forstås av de personene som forskeren studerer» (Thagaard, 2006, s. 11). Når man samler inn datamaterialet i kvalitative undersøkelser, finnes det flere måter å gjøre dette på. Jeg valgte å utføre datainnsamlingen med dybdeintervju med informantene. Dybdeintervju passer godt da jeg ønsker et innblikk bak lærernes praksis, og hvordan de opplever sin situasjon og hvilke erfaringer de har (Thagaard, 2006, s. 58). Dybdeintervju brukes når man vil forske på informantenes «meninger, holdninger og erfaringer», og benyttes når man vil ha en relativt ubundet samtale rundt temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2010, s. 90-91).

Oppgavens metode vil være et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju, «et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene» (Kvale, 2001, s. 21). Dermed vil oppgaven være forankret i hermeneutikken, og den kombinerer en hermeneutisk og en fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikken handler om å fortolke menneskers handlinger. Dette gjøres gjennom å fokusere på et meningsinnhold som er dypere enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2006, s. 37). Fenomenologien representerer erfaringen, og er «et begreb, der peger på en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af

informanterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er den, mennesker oppfatter.» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 44). En hermeneutisk fenomenologisk studie vil fokusere på å tolke et dypere meningsinnhold som informantene gir, og samtidig beskrive helhetsbildet av fenomenet som presenteres slik informantene ser det. Via metoden som benyttes vil det i denne studien være lærerne som bringer sine erfaringer og meninger fra yrkeslivet om temaet litteratur i norskundervisning, innholdet blir så tolket og satt i kontekst.

3.2 Semistrukturerte intervju

Undersøkelsene ble gjennomført som semistrukturerte intervju. Semistrukturerte intervju kjennetegnes med en fleksibilitet. Tema for intervjuet er bestemt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene som blir stilt er ikke fastsatt. Slike intervju gjør at man kan følge digresjoner og tråder som lærerne plukker opp, uten at dette er negativt for intervjuet, slike avsporinger er ofte heller svært positivt. Semistrukturerte intervju passer godt inn med metoden photo elicitation. Intervjuene vil handle om bøkene som er tatt med, men vil framelske lærernes avsporinger om de kommer på noe underveis. Temaer som intervjuer ikke hadde tenkt på i forkant kan komme opp, noe som kan berike intervjuet og gi det en annen vinkling. I et semistrukturert intervju er det informantens opplevelse av et emne som er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Et slikt intervju vil forsøke å forstå intervjuobjektets «daglige livsverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Informantenes «daglige livsverden» er den hverdagen de opplever, slik den fremstår for dem umiddelbart. I tillegg er et semistrukturert intervju preget av at det ligner mer en hverdagssamtale enn et intervju. Intervjuet kommer inn på forhåndsbestemte tema, men gir rom for at informanten skal komme med sine egne perspektiver på emnene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45).

3.3 Photo elicitation

Photo elicitation, eller fremlokking ved bilder, er en metode der man benytter seg av bilder som del av intervjuet: «the simple idea of inserting a photograph into a research interview» (Harper, 2002, s. 13). Bildene blir som en tredjepart i intervjusituasjonen, og kan gi muligheten til å stille presise spørsmål uten å hemme informantene (Collier & Collier, 1987, s. 105). I tillegg er

spørsmålene i intervjuet rettet mot bildene, ikke informantene, noe som kan føre til at det blir en mindre formell intervjusituasjon. I mitt tilfelle vil dette være en svært positiv effekt, da jeg vil stille spørsmål om lærernes praksis. Ved å rette spørsmålene til bøkene i stedet for deres praksis, skapes en mer uanstrengt atmosfære omkring intervjusituasjonen. Bildene kan føre til at informantene i større grad kan assosiere fritt, og intervjuet blir løsrevet fra de tradisjonelle formene (Collier & Collier, 1987, s. 106). I en slik intervjusituasjon, hvor intervjuet er preget mer av samtaleform enn et vanlig intervju, vil en del av maktdynamikken bli borte, noe som kan bidra til å minske distansen mellom intervjuer og informant (Collier & Collier, 1987, s. 131). I tillegg kan intervjuobjektet føle seg mindre presset til å avgi «det rette svaret» under et slikt intervju (Leonard & McKnight, 2015, s. 632).

Bilder lokker frem noe annet hos informanten enn det verbale spørsmål gjør, de fremkaller noe som ligger i en dypere bevissthet hos mennesket (Harper, 2002, s. 13). Både det bevisste og det underbevisste blir utfordret i et photo elicitation-intervju. Harper forklarer det på denne måten:

(...) photo elicitation also produces a different kind of information. Photo elicitation evokes information, feelings, and memories that are due to the photograph's particular form of representation. (...) This has a physical basis: the parts of the brain that process visual information are evolutionary older than the parts that process verbal information (Harper, 2002, s. 13).

Av dette kan en tenke seg at et photo elicitation-intervju er fruktbart i mange sammenhenger, da det lokker fram minner og tanker man ikke var bevisst. (Leonard & McKnight, 2015, s. 630-631).

Man kan finne mange eksempler der metoden er benyttet i fagfelt som sosiologi. I fagfeltet fagdidaktikk derimot, finnes det ingen eksempler. Ettersom jeg ville stille spørsmål om lærernes praksis, mente jeg det ville være mindre konfronterende å ta utgangspunkt i bøker. Tanken bak å bruke denne metoden i mine intervju, var at hovedfokuset i intervjuet skulle være på lærernes praksis når det gjaldt litteratur. Bøkene ville bidra til at stemningen ble mer avslappet, og mer som en samtale mellom intervjuer og informant om litteratur.

En slik intervjusituasjon vil kunne føre til mindre ledende spørsmål fra intervjuers side, og intervjuene vil kunne komme inn på temaer eller begrep informantene selv nevner. Mindre ledende spørsmål kan føre til at noe av dataene kan miste noe av sin validitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 194). På en annen side igjen kan ledende spørsmål benyttes for å verifisere fortolkningen gjort av intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195). Jeg har allikevel prøvd å benytte færrest mulig

ledende spørsmål i mine intervju. Begreper jeg har unngått å bruke helt til informantene selv nevner det, er 'kanon', 'høy litteratur/lavlitteratur' og 'danning'. Informantene har selv muligheten til å snakke om disse begrepene på egne forutsetninger. Dette er for å gjøre intervjuene mindre ledende, og ikke knytte noen av verkene opp mot for eksempel dannelsespotensialet uten at informantene nevner det selv.

I min undersøkelse hadde jeg mulighet til å bruke selve bøkene, i stedet for bilder av omslagene. Dette valget ble tatt fordi jeg mener det vil være mer naturlig for lærerne å se selve bøkene. Dette viste seg å være rett. Informantene gjenkjente bøkene, og én kommenterte at dette var verk han/hun ikke hadde sett siden studietiden, og at det ga et gledelig gjensyn. To av informantene brukte tid på å bla litt i bøkene mens vi snakket. Dette ga intervjuet en ny dimensjon. Muligheten til å bla i, eller se på bøkene, ga informantene mulighet til å ta en naturlig pause i intervjuet, uten at dette virket hemmende. Dette gjør at betegnelsen photo elicitation ikke vil være helt korrekt i min undersøkelse, men jeg vil allikevel benytte meg av metoden på samme vis som man ellers ville benyttet metoden i et intervju. Jeg har altså tillempet metoden photo elicitation til mitt formål, noe som jeg mener ga et positivt tillegg til intervjusituasjonen. Denne måten å utføre intervjuet på gjorde at stemningen ble avslappet og at informantene knyttet verkene opp mot tidligere erfaringer. Bøkene fungerte som en distraksjon fra selve intervjuet, og ga informantene noe annet å se på og fokusere på, noe som gjorde at det ble en avslappet stemning.

3.4 Utvalg av bøker

Det finnes noen problemstillinger knyttet til utvalget av bilder ved bruk av en slik metode. Utvalget av bilder er gjort på bakgrunn av at intervjuer vil ha informantene i en viss retning, og inn på noen bestemte temaer, noe som gjør at utvalget er styrende for intervjuet. Fordelen med bruk av bilder, eller bøker, vil da være at informantene kan ha ulike personlige opplevelser knyttet til dem. Assosiasjonene vil dermed være subjektive, og svarene vil variere fra informant til informant (Leonard & McKnight, 2015, s. 632).

Utvalget av de eldre tekstene i intervjuene er tatt på bakgrunn av en rask gjennomgang av et utvalg ulike lærebøker for vg3³. Utvalget er enten nevnt og beskrevet i alle læreverkene eller er med i tekstantologien til læreverket. I tillegg er dette bøker som kan anses som klassiske tekster. Jeg har valgt ut syv litterære verk og én film som vil bli kort presentert under. Verkene spenner seg over en tidsperiode fra 1850-tallet til 2013, og vil gjenspeile noe av det brede tekstutvalget som finnes for lærere i skolen.

Det finnes noen avgrensninger i utvalget. Kompetansemålene som ble presentert i kapittel 1.1 inkluderer sentrale norske og internasjonale tekster fra romantikken frem til i dag. Jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere kun på norske klassikere. Dette valget er gjort på bakgrunn av at ønsket mitt med oppgaven var å undersøke nettopp norske klassikere, og på grunn av oppgavens begrensning i plass og tid. Jeg har ikke med tekster fra hele spennet fra romantikken frem til i dag, men mener fortsatt at utvalget mitt er representativt for deler av litteraturhistorien. Ut fra definisjonene om klassikere i kapittel 2.6, kan man se at de eldre verkene som her er plukket ut, vil kunne kalles klassikere.

Av eldre tekster består utvalget av *Synnøve Solbakken* (1857) av Bjørnstjerne Bjørnson, *Et dukkehjem* (1879) av Henrik Ibsen, *Hellemyrsfolket - Sjur Gabriel* (1887) av Amalie Skram og *Alberte og Jacob* (1926) av Cora Sandel. Alle disse var nevnt i læreverkene jeg gikk gjennom, og alle kan ses på som klassikere etter definisjoner gitt i kapittel 2.6.

Av nyere litteratur har jeg valgt *Doppler* (2004) av Erlend Loe, *Evig søndag* (2012) av Linnea Myhre, *Digte* (2013) av Yahya Hassan og Morten Tyldums filmatisering av Jo Nesbøs *Hodejegerne* (2011). *Doppler* er valgt på bakgrunn av en oppfattelse om at Loe er en forfatter flere elever leser, enten hjemme eller i fordypningsoppgaven på skolen. Dette momentet ble bekreftet av enkelte av informantene under intervjuet. *Evig søndag* er valgt for å gi «blogg-litteraturen» en stemme i utvalget, da ungdom i dag stadig blir presentert med dette mediet, og flere gir ut bøker innenfor sjangeren virkelighetslitteratur. Yahya Hassans *Digte* valgte jeg fordi han snarlig etter utgivelsen av diktsamlingen ble tatt opp i undervisningen blant mange lærere, i tillegg representerer han både minoritetsperspektivet i Vesten og det tverrnordiske. Dette dikt og virkelighetslitteratur på en og samme tid. Til slutt har jeg med en filmatisering av en bok. Bakgrunnen for dette valget

³ Jeg har undersøkt 3 ulike lærebøker. Dette var *Panorama* (Røskeland, 2015), *Grip teksten* (Dahl B. H., 2015), *Signatur* (Kimestad, Wergeland, Holen, & Larsen, 2013).

er at det representerer et medium som blir brukt i undervisningen, og det gir en inngang til samtale om filmatiseringer som supplement eller som erstatning for litteratur i undervisningen når vi kommer inn på *hvordan* det jobbes med verkene i undervisningen. Et annet aspekt ved valget av denne filmen, er sjangeren den representerer. I kapittel 5 diskuteres dette mer inngående.

3.5 Utvalg av informanter

Utvalget består av fire lærere. Jeg hadde kun ett kriterium når det gjaldt informantene, og det var at de enten på nåværende tidspunkt, eller tidligere tidspunkt, har jobbet med norsk i 3. klasse videregående. I tråd med et kvalitativt intervju, er informantene valgt ut fordi de er best egnet til å gi svar på de momentene oppgaven spør etter (Creswell, 2012, s. 205). De fire informantene kom fra fire ulike videregående skoler i Hordaland. Rekruttering av informanter foregikk ved at jeg sendte ut en epost om deltakelse i et masterprosjekt (vedlegg 1). I alt sendte jeg ut mail til 24 videregående skoler i Hordaland. Lærerne som responderte var selv interessert i litteratur, og ville være med fordi de synes prosjektet hørtes interessant ut, noe flere av informantene uttalte. Lærerne fikk på forhånd informasjon om hvilken metode som skulle benyttes i intervjuet, og hvilke tema intervjuet ville dreie seg rundt.

Representativt utvalg?

Utvalget av lærere er ikke stort nok til at konklusjonene i oppgaven kan være generaliserende for arbeid med klassisk litteratur for alle norsklærere. I arbeidet med å skaffe informanter gjorde jeg ingen grep som skulle gjøre utvalget mer representativt, verken med tanke på informantenes alder, kjønn, antall år i yrket eller om de jobbet mest med studiespesialisering eller på påbygg, alt var tilfeldig. Det ble et tilgjengelighetsutvalg der de lærerne som responderte på eposten ble med i undersøkelsen.

Selv om utvalget er lite, er det en del variasjon blant informantene. Jeg har to menn og to kvinner, hvor to av dem jobber på studiespesialiserende og to på påbygg. Tre av informantene hadde 10-15 års fartstid i yrket, mens én hadde over 30 års erfaring. Alle informantene hadde norsk eller nordisk som hovedfag, noe som vil tilsa at alle informantene er eksperter innen sitt fagfelt og i prinsippet høyt kvalifiserte til å svare på mine spørsmål.

Det skal påpekes at dersom jeg hadde fått et annet utvalg der variasjonen mellom informantene var mindre, måtte jeg gått aktivt inn for å skaffe mer variasjon hos informantene. Det at mine informanter har samme utdanning, men har ulik fartstid i yrket og jobber på studiespesialiserende og yrkesfag, er en god variasjon. Dersom jeg for eksempel hadde fått fire informanter hvor alle var menn med samme fartstid i yrket, og alle jobbet på studiespesialiserende måtte jeg gått aktivt inn for å hente inn informanter som ga en annen dimensjon.

Når man foretar et utvalg på den måten jeg har gjort i denne undersøkelsen, kan det være lurt å tenke over hvorfor informantene meldte seg. I mitt tilfelle uttrykte flere av informantene at de ville være med på prosjektet fordi de var interessert i temaet litteratur i norskundervisningen, og gjerne ville bidra i forskningen. Et slikt utvalg kan være et problem, men det trenger ikke være det i alle tilfeller (Tjora, 2010, s. 135). I mitt tilfelle anså jeg ikke det som et problem at informantene var særlig interesserte i temaet. Jeg vurderte det heller som en styrke som gjorde at jeg fikk bedre innsikt i det jeg ville undersøke.

I tillegg kan det nevnes at alle har arbeidet under L97 og vært med på omstillingen og prosessen med å implementere LK06. Dette vil kunne føre til bredere kunnskap om feltet som gjelder kanon i skolen.

3.6 Etiske hensyn

Prosjektet ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), i august 2016. Prosjektet ble vurdert som meldepliktig av NSD (vedlegg 2), og jeg har brukt deres retningslinjer for spredning av informasjon til informantene. Materialet er anonymisert, noe lærerne fikk beskjed om før de takket ja til intervjuet, og før selve intervjuet startet. Det ble gitt beskjed om at intervjuene mest sannsynlig ikke kom til å komme inn på noen personsensitive emner, verken om elever eller om lærerne, men dersom dette skjedde, ville dette bli anonymisert i oppgaven. Før vi startet intervjuet, skrev informantene under på et samtykkeskjema med informasjon om anonymisering og destruksjon av intervjumaterialet når oppgaven er ferdig (vedlegg 3) (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89-91). Lærerne har fiktive navn, og de vil ikke være identifiserbare i oppgaven.

Transkripsjonen er ikke gjengitt på dialekt, de er skrevet på normert bokmål. På denne måten vil ikke informantene kunne gjenkjennes ved bruk av dialekt, heller ikke av eventuelle andre språklige

uttrykk informanten benytter seg av (Thagaard, 2006, s. 200). Dialekten til informantene har ikke noe å si for oppgaven, og meningsinnholdet i intervjuene ble ikke endret selv om alt ble transkribert til bokmål. Alle lydopptak og notater fra intervjuene vil bli slettet når studien er ferdig.

3.7 Innsamlingsmetode

Jeg brukte kun kvalitativt dybdeintervju med informantene for å samle inn data til oppgaven. Jeg ville få informasjon om lærernes holdninger, tanker og praksis, noe jeg mente jeg ville få gjennom intervjuene.

Det ble ikke gjennomført noe pilotprosjekt. Grunnen til dette er at det har vært vanskelig å skaffe informanter til oppgaven. Det tok noe tid å skaffe de fire informantene jeg har benyttet meg av, interessen for å delta i prosjektet var ikke stor. Ettersom det var vanskelig å skaffe informanter til intervjuene, ville det også være vanskelig å få informanter til et pilotprosjekt. Derfor prioriterte jeg å bruke informantene mine til de ordinære intervjuene.

I en slik intervjusituasjon vil det ikke være hensiktsmessig å følge en svært strikt intervjuguide. Ettersom det er semistrukturert vil det likevel være mulig å se på lærernes svar til nokså like spørsmål, og deretter sammenligne disse. De tre første intervjuene ble utført på samme uke, mens det siste intervjuet ble gjort tre uker senere.

Gjennomføring av intervju

I et dybdeintervju bør intervjuer prøve å skape en mest mulig avslappet stemning (Tjora, 2010, s. 94). Dette kan blant annet gjøres ved å gjennomføre intervjuene på steder informantene føler seg trygge, noe som gjerne kan være deres egen arbeidsplass (Tjora, 2010, s. 104). Tre av fire intervju foregikk på de respektive lærernes skoler. Det siste intervjuet foregikk på et rom på Nygårdshøyden tilknyttet mitt studiested. Til intervjuet hadde jeg med de syv utvalgte bøkene, filmen, intervjuguide (vedlegg 4) og samtykkeskjema informantene skrev under på i forkant av intervjuet. Ettersom forskeren ved et kvalitativt intervju vil sammenfatte og tolke informantenes svar i etterkant (Creswell, 2012, s. 218), var det nødvendig med båndopptaker for å få med alt lærerne sa. Slik kunne jeg senere gjengi deres uttalelser uten å gi et feilaktig bilde av deres svar i sammenfatningen

og tolkningen. Båndopptakeren lå på bordet mellom lærerne og meg. Intervjuene varte fra 40 – 60 minutter, og ble transkribert i etterkant. Jeg hadde en tanke om hvor jeg ville med intervjuene, og hadde satt meg godt inn i intervjuguiden i forkant. Selv om jeg hadde en plan med intervjuet, hadde informantene frihet til å gå sine egne veier innenfor den prinsipielt vide rammen som et semistrukturert intervju legger opp til. Jeg lot dem snakke om det de kom på når de så utvalget jeg hadde med. Jeg foretok ingen forklaring av utvalget i forkant, men presiserte at intervjusituasjonen ville være en samtale mellom intervjuer og informant med utgangspunkt i litteraturen jeg hadde med.

For at et dybdeintervju skal bli så godt som mulig, er det viktig at intervjuer klarer å skape en stemning hvor informantene føler at det er greit å snakke om personlige erfaringer, tanker og hvor avsporinger er fremelsket (Tjora, 2010, s. 94). Samtidig som man skal prøve å skape en avslappet intervjusituasjon, er det viktig at det er en viss struktur i intervjuet, slik at de viktige spørsmålene blir stilt. I et dybdeintervju kan det være lurt å starte med noen oppvarmings spørsmål for å prate om noe som ikke krever refleksjon (Tjora, 2010, s. 96). Jeg benyttet denne fasen til å spørre om utdanning, år i yrket og eventuelt hva de har gjort tidligere og hvor de har jobbet tidligere. Etter oppvarmingsfasen kommer det gjerne en fase med refleksjonsspørsmål (Tjora, 2010, s. 97), her etterspurte jeg informantenes personlige meninger og erfaringer rundt litteratur og klassikere i undervisningen. Avslutningsvis rundet jeg av intervjuene med å spørre om det var noe lærerne følte de hadde lyst til å prate om eller si, eller om de hadde noen avsluttende kommentarer. I denne delen kom det opp i to av intervjuene momenter som motsa det som tidligere hadde kommet fram i intervjuet. Dette kan tyde på at informantene følte denne avslutningsdelen som mindre formell og situasjonen kan føles mer som en samtale mellom to parter, enn som en intervjusituasjon (Tjora, 2010, s. 97). Jeg opplyste i denne fasen nok en gang om destruering av data og anonymisering, samt når oppgaven skal ferdigstilles (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89-91).

Intervjuguide

Intervjuguiden besto av 19 åpne spørsmål, og målet med den er å bringe inn data som kan gi grunnlag for valid forskning. Ettersom intervjuene er semistrukturerte, fulgte jeg ikke intervjuguiden til punkt og prikke. Rekkefølgen var ikke viktig for intervjuet, og dermed ble spørsmålene stilt på bakgrunn av lærernes resonnement. Selv om intervjuguiden ikke ble brukt like

mye i alle intervjuene, er det likevel nødvendig å ha en intervjuguide for å i det hele tatt kunne sammenligne svarene fra intervjuene senere, og for å få informantene til å snakke om temaene som jeg ville diskutere i oppgaven. Oppvarmingsspørsmålene som ble nevnt er ikke med i intervjuguiden, heller ikke spørsmålet om informantene hadde en avslutningskommentar var med her.

3.8 Validitet og reliabilitet

For å sjekke oppgavens kvalitet, benyttes gjerne begrepene validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) (Tjora, 2010, s. 175). Oppgavens kvalitet handler ikke kun om selve datagrunnlaget, men gjelder hele forskningsprosessen.

Med reliabilitet menes troverdigheten til forskningsresultatene. Generelt handler dette om hvorvidt resultatene kan forekomme flere ganger, både på andre tidspunkt og av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er to moment jeg her vil trekke fram som kan svekke troverdigheten til mitt datamateriale. I et kvalitativt semistrukturert intervju vil intervjusituasjonen være preget av forholdet mellom intervjuer og informant, noe som kan endre seg dersom intervjuet hadde blitt utført en gang til. Informantenes svar kan dermed være noe endret om intervjuet hadde blitt utført av andre. For det andre kan lærernes praksis endre seg noe over tid, og de kan endre syn på temaet. På en annen side er lærernes svar basert på deres erfaringer etter mange år i yrket, og på denne måten kan man forvente at svarene ville forblitt de samme.

Troverdigheten handler om hvordan datamaterialet ble samlet inn (Thagaard, 2006, s. 170). Troverdigheten vil styrkes om det er benyttet båndopptaker i intervjuet, slik at sitater blir gjengitt på en mest mulig korrekt måte (Tjora, 2010, s. 178). Reliabilitet handler om å skille mellom egne tolkninger av datamaterialet, og den faktiske informasjonen informantene ga (Thagaard, 2006, s. 170). Jeg har i dette kapittelet forsøkt å gi en grundig forklaring på prosessen før, under og etter intervjuene, slik at reliabiliteten for datamaterialet og oppgaven skal være mest mulig troverdig.

Med validitet menes resultatenes gyldighet, og man kan kalle det kontroll av resultatene. Validitet skal sikre at metoden undersøker det den skal (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 272-276), altså om den svarer på problemstillingene. Thagaard kaller dette bekreftbarhet, og peker på at forskeren må være kritisk de tolkningene undersøkelsene fører til (Thagaard, 2006, s. 170). Her kan det for

eksempel hende at intervjuer tolker informantenes svar på en annen måte enn det informantene egentlig ville fram til. Gjennom transkripsjon av lydopptakene har jeg unngått dette.

4.0 Presentasjon av intervjuene

Dette kapittelet vil gi en presentasjon av intervjuene. Kapittelet vil starte med en gjennomgang av alle intervjuene med informantene. Presentasjonen av intervjuene er organisert etter de samme spørsmålene for alle informantene, noe som også vil gå igjen i analysekapittelet. Kapittelet vil avsluttes med en oppsummeringsdel for å vise hovedtrekkene fra intervjuene.

4.1 Ola

Presentasjon av Ola

Ola er 61 år og har jobbet som norsklektor i 33 år. Han har hovedfag i norsk og har stort sett jobbet med norsk på påbygg, noe han gjør i tiden intervjuet er utført. Han karakteriserer seg selv som veldig interessert i litteratur.

Olas holdninger og tanker om utvalget

Ola kjente godt til utvalget jeg hadde med meg til intervjuene, og sa at han hadde brukt alle sammen i ulike undervisningssituasjoner. Det eneste verket han ikke var så godt kjent med var Linnea Myhres. Han påpekte at verkene står i antologiene som de bruker på skolen. Han brukte betegnelser som «store verker» for å beskrive noen av bøkene, for eksempel *Hellemyrsfolket*, og synes det er greit at flere av disse store verkene går igjen i skolen.

Ola uttrykte at han er glad i klassikerne, og at han ikke er «sånn som vil bare ha inn sånn moderne litteratur som skal lefle litt mer med ungdommens interesse til enhver tid». Han påpekte viktigheten av å vise elevene at vi har hatt en stor litterær arv og at vi faktisk kan bruke disse gamle, store til noe i dag. Ola synes utvalget på bordet var god litteratur, og at alle (med unntak av Linnea Myhre, som han ikke kjente til) var gode innen sin sjanger, noe som kan tilsa at Ola viser et inkluderende tekstsyn.

Hvordan foretar Ola utvalget av litteratur i klasserommet?

Ola var opptatt av at de var bundet av lærebøkene og antologiene: «Altså, vi er litt bundet. (...) vi har en antologi, en åtte-ti kapitler. Til hvert kapittel så er det forslag i antologien til tekster som hører til lærestoffet». Han refererte til «pensum» og at det her sto at elevene skulle gjennom ett skuespill av Ibsen. Ola er svært bundet av læreverket, og velger ofte tekster som er listet opp der. Til tross for at Ola både er svært kompetent og har lang erfaring, er antologiene svært styrende for ham.

I tillegg nevnte Ola at et annet viktig kriterium for utvalget er at tekstene er typiske for perioden de er skrevet i: «Når vi går gjennom forestillinger om det norske, og dette her med årene etter 1814 og fremover, og Bjørnson, så er alltid *Synnøve Solbakken* med.» Et siste punkt var at den tok opp allmennmenneskelige problemstillinger, for eksempel Noras kamp og menneskeverdet, kjærlighet og kvinnekamp.

Hva kan elevene få ut av arbeidet med klassikerne?

Ola sa at klassikerne var god litteratur for elevene å jobbe med, fordi temaene er lett tilgjengelig. Han eksemplifiserte med *Et dukkehjem* på følgende måte: «(...) med kvinnesaken og dette. Det går ofte hjem selv om de ikke er interessert i litteratur, så skjønner de det. Altså det er en nokså enkel problemstilling, dette med kvinnefrigjøring». I tillegg nevnte han at det var lett å kunne knytte dette til kvinnefrigjøringen på 60-tallet. Han sa at det gikk an å koble tematikken til elevenes egne liv, for eksempel konflikter med foreldre. Ola nevnte særlig Ibsens tematikk som godt utgangspunkt for klasseromsdiskusjoner.

Ola mener at innblikk i tematikk som fortsatt er viktig i dagens samfunn, er noe elevene får gjennom å lese klassikerne. Dette, nevnte han, kan lett relateres til moderne tekster og til samfunnet i dag. Han nevnte også formen i stykkene, og særlig måten de er skrevet på.

Er det viktig at elevene leser klassikerne?

Ola mener at man ikke kan gå gjennom videregående uten å ha lest Ibsen. Her argumenterte han med eksamen og at Ibsen alltid ville komme opp enten på skriftlig eller muntlig eksamen. I denne

sammenhengen nevnte han også forfattere som Knut Hamsun, Amalie Skram og Arnulf Øverland og omtalte disse som «disse store kanonene». Ola synes det er viktig at elevene kjenner til de store verkene: «Jeg synes det er viktig å vise at vi har hatt en stor litteratur, og det er en del av vår kulturhistorie». Ola argumenterer og begrunner viktigheten av kjennskap til verkene med litteratur- og kulturhistorie.

Leser elevene utdrag eller hele tekster?

Ola benytter seg av en del utdrag i undervisningen, og grunnga det på følgende måte: «De får jo ikke spørsmål på eksamen om å dybdeanalysere *Et dukkehjem*, det er jo ikke snakk om det. Det er andre typer spørsmål. Det ligger jo ofte her inne [peker på læreboka] de opplysningene de trenger». Han tenker målrettet opp mot eksamen og trekker igjen fram læreboka som et viktig bidrag.

Ola tar med klassen på Den Nationale Scene i Bergen (DNS) dersom det settes opp relevante stykker der. Om det blir satt opp et Ibsenstykke, er det gjerne dette som velges til undervisningen. I tillegg til dette benytter Ola seg i noen grad av filmatisering av klassikerne, men understrekte at han ikke bruker mer enn én eller to filmer i året.

Olas største utfordringer når det gjelder undervisning i klassikere

Ola problematiserte å undervise i litteratur på påbygg i forhold til studiespesialiserende. Han fortalte at det er store sprik i klassen når det gjelder tidligere erfaring med å lese litteratur. Noen elever (her framhevet han særlig jenter) var vant med å lese litteratur og kunne lese ferdig en roman på 14 dager. For andre (her trakk han særlig fram guttene), var det veldig liten sjanse for å lese en roman i løpet av året. Han trakk fram dette store spriket som kunne forekomme blant elevene i en klasse som en utfordring når det gjaldt litteraturundervisning. Ola sa at det var et stort spenn mellom de lesesvake og de lesesterke i klassene han har hatt i løpet av sin tid som lærer, han trodde det var stor forskjell mellom yrkesfagsskoler og skoler med studiespesialiserende: «på litt mer ressurssterke videregående skoler, så er det sikkert lettere å få de til å lese mer tekst. (...) Påbygg her, og sikkert på andre skoler, det er ofte et sånt oppsamlingssted for folk som ikke har fått lære plass etter to år på yrkesfag. Så har de lyst til å få studiekompetanse, så er de egentlig teorisvake, og så er de ikke gira på å lese mye». I tillegg til at de ikke «er gira på» å lese så mye,

problematiserte han selve sjangeren skuespill, en sjanger han mener kan være vanskelig å lese for elevene. Også utholdenhet og konsentrasjon mente Ola var et problem: «De klarer ikke lese kanskje mer enn ti minutter i strekk. Og så faller de av». Han mener at mangelen på utholdenhet kan skyldes noe han kaller «snuttifisering», altså at elevene er vant med å få den informasjonen de trenger på kun et par minutter. Snuttifisering refererer til snutter på internett, der all informasjon blir gitt i løpet av kort tid, eksempler kan være filmer på Youtube.

I tillegg mente Ola at elevene «føler sikkert at mye av det handler om tider og personer som ligger langt tilbake i tid. De har ikke noe å si oss». I slike tilfeller er det viktig at lærerne aktualiserer stoffet. Aktualisering er altså noe vanskelig for Ola.

Ola fortalte om tidspresset ved å være lærer. Han synes det er rart at man skal gå i dybden på verk, når man som lærer har så mye man skal gå igjennom i løpet av et skoleår. Dermed synes han at han ikke hadde tid til å gå gjennom hele verk.

4.2 Per

Presentasjon av Per

Per har vært lærer i ti år og har hovedfag i norsk. Han er 50 år og underviser i norsk på studiespesialiserende, noe han har gjort siden han startet i yrket.

Pers holdninger og tanker om utvalget

Per synes det var et nokså representativt utvalg av litteratur som lå foran ham. Han beskrev det på følgende måte: «du har noen klassikere og et par litt nyere ting». Per har lest en del av verkene selv som student.

På spørsmålet om litteraturen på bordet var god, problematiserte Per begrepet god litteratur. Han mente at litterær kvalitet er vanskelig å bedømme, og at det ville komme an på øyet som ser. Men, hans personlige mening er at god litteratur er tekst som sier noe mellom linjene, noe han ikke oppfatter at forfattere som Erlend Loe alltid har. På spørsmål om kriminallitteratur svarer Per at Jo Nesbø antakeligvis er Norges beste krimforfatter, men litterært sett står ikke krimlitteraturen så

høyt. Dette er tradisjonelt triviallitteratur. Per kan fortelle at slik litteratur ofte blir brukt av faglig svake elever til fordypningsemnet på vg2. Per har klare tanker om hva som kan karakteriseres som god litteratur for ham personlig, men mener at noe litteratur er anerkjent som god litteratur blant de fleste: «det er klart ingen vil betvile at *Et dukkehjem* er god litteratur».

Hvordan foretar Per utvalget av litteratur i klasserommet?

For Per er det viktig at elevene leser litteratur av god litterær kvalitet, og tekster som har hatt noe å si for historien.

Per forteller at valget av litteratur ofte er gjort på bakgrunn av at de er tidstypiske for perioden som skal gjennomgås, at verkene som velges skal representere sin periode godt:

Jeg tenker i alle fall sånn at jeg velger ut tekster som er litt typisk for den perioden jeg skal presentere. Sånn at elevene finner noen kjennetegn. Der er jo *Synnøve Solbakken* et godt eksempel på poetisk realisme, *Et dukkehjem* er et stjerneeksempel på realisme og *Sjur Gabriel* på naturalisme og *Alberte og Jacob* på nyrealisme. Det er jo tekster som er typisk for sin periode. I tillegg til at de er mye leste verker og klassikere.

Eksemplene Per trekker fram er kanon med stor K.

En annen faktor han trekker fram som avgjørende for utvalget er lærerens kompetanse og tidspresset man som lærer er under. På grunn av dette velger han ofte det han har vært gjennom med elever tidligere:

Av og til velger jeg nye ting, men det er klart, skal jeg ha realismen og Ibsen så er det sjelden jeg tenker at i år skal jeg ta et helt nytt skuespill som jeg ikke har lest før. Man har sjeldent tid til å bytte ut så mye, det blir ofte et dukkehjem, det kan bli *Vildanden*, det kan bli *En folkefiende*, *Gengangere*, men så er det stopp, altså. Jeg gir meg ikke i kast med *Rosmersholm* eller *Fruen fra havet* sånn helt uten videre, de kjenner jeg ikke så godt (...) Og i norsklæreryrket må man ofte knipe inn på tidsbruken der en kan, da.

Per bruker læreboka for å gjøre et utvalg, men bruker kun tekster dersom om han synes de er gode. Han påpeker at på den ene siden må man ikke bli for låst av læreboka og at den skal bestemme hvilke tekster man skal gjennomgå. På den annen side skal elevene ha nytte av å ha en lærebok de kan finne tekster i.

Per sier at eksamen har noe å si for utvalget: «men det er jo litt dette med at du vil ha en slags samvittighet for at du har vært gjennom de viktige delene av pensum, da». Han vil ikke falle i unåde hos sensor fordi han ikke har gjennomgått de viktige verkene i litteraturhistorien.

Hva kan elevene få ut av arbeidet med klassikerne?

På spørsmålet om hva å lese disse tekstene kan gi elevene, svarte Per: «Det er jo litt forskjellig, selvfølgelig (...) Grunnen til at en del bøker er klassikere, er jo at de har hatt noe å si til flere generasjoner. De behandler allmenne problemstillinger. Altså forholdet mellom kjønnene, evig aktuelt [mens han blar i *Et dukkehjem*] (...) Hvis ikke det var noe i bøkene som kunne ha relevans i dag, da er det jo veldig vanskelig». Han sier at det elevene får ut av å lese slike bøker er innblikk i allmennmenneskelige problemstillinger og temaer som fortsatt er relevante i dag, og skaper interesse utover sin tid.

Per nevnte dannelse, og at tekstene på bordet var viktige i dannelsesgrunnlaget for elevene. Han begrunnet det slik:

Det er jo viktig for å kjenne sin historie. Hvis du skal forstå samtida må du forstå fortida. Hvordan har samfunnet blitt som det har blitt? Hvorfor har vi tilsynelatende likestilling mellom mann og kvinne? Det er jo fordi Ibsen og andre har bragt saken på dagsorden.

Han pekte òg på at det er viktig å holde seg oppdatert i samtidslitteraturen, for å forstå hva som rører seg i dag og hvilke forhold som finnes i samfunnet i dag.

Er det viktig at elevene leser klassikerne?

Per synes det er vanskelig å svare på hva elevene skal lese, men synes det er viktig at de leser god litteratur. Det er viktig at elevene leser litteratur fordi det viser hvordan folk opplever tilværelsen og hvordan man opplever det å leve. «Realistene de jobber med hvordan virkeligheten ser ut, og vi jobber litt med hvordan virkeligheten oppleves. (...) Så god litteratur vil jo si noe sant om det å være menneske, på en eller annen måte. Det synes jeg jo er verdifullt».

Han sier at man ikke kan komme seg gjennom litteraturhistorien (og dermed vgs.) uten å ha lest Ibsen, og han kan ikke se for seg at mange lærere kan forsvare å utelate ham. Per påpeker at man

kan finne andre eksempler på god realistisk litteratur, men Ibsen blir stående som den største av realistene.

I tillegg nevnte han at Amalie Skram som en forfatter man bør lese:

(...) men jeg synes jo Amalie Skram er det beste eksempelet på en norsk naturalist. (...). Amalie Skram er jo den mest helstøpte naturalisten vi har da. Så jeg synes det er rart å unngå Amalie Skram. Jeg synes i det hele tatt det er vanskelig å unngå disse ... Hvis man skal diskutere hvilke verker man skal legge opp, synes jeg det er vanskelig å unngå de mest kjente forfatterne.

Det viser seg at det er viktig for Per at elevene leser klassikerne, både på grunn av deres stilling i kultur- og litteraturhistorien, men også fordi det for ham er god litteratur.

Leser elevene utdrag eller hele tekster?

Per lar som regel elevene lese utdrag, men mener at noen verk krever at man leser hele for å forstå sammenhengen. Verk som brukes i undervisning må ikke være for lange, ettersom det tar tid for elevene å lese en hel tekst. Det er dermed begrensa hvor mange bøker man får lest i løpet av et helt år. I tillegg trekker han fram at han gjerne bruker film når han gjennomgår Ibsen, da er det lettere å komme seg gjennom stoffet.

Per påpekte at han synes det var spennende å gå i dybden av tekster, og nevnte revisjonen av læreplanen. Han tror at man snart dropper mange utdrag til fordel for hele tekster, og at dette blir mindre overfladisk enn å gå gjennom mange utdrag.

Pers største utfordringer når det gjelder undervisning i klassikere

Per kan fortelle at elevene hans føler at litteraturen ikke angår dem. Han synes at det ikke alltid er lett å finne forbindelseslinjer til i dag, til ting de kan og som trigger dem. Per synes det kan være vanskelig å aktualisere noen av problemstillingene. Problemstillingene fra realismen er greit, men det er vanskeligere med romantikken, som vil være fjern for de fleste. Han nevner at det er ikke så lett å aktualisere *Synnøve Solbakken*. De litterære periodene avgjør hva som kjennes relevant og ikke.

Per poengterer at i den grad elever leser, så er det en annen type litteratur, som krim og Fantasy, og han er derfor opptatt av at man i skolen må gi dem noe annet enn det de leser på fritida, for å gi elevene ny input.

Per opplever at elevenes leselyst er dalende. Elevene liker ikke å lese så mye. Han forteller at han tror elevene leser fordi de skal nå et mål i læreplanen og for å få karakter i faget. De tenker pragmatisk og på neste prøve. Per tror ikke det er mye nytelse over lesingen til elevene. Selv ikke hos de elevene som er engasjerte lesere. Per tenker at karakterene (og karakterpress) kommer i veien for lesingen og nytelse av å lese. Men, når karakteren er unnagjort «kan det hende at elevene da sitter igjen med noe og en viss grad av dannelse som de kan bruke videre».

4.3 Mari

Presentasjon av Mari

Mari er 45 år. Hun har hovedfag i norsk og underviser i norsk på studiespesialiserende. Hun har jobbet som lærer i 12 år, hvorav de tre første var på ungdomsskole og de ni siste på videregående skole.

Maris holdninger og tanker om utvalget

Det første Mari kommenterte ved utvalget jeg hadde med, var at det var veldig mye bokmål representert. På en språkdelt skole, som hun jobber på, ville ikke det fungert. Annet enn det var det mye kjent med utvalget, og hun kunne fortelle at hun har brukt mye av litteraturen i undervisning (hun kunne nevne *Et dukkehjem*, *Hellemysrfolket*, *Synnøve Solbakken*, *Yahya Hassan*) enten på vg2 eller vg3.

Mari tror det legges mindre vekt på kanon i dag enn da hun gikk på gymnaset. Hun sa at hun ikke hadde hatt noe imot at det lå noen føringer på hvilke verk som skal leses:

Det trenger ikke nødvendigvis å være den og den forfatteren, men at du skal lese verk, la oss si to hele verk fra realisme og naturalisme, så kan du velge selv. Jeg tror Ibsen ville dukke opp hos alle da, mer eller mindre. Og så kan du ha minimum antall hele verk de skal lese i løpet av videregående, synes jeg hadde vært naturlig at vi krevde av elevene.

Hvordan foretar Mari utvalget av litteratur i klasserommet?

Mari kunne fortelle at noe av utvalget hun foretok var på bakgrunn av at litteraturen appellerte til elevene. For eksempel sto ofte valget mellom *Gift* av Aleksander Kielland eller *Hellemysrfsolket*, og valget landet gjerne på *Gift* fordi elevene responderte bedre på denne. Valget ble også begrunnet med at det er enkelt for elevene å analysere teksten: «Det faller så veldig fint inn i skjemaet». Dette mente hun om *Synnøve Solbakken*: «veldig fin til å lære dem litterær analyse, for den følger så mange regler». Hun pekte på at det var greit for elevene å jobbe med noe som fulgte så mange regler, og ikke bare jobbe med unntakene.

Hva kan elevene få ut av arbeidet med klassikerne?

Uansett hva slags litteratur elevene leser, vektlegger Mari gleden av å lese litteratur: «Det å leve seg inn i en historie, ta inn den stiltonen som er i teksten. Det er en opplevelse de har uansett, uansett hvilken periode verket er fra».

Hun legger til at klassikerne er viktige å lese fordi elevene via disse skjønner referanserammene i samfunnet: «At de begynner å skjønne hvor mange referanser som faktisk ligger der. Som de etter hvert kan vite litt mer om, og som de lærer seg å se selv. At det ikke bare blir løse fragment». Det er dette argumentet hun pleier å selge litteraturen inn med for elevene, at det er kult å kunne referere til tekster i ulike sammenhenger. Dette appellerer til Maris elever. De vil gjerne fremstå som intelligente og beleste og ha referansene på plass.

Mari nevner at Ibsen er aktuell, og at de samme dilemmaene for eksempel Fru Alving står ovenfor (som å gi morfin til Osvald i *Gengangere*) er minst like sjokkerende i dag. Hun mener at dette ikke er gammelmodig i det hele tatt for elevene, og at dette er problemstillinger de forstår. Hun mener at det er mange elever som lever seg inn i disse problemstillingene, og at de har kompetanse til å forstå ganske komplekse handlingstråder som blir presentert i tekstene. I tillegg kan man trekke inn temaer som språkdebatten, allmenn stemmerett og stemmerett for kvinner.

Er det viktig at elevene leser klassikerne?

Mari synes det var vanskelig å svare på hva elevene må lese i løpet av videregående, men i hennes lærerkollegie er alltid ett drama av Ibsen på planen. Ellers har de ingen forfattere som må være representert av et helt verk. Mari sier det er viktig at elevene leser god litteratur og at de leser mer kompleks litteratur enn de ville valgt ut på egenhånd.

Leser elevene utdrag eller hele tekster?

Mari synes det er overraskende greit å få elevene engasjert i litteratur, men det hjelper at elevene leser hele verk. Da får elevene muligheten til å få hele historien fra a til å. Hun kan fortelle at de på skolen hvor hun jobber har kuttet ned på antall utdrag og konsentrerer seg heller om større verk. Mari bruker filmatisering av noen verk, særlig når det gjelder Hamsun, for elevene synes disse blir litt 'heavy'. Hun har hatt god erfaring med å bruke lydbøker samtidig som elevene leser i teksten. Dette kan hjelpe elevene med avkoding og å forstå teksten bedre.

Mari mener at elevene ikke får nok informasjon av å lese kun utdrag, at dette vil bli veldig fragmentert for elevene. I tillegg kommenterer hun at dersom det blir mange utdrag å lese, så har elevene vanskelig for å huske alle sammen. Hun sier at elevene på muntlig eksamen ofte tyr til de hele verkene de har lest når de skal eksemplifisere, fordi det er dette de husker best.

Mari er sensor i norsk for andre videregående skoler i Hordaland, og kan fortelle at det er mange elever som går gjennom videregående uten å lese et helt verk. Dette synes hun er problematisk, og mener at det ikke er mulig å forsvare et norskfag med korte leselister som kun består av utdrag. Maris mening er at elever på studiespesialiserende skal lese hele verk, og at det er en selvfølge at Ibsen er representert.

I tillegg sier Mari at mange lærere tenker kynisk opp mot muntlig eksamen, for man tjener kanskje ikke så mye på å lese hele verk. Så lenge man lærer seg noen overskrifter og litt om de ulike verkene, så vil man kunne snakke ganske lenge på en muntlig eksamen rundt det: «Og det at du har vært innom verket og kjenner kompleksiteten i verket, er ikke nødvendigvis noe du får vist i en muntlig eksamen. Så det er ikke sikkert at våre elever får så mye igjen for det på muntlig eksamen, karaktermessig.»

Maris største utfordringer når det gjelder undervisning i klassikere

Mari har ikke så mange utfordringer, og synes det er lett å motivere elevene til å lese eldre litteratur. Hun informerer alle sine elever når de starter på videregående, at de har valgt noe som kan kalles 'boklinja', og da forventes det at de leser. Elevene protesterer ikke på dette, og hun opplever at de lever seg inn i god litteratur.

Mari sier det er viktig at de leser mer kompleks litteratur på skolen, slik at de «øver opp tålmodigheten sin litt, og ikke få den der umiddelbare tilfredstillelsen som en del populærlitteratur kan gi».

Hun nevnte at det kan være vanskelig for elevene å lese litteratur med vanskelig språk, for eksempel *Hellemyrsfolket*. Dialektbruken i dette stykket kan være vanskelig for elevene å forstå, og det blir lettere for dem å avkode dersom det er noen som leser teksten for dem.

Mari tror at samtidslitteratur kan komme for nært inn på elevene. Det kan være lettere å lese tekster elevene opplever de har en viss avstand til, for eksempel i tid. Hun har opplevd at tekster som kommer for nært inn på elevenes egne liv ikke vil gi så god respons, fordi det blir for personlig.

4.4 Berit

Presentasjon av Berit

Berit er 46 år og har vært lærer i 15 år. Hun har hovedfag i norsk og etterutdannelse med spesialpedagogikk. Hun underviser dette året norsk på påbygg.

Berits holdninger og tanker om utvalget

Det første Berit kommenterte da hun så utvalget mitt, var: «at noen av de er på en måte det jeg tenker som utdatert, mens andre er mer interessant litteratur for ungdommen». Hun kjente igjen en del av verkene fra egen ungdomstid og utdanning, og sa at hun hadde lest mye av det da hun selv var ung, og det fenget henne. Berit mente at noen av tekstene er utdatert, men allikevel viktig kulturhistorisk sett, og verk som elevene bør kjenne til, her pekte hun på *Et dukkehjem*. På spørsmål

om det er andre, litt utdaterte verk man bør kjenne til, svarte Berit: «Hm, ikke på samme måte». Berit synes det er besynderlig at Jo Nesbøs bøker blir sett på som god og ganske velansett litteratur. Hun mener at god litteratur kjennetegnes ved at leseren blir engasjert og at teksten klarer å formidle noe, at den greier å engasjere leseren. Hun mener at god litteratur er det som bryter og er nyskapende og kreativt. For Berit er god litteratur i skolen noe som har noe å si for elevene. God litteratur for henne personlig er ikke det samme som god litteratur for elevene.

Hvordan foretar Berit utvalget av litteratur i klasserommet?

Som den eneste læreren på påbygg på skolen står Berit alene i valget av litteratur til elevene, og kommenterer at hun står veldig fritt. Berit lar noen ganger teaterprogrammet på Den nationale scene i Bergen (DNS) bestemme hva slags litteratur som skal gjennomgås i klasserommet. Dersom DNS setter opp et Ibsenstykke, går de gjennom dette i klassen.

Berit tar i noen grad bruk av læreboka når hun velger tekster. Av miljøhensyn synes Berit det er best å bruke tekster som allerede står i læreboka, da slipper hun å kopiere opp nye tekster. Hun benytter også andre lærebøker i norsk, ikke bare den skolen har valgt ut.

Berit må innrømme at et annet kriterium for utvalget er at de er gode eksempler på en litteraturhistorisk periode. «Og så er det sånn, for eksempel så leser jeg ofte *Karen* eller *Karens jul* med elevene, og det er jo mye fordi det er typiske eksempler på den litteraturen fra den tida, og så er de korte. Og det er også et kriterium» og «Og så hender det at jeg leser litteratur bare for syns skyld, fordi vi har om den perioden, og da må vi lese en salme av Dorothe Engelbretsdotter, *Aftensalme* for eksempel».

Hva kan elevene få ut av arbeidet med klassikerne?

På spørsmål om dette svarte Berit: «Mitt mål alltid når jeg leser litteratur med elevene er jo at de skal føle at det betyr noe for dem. At de kan speile sitt liv, eller oss og vår tid i litteraturen. (...)».

Er det viktig at elevene leser klassikerne?

For Berit virket det ikke veldig viktig at elevene leser klassikerne:

Jeg har liksom parkert Bjørnson litt. (...) Men når det gjelder Amalie Skram og *Hellemysfolket* og *Sjur Gabriel*, så er jo det et stort verk og jeg driver jo og underviser i Bergensområdet, sånn sett kunne jeg tenkt meg at det er viktig at de kjenner til. Men jeg har ikke lagt noe særlig vekt på det.

Berit nevner at hun prøver å lese ett Ibsenstykke i løpet av tredje klasse, og kanskje i løpet av påbygg. Berit framhevet viktigheten av at det er elevmassen det bestemte året som bestemmer hva slags litteratur som skal gjennomgås. Ikke i den forstand at de får velge selv, men at man må se an hva slags elever man har med å gjøre før man velger litteratur. Hun mener at man må bruke litteraturen til å koble på de elevene man har foran seg, og gi dem noe å tenke på om sitt liv og sin tid. Det er det som styrer litteraturutvalget i klasserommet.

Leser elevene utdrag eller hele tekster?

Berit lar elevene lese begge deler. Hun forteller at i fjor leste klassen hele dramaet *Vår ære og vår makt*, og så stykket på DNS. Stykker som *Sult* leser de kun utdrag av, og ser utdrag av filmatiseringen. Berit prøver å bruke en del andre virkemidler når hun leser verk med elevene. De jobber med ulike oppgaver (dramatisering, utsagnsøvelser o.l.) for å komme gjennom stykket, og leser det ikke nødvendigvis fra ende til annen.

Berits største utfordringer når det gjelder undervisning i klassikere

Berit peker på at utholdenheten til tekst har endret seg: «Hvis du kommer med en novelle som er på ni sider, så er de helt over seg av omfanget». En annen utfordring relatert til dette er at elevene er vant med å lese simplere tekster (og filmer), der de blir leid gjennom hele historien. Dette gjør at elevene ikke blir flinke til å lese mellom linjene, ettersom de får alt forklart, gjerne til og med to ganger. Dette kan gjøre det vanskelig for elevene å forstå mer komplekse tekster der man trenger å lese mellom linjene for å forstå handlingen og tematikken.

Berit synes det er lettere å begeistre påbyggelever enn elever på studiespesialiserende. Evnen til å glemme seg selv i fortellingen og i det som skjer, ser man oftere i en påbyggsklasse enn i en studiespesialiserende.

Hun sier at hvis man som lærer skal oppfordre til leseglede, må man ha med en del samtidslitteratur, for det er for viderekomne å ha interesse for eldre litteratur. Det å lese *Et dukkehjem* og gjøre det aktuelt for elevene, da driver man med manipulert lesing.

4.5 Oppsummering

Lærernes holdninger og tanker om utvalget

Alle lærerne var enige i at verkene jeg hadde med var kjent for dem, noen nevnte sin tidligere utdanning, og at de selv har brukt det i undervisning. Alle kjente igjen de eldre verkene. Yahya Hassan og Jo Nesbø var kjent for de fleste, mens Linnea Myhre hadde de hørt om, men ikke lest selv. Lærerne kunne fortelle at av de eldre verkene hadde de brukt mye av det i undervisning, og at Jo Nesbøs, Erlend Loe og Linnea Myhres bøker var kjent for noen gjennom elevenes selvvalgte saremne/fordypningsemne. Alle var enige i at de ikke brukte krim i den ordinære undervisningen, heller ikke såkalt blogglitteratur.

Da det kom spørsmål om utvalget av litteratur på bordet var god, var lærerne noe uenige. Berit og Per problematiserte begrepet 'god litteratur' og hvilke kvalitetskriterier man da benytter seg av. Disse to informantene skilte sine personlige meninger fra deres rolle som litteraturformidlere gjennom læreryrket. Per fortalte at god litteratur for ham var at teksten hadde noe å si mellom linjene, mens Berit påpekte at god litteratur i skolen handlet om hva som har noe å si for elevene. Noen av informantene kommenterte at det var god litteratur 'innen sin sjanger'.

Hvordan foretar de utvalget av litteratur i klasserommet?

Lærerne hadde ulik praksis når det gjaldt hvordan de foretok utvalget av litteratur i klasserommet. Både Ola, Berit og Per nevnte læreboka når det var snakk om litteraturutvalget. Ola var svært bundet, mens Berit og Per brukte det som en ressurs og hjelp, men var ikke bundet av denne på samme måte som Ola.

Disse tre informantene nevnte at de valgte tekster fordi de er typiske for sin tidsperiode. Her eksemplifiserte lærerne med både *Et dukkehjem*, *Synnøve Solbakken*, *Karen*, *Karens jul* og *Aftensalme*.

Ola og Berit nevnte teaterprogrammet på DNS som en faktor for utvelgelsen av litteratur. Andre argumenter for utvelgelsen av klassikere var litterær kvalitet (Per), elevenes respons på tekstene og at de bør være enkle å analysere (Mari), at tekstene er korte (Berit). Tidsbruk var viktig for Per, som påpekte at man som lærer ikke alltid har tid til å sette seg inn i nye verk, og at man derfor ofte velger verk man har brukt tidligere.

Alle informantene mine nevnte eksamen da det gjaldt utvalget. De forteller at de velger tekster for ikke å komme i unåde hos sensor, og at det er en forventning om at visse tekster eller forfattere skal være gjennomgått. Mari kommenterte samtidig at det var viktig å ikke kun tenke på eksamen, men at det også var viktig å tenke på hva elevene får ut av å lese disse tekstene.

Hva kan elevene få ut av arbeidet med klassikerne?

Både Per og Ola nevnte at elevene fikk innblikk i allmennmenneskelige problemer og tematikk som fremdeles er aktuell i dag ved å lese klassikere. Mari og Berit trakk fram selve gleden av å lese litteratur, og at lesingen skulle bety noe for elevene. Mari og Berit trakk også fram viktigheten av å kunne referansene til disse stykkene, referanser som er tilstede i samfunnet ellers. Per var den eneste av lærerne som nevnte danning. Han mente at å lese klassikerne ville gi et viktig bidrag til elevenes danning. Han sa at man må kjenne sin historie for å bli et dannet menneske i vårt samfunn i dag, og det kunne skje gjennom å lese klassikerne.

Er det viktig at elevene leser klassikerne?

Berit og Ola synes det er viktig at elevene *kjenner til* disse verkene, men det var ikke nødvendigvis viktig for dem at elevene leser alt. Berit påpekte at en del av verkene var utdaterte.

Per mener at det er viktig at elevene leser god litteratur, og at man ikke kan komme seg gjennom litteraturhistorien og videregående uten å ha lest Ibsen. Han påpeker dog at man kan finne andre

realistiske forfattere, men at Ibsen uansett blir stående som den største. Dette er Mari enig i, hos dem er Ibsen den eneste forfatteren som må være representert med ett helt verk.

Leser elevene utdrag eller hele tekster?

Mari leste mest hele verk med elevene sine, da hun mener at de ikke får nok informasjon gjennom kun å lese utdrag. Både Per og Ola brukte for det meste utdrag når de jobbet med klassikerne. Begge argumenterte med at det tar tid å komme seg gjennom et helt verk, og at det derfor var greit med utdrag i undervisningen. Både Ola og Mari kommenterte at elevene ikke kom til å få bruk for hele verk på eksamen. Ola brukte dette som argument for å lese utdrag, mens Mari uansett ville lese hele verk ettersom elevene ville få mer igjen for dette senere. Berit jobbet noe annerledes med tekstene, hun leste ikke nødvendigvis et helt verk, men benyttet seg av andre virkemidler for å komme igjennom tekstene. Både Berit og Ola nevnte at de tok med elevene på DNS dersom de satt opp et relevant stykke, og at dette ofte kunne bestemme utvalget. Ola kommenterte at han leste mest utdrag fordi det var dette som var representert i læreboka.

Hva er lærerens største utfordringer?

Alle lærerne sa at elevene generelt leser lite bøker i dag, utenom tiden på skolen. I den grad elevene leser, leser de ikke kompleks litteratur, noe informantene pekte på kan være et problem i møte med mer komplekse tekster på skolen. En annen utfordring knyttet til dette, er elevenes manglende utholdenhet under lesingen. Ola, Berit og Mari pekte på at elevene ikke har tålmodighet til å lese lenge. De er vant med å få all informasjon de trenger på kun få minutter (Ola kalte dette «snuttifisering»), og lengre tekster på skolen ble dermed uoverkommelige. Elevene er vant med umiddelbar tilfredsstillelse og informasjon via blant annet sosiale medier, og det kan derfor bli overveldende med et langt drama av Henrik Ibsen.

To av lærerne (Berit og Per) synes det var vanskelig å få elevene interessert i klassisk litteratur, og fortalte at det kan være vanskelig å relatere en del av problemstillingene i verkene til elevenes liv.

5.0 Analyse

Dette kapittelet vil knytte lærernes svar opp mot teori og tidligere forskning på feltet. Kapittelet er organisert etter de samme spørsmålene som i kapittel 4 og vil knytte informantenes svar opp mot relevant teori og forskning samt noe av debatten som foregår i dag. I tillegg vil motivasjon og danning bli diskutert mot slutten av kapittelet.

5.1 Lærernes holdninger og tanker om utvalget

«Lese glede er smittsomt» konstaterer Elise Seip Tønnessen (2014) etter sine prosjekt, og viser til at dersom lærere ønsker elever som leser, må læreren selv være en engasjert leser (s. 177). Kun Berit kommenterte noe negativt om utvalget, og sa at noen av tekstene var utdaterte. Resten av informantene uttalte seg positivt til litteraturen. Dersom lese glede er smittsomt bør litteraturformidlerne i skolen opptre som positive og åpne for litteraturen slik at elevene kan innta samme holdning. Lærerens entusiasme har også noe å si for elevenes møte med litterære tekster i klasserommet. Entusiasme kan eksempelvis komme til uttrykk ved at læreren forteller om egne leseropplevelser tilknyttet verkene (Tønnessen, 2014, s. 179). Her står Berit fram som et godt eksempel på en personlig og engasjert leser. Hun kan fortelle om gode leseopplevelser i møte med Ibsen: «(...) leser Henrik Ibsen som 19-åring på et loft i Haugesund som student, og blir så engasjert og rasende sint» (Berit). Det er ikke metadiskursen som står i fokus, men den personlige og subjektive opplevelsen av teksten. Det er tydelig noe med tematikken som har rørt ved Berit som ung. Dersom slike leseopplevelser formidles til elevene, vil det kunne påvirke deres entusiasme for litteratur. Slike leseopplevelser er i tråd med Rosenblatts teori. Når man som leser blir sint og engasjert over tematikken, har det skjedd et tekstmøte.

Hennig (2010) mener at litteraturundervisningen bør ta utgangspunkt i det læreren selv liker å lese, for slik å skape lystbetont lesing. Det at elevene har et forbilde som kan glede seg over litteraturen som leses er viktig for deres oppfatning og tilnærming til litteraturen. Lese glede smitter gjerne, og dersom lærerne går fram som forbilder for elevene når det gjelder lesing, den lidenskapelige læreren og leseren som forbilde (Hennig, 2010, s. 74), vil dette kunne hjelpe elevene til å møte teksten på en positiv måte. Hennig mener at det som dreper elevenes leselyst ikke er den litterære

analysen eller litteraturen, men læreren selv: «Er ikke læreren en litterær person med tekstkompetanse og evne til å glede seg over litterære erfaringer, innbefattet organisert refleksjon, blir det vanskelig å skape entusiasme i klasserommet» (Hennig, 2010, s. 77). Dette viser viktigheten av at læreren er interessert i litteratur, og hvor viktig det er å formidle dette videre til elevene. Slik kan man skape et klasserom der det er glede og entusiasme for lesing og tolkning av litteratur.

Ola og Berit gjorde et skille mellom noe av litteraturen som var presentert. De kommenterte at noe av litteraturen på bordet var god «innen sin sjanger», noe som viser til et skille mellom den «ordinære» litteraturen og sjangerlitteraturen. Den typen litteratur informantene refererte til var krimlitteratur og bloggitteratur, som i dag leses og analyseres som sjangerlitteratur. Dersom læreren gjør dette skillet tydelig overfor elevene, kan det påvirke deres tekstsyn der man får en tanke eller et ideal om at noe litteratur eller noen sjangre er bedre enn andre. Mine informanter kan ses på som spesialister innen sitt fagfelt, alle har hovedfag i norsk og har stor kompetanse innen feltet norsk litteratur. Slike høyt utdannede personer kan for noen representere «den rette smak» (Gujord & Vassenden, 2015, s. 280). Deres syn på litteratur kan virke som et ideal for andre, i denne sammenheng elevene.

På den andre siden har vi Per og Mari. De ville ikke gjøre noen skiller mellom litteraturen, og pekte heller på at det er vanskelig å si noe om litterær kvalitet. Lesing av litteratur er en subjektiv opplevelse, noe som får mange lesere til å reservere seg mot å felle dommer om litterær kvalitet. Dette kan betegnes som et demokratisk tekstsyn (Gujord & Vassenden, 2015, s. 282). Et demokratisk tekstsyn kan defineres på følgende måte: «det er leserens autonomi, ikke verkets, som har forrang» (Gujord & Vassenden, 2015, s. 283). Et demokratisk tekstsyn kan knyttes til Rosenblatts teori, hvor det ikke er litteraturens kvalitet som er i fokus, men elevenes opplevelse av lesingen (jfr. kapittel 2.3.). I undersøkelsen til Gujord og Vassenden var dette tekstsynet dominerende hos informantene, de vegret seg for å sette litterære skiller. Informantene gjorde klare skiller når det gjaldt arkitektur og kunst, men med litteraturen var de mer tilbakeholdne (Gujord & Vassenden, 2015). Etersom det er lærerne som gjør skillet mellom litteraturens kvalitet på elevenes vegne (Hennig, 2010, s. 35), vil et demokratisk litteratursyn være argument for å eksponere elevene for et stort register av litterære tekster. Elevene skal oppfordres til lesing og leseglede, ikke nødvendigvis å gjøre et skille mellom «god» og «dårlig» litteratur.

Blooms begrunnelse for klassikerlister kan nevnes i denne sammenheng. Han argumenterer for å lage slike lister på bakgrunn av at det er så mye litteratur i verden at man ikke har mulighet til å lese alt. Dette kan være et argument for at lærere kan gjøre et skille for elevene, slik at de får lest den virkelig gode litteraturen. Det er forskjell mellom at enkeltpersoner feller litterære dommer, eller om litteraturen i seg selv er av ulik kvalitet. Ifølge Bloom er litteraturen av ulik litterær kvalitet, og han mener derfor at dette skillet må bli belyst og et valg må bli tatt. I skolen har man ikke så mye tid til å gå igjennom så mange verk med elevene, noe som kan være et argument for å benytte seg av et skille mellom god og dårlig litteratur, og dermed forholde seg til en kanon.

Spørsmålet om hva elevene skal lese på skolen har blitt diskutert i den pågående debatten om norskfaget. Et av spørsmålene er om det bør fokuseres mer på *hva* elevene leser, enn *at og hvordan* de leser. Altså om vi skal sette teksten foran lesestrategier og ferdighetstreningen. På den ene siden finnes de som argumenterer for at det ikke spiller så stor rolle hva elevene leser, så lenge de faktisk leser. I en debatt sendt på nrk.no, 1. mars 2017 kalt *Hva er galt med norskfaget?* ble dette diskutert. Skoleforsker Marte Blikstad-Balas påsto at det ikke er viktig *hva* elevene leser, så lenge de faktisk leser. Dette argumentet finner vi også hos Ove Eide (jfr. kapittel 2.4). Blikstad-Balas og Eide argumenterer for at fokuset må ligge på at elevene faktisk leser skjønnlitterære tekster, ikke hvilke tekster dette skal være. Dette møter motstand hos blant andre litteraturkritiker Knut Hoem, som mente at type litteratur har en betydning i skolen. Hoem argumenterer for at bruk av de klassiske tekstene førte til danning, og at skolen burde fokusere mer på disse. Hoem mener at for mye av ansvaret for utvalget av litteratur er lagt på skolen og lærere, og argumenterer for innføringen av en felles kanon igjen. Dette vil være et argument mot et demokratisk tekstsyn i skolen. Hallvard Kjelen kan tilslutte seg dette argumentet, da han mener at dannelsesreisen skjer gjennom et møte med de kanoniske tekstene (jfr. kapittel 2.4).

Flere har problematisert temaet rundt elevenes lesing i skolen. I en artikkel i *Dag og Tid* 2. desember 2016 argumenterer Jørgen Magnus Sejersted for at det er for stort gap mellom norskfagets instrumentelle del og den humanistiske delen, hvor skjønnlitteraturen inngår. Faget blir kritisert for å ha en for instrumentalistisk tilnærming hvor det er mest fokus på ferdighetstrening og læringsstrategier (Sejersted, 2016). I slike tilfeller faller skjønnlitteraturen i bakgrunnen, og særlig da de klassiske tekstene. Både Hoem og Sejersted ser på dette med bekymring. De klassiske tekstene er viktige nettopp fordi de bidrar til innblikk i den humanistiske tradisjon og den

humanistiske danningen. Hoem kommenterer at de ferdighetene elevene skal fokusere på når de leser litteratur, ofte går på bekostning av selve lesingen. Begrepsforklaring og lesestrategier overskygger og tar over tiden til lesing av skjønnlitteratur. Det stilles spørsmål ved om skolen er mer opptatt av hvordan elevene leser, enn at og hva de faktisk leser. Sejersted uttrykker en bekymring for skjønnlitteraturen, den litterære kvaliteten og hvordan denne blir arbeidet med i skolen under LK06, og at dannelsingsdimensjonen blir svekket når skjønnlitteraturen får mindre og mindre plass.

Kjell Lars Berge (2016) har svart på en del av kritikken, som forsvarer av literaracyperspektivet. Han mener at et fokus på literacy i skolen ikke utelukker arbeid med litterære tekster, men at literacy er en forutsetning for å arbeide med fag i skolen. Berge har tidligere uttalt at LK06 er en literacyplan, og at de grunnleggende ferdighetene legger kunnskap om språk til grunn for all læring. Dette, mener Berge, er fortsatt gjeldende i dag og argumenterer for arbeid med ferdighetsutvikling i skolen. Han kan slå i bordet for at arbeid med den grunnleggende ferdigheten språk i alle fag er rotfestet godt i internasjonal forskning. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2016) henger seg på denne tankegangen, og argumenterer for at lærere i videregående skole ikke har avskaffet klassikerlesingen. Det som gjør at det blir lite tid til lesing i norskfaget, er derimot alt faget skal inneholde av annen litteratur og andre teksttyper, for eksempel sakprosa og nyere samtidstekster.

Men, er det en så stor motsetning mellom literacy og den humanistiske tradisjonen? Trenger et fokus på literacy i skolen nødvendigvis sette litteraturen til side? Dersom vi ser tilbake på diskusjonen om literacy (kapittel 2.5), kan vi se at Skjelbreds og Veums (2013) definisjon handler om å få tilgang til tekstene i en gitt kultur. Det påpekes her at literacy skal gjøre elevene i stand til å bruke sine ressurser for å produsere egne tekster, slik at elevene kan utvikle seg. I definisjonen blir literacy knyttet opp til kulturen og evnen til å delta og bidra i denne gjennom tekster, og kan slik ligne på perspektivet om danning og litteratur. Slik vil ikke den humanistiske tradisjonen og literacy stå i et motsetningsforhold til hverandre, de vil snarere utfylle hverandre. Dette forutsetter selvsagt at begge tradisjonene har en oppfatning av hverandre som viktig.

5.2 Hvordan foretar lærerne utvalget av litteratur i klasserommet?

I Hallvard Kjelens (2013) undersøkelse var det fire utvalgsriterier som gikk igjen når det gjaldt litteratur hos hans informanter: «teksten skal fengje og engasjere, teksten skal tilby ei gjenkjenning, og teksten skal gjerne vere lett å analysere – altså ha formelle trekk som er lette å snakke om å peike på. Nokre meiner og at tekstane bør vere representative for litterære epokar.» (Kjelen, 2013, s. 122). Alle disse fire punktene dukker opp i mine intervju. Disse, og noen flere, vil bli gjennomgått i delkapitlene under.

Læreboka

I en undersøkelse kalt *Om lærerrollen* (2016), foretatt av en ekspertgruppe oppnevnt av Kunnskapsdepartementet, vises det at læreboka fortsatt står sterkt i undervisningen blant lærerne, enten om det er selve bøkene eller de elektroniske ressursene forlagene legger ved (Askling, et al., 2016, s. 153). Det ble i 2000 slutt på en sentral godkjenning av lærebøker, og det er nå opp til forlagene og lærebokforfatterne å definere innholdet i bøkene. Utgangspunktet er selvfølgelig læreplanen, men lærebokforfatterne kan velge å vektlegge læreplanmål ulikt når de utformer bøkene. En annen undersøkelse, kalt *Med ARK&APP – bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* (2016), fremhever lærernes tanker og bruk av lærebøker og digitale læringsressurser. Intervjumaterialet i denne undersøkelsen viser at dersom lærerne bruker læreboka, føler de seg sikret med tanke på å komme gjennom kompetansemålene i læreplanen. Bak en lærebok ligger det en tolkning av kompetansemålene i læreplanen (lærebokforfatternes og forlagenes), og lærerne i undersøkelsen uttrykker at de føler seg trygge på at disse tolkningene er gode (Gilje, et al., 2016, s. 27). Lærerne velger i stor grad å benytte seg av læreboka og synes det er en trygg måte å få strukturert undervisningen på, noe som kan kalles en tradisjonell tilnærming til bruk av læreboka. Mine informanter bekrefter dette synet i noen grad. Ola bærer preg av en svært tradisjonell tilnærming, mens Berit, Mari og Pers tilnærming i mindre grad er tradisjonell, da de velger annet stoff der de mener læreboka ikke er god nok. Selv om tre av informantene bærer mindre preg av en tradisjonell tilnærming til læreboka, kommenterer de allikevel at de er styrt av denne når det gjelder litteraturutvalg. Man kan slik tenke seg at de skjulte, institusjonaliserte kanonene reproduseres via lærebøkene, og lærernes trygghet og tiltro til å bruke disse.

Gjennom å bruke lærebøkene og antologiene skyver lærerne ansvaret for utvalg av litteratur over på andre. Det kan tenkes at jo mer kompetent en lærer er, jo mindre av definisjonsmakten vil han/hun overlate til andre, eksempelvis lærebokforfattere. Dette kan ses i sammenheng med lærerautonomien. Trygge og sikre lærere vil i større grad kunne benytte seg av andre midler enn læreboka, og vil ha kompetanse og trygghet til å bevege seg utenfor de trygge rammene. De vil opparbeide en bank av ressurser som de kan benytte seg av, og vil ikke være fremmede for å prøve ut nye metoder og nytt stoff i en undervisningssituasjon.

Lærere som benytter seg av læreboka i stor grad legger definisjonsmakten på utvalget av litteratur over på forlagene, og dermed på markedet. Etersom det ikke lenger finnes en statlig styrt ordning for lærebøker, vil forlagene rette seg etter det markedet ønsker. Ofte rettes det etter det som er gjenkjennbart, det som ikke rokker for mye med det kjente. Dermed kan de tendere til å bli nokså tradisjonelle, med lite utskiftning av litteratur. I skolen bør det ikke være slik at det er markedet som styrer utvalget av litteratur, og lærere bør derfor være mest mulig uavhengig av læreboka.

At lærere har en tradisjonell tilnærming til undervisningen, kan ha å gjøre med implementeringen av nye reformer og læreplaner. Lærere tilpasser seg ikke alltid de nye reformene, de tilpasser i stedet reformene til seg selv og sin undervisning (Eilertsen & Furu, 2014). I tillegg arbeider ikke skoleledere godt nok med de lokale planene, og utnytter ikke tolkningsmulighetene som blir gitt for å konkretisere og tolke læreplanmålene. Slik kan det tenkes at skoleledere bidrar til at skolepraksisen ikke endres nevneverdig med nye reformer (Eilertsen & Furu, 2014). Dette kan føre til at man blir stående i de samme tradisjonene, selv om nye reformer blir innført. Dette kan ses særlig hos informant Ola. Han kommenterte at de var bundet av lærebøkene og antologiene, og antydte at han som lærer måtte gå gjennom alle kapitlene i boka. Han refererte også til «pensum» som styrende. Dette kan vise at LK06 ikke er særlig implementert i Olas hverdag.

Eksemplifisering av litterære epoker

Gjennomgangen av litterære perioder har tradisjonelt sett foregått på kronologisk vis ved hjelp av eksemplifisering via tidstypiske tekster. Dette kan ses hos flere av informantene mine. Både Ola, Per og Berit argumenterte for bruk av de klassiske verkene ved at de representerer en litterær epoke godt. Thomas Illum Hansen (2011) påpeker at man må tenke over om litteraturen er viktig fordi

den gir elevene historisk forståelse, eller fordi den har gode estetiske kvaliteter (s. 27). Illum Hansen viser til en typisk måte lærebøker har presentert litteratur og litteraturhistoriske perioder på:

Formen er enkel. Først en kort præsentation af en periode med dens filosofiske og kunstneriske strømninger. Dernæst et lille udvalg af kanoniserte tekster, der er repræsentative i forhold til den netop karakteriserede periode. Hver tekst er fulgt af et lille opgavesæt med spørgsmål og opgaver, der lægger op til karakteristik, analyse, fortolkning og perspektivering i den nævnte rækkefølge (Hansen, 2011, s. 39).

Dette er en svært tradisjonell metode å undervise i litterære perioder på, og kan samsvare med det mine informanter sier om en kronologisk gjennomgang av de litterære periodene. En slik måte å bruke tekster på, er i liten grad knyttet til tekstforståelse for elevene. En tradisjonell undervisning trenger ikke være negativt, men kan føre til at lærerne føler seg mer bundet av å gjennomgå fagstoffet i en viss rekkefølge, ofte i rekkefølgen læreboka presenterer stoffet på. Ved å bruke litteraturen på en slik måte, leser elevene seg ikke inn i litteraturen, men ut av fiksjonen. Den blir brukt som et middel i stedet for som fiksjonslesing, hvor det er mer fokus på produktet enn prosessen.

Gadamer mener at forfattere av klassiske verk alltid vil være representanter for sin tid og for en litterær sjanger. Nettopp på grunn av dette vil det være naturlig å bruke disse tekstene for å eksemplifisere litterære perioder. I tillegg vil denne måten å gjennomgå stoffet på, bidra til å gjøre undervisningen vurderbar på fagspesifikke kriterier. Lærerne kan stille spørsmål der de knytter den litterære epoken opp mot verkenes kvaliteter og egenskaper, noe som kan gjøre det enklere å gripe for elevene.

Når man bruker tekster for å eksemplifisere litterære epoker, er det, sett i et historisk perspektiv, ofte utdrag som blir brukt. Dette kan være god undervisning i litteraturhistorie, men ikke nødvendigvis god litteraturundervisning (Penne, 2012a, s. 167). Det bør skilles mellom litteraturundervisning hvor det kun er fokus på litteraturen, og undervisning i litteraturhistorie, hvor tekstene blir brukt for å eksemplifisere et poeng eller et tidstypisk trekk. Dette er noe Laila Aase (2005b) peker på, og mener at faren da er at elevene kun lærer *om* litteratur, og ikke *av* og *gjennom* litteratur. Hun sier at dette synes å være tilfellet i særlig stor grad når det gjelder litteraturhistorie og eldre tekster (s. 77). I tillegg skal det nevnes at å gjennomgå stoffet på denne måten ikke er i

tråd med intensjonene til LK06. Formuleringen i kompetansemålene er å sette de litterære verkene i en kulturhistorisk sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2013). Litteraturhistorie er ikke nevnt, men det virker allikevel som en oppfatning hos mine informanter at det er nettopp dette elevene skal gjennom. Dette kan tyde på en lojalitet til tradisjonen, og kan være et resultat av at alle informantene har arbeidet under L97, der det ble lagt mer fokus på å gjennomgå litterære epoker.

Tilby gjenkjenning

Både Hallvard Kjelen og Magne Drangeid mener at elevene skal kjenne seg igjen i tekstene, og at man kan knytte teksten opp til deres hverdag. Informantene Ola og Per nevner at tekstene blir aktuelle for elevene fordi de tar opp allmennmenneskelige problemstillinger og noe elevene kan kjenne seg igjen i, enten nå eller senere. Alle informantene mine sier at dette er et viktig moment, men at de får det til i varierende grad i arbeidet med klassikerne: «Og så må man prøve å finne forbindelseslinjer til i dag, ting de kan, som trigger dem litt. Men det er ikke så lett» (Per).

Dette momentet vises også i en undersøkelse foretatt av Sylvi Penne (2012b). Her kommer det frem at lærere på videregående skole prøver å trekke inn eksempler fra elevenes egne liv med temaer som relasjoner, ekteskap og forelskelse for å gjøre tekstene mer gjenkjennelig for elevenes virkelighet og hverdag. Dette er noe som inngår i lærernes omsorgsdiskurs, som kan gjenkjennes ved at lærerne strekker seg langt for å få elevene interessert i litteratur, de «leser høyt for elevene, de oppmuntrer og trøster, de finner praktiske løsninger her og nå» (Penne, 2012b, s. 51). Denne praksisen, mener Penne, gjør at lærerne blir satt utenfor læreplanens idealisme og ikke følger didaktiske målsetninger. Dersom lærerne har en didaktisk diskurs i stedet for en omsorgsdiskurs, vil fokuset ligge på selve teksten og opplevelsen av den. Av mine informanter kan man finne Berit og Ola i en slik omsorgsdiskurs. De er opptatt av at elevene skal kose seg med og kjenne seg igjen i litteraturen. Berit mener at dette ikke vil skje gjennom klassikerne, men gjennom samtidslitteratur, noe Ola er enig i. Penne peker på at omsorgsdiskursen forsterkes dersom elevene er faglig svake og uinteresserte (Penne, 2012b, s. 51). I slike omsorgsdiskurser finner man ofte hverdagsteorier i stedet for valg tatt på bakgrunn av forskning:

De diskursive begrunnelsene disse lærerne gir, er basert på hverdagsteorier der nærhet og emosjonelle erfaringer vektlegges framfor mer konkrete mål som kan gi elevene muligheter for

metaforståelse og faglig framgang. Lærerrollen glir derfor lett over i en omsorgsrolle med litteratur som hygge (Penne, 2012b, s. 54).

Penne er preget av en mål- og utbytteorientert litteraturundervisning, og ser på omsorgsdiskursen som en lite faglig tilnærming og noe som ikke vil føre elevene inn i en metadiskurs. Dersom vi ser på Goodlads fem dimensjoner av læreplanens substansielle side, vises det at i arbeidet med den oppfatta læreplanen vil utførelsen preges av egne erfaringer, teorier, utdanningsbakgrunn og hva som faktisk kommer til å fungere i klasserommet. Lærernes egne erfaringer og hva som faktisk kommer til å fungere i klasserommet handler om deres erfaringsbaserte kunnskap. Hos Goodlad ses dette som en ressurs, og som viktig i arbeidet med utførelsen av læreplanen i klasserommet.

Det skal nevnes at det er skille mellom hverdagsteorier og erfaringsbasert kunnskap, men det er en flytende grense mellom dem. Nærhet og erfaringer virker ikke positivt hos Penne, og emosjonelle erfaringer gjøres til et problem. I et kulturfag som norsk er dette et problem i seg selv. I litteraturundervisning må emosjonelle erfaringer få plass. Det er ikke rart at litteraturundervisningen får et problem når utgangspunktet er at det ikke skal finnes nærhet til teksten.

Den didaktiske diskursen og omsorgsdiskursen kan knyttes til nærhet og distanse til teksten. Pennes undersøkelser viser at læreren som praktiserer en metode som er basert på avstand i stedet for nærhet, vil lede elevene inn i en metadiskurs. Det er for Penne et mål at elevene ikke kommer alt for nære teksten, noe Drangeid er enig i. Han peker på to utfall av å komme for nært: de kan «enten se *seg selv* i fiksjonen, eller leseren kan identifisere seg fullt og helt med det fremmede. Virkninga blir uansett at leseren mister bevisstheten om skillet mellom virkelighet og fiksjon» (Drangeid, 2014, s. 33). Drangeid mener derfor at litterær innlevelse bør balanseres, og at dette vil være essensielt for at elevene skal få et metaperspektiv på det de leser. Drangeid kritiserer tanken om at all litteratur skal være lett å gripe for elevene til enhver tid, og mener at elevene bør være innforstått med skolens mål om at lesing er «lærerikt og nyttig» (Drangeid, 2014, s. 33).

Både Drangeid og Penne taler for at elevene ikke skal komme nært inn i teksten, da dette vil gi en negativ effekt enten i form av et «intimitetstyranni» (Penne), eller i form av at elevene ikke klarer å skille mellom sin egen virkelighet og fiksjon (Drangeid). Men, det trenger ikke nødvendigvis å være bare negativt å komme nært inn på elevene via litteraturen. Elevene kan bruke sine egne erfaringer og opplevelser for å skape et tekstmøte i klasserommet. De kan søke etter det som er gjenkjennbart og bruke egne erfaringer for å forstå og tolke teksten. I følge Gadamer er

gjenkjennelse utgangspunktet for erkjennelse, som vil være grunnlaget for å gjøre en tekst meningsfull for elevene. Man kan tenke seg at dersom det er for stor avstand mellom leser og tekst, vil det kunne påvirke lesningen av teksten. Det kan føre til at elevene leser teksten på en overfladisk og regelstyrt måte for å plukke ut de viktigste hovedmomentene.

For noen lærere er omsorgsdiskursen et nødvendig utgangspunkt for å komme seg igjennom litteratur med elevene, og det bør derfor ikke kun ses som negativt at lærere befinner seg i denne diskursen. I noen klasserom er det dette som kan bidra til å skape et tekstmøte mellom elevene og litteraturen og det som gjør at elevene får et positivt forhold til litteraturen. Dersom vi vil at elevene skal gå ut av skolen med lyst til å lese skjønnlitteratur, bør vi gi dem muligheten til å hygge seg med den også i skoletida, noe som kan gjøres gjennom gjenkjennelse og nærhet til teksten.

Når man er inne på om tekstene er gjenkjennbare for elevene kan man med sosialforsker Thomas Ziehes begreper bruke regresjon og progresjon for å forklare og beskrive tekstmøtet. Regresjon forklares med leserens søken etter det kjente, «Lysten ligger i at noe kjent og godt blir *gjentatt* og *bekreftet*.» (Smidt, 1989, s. 27). Progresjon er søken mot det nye litteraturen kan gi, og ønsket om å utvikle sine ferdigheter og å prøve ut noe nytt. Disse to momentene må ses i sammenheng og bør fungere sammen. Det er viktig at elevene ikke blir stående i regresjonen slik at de ikke kommer seg videre. Skolen befinner seg ofte i progresjonsperspektivet og glemmer noen ganger regresjonsperspektivet. Dette kan føre til at lystmomentene når det gjelder lesing blir borte. Man kan tenke på det som at dersom du bare går bakover (regresjon) kommer du ingen nye steder, og dersom du bare får fremover (progresjon) mister du kontakt med det gamle og kjente. Disse to må kobles sammen for å bidra til et produktivt tekstmøte for elevene. Slik vil man kunne knytte sammen det som har formet samfunnet vårt tidligere, og se hvordan det påvirker dagens kunst og kultur.

En annen dimensjon til tanken om at elevene skal kjenne igjen seg selv og sitt liv i tekstene, er temaet utenforskap og annerledeshet. I dag sies det at vi kommer nærmere hverandre via sosiale medier, vi kommuniserer med hverandre hele tiden og er alltid tilgjengelige. Elevene bør bli introdusert til litteratur som tematiserer det å ikke være en del av et fellesskap. Dersom dette momentet ikke tas opp i skolen, vil vi kunne ende opp med enda større forskjeller mellom de som er «innenfor» og de som er «utenfor». Elevene må introduseres til litteratur som rører ved deres virkelighetsoppfatning, slik at denne også inkluderer de som er utenfor.

Lett å analysere

Et av kriteriene til Hallvar Kjelen informanter var at litteraturen skulle være lett å analysere: «Det vil seie tekstar som har tydelege verkemiddel som kontrastar og samanlikningar, tydeleg metaforikk, tydelege vendepunkt og tydeleg oppbygging» (Kjelen, 2013, s. 122). Dette, mener Kjelen, viser et tekstorientert syn på litteraturen hvor de litterære virkemidlene er i fokus. Dette stemmer overens med Maris og Berits syn på litteraturen. Samtidig representerer dette en tekstorientering som er avhengig av tydelige kategoriseringer av litteraturen. Dette vil være en motsetning til det demokratiske tekstsynet, hvor det er leserens autonomi som er i fokus, ikke teksten selv.

Berit kaller slike tekster for «oppskriftslitteratur». Oppskriftslitteratur refererer til litteratur som følger en bestemt form, og som vil være lett å plassere inn i et analyseskjema med utgangspunkt i momenter som tema, hovedpersoner og handling. Andre ord for denne type litteratur er formellitteratur eller mønsterlitteratur. Handlingen i disse er gjenkjennelige, og de følger et visst mønster i oppbygging og form. Oppskriften på å analysere formellitteratur står som regel i elevenes lærebøker, og er lett tilgjengelig både i undervisningstimene og på skriftlig eksamen, noe som kan gjøre det enklere for elevene å arbeide med. Et slikt syn på tekst og litteratur kan gjøre at man fokuserer mer på tester og prøver, der elevene leser efferent for å plukke ut de viktigste hovedmomentene i teksten, momenter som får plass i et skjema. Denne tankegangen legger ikke vekt på en estetisk lesing av teksten.

Praktiske årsaker

Et annet moment som gikk igjen når det gjaldt tekstutvalg var de praktiske årsakene, her ble det nevnt tidsbruk og tekstens tilgjengelighet. Dette er noe Illum Hansen kaller «relevans- og tilgjengelighetskriterier» (Hansen, 2011, s. 28). Innenfor disse kriteriene skal tekstene være korte, forståelige og engasjerende. Tekstene skal være såpass korte at de passer inn i en undervisningstime, og forståelige slik at elevene forstår det de leser. Engasjerende tekster handler om gjenkjennelige problemstillinger.

Når det gjelder tidsbruk kommenterte flere av informantene at man hadde begrenset tid til planlegging. Ola nevnte at han ikke gikk gjennom hele verk fordi han ikke hadde tid. Per kommenterte at han ikke ga seg i kast med så mye annen litteratur enn det han hadde undervist i før. Slik kan man tenke seg at skolekanonen reproduseres fra generasjon til generasjon. På grunn av for lite tid for lærerne, vil det kunne komme lite nye impulser i fagstoffet, og man vil presentere de samme verkene som man gjorde ved den forrige læreplanen. Engasjement og motivasjon for lesing kommer gjennom lærernes kunnskap (Hennig, 2010, s. 32), og det er derfor viktig at lærerne har tid til å sette seg godt inn i fagstoffet på forhånd. Ettersom alle mine informanter har undervist under L97, kan det tenkes at en del av tendensene til kanon og forslagene som ble gitt til litteratur og forfattere der fortsatt henger igjen. De tekstene som blir valgt ut og brukt er da gjerne de aktive tekstene. Dette er tekster det ofte er en konsensus rundt tolkningen av, og tekster som blir mye brukt og diskutert (se kapittel 2.3).

Når det gjelder momentet med at tekstene skal være så korte at de får plass i en undervisningstime, vil dette utdypes i kapittel 6.4, som tar for seg om elevene leser utdrag eller hele tekster.

Eksamen

Magne Drangeid (2014) mener at kulturens kanon alltid vil være styrende for utvalget i skolen, uansett om det er en del av lovverket eller ikke (s. 116), noe som illustrerer at det finnes en skjult kanon selv om det ikke finnes en åpen institusjonalisert kanon. Informantene Mari, Per og Berit mener at det eksisterer en uoffisiell kanon i skolen som de fleste norsklærere er enige om. Dette kommer særlig til syne ved muntlig eksamen, og stemmer overens med Drangeids tanke om at kulturens kanon vil være styrende for utvalget i skolen.

Ja, det har jo litt å gjøre med denne uformelle kanon. At en ser for seg at elevene skal kjenne til de og de forfatterne, til en viss grad. Jeg har jo ikke så lyst til å falle i unåde hos sensor som himler litt med øynene når jeg leverer leselista. «Å, her mangler det, hvorfor har du valgt det» [etterlignet sensor]. Da kan det bli litt ubehagelig, kanskje. (Per)

Fra utsagnet til Per kan man tydelig se at det er en tanke om kanon som styrer utvalget. Man vil ikke komme i unåde hos sensor, og velger dermed verk ut fra dette. Mari nevnte at hun hadde vært sensor hos lærere som ikke hadde med Ibsen på leselista. Hun synes norsklærere ikke kan stå inne

for det: «Selvfølgelig skal de lese Ibsen, mener jeg. Men det er det veldig mange elver som ikke gjør. Og jeg har vært såpass frekk at jeg har kommentert det til faglærere, men de er jo i sin fulle rett» (Mari). Det vi ser i Maris utsagn kan nesten være et argument for innføringen av en kanon, da det gir uttrykk for noe som bør være en uskreven norm. Ifølge LK06 har ikke lærerne en sentralt gitt (åpen institusjonalisert) kanon å forholde seg til, de står fritt til å velge litteratur. Selv om ingen forfattere er nevnt med navn vil det være noen verk eller forfattere man ikke kan utelate når man som lærer skal formidle en litteratur- og kulturarv. I formålet til norskfaget står det formulert slik:

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 (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

I tillegg finner man følgende definisjon under hovedområdet *språk, litteratur og kultur*: «i tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid i lys av impulser utenfra» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Selv om ingen forfattere er nevnt ved navn i forskriften, vil det ikke være tvil om at Ibsen er en naturlig del med slike formuleringer. Lærerne vil altså ikke være i sin fulle rett til å utelate Ibsen dersom de forholder seg til læreplanen. Dette gjelder ikke kun en forfatter som Ibsen, også andre forfattere vil være inkludert her. Det svikter ikke i læreplanen, men heller i lærernes manglende kompetanse dersom dette blir utelatt.

Utvalget flere av informantene mine gjør er på bakgrunn av hva sensor tenker om deres jobb som lærere. Washback-effekten (jfr. kapittel 2.2.) vises tydelig i informantenes svar. Lærerne har her en følelse av at et visst utvalg må være med når elevene kommer til eksamen. Sensor på muntlig eksamen og oppgavene på skriftlig eksamen gir lærerne et hint om hva som synes å være viktig for norskfaget, og de legger opp tekster deretter. Mari kommenterte at det er en slik dreining skolen har tatt, at alt skal måles på poeng og på skårer. Dette gjør at lærere tenker mer målrettet opp mot nasjonale og internasjonale prøver, og washback-effekten trer tydelig fram.

Som nevnt i kapittel 2.1 kan det være store avstander mellom den ideologiske og formelle til den oppfatta og den gjennomførte delen av læreplanen. Den ideologiske læreplanen viser hva ulike grupper vil at læreplanen skal bestå av, og hva de vil at resultatet av denne skal være. Den oppfatta og gjennomførte refererer til hvordan lærere oppfatter læreplanen og hvordan de gjennomfører den

i klasserommet. Her kan det være en spenning mellom den ideologiske læreplanen og den oppfatta og gjennomførte læreplanen. Dersom det er spenning mellom disse, vil det vise seg ved en eksamen. Washback kan dermed føre til at lærere endrer sin oppfatning og gjennomføring av læreplanen slik at det bli mer samsvar mellom den ideologiske og den oppfatta læreplanen. Dette henger sammen med læreplanen som et policydokument, hvor den speiler de politiske tankene snarere enn forskningen på feltet. Dette kan påvirke lærerne og deres valg av litteratur, der de heller velger tekster med tanke på prøver og tester enn med tanke på elevmassen.

5.3 Hva kan elevene få ut av arbeidet med klassikerne?

Informantene mine nevnte to hovedpunkter for hva de mente var det viktigste elevene fikk ut av å lese klassikere. Det ene var innblikk i allmennmenneskelige problemstillinger og det andre var deltakelse i samfunnet via de felles referanserammene som klassikerne gir. Dette kan vi finne igjen hos Ommundsen (2016):

Både for elever på småskoletrinnet, mellomtrinnet, i ungdomsskolen og videregående skole er det én ting alle klassikerne kan tilby: De tar opp universelle, allmennmenneskelige problemstillinger og eksistensielle spørsmål som er aktuelle for mennesker til alle tider og i alle aldre, både barn, ungdom og voksne (Ommundsen, 2016, s. 118).

Magne Drangeid kommenterer også dette: «tekstene skal eksemplifisere prinsipp eller allmenne problemstillinger. Samtidig må de gjøres relevante, «for eksempel som levendegjøring av historia» (Drangeid, 2014, s. 116). Dette finner man igjen i Inger Merete Hobbels fire punkter og Klafkis tanke om allmenndannelse gjennom kjennskap til sentrale allmenne problemområder. Mine informanter eksemplifiserte med blant annet kjærlighet og kjønnsroller når det gjaldt allmenne problemstillinger, og *Et dukkehjem* ble nevnt som et godt eksempel.

Mari og Berit nevnte eksplisitt at å lese klassikere gjør at elevene kan forstå og ta del i de felles referanserammene som finnes i samfunnet. Selv om de to andre informantene ikke nevnte dette eksplisitt, sa de at det var viktig at elevene leser klassikere og kjenner til historien i for eksempel *Et dukkehjem* eller andre (nasjonsbyggende) litterære verk. Dette viser at de vil at elevene skal ta del i kulturen vår og kjenne til de samme tekstene som andre. Dette momentet kan man finne igjen hos Gadamer, da hans klassikerforståelse bygger på at verkene har en virkningshistorie og er med

på å sette referansene i et samfunn eller kultur (jfr. kapittel 2.6). Dette momentet nevnes og i den generelle delen av læreplanen:

Det er ein sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståing og fortolking må vere felles for folket – må vere ein del av den allmenne danninga – om det ikkje skal oppstå kompetanseforskjellar som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikskapar. Det er derfor viktig at alle grupper får del i desse referanserammene og den nye teknologiske kunnskapen, slik at det ikkje blir skapt store skilnader i føresetnadene for deltaking (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 14).

Her trekkes det fram at felles referanserammer er med på å gjøre forskjellene mindre mellom menneskene. Kompetanseforskjeller som følge av ulike referanser kan ha innvirkning på elevenes fellesfølelse og deres bidrag i det demokratiske samfunnet. Det var dette som var intensjonen med *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97). Denne hadde tendenser til kanon og innholdsbaserte kompetansekrav som blant annet hadde som hensikt å gi elevene felles referanserammer. Selv om LK06 ikke gir de samme føringene, er det for alle mine informanter viktig med akkurat dette perspektivet.

Innblikk i felles referanserammer gjør at elevene kan ta del i vår kultur. «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2013). For å ta del i kulturen må elevene forstå, beherske og inneha en tekstlig kompetanse (literacy). De må lære seg å bruke kulturelle koder for å forstå det som foregår i samfunnet. Denne kunnskapen får de blant annet via litteraturen de leser på skolen, og kan med et faglig begrep kalles kulturell literacy (se kapittel 2.5), som handler om evnen til å delta i en gitt kultur. Dersom elevene skal bli kompetente deltakere i kulturen, er det viktig at de blir kjent med de samme referansene og de samme rammene som andre i samfunnet har kunnskap om og kjennskap til.

5.4 Leser elevene utdrag eller hele tekster?

Det som til nå har vært presentert i denne teksten er legitimeringene bak valgene lærerne tar, altså *hvorfor* de velger det de gjør. Dette delkapittelet vil komme inn på *hvordan* lærerne bruker verkene.

Det skjer mange endringer rundt norskfaget i disse tider som kan ha en innvirkning på hvordan skolen og lærere arbeider med tekster videre. Læreplanens generelle del er under revisjon, og Ludvigsen-utvalget publiserte sin utredning, *NOU 2015:8 Fremtidens skole*, der dybdelæring står i fokus. Helt enkelt vil dette kunne tale for bruk av færre utdrag til fordel for å gå i dybden på færre verk i skolen.

Som nevnt tidligere, bruker lærerne litteratur i stor grad for å eksemplifisere litterære epoker. Dette, mener Torill Steinfeldt (2005), går hånd i hånd med å lese utdrag: «Økt vekt på litteraturhistorie fra 1990-årene synes å gå hånd i hånd med en tendens til stadig kortere tekstutdrag i lære- og leseverkene og mindre verklesning» (Steinfeldt, 2005, s. 65). Det å bruke utdrag er altså ikke noe nytt i skolesammenheng, og ikke et problem som kun kan knyttes til læreplanen i Kunnskapsløftet. LK06 åpner for større konsentrasjon rundt lengre tekster, noe som burde vært synlig i informantenes svar. At dette ikke foreligger, viser til at noen praksiser henger igjen fra L97.

Ut fra intervjuene med mine informanter, vises det at lærere som er bundet av læreboka ser ut til å jobbe med utdrag i større grad enn lærere som ikke er bundet av den, ettersom tekstene presentert i disse for det meste er utdrag. Det å jobbe med utdrag krever mye tilleggsinformasjon fra læreren, og læreren vil ikke nødvendigvis klare å gi tilstrekkelig informasjon slik at elevene får mulighet til å sette seg inn i helheten av teksten. «Korte utdrag fra en ukjent helhet gir ingen koherens og dermed små muligheter for aktiv simulering hos leseren» (Penne, 2012a, s. 166). For å lese tekster fra 1800-tallet trenger man en helt annen forståelse for konteksten enn å lese samtidstekster. Vi trenger å vite mer om tiden de fiktive karakterene levde i og hvordan samfunnet var ellers. Dette vet stort sett elevene om samfunnet i dag, og samtidslitteratur vil derfor være mer håndgripelig for dem. Elevene vil heller ikke ta del i den hermeneutiske helheten rundt et litterært verk dersom de kun leser deler av denne (Penne, 2012a, s. 168), de vil rett og slett ikke ha nok kunnskap til det. Dette kan ses i sammenheng med Kjelens syn på danning og lesing av litteratur (kapittel 2.4.). Han mener at man snarere blir «halvdannet» når man kun tilegner seg overflatekunnskap. Bare gjennom god kjennskap til disse tekstene vil elevene bli dannet og få innblikk i det kulturelle og historiske som omringer oss (Kjelen, 2013). Dette taler for bruk av færre hele verk i stedet for flere utdrag.

Et annet moment er at elevene ikke vil kunne følge historiens utvikling dersom det leses utdrag, noe som kan gå ut over deres leseglede. En slik form for arbeid med litteratur og lesing av tekster kan kalles en efferent lese måte (se Rosenblatt i kapittel 2.3.). Elevene skal lese for å tilegne seg en

viss kunnskap som kan benyttes senere, for eksempel ved eksamen. Videre bruk eller glede av teksten står ikke i fokus. Det vil derfor være viktig at det settes av tid til å lese hele verk, slik at elevene kan forstå og ta del i fortolkningen av verkene. Et utdrag gir kun en liten smakebit av verket, og ikke nok til å forstå den som helhet.

5.5 Hva er lærerens største utfordringer?

Språk

Språket i klassikerne kan være en hindring for elevene, da det gjør teksten mer utilgjengelig. Noen av informantene mine fortalte at elevene hadde problemer med tekster som *Hellemyrsofolket*, der det er mange vanskelige (og for elevene noen ganger helt uforståelige) dialektord. Hennig mener at slike språklige hindre kan føre til at elevene får avsmak på tekstene (Hennig, 2010, s. 137). Det har blitt gitt ut en rekke skoleutgaver av klassikerne med noe modernisert språk og ordforklaringer underveis. I tekster der språket er modernisert er det viktig at tekstens særegenhet ikke blir borte og at oversettingen ikke går på bekostning av tekstens kvalitet (Ommundsen 2016, s. 116-117). For noen elever kan det virke motiverende at vanskelige ord allerede er avkodet og forklart. På en annen side kan tekster der ordene ikke er avkodet og forklart på forhånd kan gi elevene noe mer motstand, og mulighet til å forstå ordene i lys av sammenhengen de står i. Slik vil de kunne bli gode til å lese og avkode nye tekster. Det kan nevnes at før revisjonen av læreplanen i 2013, sto det at tekster skulle leses på originalspråket. Denne formuleringen har falt bort, og det er ikke et kompetansemål at elevene skal lese tekster på noe annet språk enn norsk. Denne språkkompetansen ser dermed ikke ut til å være like viktig lengre.

Utholdenhet

Det har blitt nevnt at det er en fordel dersom elevene leser hele tekster i stedet for utdrag. For å lese en bok (og kanskje særlig en fra 1800-tallet) kreves det utholdenhet, noe flere av mine informanter påpekte at manglet hos deres elever. Magne Drangeid mener at en utholdenhet til lesing kan skapes dersom elevene forstår den som nødvendig og nyttig. Elevene er vant med å få nokså umiddelbar tilfredsstillelse til deres behov, og derfor er det viktig at «Elevene må lære seg utholdenhet der innlevelsen ikke griper umiddelbart» (Drangeid, 2014, s. 33).

Utholdenhet i dagens digitale klasserom nevnes i artikkelen *Reading into the future: Competence in the 21st Century* (2017). Artikkelen viser at tilgang til informasjon øker og elevene blir dermed vant med å finne informasjon på kort tid (Alexander, 2012, s. 267). Dette pekes også på av Anne Mangen (2013). Hun viser til litteraturprofessorer som i større grad går over til kortere tekster i undervisningen for å tilpasse seg studentenes konsentrasjon. Konsentrasjonen og utholdenheten til å ta et dypdykk i en bok kan være dalende da oppmerksomheten ofte kan forsvinne over i den digitale verden (Mangen, 2013, s. 366). Derfor vil det være viktig å trene opp elevenes konsentrasjon og utholdenhet i løpet av skoletiden. Dersom de blir vant med kun å lese kortere tekster, vil de heller ikke ha mulighet til å opparbeide seg utholdenheten til å lese lengre verk senere.

«Snuttifisering»

Ola brukte begrepet «snuttifisering» som beskrivelse på elevenes inntak av informasjon fra internett. Begrepet bruker han fordi elevene får all informasjon de trenger fra «snutter», korte videoer med stor informasjonstetthet. Informasjonen som blir presentert i disse korte snuttene, er laget for å gi mest mulig informasjon på kortest mulig tid (eller plass, f.eks. twitter-meldinger som kun kan inneholde 140 tegn). Man kan spørre seg hva slags informasjon disse snuttene gir. Bak en snutt ligger et utvalg gjort av noen, som har til hensikt å gi seerne akkurat den informasjonen de tror de vil ha. For det første kan dette føre til et feilaktig bilde av for eksempel nyhetshendelser, og for det andre kan dette gi en veldig snever presentasjon av det aktuelle temaet. Elevene lærer ikke bare å tilegne seg stoff gjennom snuttifiseringer, men de lærer også å formidle stoff på den samme måten. De lærer seg at stoff lettest tilegnes gjennom korte, konsise beskjeder. Dette kan på en side ses som positivt da de lærer å uttrykke seg kort og konkret. De må plukke ut den absolutt viktigste informasjonen og presentere denne på en presis måte. På en annen side kan dette ha en negativ virkning da de ikke lærer å utdype sine påstander og argumenter med utfyllende informasjon.

Å tilegne seg kunnskap gjennom små snutter er å tilegne seg stoff på en overfladisk måte. Elevene trenger ikke dykke dypt i stoffet for å finne svaret på det de lurte på. Dersom de søker opp spørsmålet de sitter med, vil svaret dukke opp i løpet av noen få sekunder, uten at elevene trenger å reflektere over innholdet selv (Alexander, 2012, s. 267). Dette er en fragmentert måte å tilegne seg kunnskap på. Det vil være opp til elevene å sette alle disse snuttene, fragmentene, sammen til

en forståelig og meningsbærende helhet. Å tilegne seg stoff på en overflatisk måte, vil ikke kunne bidra så mye til danningsaspektet i skolen. Som tidligere nevnt, vil overflatekunnskap kun føre til «halvdanning» (se kapittel 2.5). Det kan være vanskelig for elevene å reflektere over stoff som de kun kjenner overflaten av, og som de ikke trenger å fordype seg i.

Dette kan relateres til et fenomen som kalles «digital demens». Det hevdes at digital demens gjør at den mentale prestasjonsevnen (tenkning, kritisk evne), blir dårligere eller svekket. Det å bruke digitale medier gjør at vi bruker hjernen vår mindre, og yteevnen blir på lengre sikt dårligere. Manfred Spitzer (2012) hevder at vi blir så vant med å kunne søke opp svarene på det vi lurer på, at vi ikke lenger trenger å lagre informasjonen vi har, noe som kan gjøre at korttidsminnet vårt blir dårligere. Elevene kan bli dårligere på å utvikle selvstendige og egne løsninger på problemer og spørsmål dersom de alltid har muligheten til å søke opp svaret på internett. De vil ikke ha behov for å bruke kapasitet på å utarbeide egne løsninger (Alexander, 2012). Dette vil kunne påvirke utholdenheten deres. Dersom elevene blir vant med å få all informasjon de trenger på kort tid, vil de ikke opparbeide utholdenhet til å sitte lenge for å finne svaret på oppgaver og spørsmål, nettopp fordi de digitale hjelpemidlene gjør alt arbeidet for oss (Spitzer, 2012, s. 97). Elevene trenger ikke lengre å bearbeide informasjonen selv og blir ikke sittende å fordype seg i stoffet. Spitzer kaller derfor digitale hjelpemidler for «lærehemmende midler» (Spitzer, 2012, s. 94), og mener at disse har lite å tilby elevene i skolen. Han mener at «å tilegne seg virkelig kunnskap skjer verken ved å surfe eller skimlese, men ved aktivt engasjement, mental bevegelse frem og tilbake og stadig nye omforminger, spørsmålsstillinger, analyser og nye syntetiseringer av innholdet.» (Spitzer, 2012, s. 219). Derfor er det viktig at elevene får lese trykte tekster slik at de får mulighet til dypdykk og får tid til å jobbe godt med disse tekstene. Elevene skal lære å tenke selv, ikke kun bli gitt svaret om de søker det opp.

I tillegg kan det nevnes at det ofte forekommer fleroppgavekjøring (engelsk: multitasking) når man har data og/eller telefon tilgjengelig i klasserommet, noe som kan føre til mange avbrytelser i arbeidet. Spitzer refererer til en amerikansk studie som viser at vi i gjennomsnitt avbryter arbeidet vårt hvert ellefte minutt. Dette fører til at vi må starte lesingen på nytt, dermed vil det ta enda lengre tid å tilegne seg stoffet. Dette kan påvirke lærerne. De kan føle på at de trenger å bytte aktiviteter og arbeidsoppgaver nokså ofte for å holde elevenes fokus, interesse og konsentrasjon oppe. Selv om digitale hjelpemidler frigjør arbeidsmengde og arbeidskapasitet til å gjøre andre

ting, mener Spitzer at dette momentet nødvendigvis må være negativt for læringen, fordi elevene ikke lærer seg å tilegne og fordype seg i stoff (Spitzer, 2012).

Som det nå har vært vist, kan de digitale hjelpemidlene ha negativ virkning på elevene og deres tilegnelse av stoffet de skal gjennom på skolen. Overført til et litteraturredidaktisk perspektiv, peker dette i retning av å la elevene lese trykte verbaltekster, og helst hele verk.

Elevene leser ikke, og i den grad de leser er det spenningslitteratur

Informantene pekte på at flere av elevene ikke er vant med å lese i det hele tatt. Dette er også noe Sylvi Penne viser i sin undersøkelse. Hun kan fortelle at utfordringene hennes informanter møter, er å få elevene til å lese skjønnlitteratur i det hele tatt. Flere kan fortelle at deres elever ikke leser noe som helst (Penne, 2012b, s. 35-48), og: «selv om de underviser på videregående skole, forteller de om stadig flere elever som rett og slett ikke er vant med å lese litteratur» (Penne, 2012b, s. 41). Dette taler for at det trengs nye legitimeringsstrategier i skolen som er tilpasset dagens lærere, elever og samfunn (Penne, 2012b, s. 56).

Ola trakk fram at hans elever på yrkesfag ikke leste mye. Det at elevene ikke leser er et problem når de på videregående blir møtt med flere lange og krevende tekster. Da er det nyttig å ha opparbeidet seg evnen og utholdenheten til å lese en hel bok. Elever som ikke er vant med å lese, vil avkode tregere og vil ha større vansker for å følge handlingen i boken. Lesing har en helt sentral plass i læreplanen og i skolen, blant annet ved å være en av de fem grunnleggende ferdighetene. Derfor er det viktig at elevene leser på fritiden, for å rustes til videre arbeid i skolen og samfunnslivet. Det er også et viktig moment at elevene vet at dette er forventet av dem. Siri Vaaje Haugen viste i sin masteroppgave at elevene hun intervjuet (fem gutter på yrkesfaglig retning) sa at det ikke ble forventet av dem at de skulle lese på fritiden. (Haugen, 2016). Her ser man viktigheten av at lærerne setter krav og forventinger til elevene, og at elevene kjenner til disse. Klare forventinger til elevene kan bidra til å øke deres motivasjon.

Flere av informantene pekte på at i den grad elevene leser, leser de spenningslitteratur. Denne type litteratur gir dem tilfredsstillelse av spenning og nysgjerrighet med en gang. Det kan bli vanskelig å følge med på og å lese litteratur som ikke gir den samme spenningskurven som fantasy-bøkene. Hanne Dahll-Larsønn beskriver at det er lurt av lærere å bruke fantasy som motivator for å få

elevene til å starte lesingen. Fantasy fenger elevene, og det kan gi dem leselyst, spesielt om lærerne har lest de samme bøkene (Dahll-Larsson, 2014, s. 144). Denne studien er gjort på ungdomstrinnet, men de samme tendensene kan man og finne hos mine informanter. Ola og Berit uttrykker at de liker å bruke spenningslitteratur, og at denne fenger elevene. Ola bruker det i tillegg til ordinær undervisning i klassikerlitteratur, mens Berit helst vil bruke mer tid på moderne litteratur enn på klassikerne, da hun mener at dette fenger elevene mer. Populærlitteratur er til for å underholde leseren, noe to av mine informanter understreker og bruker som argument for å bruke dette i undervisningen.

Dette er noe som kan bekreftes av Cecilie Naper. I sin doktoravhandling har hun undersøkt hvilke bøker som er hyppigst utlånt og kjøpt i 2003 og 2006/2007. I en artikkel i *Nytt Norsk Tidsskrift* skriver hun at de bøkene som er mest solgt har endret seg i løpet disse årene: «Etterspørselen har svingt fra å omfatte et mangfold av verdenslitteratur, annen prisbelønt litteratur og underholdningslitteratur i retning av én litterær sjanger, nemlig krim og spenning» (Naper, 2009). I lista som gir oversikt over de ti mest solgte bøkene, finnes det seks kriminalromaner. Tallene på bøkene som er lånt ut fra bibliotekene viser de samme tendensene. Det viser altså en endring i sjangerpreferansene i landet. Dette momentet finner Siri Vaaje Haugen i sin undersøkelse. Guttene hun har intervjuet velger selv å lese spenningslitteratur: fantasy, action og krim (Haugen, 2016, s. 45).

Det er viktig at elevene vekker sin leseglede, og det gjør de som regel ved å lese det de selv vil og synes er bra på fritiden. Da er det særlig viktig at skolen legger til rette for at elevene møter en annen type litteratur i klasserommet, slik at de får utvidet horisontene sine. Dersom elevene får velge litteratur, vil de velge det de selv liker best, noe som gjør at deres teksthorisonter ikke blir utvidet. Lærere kan i større grad velge varierte tekster som gir elevene innblikk i ulike litteratur og ulike sjangre. Her kan vi igjen trekke inn Thomas Ziehes begreper regresjon og progresjon. Elevene trenger tekster som kan føre til progresjon, slik at de kan utvikle nye ferdigheter og ny kunnskap.

5.6 Motivasjon

Motivasjon blir nevnt både direkte og indirekte av informantene. Mari kunne fortelle at hun ikke har problemer med å motivere elevene til å lese litteratur. Hun forberedte dem på mye og tung

lesing da de startet på videregående, og opplevde da at det ikke er noe problem å få elevene til å lese, verken lange bøker eller korte utdrag. Penne peker på at lærere med motiverte og lesende elever ikke trenger nye legitimeringsstrategier for litteraturundervisningen. Hun mener at elever som har «den gode vilje» er positivt innstilt til å arbeide med litteratur og vil få mest ut av litteraturundervisningen. I disse klasserommene er elevene villige til å lære og er åpne for nye tekster og metoder. Lærere vil her ha en enklere jobb. I klasser der det ikke finnes noen «god vilje» vil læreren ha vanskeligheter med å formidle det hun skal, nesten uansett undervisningsopplegg (Penne, 2012b). Dette omtales gjerne som Matteus-effekten og betegner situasjoner hvor de som allerede kan mye lærer mer, og omvendt. Lærerne som underviste yrkesfagsklasser opplevde større motstand i sine klasserom, og Ola var sikker på at dersom man tok turen til en av de andre videregående skolene i Bergen med høyere karaktersnitt for å komme inn, ville resultatene av timene vært annerledes. Han mente at elever på studiespesialiserende hadde mer motivasjon til å lese bøker. Dette kan man finne i Siri Vaaje Haugens avhandling, der hennes informanter fortalte at de ikke trodde de kom til å få bruk for skjønnlitteratur lesing. Disse informantene mente at de kun ville få bruk for lesing når de skulle lese manualer og plantegninger. De ville trenge leseferdighet, men de vil i større grad trenge opplæring i å lese slike fagtekster. Dette kan stemme overens med Olas tanker om at hans elever på påbygg, ikke er «gira» (Olas ord) på å lese så mye skjønnlitteratur. Berit derimot, sier at det er lettere å engasjere påbyggelever. Med disse informantenes syn kan man si at påbyggelever kanskje ikke er så gode til å innta metaperspektivet. Til gjengjeld har de evnen til å leve seg inn i fiksjonen.

Pennes moment om at en metadiskurs kun er mulig på skoler der elevene ønsker et høyt faglig nivå må ses i sammenheng kravet om tilpasset undervisning i skolen. Elevene i en klasse har ulike lesekompetanse. Men, evnen og kompetansen til å engasjere seg i sekundære univers, som litteraturen er, følger ikke nødvendigvis ferdighetskompetanse. Derfor trenger det ikke å være slik at det kun er de elevene som ønsker gode karakterer som kan oppnå dette. Gjennom tilpasset opplæring skal læreren evne å føre elevene inn i teksten, og føre de til en metadiskurs i teksten. Gjennom tanken om nærhet og distanse til teksten, ser vi også viktigheten av at lærerne motiverer elevene til videre lesing. Her er det ulike meninger om dette skjer gjennom en nærhet eller distanse.

5.7 Danning

Som tidligere nevnt ble ikke ordet danning brukt spesifikt av intervjuer under intervjuene. Jeg hadde forventet at alle informantene kom til å nevne begrepet ettersom det er en vanlig begrunnelsesstrategi når man arbeider med klassikere i skolen. Under intervjuene var det kun Per som nevnte ordet danning i sammenheng med utvalget jeg hadde tatt med. Han mente at tekstene var viktige i dannelsingsgrunnlaget for elevene. Man skal være forsiktig å konkludere ut fra én informants svar, men det kan tenkes at det er ulik forståelse av begrepet blant lærere. Lærere kan være usikre på hva som ligger i begrepet, noe som kan være en begrunnelse for ikke å bruke det. Dette støttes opp i Kjelen's undersøkelse, der det vises at hans informanter ikke har en enhetlig forståelse av begrepet (Kjelen, 2013).

Selv om kun Per nevnte danning eksplisitt, kan man finne igjen dannelsesmomenter i flere av informantenes svar. Da det under intervjuene ble snakk om hvorfor elevene bør lese klassikere og hva de kan få ut av arbeidet med disse tekstene, er det noen begrunnelser som går igjen. For det første begrunnet flere av informantene dette med kjennskap til kultur- og litteraturhistorie. Som vist i kapittel 2.4, er dette et moment som blir trukket frem når det gjelder danning. Flere ser koblingen mellom danning og kultur og avhengighetsforholdet mellom disse.

For det andre begrunnet noen av informantene bruk av klassikere med utviklingen av empati og utviklingen av evnen til å se utover seg selv og sin egen tid. Dette kan ses i Kjelen's avhandling, der han påpeker at elevene legger ut på en dannelsesreise i møte med de kanoniske tekstene, og at de da selv kan se at de er en del av et større samfunn (Kjelen, 2013). Et tredje moment som informantene legitimerte tekstutvalg med, er kjennskapet til allmenne problemstillinger. Dette aspektet kan også ses i Klafkis tanker om tidstypiske problemstillinger og forslaget til revisjon av den generelle delen av læreplanen. Her fokuseres det på hovedområder som bidrar til elevenes danning og selvdanning. De allmenne problemstillingene bidrar til at elevene kan se seg selv i sin egen samtid og kan delta i kultur- og samfunnsliv.

Dette viser at selv om ikke lærerne har brukt begrepet danning eksplisitt, bruker de fremdeles dannelsingspotensialet som begrunnelser for bruk av klassiske tekster. Om dette er fordi de er usikre på begrepet, ikke synes det er naturlig å snakke om, eller andre årsaker, er umulig å vite. Allikevel skal det nevnes at danning er et viktig begrep i læreplanen og noe alle lærere må forholde seg til.

Derfor bør de ha en felles forståelse av hva det innebærer for dem, og hvordan det vises i utvalget av tekster og i klasserommet.

6.0 Konklusjon

Oppgaven har undersøkt læreres valg og bruk av norske klassikere i norskundervisningen. I det følgende blir forskningsspørsmålene oppsummert, og jeg vil gi noen avsluttende kommentarer. I arbeidet med denne problemstillingen har det kommet frem at selv om mine informanter har den samme utdanningen og forholder seg til den samme læreplanen, har de har ulik tilnærming og praksis, både når det gjelder den oppfatta og den utførte læreplanen.

Hvilke begrunnelser legger lærerne til grunn for klassikerutvalget?

Når det gjelder tekstutvalget i skolen, har lærerne stort handlingsrom. For å utnytte dette handlingsrommet forutsettes det kunnskap og kompetanse fra lærernes side. Oppgaven har vist at det finnes flere ulike legitimeringsstrategier når det gjelder valg av litteratur. Valget styres i noen grad av praktiske årsaker som tilgjengelighet og tidsbruk. Av tilgjengelighetsårsaker trekkes særlig læreboka frem. Andre argumenter som har blitt nevnt er at tekstene er gode representanter for en litterær epoke og argumentet om eksamen.

Lærere som legger ansvaret over på andre (lærebøkene, lærebokforfatterne), kan sies ikke å utnytte autonomien. Ingen av informantene mine kan sies å benytte seg av autonomien i for stor grad, det er snarere tvert imot. Noen kunne utnyttet autonomien bedre, noe som kunne ført til undervisning som skaper bedre læring for elevene. Man kan spørre seg om det er en sammenheng mellom lærernes kompetanse og utnyttelsen av handlingsrommet de blir gitt. Det kan tenkes at det er lærere som ikke legger utvalget av litteratur over på andre som utnytter autonomien best. Oppgaven har vist den store forskjellen i praksisen lærerautonomien kan gi, og behovet for å bevisstgjøre lærerne om mulighetene som ligger i autonomien.

Argumentet med at tekstene representerer en litterær epoke godt peker tilbake på en tradisjonsorientert undervisning, lik den man hadde under L97. Det er ikke tekstene som er i fokus i en slik undervisning, men heller *litteraturhistorien*. I undervisningen bør de litterære epokene heller brukes for å vise elevene hvor samtidens kunstuttrykk kommer fra. I LK06 skal litteraturen være kulturhistorisk forankret, noe som viser til et videre perspektiv enn litteraturhistorisk sammenheng. At mine informanter fortsatt forankrer litteraturen i de litteraturhistoriske epokene

(en tradisjonell undervisningspraksis) kan skyldes at de alle har arbeidet under L97, og at dette er en praksis som henger igjen.

Når det gjelder eksamen vises det at washback-effekten styrer utvalget i skolen i nokså stor grad. Lærerne velger verk på bakgrunn av hva som burde stå på en leseliste til en muntlig eksamen for å ikke havne i unåde hos sensor. Dette kan være et argument for å revurdere vurderingssystemet i skolen, både hyppighet og vurderingsmåter. Litteratur bør bli valgt på bakgrunn av estetisk og litterær kvalitet, ikke på bakgrunn av hva som tidligere har blitt gitt på eksamen. Lærernes utdanning og den generelle tilliten til yrket, gjør at vi stoler på at de tar de rette avgjørelsene når det gjelder litteraturutvalget i skolen. Men, når lærernes muligheter overskygges av kravet om målbare ferdigheter hos elevene ser, det ut til at begrunnelsene for utvalget av litteratur blir endret, og lærerne tyr til de godt brukte og gjennomanalyserte tekstene som har eksistert i skolen i flere generasjoner. Dette fører til at skolens kanon blir reproduisert fra generasjon til generasjon og at utskiftningen av litteratur dermed blir liten.

Hva mener lærerne elevene kan få ut av arbeidet med akkurat disse klassikerne?

Lærerne er nokså enige om hva elevene kan få ut av arbeidet med klassikerne. For mine informanter er det viktig at elevene har de samme referanserammene som resten av samfunnet, og at elevene ikke vil kunne delta like aktivt dersom de ikke kjenner til noen spesifikke kulturuttrykk. I dette spørsmålet virker det som den estetiske lesningen av litteraturen og selve opplevelse av den havner i bakgrunnen, og at fokuset ligger på produktet av lesningen, ikke prosessen.

Man kan stille spørsmålstegn ved om det er elevenes kjennskap til visse kulturuttrykk som gjør at de blir kompetente deltakere i et samfunn. Slik verden ser ut nå vil det være like viktig å rette blikket mot globale utfordringer og hvor vi som nasjon står i dette. Vi må forstå hva som har preget fortiden for å tolke og forstå de nye kunstuttrykkene i samtiden. De norske klassikerne har blitt påvirket av det internasjonale bildet, av andre kulturer. Lærere bør være bevisste på dette aspektet og bruke dette aktivt for å trekke oss inn i en internasjonal sammenheng, der vi er en liten del av en større helhet. Elevene bør bli gitt oversikten over hvilke perspektiver som påvirket våre nasjonsbyggende verk, slik at de ser at dette ikke kun handler om vår nasjon og vår kultur. Slik kan klassikerne brukes for å sette oss i en internasjonal og global sammenheng.

Hvordan arbeides det med litteraturen i klasserommet?

Informantene hadde ulik tilnærming til arbeidet med litteratur i klasserommet. Oppgaven har vist at lærere som er bundet av læreboka ser ut til å jobbe med utdrag i større grad enn lærere som ikke er bundet av den.

Lærere som frigjør seg fra læreboka vil kunne ha et større tekstunivers å velge fra, og vil kunne utnytte sin lærerautonomi i større grad. At mine informanter jobbet med utdrag i stor grad kan igjen være en konsekvens av at alle har jobbet under L97. Her var utdragsfokuset stort, og det kan vise at lærernes praksis ikke har endret seg så mye under Kunnskapsløftet.

Å arbeide med utdrag gir ikke elevene den samme opplevelsen eller kompetansen som å lese hele tekster. De vil ikke ha den samme muligheten til å sette seg inn i fiksjonsuniverset. Lærere bør derfor velge færre hele verk i stedet for flere korte utdrag. Det å lese utdrag gir elevene kun en smakebit og en overflatekunnskap, og bidrar ikke nødvendigvis til videre leselyst. For at elevene skal lære av og gjennom litteraturen, må de lese hele tekster. Lærerne kan for eksempel bruke noveller og novelletter, slik at elevene kan lese og arbeide med en hel og avsluttet tekst i løpet av en undervisningstime.

Hvilke utfordringer står lærerne overfor når det undervises i klassikere?

De største utfordringene lærerne møter er språk, utholdenhet og mangel på lesing av skjønnlitteratur utenfor skolen. Det er pekt på et økende problem med det digitale klasserommet og «snuttifiseringen» som gjør at elevene har dårligere utholdenhet til lesing.

Elevene må få muligheten til å opparbeide utholdenhet og tålmodighet, noe som også må skje utenfor skolen. Ved å lese på fritiden vil elevene være bedre rustet for å møte mer kompliserte og mer komplekse tekster i klasserommet. Dette forutsetter at elevene opparbeider leselyst og leseglede, noe som kan skapes i klasserommet. Det er viktig at lærere legger vekt på dette aspektet i leseopplæringen. Tilgangen til ressurser på nett kan gi elevene tilgang til et stort tekstunivers og omtaler om litteratur, dersom det brukes på riktig måte.

Avsluttende kommentarer

Hva har skjedd med litteraturen og måten lærere arbeider med denne på under Kunnskapsløftet? Svaret jeg sitter igjen med etter å ha arbeidet med denne oppgaven er; lite. Det virker som mine informanter er trygge på litteraturen de bruker og velger ut. Men, det er ikke sikkert denne tryggheten kommer fra læreplanen, men fra vissheten om at de har brukt dette før, «dette fungerer», altså det som i oppgaven er referert til som erfaringsbasert praksis. Det har blitt vist at på noen områder er ikke lærernes praksis så ulik den vi så under L97. Sannsynligvis er dette tilfellet for en stor del av lærerne på vgs. I en artikkel i *Norsklæreren*, kalt «Det gamle norskfaget er dødt – leve det nye norskfaget» (2017), insinuerer Kjell Lars Berge i tittelen at norskfaget fra L97 er ute av skolen. I den faglige realiseringsarenaen jeg har vært på, stemmer ikke dette. Ut fra min empiri ser det ut til at L97s tendenser til kanon fortsatt lever i (nesten) beste velgående gjennom tekstutvalget i skolen. Min oppgave viser at selv om det har skjedd en endring i norskfagets formuleringsarena, vises ikke denne i stor grad i fagets realiseringsarena. Men, det skal pekes på at det tar tid å innføre endringer i skolen, samt endre lærerkulturer. Mine resultater er en indikasjon på at tradisjonen står ganske sterkt blant erfarne lærere. Dette stemmer overens med forskningen på feltet som sier at lærere i liten grad implementerer nye reformer, de tilpasser heller reformene til sin undervisning. Slik kan praksiser bestå gjennom et helt yrkesliv uten særlig store forandringer. Selv om mitt materiale viser en ganske beskjeden endring i praksis i klasserommet, skal det nevnes at det finnes innovasjonsorienterte lærere som jobber løsrevet innenfor rammene læreplanen gir.

Selv om lærernes praksis ikke har endret seg stort fra L97, er tanken om litteraturens plass i skolen en annen. Tekstkulturen har endret seg, og det leses mindre litteratur generelt. Jeg har prøvd å belyse endring i tekstkulturen ved å ha bloggitteratur og kriminallitteratur som en del av intervjuene. Det brukes ikke kun trykte verbaltekstser lengre, men informantene ser ikke ut til å ha tatt inn verken blogg- eller kriminallitteratur i sin undervisning.

Gjennom pågående debatter i media fremstår det som litteraturen i skolen står overfor et legitimeringsproblem. Når både utvalget av skjønnlitteratur og dens relevans, hele tiden skal begrunnes skaper det rom for usikkerhet blant lærere og et konstant legitimeringspress. Her er det en stor forskjell fra L97 til LK06. I L97 hadde litteraturen en selvskreven plass, og var sett på som svært viktig. Under LK06 har spørsmålene rundt *hvorfor* vi trenger litteraturen blomstret opp. Legitimeringen skal foregå både for elever, foreldre, kollegaer, skoleledelse og resten av

befolkningen som kaster seg med i debatten. Klassikerutvalget bør bli tatt mer på bakgrunn av verkets estetiske og litterære kvalitet, noe som kan være vanskelig å legitimere i forutsetningene Kunnskapsløftet bygger på. Det kan derfor bli vanskelig for lærere å forholde seg til det stadig økende legitimeringspresset som settes for deres undervisning. Det er viktig at legitimeringen av litteraturen ikke overskygger det som faktisk skal skje i klasserommet.

Reproduksjon av kanonen fra L97 er til stede i dagens skole og undervisning. Dette er problematisk da en kanonliste undertrykker de kulturformer som ikke ses som oppvurderte blant en liten gruppe i samfunnet. Den vil dermed være mer splittende enn samlende, og vil ikke nødvendigvis bidra til mer stabilitet. Derfor er det viktig at lærere som litteraturformidlere orienterer seg i det store litterære feltet – både når det gjelder eldre litteratur og samtidslitteratur. Dersom tekstutvalget i skolen skal bli mer variert og mer nytenkende må lærerne frigjøre seg fra de gamle praksisene som henger igjen fra L97. Slik vil vi kunne forhindre stagnasjon i gamle mønstre og sikre et mer variert tekstutvalg.

I løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg blitt tilhenger av uttrykket 'å befinne seg i skjæringspunktet mellom røtter og føtter', og mener at det er her skolen bør ha som mål å befinne seg. Vi trenger både å gå tilbake i historien og å se fremover. Kun ved å kjenne til det historiske, vil vi forstå det samtidige. De gamle formene kan brukes for å skape noe nytt, for å bygge en bro mellom det gamle og kjente til det nye. Dette kulturmøtet er svært viktig. Min oppgave har vist at lærerne utnytter sin autonomi i varierende grad, og legitimerer utvalget av litteratur på ulike måter. Selv om LK06 har lagt mer til rette for kulturmøte, følges lærere av det strenge testregimet.

Til slutt vil jeg trekke frem et poeng Bjørn Kvalsvik Nicolaysen hadde i en debatt om kulturkanon (17.02.2017), og legitimeringsproblemet rundt skjønnlitteratur i skolen:

Vi har en (...) tradisjon for å tro at det er bra for samfunnet å lese litteratur og kunne noe om kunst. Hvorfor det? Jo, fordi vi river ikke hodene av hverandre når vi krangler om en roman, eller et dikt. Vi lærer oss til å diskutere fredelig, stort sett, om ulike verdier og hvordan vi opplever inntrykkene av et estetisk verk. Og dette er veldig fundamentalt. [Hvorfor er dette fundamentalt for rettsstaten vår?] Jo, fordi vi må først lære oss å drive med verdivurderinger før vi lager normer som styrer oss.

Jeg håper dette sitatet kan vise hvor viktig og fundamental litteraturen er for alle. Dersom flere hadde hatt et slikt forhold til litteratur i skolen, ville ikke en legitimeringsdebatt være nødvendig.

Litteraturliste

- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologierfor videregående skole, allmennfaglig studieretning [rapport 9/2003]*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Tilgjengelig fra: <<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>>. [Lest 22.11.2016]
- Aase, L. (2005a). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 15-28). Bergen: Fabokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget - skolens fremste dannelsingsfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner, L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 69-82). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alexander, P. A. (2012). Reading Into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational Psychologist* [Internett], 47:4, s. 259-280. Tilgjengelig fra: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2012.722511>>. [Lest 20.01.2017]
- Arneberg, P., & Briseid, L. (2008). Danning i vår tid - mer enn kunnskap - introduksjon. I P. Arneberg, P. G. Briseid (red.), *Fag og danning - mellom individ og fellesskap* (s. 15-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Iversen Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Mausestaden, S., . . . Thue, F. (2016). *Ekspertergruppa om lærerrollen. Om lærerrollen, et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS. Tilgjengelig fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>>. [Lest 25.01.2017].
- Asplund, Stig-Börje (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande og utbrytningsförsök i fordonspojars litteratursamtal* (Doktoravhandling). Karlstad: Karlstads universitet.
- Assmann, A. (2008). Canon and archive. I A. Erll, & A. Nünning, *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook* (s. 97-107). Berlin: Walter de Gruyter.
- Berge, K. L. (2017). Det gamle norskfaget er dødt - leve det nye norskfaget!. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 41. årgang (nr. 1), mars, s. 27-34. Landslaget for norskundervisning
- Berge, K.L (2016, 30.12). *Nokre saksopplysningar om literacy i norskfaget*. Dag og Tid. s. 35
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen* (Doktoravhandling). Malmö: Malmö högskola.

- Bloom, H. (1996). *Vestens litterære kanon. Mesterverk i litteraturhistorien*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning* (Doktoravhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Bourdieu, P. (2005). *Distinksjonen*. Oslo: Bokklubben.
- Bredsdorff, T. (2015). Kampen om kanonen. Tyve års litteraturpoltik i Danmark. *Norsk Litteraer Aarbok*, s. 95-110.
- Brekke, M. (2010). Innledning. I M. B. (red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 13-17). Oslo: Universitetsforlaget.
- Collier, J., & Collier, M. (1987). *Visual anthropology: Photograph as a research method*. Albuquerque, N. M : University of New Mexico Press .
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research*. Boston: Pearson.
- Dahl, B. H. (2015). *Grip telsten: norsk vg3: studieforberedende*. Oslo: Aschehoug.
- Dahl-Larssøn, H. (2014). Med fantasy som motivator. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, H. Dahl-Larssøn (red.), *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 137-147). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eide, O. (2008). Kva er tidhøveleg kunnskap - no? Om danning i norskfaget av 2006. I P. Arneberg, L. G. Briseid (red.), *Fag og danning - mellom individ og fellesskap* (s. 33-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eilertsen, T., & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm
- Eriksen, T. B. (1995). *Nordmenns nistepakke. En kritikk av den norske kanon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag A.S.
- Eyde, B., & Skovholt, K. (2017). Debatten om norskfaget - en oppsummering. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 41. årgang (1) mars, s. 10-14. Landslaget for norskundervisning
- Folkenborg, H. R. (2010). Fortidsforestillinger og dannelse. I M. Brekke (red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 46-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method*. London: Continuum.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., . . . Granum Skarpaas, K. (2016). *Med ARK&APP - Bruk av læremidler og ressurser for læring*. Oslo: Universitetet i Oslo. Tilgjengelig herfra:

<https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/arkapp/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf>. [Lest 01.02.2017].

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry*. McGraw-Hill Book Company.

Gujord, H., & Vassenden, A. (2015). Litterære distinksjoners bryksomhet. I N. A. Bergsgard, A. Vassenden (red.), *Hva har oljen gjort med oss? Økonomisk vekst og kulturell endring* (s. 280-302). Oslo: Cappelen Damm AS.

Hagen, E. B., & Aaslestad, P. (2007). *Den norske litterære kanon 1900 - 1960*. Oslo: Aschehoug & Co.

Hagen, E. B., Haarberg, J., Sejersted, J. M., Selboe, T., & Aaslestad, P. (2010). *Den norske litterære kanon 1700 - 1900*. Oslo: Aschehoug & Co.

Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739 - 2013* [doktoravhandling]. Bergen: Universitetet i Bergen. Tilgjengelig fra: <<http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8667/dr-thesis-2014-P%E51-Hamre.pdf?sequence=2>>. [Lest 31.08.2016]

Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturdidaktik*. Dansk lærerforeningens Forlag.

Harper, D. (2002). *Taylor and Francis Online*. Tilgjengelig fra: <<http://www.tandfonline.com/toc/rvst20/17/1#aHR0cDovL3d3dy50YW5kZm9ubGluZS5jb20vZG9pL3BkZi8xMC4xMDgwLzE0NzI1ODYwMjIwMTM3MzQ1QEBAMg>>. [Lest 25.08.2017].

Haugen, S. V. (2016). Fem gutter på yrkesfag. «Ingen her liker å lese, vi går jo på bygg.» [masteravhandling]. Bergen: Universitetet i Bergen. Tilgjengelig fra: <<http://bora.uib.no/handle/1956/12062?show=full>>. [Lest 16.03.2017].

Hedeboe, Bodil (2002). *Når vejret læser kalenderen... – en systemisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb* (Doktoravhandling). Odense: Syddansk Universitet.

Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hobbelstad, I. M. (2016, januar 11). *Hvis Ibsen og Hamsun ikke står på læreplanen, blir kulturarven for eliten*. *Dagbladet*. Tilgjengelig fra <http://www.dagbladet.no/2016/01/11/kultur/meninger/litteratur/kommentar/hovedkommentar/42704491/>. [Lest 27.01.2017]

Hoem, K., Røe Isaksen, T., Lindell, U., Blikstad-Balas, M., Eikeland, S., & Svensøy, T. (2017, mars 1.). *Hva er galt med norskfaget?* (V. Sem, Intervjuer). [Sett 3.5.2017]

Imerslund, K. (2013). *Norske klassikere. Litterære essays*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Tilgjengelig fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/134062/rapp16_2003.pdf?sequence=1>. [Lest 26.10.2016].

Imsen, G. (1999). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Tano Aschehoug.

- Imsen, G. (2009). Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. *Bedre skole*, 1, s. 42-49.
- Imsen, G. (2016). Den nasjonale målfesten. *Klassekampen*, 9.mars, s. 22.
- Jambak, T. (2015). Norskfaget som nasjonsbygger. *Aftenposten*. 18.11.2015, s. 15.
- Kaspersen, Peter (2004). *Tekstens transformationer* (Doktoravhandling). Odense: Syddansk Universitet.
- Kimestad, Å., Wergeland, S., Holen, I., & Larsen, U. L. (2013). *Signatur 3*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjelen, H. (2013). Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse [doktoravhandling]. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Tilgjengelig fra: <<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/145842/avhandlingkjelen.pdf?sequence=3>>. [Lest 19.10.2016]
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk - nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kristiseter, O. (2005). Den vanskelege litteraturen. *Bergens Tidene*. 20.02.2005, s.2.
- Kunnskapsdepartementet. (2015 - 2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28 2015-2016). Tilgjengelig fra regjeringen.no:<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=relevans&ch=4#match_7>. (Lest 05.01.2017).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper. Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet 10.03.2017*. Oslo : Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>> [Lest 29.03.2017].
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView. Introksjon til et håndverk*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ladslaget for norskundervisning. (2017). *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 41. årgang (nr. 1) mars. Landslaget for norskundervisning.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Leonard, M., & McKnight, M. (2015). Look and tell: using photo-elicitation methods with teenagers. *Children's Geographies. Taylor And Francis Onlie* [Internett], Vol. 13, (6) s. 629-642. Tilgjengelig fra:<<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14733285.2014.887812?needAccess=true>>. [Lest 15.09.2016].

- Lied, R. (2015). Metodefridom. *Utdanning* (nr.7) april, s. 56.
- Lindhardt, J. (1987). *Retorik*. København: Munksgaard/LNU/Cappelen.
- Mangen, A. (2013). Empirisk forskning på den litterære leseopplevelsen: Hva kan eksperimentelle tilnæringer tilføre litteraturforskningen? I J. Karner Smidt, T. Vold, K. Oterholm (red.), *Litteratursosiologiske perspektiv* (s. 361-386). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *NordSTEP* (1), s. 30-41.
- Moi, T. (2013). *Språk og oppmerksomhet*. Oslo: Aschehoug.
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (Doktoravhandling). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Naper, C. (2009). Fra mangfold til enfold – Norsk litteraturpolitikk og norske lesevaner i forandring. *Nytt Norsk Tidsskrift* (vol. 26) januar, s. 28-37.
- Nicolaysen, B. K. (2016). Literacy - skriftkunne. *Dag og Tid*, 25.11.2016, s. 34.
- Nordahl, T. (2015). Den kunnskapsbaserte læreren. *Utdanning* (nr. 10) mai, s. 50-53.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother* (Doktoravhandling). Karlstad: Karlstads Universitet.
- Ommundsen, A. M. (2016). Ibsen i klasserommet. I T. Haugen, I. M. Lindboe (red.), *Ibsen og barndom* (s. 113-144). Vidarforlaget AS.
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I M. Brekke (red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 18-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Ikrafttredelse skoleåret 1999/2000. Endret 01.02.2017. Tilgjengelig fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* (Doktoravhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Penne, S. (2012a). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. Sjøhelle, & R. Solheim, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012b). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf, G. Hägerfelth, P. Kaspersen, E. Krogh, S. Penne, D. Skarstein, . . . L. Aase, *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32 - 58). Oslo: Novus Forlag.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association Of America.

- Rødnes, K. A. (2014) Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica* [Internett], (vol.8, nr.1), s. 1-17. Tilgjengelig fra: < <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1097/976>>
- Røskeland, M. (2015). *Panorama: norsk vg3: studieforbereende*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Sejersted, J. M. (2016). Kald klo om norskfaget. *Dag og Tid* (2.12.2016), s. 34.
- Skaftun, A. (2011). Litteraturens nytteverdi. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* (2), s. 32-38.
- Skarstein, D. (2013). Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster [doktoravhandling]. Universitetet i Bergen. Tilgjengelig fra: < <http://bora.uib.no/handle/1956/7694>>. [Lest 24.10.2016]
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). Utvikling av literacy og av literacybegrepet. Et historisk perspektiv. I D. Skjelbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (s. 12-25). Oslo: Cappelen Damm Forlag.
- Skov, P. (2010). Bruken av nasjonale prøver - en evaluering. *Bedre Skole*, vol.2, s. 84-89.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spitzer, M. (2012). *Digital demens. Alt om hvordan digitale medier skader deg og barna dine*. Pantagruel.
- Steinfeld, T. (2005). Litteraturhistorie i norskfaget - historiske linjer og aktuelle perspektiver. I B. K. Nicolaysen, & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekster. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 51-71). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Trippestad, T. A. (2009). *Kommandohumanismen. En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk* [doktorgradsavhandling]. Bergen: Universitetet i Bergen. Tilgjengelig fra: < <https://bora.hib.no/nb/item/852> > . [Lest 12.04.2017].
- Tønnessen, E. S. (2014). Litterær kompetanse - for elever og lærere. I M. Lillesvangstu, E. Seip Tønnessen, & H. Dahll-Larsson. *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget. (s. 177-189)
- Ulvik, M., & Smith, K. (2015). Den kunnskapsinformerte læreren må ha metodefrihet. *Utdanning, nr. 14*, 4. september, s. 50-52.

- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Utdanningsdirektoratet*. Læreplan i norsk (gjelder fra 01.08.2013). Tilgjengelig fra udir.no: < <https://www.udir.no/k106/NOR1-05> > [Lest 22.08.2016]
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Utdanningsdirektoratet*. Generell del av læreplanen. Tilgjengelig fra udir.no: <<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>>. [Lest 23.11.2016]
- Vinje, E. (2005). Om kanon i litteraturundervisninga. I K. B. Nicolaysen, & L. Aase. *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 72-87). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Wall, D., & Alderson, C. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, vol. 14 (2), s. 115-129.
- Weinreich, T. (2004). *Kanon - litteratur i folkeskolen*. København: Høst & Søn.

Vedlegg 1: Epost om deltakelse

Hei!

Dette året skal jeg skrive masteroppgave i nordisk fagdidaktikk, og i den anledning søker jeg informanter til min masteroppgave!

Oppgaven handler om norsklæreres valg og bruk av klassikere i norskundervisningen. Jeg søker derfor norsklærere som har jobbet, eller jobber, i 3. klasse på videregående. Intervjuet vil vare rundt en time.

Intervjuet vil foregå med en metode som heter photo elicitation, hvor bilder vil bli brukt som hovedkomponent, med spørsmål som supplement.

Informantene vil selvsagt være anonyme, men det vil bli spurt om alder, kjønn og år i yrkeslivet. Det er mulig å reservere seg fra dette.

Har dere noen norsklærere på videregående skole som kunne være interessert i å delta i prosjektet?

Jeg har lagt ved en prosjektbeskrivelse med mer utfyllende informasjon om prosjektet dersom dere ønsker å lese mer om det.

Med vennlig hilsen
Pernille Reitan Jensen

Vedlegg 2: Kvittering fra NSD



Heming Gujord
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen
Sydnesplassen 7
5007 BERGEN

Vår date: 14.10.2018

Vår ref: 49977 / 3 / ASF

Deres date:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49977	<i>Læreres valg og bruk av klassikere i norskundervisningen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Heming Gujord</i>
<i>Student</i>	<i>Pernille Jensen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Norsklæreres valg og bruk av klassikere i norskundervisningen ”

Bakgrunn og formål

Dette er en mastergradsoppgave skrevet ved Universitetet i Bergen.

Problemstillingen er knyttet til norsklæreres valg av klassikere i norskundervisningen. Oppgaven vil ta sikte på å belyse noen sentrale problemstillinger når det gjelder utvalg av litteratur i skolen.

Utvalget av informanter er tilfeldig – forespørsel er sendt ut på mail til 15 videregående skoler i Bergen, informantene i oppgaven er de som har svart på denne. Alle informantene er norsklærere på tidspunktet intervjuet blir holdt.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil foregå som en samtale mellom intervjuobjekt og intervjuer, med en båndopptaker som tar opp alt som blir sagt i løpet av intervjuet. Intervjuet vil ta om lag en time.

Opplysningene som innhentes vil omhandle intervjuobjektets praksis når det kommer til utvalg av litterære verk i norskundervisningen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Den eneste som vil ha tilgang til lydopptakene vil være intervjuer selv. Annet enn kjønn, alder og år i yrket, vil det ikke bes om personopplysninger. Deltakere vil ikke gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2016. Da vil lydopptak og dokumenter etter transkribering bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Student: Pernille Reitan Jensen

Veileder: Heming Gujord

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

1. Har du noen umiddelbare tanker når du ser disse bøkene?
2. Har du noe forhold til noen av bøkene?
3. Er dette noe du har lest som ung selv? På skolen, for eksempel?
4. Hva kan man få ut av å lese disse bøkene slik bok? (også spørre spesifikt om hver bok)
5. Hvorfor bør man lese disse verkene? (også spørre spesifikt om hver bok)
6. Hva kan innholdet i bøkene si for ungdom i dag?
7. Har interessen for slik litteratur endret seg?
8. Hvem liker denne litteraturen?
9. Bør unge lese slik litteratur? Hvorfor/hvorfor ikke? Bør de leses på skolen?
10. Hva kan de eventuelt få ut av å lese slik litteratur?
11. Er dette god litteratur? Hvorfor/hvorfor ikke?
12. Er det viktig at elevene leser den gode litteraturen? Hva får de ut av det?
13. Er det viktig at elevene kjenner til akkurat dette verket eller denne forfatteren?
14. Er det viktig at elevene leser hele teksten eller holder det med utdrag?
15. Bør elevene lese disse verkene i løpet av tiden på skolen?
16. Tror du de som bruker den ene typen litteratur har oppfatninger om de som bruker den andre typen litteratur?
17. På bordet ligger det også en film. Hva er ditt forhold til film i undervisningen?
18. Er det nok at elevene ser filmen, eller må de lese boka? Hva får de eventuelt ut av å lese boka i stedet for å se filmen?
19. Og omvendt? Hva får de ut av å se filmen som de ikke kan få ut av å lese boka?

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker læreres valg og bruk av norske klassikere i norskundervisningen. Oppgaven er rettet mot videregående skole, og målet er å belyse hvordan lærere velger ut og jobber med de klassiske verkene i skolen. For å finne ut av dette vil jeg jobbe med følgende forskningsspørsmål: Hvilke begrunnelser legger lærerne til grunn for klassikerutvalget? Hva mener lærerne elevene kan få ut av arbeidet med akkurat disse klassikerne? Hvordan arbeides det med litteraturen i klasserommet? Hvilke utfordringer står lærerne overfor når det undervises i klassisk litteratur?

Undersøkelsens metode er en kvalitativ studie med semistrukturerte intervju. Metoden som er benyttet under intervjuene kalles photo elicitation, fremlokking ved bilder på norsk. Empirien består av dybdeintervju med fire norsklærere fra fire ulike videregående skoler i Hordaland fylke. Intervjuene er tatt opp på lydbånd og transkribert.

Datamaterialet viser at det er nokså samsvar mellom lærernes kriterier for utvelgelse av de klassiske tekstene, men stor variasjon i arbeidet med tekstene. Gjennom arbeidet med forskningsspørsmålene har det blitt vist at valg av litteratur ofte begrunnes i en målrettet tanke mot eksamen hvor lærerne velger litteratur sensor vil være tilfreds med; et såkalt washback-fenomen. Andre utvelgelseskriterier er praktiske årsaker som tilgjengelighet og tidsbruk, og at tekstene representerer en litterær epoke godt. Lærerne begrunner bruk av klassiske tekster med at elevene skal få innblikk i våre kulturelle referanserammer og et innblikk i allmenne problemstillinger. Dette er momenter man også kan finne igjen i den pågående kanondebatten og i skolens danningsaspekt.

Datamaterialet har og vist at bruken av klassikere varierer. Lærere som overlater definisjonsmakten av utvalget til lærebøker eller tilhørende antologier, ser i større grad ut til å bruke utdrag i stedet for hele verk. Et viktig moment å trekke frem når det gjelder resultatene er lærernes autonomi under Læreplanen i Kunnskapsløftet (LK06). Læreplanen gir en dobbelthet når det gjelder lærerautonomien. På den ene siden gir åpne læreplanmål lærerne stor frihet til å velge metoder og undervisningsstoff selv, på den andre siden er test- og kontrollregimet mer til stede enn noen sinne. Arbeidet i klasserommet skal evalueres og kunnskapen eleven sitter igjen med skal være vurderbar, noe som styrer utvalget av tekster og arbeidet med disse i stor grad.

Abstract

This master thesis explores teachers' choice and use of Norwegian literary classics when teaching in the Norwegian subject. The thesis is focused on the Upper Secondary School level, and aims to examine how teachers choose and work with literary classics in the classroom. To examine these processes, I chose to formulate these research questions: Which reasons are given by teachers for their choice of literary works? What do teachers expect their students to learn from working specifically with the literary works they've chosen? How are the literary works used in the classroom? Which challenges may teachers face when teaching canonical literature?

The method of examination is a qualitative study based on semi-structured interviews. Photo elicitation is the method used during the interviews. The empirical evidence is collected through in-depth interviews with four teachers of the Norwegian subject working at four different Upper Secondary Schools in Hordaland. The interviews have been audio recorded and transcribed.

The data material shows that there is moderate conformity between the criteria set by the teachers for selection of canonical texts, but a wide variety within the methodology of working with said texts. Through work with the research questions, it's become evident that the choice of literary works is often justified by targeting the end of the year exam, thus the teachers choose literature they think will fulfil the expectations of an external examiner; a so-called washback effect. Other selection criteria often consist of practical limitations such as accessibility and time allotted, and that the text represents a literary period well. The teachers justify their use of canonical literary texts by arguing that the students will gain insight into Norwegian cultural and community references and common issues. These are arguments we might also find in the ongoing debate around canonical status and the *bildung* aspect to the educational system.

Furthermore, the data material has also shown that the use of Norwegian canonical literature varies. Teachers who allow the power of definition and selection of texts to students' textbooks or accompanying literary anthologies are seemingly more inclined to use extracts instead of full texts. This is rather important when we consider the autonomy given to teachers in the Norwegian Subject Curriculum (LK06). The curriculum is ambiguous in what it states about autonomy for the teachers. On one hand, the vague and open competence aims allow teachers freedom of choice in methods and material. On the other, the current test and control regime is

more present than ever. The learning occurring in the classroom is to be evaluated and assessed, and the knowledge the student has acquired is to be assessable. This, in turn, and in a significant degree, guides how teachers choose their literary texts and methods used when working with these.

Oppgavens profesjonsrelevans

Oppgaven har som hensikt å belyse problemstillinger rundt utvelgelse av, og undervisning i, norske klassiske tekster. Det blir vist ulike tilnærminger til utvelgelse av klassiske tekster, noe som kan knyttes til enhver norsklærers hverdag. Oppgaven vil kunne skape refleksjon rundt utvalget man tar i klasserommet, og belyse hvilke utfordringer man som lærer står overfor når man skal velge ut (og mellom) klassikerne i skolen.

Oppgavens profesjonsrelevans kan ses i bakgrunnen for valg av tema, da ideen til problemstilling kom da jeg var i praksis på ungdomsskolen og i videregående skole. Resultatene kan knyttes direkte til læreres hverdag, og oppgaven er altså ikke bare relevant for min egen del, men for alle utøvende og kommende norsklærere og litteraturformidlere. Den belyser handlingsrommet lærere har og hvordan denne kan utnyttes til det beste for elevene når det gjelder litteraturutvalg.

For min egen del har arbeidet bidratt til å se viktigheten av, og mulighetene for å introdusere elevene til et større og mer variert tekstutvalg i skolen. Oppgaven har også bidratt til å vise hvilke muligheter litteraturen kan gi. Det å ha et aktivt forhold til utvelgelse av tekster, det å velge tekster resten av lærerkollegiet ikke gjør, ta seg tid til å lese ny litteratur slik at skolens tekster er i utskiftning, ser jeg på som et viktig utfall av arbeidet med denne oppgaven og som meget profesjonsrelevant.