

# Hvilken funksjon har fortiden i samtiden?

En lærebokanalyse om kanonlitteratur i norskfaget

Aina Tellebon Singstad



Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske fag

Universitetet i Bergen

November 2012



## FORORD

Idet jeg ferdigstiller masteroppgaven, kuttet de siste bånd til studenttilværelsen i Bergen. Det er det grunn til å kjenne litt på. Litt vemodig - mange år har gått, og mange minner skal tas med videre. Et kapittel er over, og et nytt er i ferd med og åpnes. Det blir spennende!

Noen av minnene kan jeg sørge for at blir husket svart på hvitt, og med det vil jeg takke noen av de som har satt preg på studietiden min:

Tusen takk til Heming, for tålmodigheten, og for god og oppmuntrende veiledning gjennom hele masterløpet.

Takk til de flotte folkene jeg har blitt kjent med i løpet av studietida. En ekstra stor glede har det vært å få tilbringe studieårene med de flotte jentene Rosa, Pia, Elinn og Evy. Takk for heiaropene underveis!

Til Kathrine, for at du kom flyttende nedover og gjorde de siste årene til en fest! Og tusen takk for at du stilte opp som språkvasker, og når vi trengte barnevakt.

Til familien for oppmuntrende ord, middag og barnepass.

Til Simone og Karstein, for alt dere har gjort for meg og oss. Til dere har jeg ikke nok ord til å beskrive hvor takknemlig jeg er. Uten deres hjelp hadde ikke denne oppgaven blitt ferdig.

Til Tormod for at du har vært så tålmodig med meg, og for at du er der for meg. Alltid. Uansett. Du er aller, aller best!

.....

Denne oppgaven er til Edvin. Takk for at du er til, og takk for at du har vist meg hvor fint og spennende livet er – hver dag! Mamma er glad i deg



## **Sammendrag:**

I denne masteroppgaven undersøker jeg om det finnes en litterær kanon i norskfaget, for deretter å undersøke hvordan kanontekstene fremstilles, og hvilken funksjon kanonlitteraturen har i norskfaget. Bakgrunnen for oppgaven er innføringen av skolereformen Kunnskapsløftet (LK06) i 2006, som medførte nye retningslinjer for innholdet i norskfaget. I motsetning til den forrige reformen (L97) som inkluderte forfatterlister til bruk i litteraturundervisningen, er det i LK06 ikke gitt føringer for hvilke litterære tekster som skal leses i faget. I denne oppgaven undersøker jeg hvilke konsekvenser dette har fått for kanonlitteraturen i lærebøkene. Jeg undersøker hvilke tekster som er inkludert, og hvilken funksjon kanonlitteraturen har i lærebøkene. Oppgavens andre mål er å undersøke hvilke lesemåter kanontekstene gis i lærebøkene, og hvorvidt disse lesemåtene er tilpasset ungdomsleseren og deres ønske om subjektiv relevans i tekstene de leser. For å belyse problemstillingene, undersøkes forfatteromtaler og oppgavesett i tre lærebøker for Vg2, studiespesialiserende utdanningsprogram. Undersøkelsen utføres med en kvalitativ metode, og resultatene fra undersøkelsen drøftes i lys av de resepsjonsteoretiske og litteraturdidaktiske perspektivene som utgjør det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Resultatene av undersøkelsen viser at det er videreført en litterær kanon i lærebøkene, med hovedfunksjon som sammenligningsgrunnlag mellom fortid og nåtid, i tråd med føringene i læreplanen for LK06. Lærebøkene gir elevene få muligheter til selvstendig tolkning, og resultatene viser at graden av subjektiv relevans er liten i lærebøkene. Oppgavens helhet viser at lærebøkene i stor grad legger føringer for hvordan kanonlitteratur leses i undervisningen, samt at lesing av kanontekster i norskfaget først og fremst utføres av efferente grunner i LK06.

## **Summary:**

In this thesis I investigate whether there is a literary canon in the Norwegian subject. Furthermore I examine the presentation and function of the canon texts. The study is based on the introduction of education reform, the Knowledge Promotion (LK06) in 2006, which led to new guidelines for the content of the Norwegian subject. In contrast to the previous reform (L97), in which the curricula included lists of authors for the teacher to use in the school subject, there are no given guidelines on how literary texts are to be read in the Norwegian curricula in LK06. In this paper I examine the consequences this has for the literary canon in textbooks. I examine the texts that are included in the textbooks, and what function the literary canon seems to have in the textbooks. Secondly, I examine the readings of the texts in the textbooks, and whether these reading methods are suitable for young people and their need of experiencing some sort of subjective relevance in the texts they read. To elucidate, I examine the reviews and task sets of three textbooks for Vg2 programs for specialization in general studies. The survey is carried out with a qualitative method, and the results of the survey are discussed with the theoretical and didactic perspectives of the thesis. The results show that the tradition of a literary canon is present in the textbooks, but the main function for it is as comparison between past and present, in line with the aim of the curriculum for LK06. The results show that the textbooks give students few opportunities for independent interpretation, and the results show that the degree of subjective relevance is small in the textbooks. The thesis shows that textbooks has strong guidelines for how canon literature is read in class, and that reading of texts in the literary canon in the Norwegian subject is primarily performed by efferent reasons in LK06.

## INNHold:

### FORORD

### SAMMENDRAG

<b>1</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2	Oppgavens struktur .....	3
1.3	Mål for oppgaven .....	4
1.4	Hvorfor lærebokforskning? .....	4
1.4.1	Tidligere forskning .....	5
<b>2</b>	<b>TEKSTEN, LESEREN OG KULTUREN.....</b>	<b>8</b>
2.1	Kanon .....	8
2.1.1	Kanon som kulturelt minne .....	9
2.2	Resepsjonsteori.....	13
2.2.1	Resepsjonsestetikken og reader–response – teori .....	13
<b>3</b>	<b>LESING I NORSKFAGET .....</b>	<b>20</b>
3.1	Lesing som ferdighet og opplevelse.....	22
3.2	Lesing og identitet .....	23
3.3	Litteraturdidaktiske perspektiver .....	24
3.3.1	Leseroller .....	24
3.3.1.1	Den tenkende og tolkende leseren.....	26
3.4	Litteraturundervisning .....	28
3.4.1	Fremstilling og formidling i lærebøker.....	28
<b>4</b>	<b>METODE: LÆREBOKFORSKNING .....</b>	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>LÆREBOKUNDERSØKELSE .....</b>	<b>35</b>
5.1	Presentasjon av læreverk og kanontekster .....	35

5.1.1	Grip teksten .....	35
5.1.2	Panorama .....	36
5.1.3	Tema Norsk språk og litteratur .....	36
<b>5.2</b>	<b>Kanontekstene .....</b>	<b>37</b>
5.2.1	Niels Klims reise til den underjordiske verden .....	37
5.2.2	Smeden og bakeren .....	37
5.2.3	Peer Gynt .....	37
<b>5.3</b>	<b>Undersøkelse .....</b>	<b>38</b>
5.3.1	GRIP TEKSTEN .....	38
	Ludvig Holberg og «Niels Klims reise til den underjordiske verden»: .....	38
	Omtale .....	38
5.3.2	PANORAMA .....	47
5.3.3	TEMA .....	55
<b>6</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTING .....</b>	<b>62</b>
6.1.1	Fremstilling av kanonlitteratur .....	62
6.1.2	Kanonisert lese måte? .....	65
6.1.3	Kanonlitteraturens funksjon i lærebøkene .....	67
6.1.4	Subjektiv relevans i tekstoppavene .....	69
<b>7</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>72</b>
7.1	Veien videre .....	74
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>75</b>





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

I tiden fra innføringen av skolereformen *Kunnskapsløftet* (LK06) i 2006 til den pågående revisjonen av læreplanen i år, har debatten om kanonlitteraturens posisjon i norskfaget vært et tema. I LK06 er *kompetansemål* inkludert i samtlige fag og trinn, med mål som beskriver hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skal sitte igjen med i slutten av klassetrinnet. Med en ny læreplan ble norskfaget omorganisert, og en rekke innholdsendringer ble gjennomført i faget, deriblant fjerning av forfatterlister og obligatoriske tekster som skal inngå i litteraturundervisningen. På bakgrunn av denne endringen er det grunn til å stille spørsmål ved hvilke konsekvenser dette har fått for kanonlitteraturen i faget; kan vi fremdeles snakke om en kanontradisjon i norskfaget, og hvilken funksjon har den?

I forbindelse med revisjonen av læreplanen (den reviderte planen skal gjelde fra skoleåret 2013-2014), er det foreslått en rekke endringer i Stortingsmeldingen (St.meld. 23). Blant de foreslåtte endringene i norskfaget er en sidestilling av språklig, kultur- og kunnskapsinnhold i formålsteksten for faget. Utdanningsdirektoratet ber også om vesentlige endringer av hovedområdene hvor sammensatte tekster bes fjernet<sup>1</sup>, og en sidestilling av språk og litteratur i faget. I kompetansemålene for det samme hovedområdet for Vg2 er det foreslått å fjerne målet «forklare hvordan litteratur og andre kunstuttrykk i og utenfor Norge har påvirket hverandre de siste hundreårene». Utgangspunktet for denne oppgaven befinner seg i møtet mellom den gjeldende og planlagte læreplanen. Med de planlagte endringene vil litteraturdelen i faget bli styrket, og det er derfor interessant å se hvilken posisjon den eldre skjønnlitteraturen har i forkant av revisjonen.

I læreplanen (LK06) for norskfaget er forfatterlistene som var gjeldende for den tidligere læreplanen (L97/94) fjernet, i tråd med dreiningen mot en mer åpen læreplan. Endringen skapte reaksjoner blant lærere som med utelatelsen får tildelt større ansvar og valgfrihet i faget, så vel som i litteraturmiljøene<sup>2</sup> hvor debatten om kanons posisjon og funksjon ble reist. «Kutt ut Ibsen!»<sup>3</sup> proklamerte

---

<sup>1</sup> Utdanningsdirektoratets begrunnelse er at sammensatte tekster som eget hovedområde ikke lenger er nødvendig i faget, fordi det allerede er et innarbeidet tekstbegrep i faget. Tilgjengelig på: [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/Forslag\\_hoeyringsnotat\\_norsk.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/Forslag_hoeyringsnotat_norsk.pdf?epslanguage=no)

<sup>2</sup> Blant andre Torill Steinfelds artikkel «Norskplæen som verneplan?» i *Norsklæraren* 2/2012.

<sup>3</sup> <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/hordaland/1.6256319>

flere norsklærere, på bakgrunn av kanondebatten og de samtidige nasjonale målingene (PISA)<sup>4</sup> av norske elevers leseferdigheter. Resultatene viste at elever i norske skoler lå under gjennomsnittet i lesing, og en intensjon med LK06 var å styrke elevers ferdigheter og faglige kompetanse, noe utformingen av læreplanene illustrerer. Tilhengerne av en litterær kanon svarte med å aktualisere det nasjonale kanonspørsmålet, på grunnlag av innføringen av LK06 og en internasjonal kanondebatt som startet et tiår tidligere, med Harold Blooms utgivelse av *The Western Canon. The Books and School of the Ages* (1994) i spissen. Bloom presenterer i denne boken en rekke lister med verk og forfattere, med et mål om å konstituere en litterær kanon. Boken reiste en rekke spørsmål om vår egen nasjons kanonforfattere, med et todelt syn på hvorvidt vi har en kanontradisjon som er verdt å beholde<sup>5</sup>. Den norske kanondebatten som ble vekket på 2000-tallet var i stor grad basert på spenning mellom internasjonale og nasjonale kulturpåvirkninger i Sverige<sup>6</sup> og Danmark. I Danmark ble kanondebatten reist i 2004, i forbindelse med en ny læreplan for morsmålsfaget. Med innføringen av en «kulturkanon», gikk danskene fra en tidligere fraværende styring *uten* forfatterlister til en sterk styring *med* forfatterlister (Vinje I: Nicolaysen 2005:73). Med andre ord gikk de motsatt vei fra hva Norge gjorde to år senere med LK06. I kjølvannet av kanondebatten her til lands ble det utarbeidet en rekke litterære prosjekter og bokutgivelser, blant dem *Norsk litterær kanon* (Larsen et al. 2007) i forbindelse med Norsk Litteraturfestival i 2007, *Den norske litterære kanon*<sup>7</sup> (Erik Bjerck Hagen et al. 2007) og *Lyrikkhåndboken* (Sejersted og Vassenden 2007). I tillegg til de

---

<sup>4</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal undersøkelse som måler ulike lands skolesystemer. Undersøkelsen kartlegger 15-åringers kompetanse innen lesing, matematikk og naturfag. PIRLS er en tilsvarende leseundersøkelse som kartlegger elever på fjerde trinn. [http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale\\_undersokelser/5/Leseresultater\\_PISA\\_og\\_PIRLS.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf?epslanguage=no)

<sup>5</sup> Henviser her til Aamotsbakken 2002: «Tekstens vei til læreboken» Tilgjengelig på: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2002-02/not02-2002-aamotsbakken.pdf>, hvor det refereres til en kanondebatt i norske aviser i siste halvdel av 1990-tallet. Avisartiklene er ikke tilgjengelige på nett.

<sup>6</sup> Debatten i Sverige var i hovedsak rettet mot det svenske språkets posisjon i forhold til et flerkulturelt samfunn, men ble en debatt om kanon som følge av Danmarks innføring av Kulturkanon i skolen. Et innlegg i den svenske kanondebatten, fra Sveriges riksdagsmedlem Cecilia Wikström 22.07.06: <http://www.sydsvenskan.se/opinion/aktuella-fragor/skapa-svensk-litteraturkanon/>

<sup>7</sup> Det foreligger to bind av denne boken, den ene med tekster fra 1700 – 1900 og den andre med tekster fra 1900 – 1960, samt at et tredje bind er planlagt.

skjønnlitterære kanonlistene ble det også utarbeidet en sakprosaanon<sup>8</sup> fra fagpolitisk hold. Sakprosa står mer sentralt i den nåværende læreplanen enn i tidligere planer, og støtter opp om synet på LK06 som et kompetanseorientert norskfag. En egen kanon for sakprosattekster viser en utvikling i kanontradisjonen, og står både i kontrast og sammenheng med den skjønnlitterære kanon. Disse sjangrene illustrerer også godt et tosidig formål i norskfaget.

Lesing regnes både som en ferdighet og kulturell kompetanse i LK06. Norskfaget har som ansvarsområde å utvikle elevenes leseferdigheter og leseforståelse gjennom hele utdanningsløpet, fra den grunnleggende leseopplæringa i de nederste klassetrinnene, til den andre leseopplæringa i de øverste klassetrinnene (LK06). Læreplanen sidestiller det faglige og produktive aspektet ved lesing med den estetiske opplevelsen av lesehandlingen: «Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer» (ibid.). Men lesing har også en danningsfunksjon, og skal hjelpe elevene til å bli samfunnsdeltagere:

Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet (ibid.).

Vi kan dermed snakke om et spenn mellom sakprosa og skjønnlitteratur, mellom ferdigheter og opplevelse – og mellom nyere og eldre skjønnlitteratur i norskfaget. Denne oppgaven vil dreie seg om lesing som opplevelse, og om kanonlitteraturens posisjon og funksjon i norskfaget.

## 1.2 Oppgavens struktur

Det innledende kapittelet tar for seg utgangspunktet for oppgaven, som er basert på norskfagets litteraturinnhold i en tid hvor endringer i fagplanen er i ferd med å bli gjennomført. I dette kapittelet vil jeg også redegjøre for valg av problemstilling og innfallsvinkel. I neste kapittel vil jeg se på forholdet mellom litteraturen, leseren og konteksten lesingen inngår i. Her vil jeg gå nærmere inn på kanons betydning som kulturelt minne, og på respesjonsteoretiske tilnærminger til lesing. Her vil jeg særlig trekke frem Wolfgang Iser's begrep om *den implisitte leser* som usynlig størrelse i tekst,

---

<sup>8</sup>Tilgjengelig på: <http://www.norskundervisning.no/images/stories/Sakprosakaring/sakprosaanon%20presse-web.pdf>

og Louise M. Rosenblatts teorier om *estetisk lesning* som inngang til tekstforståelse. Også Jon Smidts begrep om *subjektiv relevans* som motivasjon for læring vil bli nærmere forklart her. Kapittel tre dreier seg om litteraturdidaktiske perspektiv, med fokus på lesing i norskfaget, ungdomsleseren og litteraturundervisning. I kapittel fire presenterer jeg valg av metode og empirisk materiale, før vi går over til lærebøkene i kapittel fem. Her vil jeg undersøke omtaler og oppgavesett, og se på fremstillingsmåte av kanontekstene og lærebøkens formidling av disse til elevleserne. I kapittel seks presenterer jeg resultatene av undersøkelsen, og drøfter de mest sentrale funnene mot det teoretiske og fagdidaktiske grunnlaget i oppgaven. Avslutningsvis samles trådene i kapittel sju, og jeg gir svar på oppgavens problemstillinger.

### **1.3 Mål for oppgaven**

Oppgavens mål er å undersøke norskfaglige lærebøkers fremstilling av og tilnærming til kanontekster. Til grunn for oppgaven ligger en hypotese om at en litterær kanon er representert i lærebøkene, og at denne er formidlet på en tradisjonell måte, og ikke i tråd med de retningslinjene som er uttrykt i læreplanen. Det litteraturteoretiske perspektivet som oppgaven bygger på, er at tekstens mening dannes i møte mellom tekst og leser. Det forutsettes da at elevene er aktive deltagere i lesningen og det påfølgende arbeidet med tekstene. Det litteraturhistoriske perspektivet i oppgaven bygger på en forestilling om at det finnes en litterær kanon i norskfaget. På bakgrunn av denne forestillingen er jeg interessert i å undersøke hvilken funksjon kanon har i Kunnskapsløftet. Det litteraturdidaktiske perspektivet tar utgangspunkt i læreboka som formidler av skjønnlitteratur. Mer konkret dreier det seg om hvordan lærebøkens fremstilling av og tilnærming til eldre skjønnlitterære tekster kan bidra til eller hindre at kanontekstene oppleves som relevant for elevene.

### **1.4 Hvorfor lærebokforskning?**

Læreboken er et av flere undervisningsmidler som benyttes i norskfaget. Rogne (2009) definerer lærebøker som pedagogiske tekster hvor «intensjonen er knytt til informasjon og forståing, og at dei skal vere produserte for bruk i spesielle institusjonar, i dette tilfellet skulen». Som undervisningsmiddel er læreboken mye brukt av lærere i skolen. En studie av læremidler og læremiddelpraksis i norske skoler viste at 85 % av lærerne i videregående opplæring bruker læreboken knyttet til undervisning, og hele 90 % bruker den i forberedelse av undervisningen (Rogne 2009, Skjelbred et al. 2005). Læreplanen inneholder ingen retningslinjer om hvilke tekster eller forfattere som skal inkluderes.

deres i undervisningen, og det er opp til lærere å velge ut litteraturen. Læreboken, med egne tekst-samlinger, er derfor et nyttig hjelpemiddel for litteraturundervisningen. I 2000 ble Godkjenning-ordningen for lærebøker opphevet (Bratholm 2001), og det formelle båndet mellom forlag og skole ble opphevet (Rogne 2009). Forlagene står dermed friere til å velge ut innhold selv, noe som naturligvis vil føre til større ulikheter mellom lærebøker og forlagsmessige prioriteringer. Disse ulikhetene vil følgelig få innvirkning på lærebøkernes fremstilling og tilnærming av innhold, noe vi skal se nærmere på i den undersøkende delen av oppgaven.

### **1.4.1 Tidligere forskning**

Læreboken har lang fartstid i skolen. Allerede i 1892 kom Nordahl Rolfsens *Læsebog for Folkeskolen*, og siden den tid har Norge hatt en tung leseboktradisjon i skolen (Skjelbred 2007:59). Til tross for den lange tradisjonen og tilsvarende antall lærebøker som er utgitt opp gjennom historien, har det ikke vært stor forskningsinteresse på læreboken som pedagogisk tekst:

Læreboka er viktig både som pedagogisk tekst og som kultur-utt[r]ykk. Men interessen for denne typen litteratur i mediene er relativt liten og står ikke i forhold til lærebokas betydning som kunnskaps- og kulturformidler<sup>9</sup> (Skjelbred og Selander 2001).

Vi kan likevel se en økning i lærebokforskning de siste tjue årene, og her til lands står Høgskolen i Vestfold bak mye av dette arbeidet, hvor Dagrun Skjelbred er en av de mest sentrale bidragsyterne innenfor fagfeltet. Blant annet har hun undersøkt lærebøker for ungdomstrinnet, med særlig blikk på utforming, innhold, arbeidsoppgaver og arbeidsformer. Hennes arbeid har også dreid seg om lærebokhistorie og historisk utvikling av pedagogiske tekster på mer generelt plan. Svenske Staffan Selander har samarbeidet med Skjelbred i flere prosjekter, og har bidratt til å øke oppmerksomheten rundt sjangeren pedagogiske tekster. Bente Aamotsbakken bør også trekkes frem som en sentral bidragsyter til fagfeltet. I prosjektet «Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse» (2003) undersøkes 16 norskfaglige tekstantologier for videregående trinn for R94, med mål om å finne en lærebokkanon. Hun finner at en god del kanonforfattere videreføres i skolen, og at hovedvekten av disse forfatterne hører hjemme i den litterære realismen fra siste halvdel av 1800-tallet. Studien viser også at kanontradisjonen står sterkt hos de ulike lærebokforlagene, og at forlagenes tekstvalg i stor

---

<sup>9</sup> Tilgjengelig på: [http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-01.html#P30\\_1229](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-01.html#P30_1229)

grad står i et spenn mellom de obligatoriske<sup>10</sup> «eldre klassikerne» og nyere tekster. Aamotsbakken studie har vært svært sentral i forbindelse med dette prosjektet, og viser at det er en kanontradisjon til stede i lærebøkene for L97. Dette prosjektet har et mål om å vise om det også finnes en lærebokkanon for LK06. Torill Steinfeld sine publikasjoner om lærebøkens fremstilling av litteraturhistorie, og om kanon i litteraturhistorien er svært interessant i forbindelse med mitt prosjekt, da det er interessant å sammenligne Steinfelds funn mot lærebøkene som her undersøkes. Sigmund Ongstad (1983) sin empiriske resepsjonsstudie undersøker elevens syn på innholdet og arbeidsmetodene i litteraturundervisning. Resultatene viser at elevene har best minner fra klassiske tekster, og romaner blir i flest tilfeller best likt, mens lyrikk blir dårligst likt. Få elever misliker innholdet i de minst likte tekstene - de fleste kommentarene gjelder formen, som mange elever opplever som vanskelig, tunglest og komplisert. Andre kritiserer arbeidsformen og presentasjonen av teksten. Ongstad mener at de fleste negative reaksjonene mot eldre litteratur består av sterkt forankrede lese måter og – preferanser, som ikke nødvendigvis viser seg å være reelle når elevene møter teksten i klasserommet. Til tross for at studien ble gjennomført for over tjue år siden, kan den fremdeles være relevant for litteraturundervisning i dag. Funnene viser i stor grad at kontekstene rundt det litterære verket har stor påvirkning for hvordan elever møter teksten. Jon Smidts litteraturdidaktiske arbeid har stor relevans for mitt prosjekt, og særlig prosjektet *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant* er interessant å trekke frem. I studien undersøker Smidt hvordan elevene i videregående opplæring bruker tekstarbeidet i skolen. Begrepet *subjektiv relevans* blir brukt her, og det legges til grunn i resultatene at det er tekstenes betydning for elevene, og hvorvidt de er meningsfulle for dem som er interessert i denne sammenhengen. Anne–Kari Skarðhamar (2005, 2011) skriver om ulike måter å vinkle litteraturundervisning på i forhold til ulike litteraturteoretiske teorier. Målet, er i følge Skarðhamar å berike og forstørre litteraturopplevelsen blant elevene ved å lære dem å bruke analyseverktøyene som trengs for å få større utbytte av lesing av skjønnlitteratur:

Ved valg av analysemetode har en samtidig valgt en tilnærmet virkelighetsoppfatning, et menneskesyn og et syn på hva diktning er. Analysemetoder dreier seg om tilnæringsmåter til litterære tekster, angrepsvinkler, måter å åpne teksten på (2005:17).

---

<sup>10</sup> Undersøkelsen ble gjennomført under L97/R94 hvor forfatterlister med obligatoriske krav var mal for tekstutvelgelse. Aamotsbakken (2003) argumenterer imidlertid for at kanontradisjonen står så sterkt hos forlagene, at dette vil ha innvirkning også på fremtidige læreverker.

Hun presenterer fire innfallsvinkler eller tilnæringsmåter til skjønnlitterære tekster (2011: 20-64, 2005:11-12) som kan deles inn etter hvilket formål tekstanalysen har:

- Den *forfatterorienterte tilnærmingen*, også omtalt som en historisk- biografisk metode, fokuserer på forfatteren og forfatterskapet som enhet av liv og diktning. Denne metoden har lange tradisjoner i skolen, og regnes som veldig pedagogisk da den forteller om forfatterens liv og miljø hvor tekstene ble skrevet, og formidler med dette kulturhistorisk kunnskap. Svakheten ved denne metoden er at den litterære teksten skyves til side, og fungerer som en illustrasjon for å belyse forfatterskapet og forfatterens samtid.
- Den *samfunnsorienterte tilnærmingen* stiller spørsmål om «den sosiale forutsetningen for teksten, og om det samfunnsbildet teksten beskriver» (Skarðhamar 2011:11). Dette åpner for en samfunnskritisk lesning av teksten, men reduserer samtidig tekstens muligheter for andre tolkninger dersom et bestemt samfunnssyn ligger til grunn for lesningen.
- Den *tekstorienterte tilnærmingen* fokuserer på hvordan teksten er blitt til, hvilke estetiske virkemidler som preger teksten, og hvordan helheten i teksten skapes. Denne tilnærmingen plasserer «litteraturen som kunstverk i sentrum og skaper bevissthet om virkemidler» (ibid.). På en annen side kan tekstene isoleres fra sin historiske kontekst, som er problematisk i en litteraturundervisning som utføres i norskfaget. Tekstorientert metode ses i sammenheng med formalistiske retninger, som nykritikken og strukturalisme (Skei 2006).
- Den *leserorienterte tilnærmingen* til skjønnlitteratur spør etter leserens mening om hva som er relevant i teksten. Denne tilnærmingen vektlegger elevens evne til å tolke teksten fritt, og det er ikke fokus på en bestemt teksttolkning. Utfordringen ved denne tilnærmingen er at den skriftlige teksten, og kunnskap om litteratur nedprioriteres i forhold til elevens subjektive mening. Den leserorienterte metoden lar seg analysere ut fra resepsjonestetiske teorier, deriblant reader–respons–teori (Skei 2006)

Skarðhamar (2011) poengterer at disse tilnæringsmåtene sjelden brukes hver for seg, men at litteraturundervisningen ofte har grunnlag i en av dem, og at den heller trekker inn elementer fra de andre. Grunnsynet for valg av tilnærming varierer fra lærer til lærer, og har rot i den tradisjonen læreren selv har erfaring med. Følgelig vil også lærebøkene gjerne bygge på en av tilnærmingene i større eller mindre grad. Omtalene av forfatterne og arbeidet med tekstene vil dermed variere mellom lærebøkene, og variasjonene vil sannsynligvis komme til syne gjennom tekstoppgavene. I for-



bindelse med dette prosjektet er det interessant å se Skarðhamars tilnæringsmåter når det gjelder fremstillingen av kanontekster og – forfattere i omtale og tekstopp-gaver i de undersøkte lærebøkene. Fremstilles kanontekstene og – forfatterne ulikt i bøkene, og hvilke(n) lese-måte(r) er representert i størst grad?

I Sverige er lærebokforskning et mer utbredt fagfelt, og en rekke bidragsytere er verdt å nevne i den forbindelse. Roger Säljö (2002) knytter sosiale og kognitive perspektiv til læreboken, og understreker at det er kulturelt betinget kunnskap som formidles i lærebøkene. Leif-Olof Ullströms studie «Litteratursyn i några läromedel i gymnasieskola och lärarutbildning» (I: Kåreland (red.) 2009) tar for seg litteraturopp-gavene i lærebøker. Studien viser at hovedvekten av tekstopp-gaver i de undersøkte lærebøkene viser ut av teksten, og forhindrer elevene i å være deltagende i meningsskapingen med teksten. Monica Reichenberg (I: Knudsen (red.) 2009) har undersøkt tekstarbeid med fagtekster. Resultatene viste at elevene stiller seg mer kritiske til tekst og opp-gaver dersom de ikke er aktive deltagere i meningsskapingen. Reichenberg mener at det er viktig at elevene blir delaktige i forståelsesprosessen for å forhindre en passiv innstilling til undervisningen. Gunilla Molloy (2003) undersøker i studien *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* resepsjonen av skjønnlitteratur hos elever på videregående trinn, for å se om endringer i undervisningen kan føre til mer aktiv deltagelse blant elevene. Hun finner at resepsjonen i stor grad knyttes mot personlige erfaringer hos elevene, som bruker fiksjonen som inngang til å opp-dage noe om seg selv. Molloy's studie viser at elevene er opptatte av den estetiske opplevelsen av litteraturlæsing. Både Molloy's, Ullströms og Reichenberg's studier er relevante for mitt prosjekt, da de ser eleven som viktig aktør i arbeidet med tekst.

## 2 Teksten, leseren og kulturen

### 2.1 Kanon

«Kanon» er av opprinnelse et gresk låneord som ble brukt om «målestav», og ble orientert mot opphøyde, kristne religiøse tekster som skulle fungere som rettesnor for de troende (Vinje I: Nicolaysen 2005). I vår sammenheng er kanonbegrepet tilknyttet sekulære litterære tekster, og har ikke den samme autorative funksjonen som den religiøse, selv om den unektelig har en opphøyd posisjon innenfor litteraturfeltet. En litterær kanon bestemmes av temporale forandringer, og tekster som tas opp i kanon vil før eller siden falle ut av den samme kanon (Aamotsbakken 2003:8). «Kanon er ei

fiksering av overlevert kunnskap eller traderte tekstar, ei fiksering som gjer krav på å vera norm for ettertida (eller kanskje betre: samtida)», skriver Vinje (I: Nicolaysen 2005:77). Langt fra all litteratur inngår i kanon, det er tvert imot de færreste tekster som blir valgt inn:

Kanondannelse og kanonforekomst er (...) på sitt vis ”selvforsterkende”. Det hersker uskrevne, men like fullt etablerte, normer som i sin tur virker kanoniserende. Dette fører til at enkelttekster og enkeltforfatterskap løftes inn i en kanon, mens andre forblir glemt og holdt utenfor. Grunnene til innlemmelse eller utestengelse er imidlertid vanskelige å gripe og klart påpeke (Aamotsbakken 2002:4).

Litterær kvalitet og selve tradisjonen av overlevering ser ut til å spille en stor rolle for hvilke tekster som velges inn i kanon, men som vi skal se, også tekstenes relevans har noe å si.

### **2.1.1 Kanon som kulturelt minne**

Through culture, humans create a temporal framework that transcends the individual life span relating past, present and the future. Cultures create a contract between the living, the dead and the not yet living (2008:97).

Aleida Assmann skriver i artikkelen «Canon and Archive» (I: Erll og Nünning 2008) at kultur er beslektet med erindring og symboler. Mer konkret snakker hun om hvordan verdifulle kulturelle symboler som den litterære kanon enten erindres og vises frem, eller velges bort og glemmes. For at noe skal kunne huskes, må noe annet glemmes, skriver hun. Dette er tilfellet også for den litterære kanon. For at noe skal regnes som bevaringsverdig, må noe velges bort. I praksis skiller vi mellom to ulike typer glemsel. Den *aktive glemselen* er intensjonell, og er også den mest ødeleggende. Sensor er en form for aktiv glemsel, og Assmann skriver: “Censorship has been a forceful if not always successful instrument for destroying material and mental cultural products» (2008:98). I motsatt retning finner vi *passiv glemsel*, som beskriver ikke-intensjonelle handlinger som tap eller forfall av et kulturelt symbol: «In these cases the objects are not materially destroyed; they fall out of the frames of attention, valuation and use» (2008:98). I motsetning til objekter som bevisst ødelegges eller velges bort, kan tapte symboler komme til rette igjen på et eller annet tidspunkt. Et eksempel er forfattere som Bull, Bjerke og Hofmo som er hentet frem gjennom kanoniseringsprosjektet *Den norske litterære kanon 1900-1960* (Bjerck- Hagen et al. 2007). Glemsel er normen for hvordan vi behandler kulturelle symboler, skriver Assmann, og bevaring av kulturelle symboler tilhører unntaket. I hovedsak er det institusjonene som ivaretar disse «kulturskattene», og skolen bevarer med

andre ord vår litterære kanon i stor grad. Uten den litterære kanon kan ikke utdanningssystemet fungere, skriver Assmann: “without them academic fields cannot be established, university curricula cannot be taught” (2008:101). Publisering er en annen form for tekstbevaring, påpeker Aamotsbakken: «det å bevare en teksts mening er helt nødvendig dersom en tekst skal opptas i den litterære kanon» (2003:11). Men selv om institusjonene bevarer de objektene som kulturene mener er verdifulle, kan ikke alle ivaretas i like sterk grad, skriver Assmann. På samme måte som vi kan snakke om aktiv og passiv glemsel, kan vi dermed også snakke om *aktiv og passiv erindring*. Assmann bruker ideen om et museum som eksempel. I museet, som jo er en kulturell institusjon, finner vi kunstverk overalt, selv om ikke alt kan ses på utstilling. Noe oppbevares også usynlig for oss, i vente på en ny aktuell relevans:

The museum presents its prestigious objects to the viewers in representative shows which are arranged to catch attention and make a lasting impression. The same museum also houses storerooms stuffed with other paintings and objects in peripheral spaces such as cellars or attics which are not publicly presented (2008:98).

Assmann bruker betegnelsen *kanon* om de kulturelle erindringene som aktiv vises frem, og *arkiv* om de passive erindringene som bevares, men ikke vises frem. Det er imidlertid ikke slik at noe som er valgt ut som kanon, er valgt ut en gang for alle. Som Eiliv Vinje skriver: «Ein kanon gir seg altså ikkje av seg sjølv» (2005:78). Sensur er som vi så tidligere, noe som potensielt kan ødelegge kulturelle symboler. Det er samtidig denne sensuren som også bevarer kanon: «[s]ensuren avgrensar mot det framande, det falske og den gjer immun mot forandring» (ibid.:79). Bevaring av kulturelle minner er ikke eneste mulighet for å videreføre kanon. Jan og Aleida Assmann (Assmann og Assmann) mener at ved å knytte kanon til noe dynamisk, gis kanon ny gyldighet (ibid.:80). Assmann og Assmann bruker begrepene *bortvending* (Abkehr) og *tilbakevending* (Rückkehr) (ibid.:79). Vinje kaller dette en dobbeltbevegelse, og forstår begrepet som at vi beveger oss bort fra noe og vender tilbake til noe annet (ibid.). Overført til en litterær kanon kan vi se at historien preger vår forståelse av litterære tekster, og når vi vender tilbake til gamle, fortidige fortellinger, leser vi dem med nye perspektiver. Like fullt kan teksten være relevant for oss i vår tid, og vi kan velge dem inn i kanon på nytt. På denne måten kan vi snakke om en syklus som baserer seg på at vi søker å se verdien i fortiden, slik at vi kan benytte oss av den i samtiden og fremtiden.

I norsk sammenheng er ikke kanontradisjonen om å bevare og vise frem «kulturskattene» mer enn hundre år gammel. Torill Steinfeld skriver at frem til 1970-tallet var kanonbegrepet i undervisnings-sammenheng underlagt et romantisk premiss, som la til rette for å lese nasjonallitteratur «der hen-

vender sig til, har betydning for folket»<sup>11</sup> (2009:171). Steinfeld skriver at i motsetning til tidligere, hvor

«nasjonallitteratur» kom i en litteraturhistorisk pakke med folkeoppdragende siktemål, er vår tids oppmerksomhetssøkende kanonprosjekter orientert mot opplisting, estetisk vurdering av enkeltverk og de aktualiseringsmuligheter disse tilbyr moderne lesere (2009:172).

Dette viser hvordan kanon er en dynamisk prosess i stadig endring. Vi fortsetter altså å bevare de kulturelle symbolene, med samme hensikt om at de er bevaringsverdige, men funksjonen endres med tiden. Steinfeld skriver at når kanon erstatter nasjonallitteratur og klassikere, deles en antagelse om at disse verkene er kulturelle verdier som fortjener overlevering til nye generasjoner (2009:172). Men i motsetning til tidligere, er det ikke krav om at tekstene må være lest og gjenlest i flere generasjoner for å kunne inngå i kanon, skriver hun (ibid.). I stedet forstår vi kanon som en kulturell verdi vi bør ha kjennskap til, men krever samtidig aktualisering og vurdering av litteraturen så den skal passe inn i vår samtid. Steinfeld skriver at kanon på den måten inngår i vår kulturelle literacy (ibid.) Vi forstår med Steinfeld at det i dag ikke er selve tekstene som er bevaringsverdige, men *ideen* om en nasjonal kanon. Denne tanken er interessant for hvordan LK06 ser på kanon og kulturarven. Læreplanen anerkjenner at vi har en kulturarv som skal bevares, men er samtidig tydelig på at det er relevansen i dag som skal stille betingelsene for hvordan vi skal forholde oss til den. Bente Aamotsbakken (2003) har gjennomført en større studie av læreverksantologier for L97, for alle tre trinnene i videregående opplæring, med hensikt å undersøke hvilke kanoniseringstendenser som finnes i norskfagets lærebøker. Studien viste at lyrikksjangeren var mest populær i lærebøkene, og forfattere som Wessel og Holberg var velrepresentert i tekstutvalget, mens forfattere som det leses hele verk av, kan risikere å falle ut av listen, noe som i tilfelle vil ramme en stor andel kanontekster.

Dette forteller oss at utviklingen med å innlemme flere, korte tekster eller utdrag av tekster, som ble gjeldende på 1990-tallet, får som konsekvens at de større og mer komplekse verkene utelates. Med LK06 er tekstbegrepet utvidet, med et tilsvarende utvidet tekstomfang. Både sammensatte og muntlige tekster har plass i litteraturundervisningen<sup>12</sup>, og norsk litteratur og kultur skal ses i et internasjonalt perspektiv. Fokuset på det globale og samtidige er uttrykt i formålsteksten for norskfaget:

---

<sup>11</sup> Sitat fra dansk ordbok

<sup>12</sup> Det er imidlertid foreslått at sammensatte tekster fjernes som eget hovedområde i høringsutkastet for den reviderte læreplanen (oktober 2012). Begrunnelsen for dette er at sammensatte tekster er et godt nok innarbeidet begrep i

Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale... Dagens situasjon er preget av kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidligere grenser - språklig, kulturelt, sosialt og geografisk. I denne sammenheng byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides (LK06).

Omfanget av tekst som elevene skal lese, medfører plassmangel i undervisningen. Dette fører til at de lengre og mer komplekse tekstene ofte velges bort i tekstsamlingene. Dreiningen mot samtiden og det som er relevant for oss her og nå, er en tanke som er uttrykt flere steder i læreplanen. Sammenligningsperspektivet i arbeidet med litterære tekster vender blikket fra fortiden, og rettes mot samtiden og fremtiden.

En nyere debatt<sup>13</sup> om samtidslitteratur er relevant å si noe om i den forbindelse. Tendensen i nyere skjønnlitterære tekster viser en dreining mot en mer eksplisitt inkludering av samfunnsproblematikk. En slik tematisering av litteraturen viser til et savn i samfunnet, påstår det. Eirik Vassenden tar til orde i debatten og stiller seg kritisk til en reduksjonistisk lesning av litterære tekster, og mener det gjør vår forståelse for litteratur fattigere. Vassenden har imidlertid ytterligere refleksjoner om litteratur som er interessante i forbindelse med lesning av eldre skjønnlitteratur. Med artikkelen «Hva er samtidslitteratur, og hvorfor leser vi den?» (2007) beskriver han at samtid ikke lenger bare er en beskrivelse av synkronitet, men i økende grad en beskrivelse av et *sted* vi kan definere som vårt, og som vi kan la definere et *oss* (2007:359). På den måten kan vi snakke om et fellesskapsøyeblikk som er her og nå, og som skaper en forestilling om identitet (ibid.). Vassenden mener at når vi peker ut noe som «oss» og «nå», så må disse stå i motsetning til noe. I litteraturens tilfelle markeres disse som «ikke-oss» og kanon (2007:362). Med andre ord oppfattes det fortidige som noe fremmed for oss som lever her og nå. Vassenden skriver at vi leser samtidslitteratur fordi den representerer våre erfaringsfelt her og nå, den gir oss begreper, bilder og modeller som vi kan bruke for å håndtere samtiden med (2007:363). Men en viktig egenskap ved litteraturen er at den ikke bare viser oss hvem vi er, den kan også vise oss hvem vi *ikke* er, eller *tror* vi er, eller *også* er (2007:367):

---

norskfaget, og det er ikke behov for et eget hovedområde.  
[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/Forslag\\_hoeyringsnotat\\_norsk.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/Forslag_hoeyringsnotat_norsk.pdf?epslanguage=no)  
(30.10.2012)

<sup>13</sup> Her refereres til en debattserie om endringer og tendenser i samtidslitteraturen i Klassekampen 2003. Tilgjengelig på:  
<http://www.klassekampen.no/26676/article/item/null/savnet-i-litteraturen>

For kunst generelt, og litteratur spesielt, er ikke bare en bekreftelse av, eller modell for, vår tid og vår selvforståelse. Den er også en *utvidelse* av det eksisterende, og den kan vise oss det som *ikke* allerede er inkorporert i vår selvforståelse (ibid.).

Det fremmede kan like fullt si oss noe om hvem vi er. Det er gjennom å pendle mellom det kjente og ukjente, at en ser seg selv bedre:

Poenget med historisk kunnskap er å kunne se sin egen tid og egne tanker som ledd i en lang utvikling, se at dagens tanker og former ikke er skapt i dag, og at det vi tar som selvsagt i dag, ikke behøver å være det (Smidt 2001:19).

## **2.2 Resepsjonsteori**

Resepsjonsteori har sin opprinnelse i en motstand mot nykritikken, en formalistisk retning på 1940–50-tallet som la vekt på selve det litterære verket. Innenfor nykritikken er teksten isolert fra forfatteren, leseren og omgivelsene (Skei 2006:160). Teksten «ble forstått som et organisk system av sammenhenger der det ble viktig å undersøke forholdet mellom enkeltdeler og helheten», skriver Skei (2006:161). På 1970-tallet ble fokuset imidlertid skjøvet videre, og over på leseren og lesehandlings selvstendige funksjon og betydning. Resepsjonsteoriens grunntanke ligger i at litterær mening skapes gjennom samhandling mellom tekst, leser og kontekst. Roland Barthes var den som «la forfatteren død» med introduksjonen av lesningen som mer verdifull enn forfatterens og tekstens avgjørende rolle for litterær tolkning. Resepsjonsteori er ikke en ensartet retning, men en samlebetegnelse på teorier som stiller tekst og/ eller leser i sentrum av lesning og tolkning av litterære tekster. Det finnes som sagt ulike veier innenfor resepsjonsteorien, og disse vektlegger leserens rolle i tolkningen i ulik grad. I det følgende vil jeg gjøre rede for to av de mest sentrale, og mest interessante tradisjonene for mitt prosjekt.

### **2.2.1 Resepsjonestetikken og reader–response – teori**

Vi skiller mellom to hovedretninger innenfor resepsjonsfeltet. På den ene siden står den tyske resepsjonestetikken og på den andre siden står den amerikanske reader–response–tradisjonen. Felles for begge retningene, er synet på leseren og mottagelsen av litterære verk (og dermed også forståelse og virkning av disse) som sentrale for den litterære kommunikasjonen (Aspaas 2005:2). Innenfor reader–response–teori, forstås teksten som ustabil og ubestemt, uten en fast «korrekt» mening (Skei

2006:167). Et litterært verk betraktes derfor også som en prosess eller en aktivitet som foregår i leserens hode, hvor leseren blir en aktiv deltager i skapelsen av verket, eller som Skei skriver: leseren blir «medskaper» av teksten (ibid.). Reader–respons–tradisjonen har Stanley Fish i spissen. For Fish er det lesestrategiene som gir grunnlag for tolkning, og han mener at en tekst kan leses på samme måte av flere aktører gjennom et *tolkningsfelleskap* (Aase 2005:114). Et sentralt poeng for Fish er den subjektive leserens betydning for teksttolkning. Som konsekvens av et slikt syn, anses ikke teksten å ha en egenverdi i meningsskapingen. Teksten eksisterer bare som resultat av leserens tolkning (ibid.). Et slikt tekstsyn står i motsetning til det resepsjonsteoretiske grunnsynet om at også teksten innehar verdi og mening som gjør at den kan påvirke oss som lesere, og gjør det mulig å lese den om igjen med nytt utbytte.

Innenfor resepsjonestetisk tenkning står Hans Robert Jauss og Wolfgang Iser fra Konstanz-skolen sentralt. Jauss representerer en resepsjonshistorisk dimensjon, og argumenterte for at vi må lese litteraturen i lys av både tiden teksten ble skrevet i, men også i lys av vår egen tid. I en artikkel på 1960-tallet kritiserte han tidligere tiders litteraturhistoriske fremstillinger preget av allmenn åndshistorie og presentasjoner av forfatters liv og verk (Aspaas 2005:2). Jauss etterlyste fokus på mottagelsen av litteraturen, og inspirert av Gadammers hermeneutiske tolkningslære, mente Jauss at mottagelsen av verkene endres fra generasjon til generasjon. Dermed åpnes tanken om at litteraturhistorien kan fungere som et bånd som binder fortid og samtid sammen, slik at fortidens mottagelser blir en del av vår tids mottagelse (ibid.) Gadammers *horisont*-begrep har for øvrig en sentral rolle innenfor resepsjonestetisk tradisjon, og beskriver det *verdensbildet* av erfaringer, kunnskaper og forventinger som leseren tar med seg i forståelsen og tolkningen av teksten (Aspaas 2005:3). Den mest sentrale teoretikeren innenfor resepsjonestetikken er Wolfgang Iser, som på 1970-tallet publiserte en rekke artikler som har hatt stor betydning for hvordan vi i dag ser på forholdet mellom leser og tekst.

Iser vektlegger både leseren som meningskonstruktør og tekstens autonomi (Aase 2005). For Iser står det litterære verket mellom teksten og leseren, og fra et slikt syn oppstår litterær mening gjennom interaksjon mellom disse to aktørene. Iser mener at skjønnlitteraturen har en unik egenskap ved at den er sin egen virkelighet. I motsetning til sakprosa–tekster som forholder seg til en virkelighet utenfor teksten, skaper fiksjonstekster sin egen virkelighet. Dette tillater oss som lesere å bevege oss mellom vår egen virkelighet og fiksjonens virkelighet. Skjønnlitterære tekster kan enten sammenfalle med leserens eget verdensbilde og kalles da en *avspeiling* av virkeligheten, eller de kan bryte med leserens erfaringer, noe som Iser kaller *negasjon* av virkeligheten (Aspaas 2005:7). Et hovedpoeng for Iser er at skjønnlitterære tekster er særegne fordi de står i en mellomposisjon

mellom leserens indre erfaring og den ytre virkeligheten (Aspaas 2005:5). Fiksjonen gjør det også mulig for leseren å veve sine egne erfaringer og kunnskaper inn i forståelsen av teksten, gjennom det Iser kaller *tomme plasser*. Skjønnlitteraturens ubestemthet gjør at leseren kan fylle inn egne tolkninger når han leser. Leserens skaper altså mening i teksten med et slikt aktivt tolkningsarbeid (Aase 2005:112). Tekster er avhengige av å ha slik tomme plasser, mener Iser – foruten dem oppleves teksten som «kjedelig». Kjedelig oppfattes også tekster som ikke inneholder negasjon, altså brytninger med våre egne forventninger. Som lesere er vi med andre ord interesserte i å kunne påvirke lesningen med våre egne erfaringer, og ønsker å bli overrasket underveis i lesningen. Særlig interessant i vår sammenheng er Isers begrep om *den implisitte leser*, som kan forklares som «den leseren som teksten er ment for» (Aspaas 2008:119). I motsetning til den faktiske leseren, er den implisitte leseren en skjult størrelse i teksten. Iser forklarer denne leserrollen som en størrelse som gjør det mulig for den faktiske leseren å få utbytte av teksten. Han skriver “He [the implied reader] embodies all those predispositions necessary for a literary work to exercise its effect – predispositions laid down, not by an empirical outside reality, but by the text itself” (1978:34). Aspaas (2005) skriver at selv om den implisitte leseren er skjult i teksten, merkes den gjennom ordvalg, problemstillinger og hvordan den er tilpasset den virkelige leseren. I vårt tilfelle er det interessant å finne ut hvorvidt vi kan spore den implisitte leseren i omtalene og tekstoppgavene om kanontekstene i de undersøkte lærebøkene. I hvilken grad er fagstoffet tilpasset ungdomsleseren?

Louise M. Rosenblatt spiller en sentral rolle innenfor reader–response–rettet litteraturundervisning. Så tidlig som på 1930-tallet kritiserte hun nykritikkens vektlegging av teksten og forfatteren som tolkningsautoriteter. Rosenblatt legger vekt på at å lese litteratur handler om å utforske og oppdage. For henne er eleven og teksten begge delaktige i meningsskaping, og hun bruker begrepet *transaksjon* om denne prosessen:

Transaksjon...gør det möjligt att koncentrera uppmärksamheten på det fram-och-tilbaka-gående, spiralformade, icke-lineära och ständigt ömsesidiga inflytandet mellan läsare och text under skapandet av mening (2002:14).

For Rosenblatt er ikke mening noe som ligger i teksten eller i eleven, men noe som oppstår når disse to møtes: «[m]ening – dikten – «inträffer» under transaktionen mellan läsaren och tecknen på sidan» (ibid.) Rosenblatt mener at leseren tar med seg sin bakgrunn og erfaringer inn i lesningen, og at disse skiller hver lesning fra hverandre. Hun mener at ingen lesninger er like: «Samma text kommer at ha högst olika mening och värde för oss vid olika tidpunkter eller under olika omständigheter» (2002:43). For Rosenblatt betyr det at utvelgelsen av tekster må gjøres på bakgrunn av ulike faktorer, som elevenes sinnstilstander, bekymringer og humørforandringer. Følgelig må lærer-



en ha kunnskap om hvilke tekster som kan være betydningsfulle for elevene, mener hun. Rosenblatt skiller mellom to typer lesning. Den *efferende* lesningen er analytisk og praktisk, og fører oss bort fra teksten (2002:41). En slik lesning finner vi stort sett overalt i skolen, hvor målet ikke er selve teksten, men informasjonen vi får fra den. Motsetningen til en slik tilnærming er *estetisk* lesning, som sammenfatter opplevelsen av å lese, og prosessen med å skape mening i teksten. Som Rosenblatt skriver:

Ingen kan..läsa en dikt i vårt ställe. Om det verkligen ska bli en dikt och inte bara ett prosaiskt uttalande måste läsaren ha upplevelsen, måste «genomleva» det som skapas under läsningen (ibid.)

For Rosenblatt er det klart at litteratur kan fungere som et følelsesmessig utløp for oss. Både følelser og opplevelser kan erfares mer intenst og fullstendig enn i våre egne liv. Vi kan utfordre oss selv gjennom å se andre perspektiver i tekstene vi leser, på samme måte som vi kan kjenne oss igjen i og leve oss inn i det vi leser. Distansen mellom oss selv og fiksjonen i teksten utgjør en stor verdi, mener Rosenblatt: «Den placerar problemen utanför oss, gör det möjligt för oss at se på dom med en viss opartiskhet och uppfatta vår egen situation och motivation på ett mer objektivt sätt» (2002:47). For Rosenblatt er det viktig at litteraturundervisningen består både av en tolkende og analyserende del, samtidig som det må være rom for opplevelsen av å lese. Rosenblatt mener imidlertid at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom den estetiske lesningen og den efferende lesningen. Elevene er unge lesere som ønsker å forstå seg selv og andre gjennom det de leser, og er dermed ekstra mottakelige for bildespråk, stil og struktur, og «detta ökar i sin tur hans förståelse för dess mänskliga implikationer», skriver Rosenblatt (2002:55). Overført til dette prosjektet er Rosenblatts teorier svært relevante, og vi spør: i hvilken grad og på hvilken måte åpner lærebøkene for estetisk lesning av kanontekstene?

I Norge er Jon Smidt et sentralt navn å nevne i forbindelse med reader–response–teori. Smidt støtter seg til tanker fra reader–response–teoretikeren Norman Holland om at «leseren *bruker* tekster til å bekrefte sin egen identitet» (Smidt 1989:24). Et sentralt poeng i reader–response–tradisjonen er, som nevnt tidligere, at teksten skapes av leserens tolkning. Holland mener også at identitetsutviklingen hos mennesket er så sterk, at den styrer alle møter med omverdenen, inkludert møtet med tekster (1989:24-25). For Holland er det et poeng at vi bruker tekstene for å forsterke vår identitet. Følgelig velger vi også bort det vi ikke kan bruke, noe han kaller *blokkering* (1989:25). Smidt forstår Hollands teori slik at lesere dermed tolker tekstene ulikt på grunn av sine ulike bakgrunner (ibid.). Smidt stiller seg imidlertid kritisk til en slik ensidig lesning som Holland presenterer, hvor

kun det som kan tilpasses våre identiteter er av interesse i teksten. Hos Thomas Ziehe finner han et annet synspunkt.

Thomas Ziehe er opptatt av ungdommens sosialiseringssprosjekt i den vestlige kulturen i dag. Ziehe mener at ungdom vokser opp i et samfunn mindre preget av tradisjoner og fastlagte normer enn tidligere, noe som fører til at kulturen har blitt mer åpen (Smidt 1989:26). Alt er i stadig raskere endring, noe som også påvirker oss som deltakere i kulturen. Ungdom er ikke lenger en gruppe som lengter inn i voksenverdenen, og ser opp til lærernes aura av autoritet (ibid.), de er allerede der, fordi massekulturen har slettet generasjonskløften mellom unge og voksne, mener Ziehe. Tilbake står ungdommer som i stedet søker å finne «seg selv». Ziehe kaller dette et «identitetsarbeid». Fokuset ligger i større grad enn tidligere på hver enkelt av oss, og ungdommene søker seg til ulike miljøer hvor de kan prøve ut ulike roller. Skolen står dermed i en ugunstig posisjon, når hverdagskulturen har tatt over for fagkunnskap, mener Ziehe (2001). Det er i så måte lærerens oppgave å iscenesette undervisningen på en slik måte at elevene finner noe som er relevant for dem, en slags selvbekreftelse, skriver Smidt (ibid.). Smidt bruker begrepet *subjektiv relevans* om det som Ziehe kaller selvbekreftelse. For dem begge ligger en forståelse av at det ikke bare er snakk om å bekrefte det som er kjent og trygt, slik Holland mente. For Smidt og Ziehe er det et poeng at ved å ta utgangspunkt i det som er relevant for elevene, kan de også utvikle seg og lære noe nytt. For Ziehe er det snakk om *regresjonsinteresser* og *progresjonsinteresser*. Regresjon beskriver det vi kjenner til og kan noe om, mens progresjonen ligger i det ukjente, det som vi må og ønsker å lære for å utvikle oss. Smidt understreker at det ikke må være en ambivalens mellom disse, men en dynamikk mellom de to:

Opplevelsen av subjektiv relevans er viktig både for regresjonsinteressen og for progresjonsinteressen. Det ligger i sakens natur: Bare det som oppleves relevant, kan få betydning for et menneske, enten det dreier seg om en opplevelse av bekreftelse og samhørighet eller av å være i vekst. Men i progresjonsinteressen er kravet om subjektiv relevans kombinert med et ønske om å kjenne at en utvikler seg, et ønske om å prøve noe nytt. Slik finnes det hos alle elever både et *behov for subjektiv relevans* og et *behov for utvikling* som forutsetter subjektiv relevans (1989:33).

Med Ziehe forstår vi at elevene møter innholdet skolen med et identitetsprosjekt de ønsker å finne svar på. I sammenheng med Smidt forstår vi at det ligger en verdi i å kombinere det kjente og ukjente, slik at elevene motiveres til å lære. Smidt og Ziehes teorier er interessante å ta med inn i undersøkelsen av lærebøkene. Finner vi spor av subjektiv relevans i lærebøkene omtaler og tekstoppgaver?

Kan vi snakke om litteraturundervisning uten å ta forbehold om hvilken kontekst vi leser teksten i? Innenfor reader–response–teori er tekstens mening hva den gjør med oss som leser den (Aspaas 2008:134). Fra dette perspektivet vil teksten kunne leses med nye tolkninger til enhver tid, fordi vi som lesere stadig gjør oss nye erfaringer og tilegner oss ny kunnskap som vi tar med oss i lesningene. Kritikere<sup>14</sup> mener derimot at det finnes forutbestemte tolkninger i teksten, som er gitt oss som lesere. Uansett kommer de erfaringene vi tar med oss i møtet med teksten, fra en ytre virkelighet utenfor teksten. Det åpner for å se teksten i forhold til omverdenen. Michel Foucaults teorier om det litterære språket er relevante i så måte. Til en viss grad følger Foucault den strukturalistiske retningen som Ferdinand Saussure (1857-1913) spilte en sentral rolle i. For lingvisten Saussure er språket et tegnsystem, hvor tegnene vi bruker ikke nødvendigvis sammenfaller med betydningen av dem. Et sentralt poeng for Saussure er at et tegn, for eksempel en litterær tekst ikke kan ses som ett helhetlig tegn, med kun én betydning. I stedet må vi se at det litterære verket har en uttrykkside (signifikant) og et samlet meningsinnhold eller tematikk (signifikat). Innenfor strukturalismen oppfattet man forholdet mellom disse som ustabil, og det har vært tradisjon for å konsentrere seg om formsiden i større grad enn meningsinnholdet i tekst (Aspaas 2008:21). Foucault (1926–1984) åpner i forlengelse av den strukturalistiske tradisjonen opp for å se språket i endring ut fra en historisk og kulturell kontekst. For Foucault er språket underlagt regler fra kulturen vi lever i, og disse reglene endres med tid. Vi kan derfor snakke om språklige *diskurser*. Han mener at vitenskapen legger grunnlaget for hva vi anser som gyldig språk til ulike tider. Vitenskapen forstås her som områder for menneskelig tenking (Aspaas 2008:94).

Michail M. Bakhtin sin teori om det *dialogiske ordet* plasserer språket i en historisk og sosial kontekst. Bakhtins teorier plasseres gjerne innenfor poststrukturalistisk tenkning, og han ser språket i en sosial kontekst (Aspaas 2008:81). I motsetning til Saussure, ser Bakhtin språket i en kontekst og et avgrenset tidsrom, og mener at språket gjøres felles for deltakerne gjennom samhandling. Et av hans hovedprinsipp går ut på at vi kan bare se oss selv i forhold til andre, og ettersom vi ser ting fra ulike perspektiv, er vi avhengig av å supplere med andres oppfatninger for å se helheten (Dysthe 2001, Andersen 2002:34). Bakhtin er opptatt av det dialogiske aspektet i språket. Skei (2003) formulerer Bakhtins teori som at «språklig mening blir til gjennom samtale, og viser til en historisk

---

<sup>14</sup> Blant andre kritiserte Iser Fish sin teori om at all tolkning baseres på vår subjektivitet og våre sanseinntrykk. Perspektivet vi har i forkant av lesningen vil dermed prege vår forståelse av teksten. Iser mente i stedet at teksten selv eksisterer utenfor vår tolkning, og at ordene i verket er forhåndsbestemt og «gitt» oss, i motsetning til Fish som mener at vi som lesere skaper ordenes betydning idet vi leser dem» (Aspaas 2008).

betinget forskjellighet» (2003:119). I vår sammenheng ser vi Bakhtins teori om dialogisme som sentral ut fra perspektivet om at vi kan skape mening i tekst gjennom å lese litteratur fra forskjellige tider for å bedre se og forstå oss selv, på samme måte som vi kan skape mening i det vi leser i fellesskap, som klasserommet og litteraturundervisningen tilbyr. For Bakhtin er det et poeng at alle ytringer står i forhold til hverandre, både de som peker bakover og de som peker forover. Slik er ytringene dialogiske, og regnes som svar eller kommentarer eller videreutviklinger til tidligere og fremtidige ytringer innenfor sin diskurs (Aspaas 2008:81). Det dialogiske aspektet ved språket krever en sosial kontekst som tolker disse ytringene. For Bakhtin skjer dette ved hjelp av begrepet *heteroglossia*, som beskriver den dialogiske dynamikken mellom den som siterer og den som blir sitert. Ytringene er dynamiske ved at de plasseres i ulike kontekster, og brukes til ulike formål. Den som gjengir, råder over den dialogiske bakgrunnen for den andres ord, og kan dermed manipulere hvordan den andres ord blir forstått» (Skaftun 2011:33-34). «Leseren blir den som til syvende og sist må fullføre forbindelsen fra tekst til sosial virkelighet», skriver Skaftun (ibid.), og plasserer det dialogiske aspektet ved litteraturlesing i et didaktisk perspektiv: «Engasjement og involvering [handler] først og fremst om å være et slikt bindeledd mellom tekst og virkelighet» (Skaftun 2011:35). Det krever imidlertid veiledning å kunne se sammenheng mellom teksten og vår egen virkelighet, noe som litteraturundervisningen legger til rette for. Dette vil jeg komme tilbake til, men først er det nødvendig å si noe om hvilke funksjoner lesing har i norskfaget.

### 3 Lesing i norskfaget

Læreplanen inneholder fire hovedområder for norskfaget som skal utfylle hverandre, og som må ses i sammenheng med hverandre (LK06). Det skilles per i dag mellom *muntlige, skriftlige og sammensatte tekster*, som peker på de ulike måtene vi forholder oss til tekst og tale i samfunnet. I tillegg er *språk og kultur* satt som eget hovedområde i læreplanen. Jeg vil i hovedsak konsentrere meg om hovedområdene skriftlige tekster og språk og kultur i dette prosjektet. I læreplanen står det at «skriftlige tekster dreier seg om skriftlig kommunikasjon, det vil si å lese og skrive norsk», og det legges vekt på at lese- og skrivetreningen gjennom hele utdanningen skal gi forståelse for sammenhenger mellom tekstenes form og funksjon, og stimulere til lese- og skrivelyst. Videre står det at «[d]et er også lagt vekt på elevens evne til å lese ulike tekster på ulike måter, både for å lære og for å oppleve, samt på elevens forståelse av sin egen utvikling som leser og skriver». Det legges vekt på at eleven skal utvikle ferdigheter og strategier for å lese og skrive, altså ilegges tekstene en instrumentell eller *effeient* funksjon. På en annen side vektlegger læreplanen at eleven skal lese også for opplevelsens skyld, noe som gir lesingen en *estetisk* funksjon. Denne todelingen er ikke ny i skolen, men motsetningene er veldig synlige i denne reformen fordi kompetansemålene i stor grad legger vekt på de målbare resultatene av lesning. Den individuelle opplevelsen av litteraturlæsingen kan ikke måles i kompetansemål, og er dermed også mindre synlig i undervisningen. Hovedområdet for språk og kultur innebærer at faget også dreier seg om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men sett med internasjonale perspektiver i LK06. Elevene skal kunne forholde seg til «tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i forhold til impulser utenfra». En Stortingsmelding (St.meld. nr.23) beskriver at videreføring av en litterær kanon i læreplanen «virker konserverende og ikke ivaretar det kulturelle mangfoldet i dagens samfunn og den litterære verdensarven vi er en del av»<sup>15</sup>. Vi ser også at norsk litteratur skal leses fra et annet perspektiv enn i den forrige læreplanen, som i større grad var retrospektiv og kanonbasert. LK06 stiller seg med dette kritisk til en videreføring av kanontradisjonen basert på tradisjonens premiss.

I skolens gjeldende fagplaner er det ikke lagt føringer for hvordan fagstoffet skal formidles og gjennomføres i klasserommet, og det er heller ingen obligatoriske krav knyttet til hva fagstoffet skal bestå av. I stedet er det lagt større vekt på det endelige resultatet av hva som læres, og hvilke kunn-

---

<sup>15</sup> Tilgjengelig på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-5/1/1.html?id=512476>

skaper og læringsstrategier eleven sitter igjen med fra undervisningen. Disse resultatene er i læreplanen formulert som kompetansemål, og hvert trinn i grunnskolen har tilpassede mål for hva elevene skal kunne etter å ha arbeidet med fagstoffet i de ulike fagene. Som nevnt tidligere er tekstbegrepet utvidet med LK06, og i dette prosjektet hvor vi ser på kanonlitteratur, er det relevant å trekke frem kompetansemål for skriftlige tekster så vel som for språk og kultur. For elever i Vg2 studieforberedende utdanningsprogram er følgende mål relevante å trekke frem:

- lese et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen frem til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold
- analysere tekster i ulike sjangere for å kunne ta stilling til spørsmål tekstene tar opp og verdier de representerer
- gjøre rede for viktige utviklingslinjer og noen sentrale forfatterskap i norsk og europeisk litteratur fra middelalderen til og med romantikken og denne litteraturens forhold til øvrig europeisk kulturhistorie
- forklare hvordan ulike forestillinger om det norske ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870
- forklare hvordan litteratur og andre kunstuttrykk i og utenfor Norge har påvirket hverandre de siste århundrene

Flere av kompetansemålene viser at det er nødvendig å inkludere eldre skjønnlitterære tekster for å oppnå målene, men samtidig er det ingen føringer for hvilke tekster som egner seg bedre enn andre. Denne valgfriheten kan føre med seg et større utvalg av litterære tekster, og at tekster får ny relevans slik Assmann beskriver, samt et større engasjement rundt kanonlitteratur blant lærere og elever. Blant annet kan lærere og elever velge ut tekster i fellesskap, noe som inkluderer elevene i stor grad i tekstarbeidet. På samme tid er generaliseringen av eldre litteratur noe som kan felle flere av de tekstene som ikke aktivt vises frem, slik Assmann mener er normen for hva som skjer med kulturelle minner. Denne utviklingen er en naturlig del av fornyelsen av kanontradisjonen, men på sikt er det mulig å se for seg at flere kanontekster går tapt på grunn av fåtallet av argumenter for å beholde dem i faget.

Fagplanene i LK06 vektlegger meta-forståelse av egen læring i større grad enn valgene av innhold og metode som benyttes. Laila Aase deltok i arbeidsgruppa som utformet læreplanen for norskfaget for LK06. Hun beskriver læreplanen for norskfaget som en «kompetansemålplan» (Storvold 2006).

Når læreplanen ikke styrer undervisningen, vil det etter Aase sin mening være viktig at læreverk velges med omhu. Som nevnt tidligere har lærebøkene en sentral posisjon i undervisningen, og innholdet og oppbyggingen i dem styrer i stor grad undervisningen. Hvilke læreverk som velges kan ha innvirkning på hvordan litteraturhistorie og litterære verk fremstilles, noe jeg kommer tilbake til senere. Vi forstår at kompetansemålene er av generell art, noe som gir lærebøkernes fremstilling av tekster, litterære perioder og forfattere større betydning for lærerne og elevene i undervisningen.

### **3.1 Lesing som ferdighet og opplevelse**

Litteraturundervisningen i norskfaget har en todelt funksjon og oppgave, noe som er beskrevet i læreplanen:

Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrivevaner (LK06).

Aase mener det er problematisk å se på lesing, skriving og muntlig kompetanse i en norskfaglig kontekst kun som ferdigheter og redskaper (2005:81). Hun mener at definisjonene som beskriver disse grunnleggende ferdighetene, beskriver noe større. Her er det snakk om en tekstkompetanse som er knyttet til kontekst, til sjangerforståelse og til en meningskonstruksjon. Å snakke, lese og skrive blir dermed en kompleks kulturelt betinget kompetanse (ibid.). Aase vektlegger de estetiske aspektene ved litteraturundervisning, og mener lesing har en danningsfunksjon: «I norskfaget møter elevene estetiske tekster som har hatt, og som kan ha, et særlig potensial for å påvirke vår måte å forstå kulturen på» (2005:82). Aases poeng er relevant i forbindelse med dette prosjektet, og undersøkelsen av lærebøkene kan fortelle noe om hvorvidt lesing av kanonlitteratur er redusert til å være et middel for å oppnå målbare ferdigheter i faget. Det er ingen tvil om at ferdighet og opplevelse henger sammen. For å bli en god leser må man lese (Hennig 2010:79). Et viktig poeng i den forbindelse er at et godt forhold til litteratur og lesing må ligge i bunn for ønsket om å utvikle seg, slik Smidt beskriver. Når elevene føler at de litterære tekstene har personlig relevans, vil de også bli mer motiverte til å utforske flere tekster, og samtidig bli mer kompetente lesere. For Rosenblatt er det selvsagt at elevene skal ha en deltagende rolle. Hun mener dersom møtet mellom tekst og leser skal bli vellykket, må leseren være en aktiv medskaper i forståelsen av teksten (2002). Forståelsen av det

man leser, kan også føre til at man forstår den virkeligheten man lever i. På den måten kan fiksjonen fortelle oss noe om hvordan vi deltar i samfunnet rundt oss:

Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evne til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir muligheter for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og samfunnet (LK06).

## 3.2 Lesing og identitet

Et mål for norskfaget er å skape et helhetlig bilde av det samfunnet elevene lever i. Følgelig skal elevene utvikle en kulturell identitet og en individuell identitet i møtet med stemmer fra ulike tider og ulike kulturer, gjennom tekstene de leser: «Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale» (LK06). Dette spenningsfeltet peker tilbake på motsetningene mellom nåtid og fortid, og vi forstår at det ligger et sammenligningsperspektiv til grunn i læreplanen. Denne sammenligningen beskriver Steinfeld (2005) som en lang tradisjon i norskfaget. Særlig i litteraturhistoriske fremstillinger har det vært (og er fremdeles) tendenser som bygger på motsetningsforhold. Vi ser at læreplanen skiller mellom to ulike former for kulturkompetanse; kulturforståelse og kulturarv, og disse peker i hver sin retning. Kulturforståelse forstås som internasjonale perspektiver i norskfaget, beskrevet som «kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidligere grenser - språklig, kulturelt, sosialt og geografisk» (LK06). Kulturarv innebærer tekster som får ny og uventet betydning med ny kommunikasjon og perspektiver (ibid.). Vi forstår at læreplanen legger vekt på kulturarven som dynamisk prosess; en levende tradisjon, hvor kulturarven ikke er statisk, men bevegelig, og hvor elevene kan bidra til å utvikle den (Smidt 2009:17). Kunnskapsløftet er en fremtidsrettet reform, og fagplanene preges av at fortiden skal ha betydning for dagens og morgendagens samfunn.

Norskfaget er også et identitetsfag (LK06). Dette er ikke nytt med LK06, men vi ser en endring fra å være et fag som danner elevene ovenfra og ned, ved at høykulturen og normene i samfunnet ble overført mellom generasjonene, til å være et mer individbasert norskfag, som i stor grad legger opp til at elevene selv skal finne sitt eget «jag» (Penne 2001). I utviklingen som identitetsfag, kan vi i LK06 se at det snakkes om ulike identiteter, som på en og samme tid er konstant men også foranderlig (Smidt 2009). I formålsteksten for faget beskrives en todeling av den enkeltes identitet som både felles og individuell. Som vist ovenfor skal norskfaget fremme en felles kulturell kompetanse



med utgangspunkt i både den norske og internasjonale kulturen. Individuelt skal elevene «utvikle trygghet i kulturen» og «oppnå språklig selvtillit», og innholdet i faget skal bidra til at elevene finner «egne stemmer» til videre bruk i samfunnet. Identitetsbegrepet i skolen medfører også at behovet for subjektivering av faginnholdet øker, fordi elevene i større grad enn tidligere bruker skolen som arena for å utvikle seg selv, slik Ziehe beskriver. Aase forklarer at elevene bruker hverandre og lærerens praksis som modeller for hvilke kunnskaper og ferdigheter de kan overføre til seg selv. I så måte fungerer klasserommet som en prøveversjon av det reelle samfunnet, og elevene får en mulighet til «å være deltaker i seriøse samhandlingssituasjoner» (2005a:75). I følge Aase ligger det et unikt dannelsespotensiale i dette (ibid.). Andre mener at oppvurderingen av subjektivitet reduserer fagets formål: «Det *faginnholdet* som man mente var viktig å overlevere til de unge, er erstattet av emner fra elevenes dagligliv» (Larsen I: Nicolaysen 2005:92–93), et syn også Ziehe deler.

### 3.3 Litteraturredidaktiske perspektiver

Hittil har vi sett at teksten, leseren og kulturen er sentrale elementer av hvordan vi leser og forstår litteratur. Vi har også sett at vi som lesere ønsker muligheten til å tilføre teksten våre egne erfaringer og kunnskaper, og dermed åpne for en dialogisk lesning av teksten. Vi forstår også at lesing har flere funksjoner – både faglige og identitetsdannende. I det følgende vil jeg se nærmere på didaktiske perspektiver ved litteraturlesing, og først skal vi se på hvilke aspekter ved lesing som er viktige for ungdomsleseren

#### 3.3.1 *Leseroller*

Som lesere i en livslang utvikling går vi gjennom ulike faser, noe J. A. Appleyard har skrevet om. Appleyard mener at vi kan dele leserollene inn i følgende stadier:

- den lekende leseren
- leseren som helt eller heltinne
- leseren som tenker
- leseren som tolker
- den pragmatiske leseren

Han ser for seg at vi som lesere følger denne utviklingen fra vårt første møte med litterære tekster som små barn helt til vi blir voksne. Han mener at vi kan bevege oss inn og ut av rollene hele livet,

og kombinere leserollene i samme lesning. Hennig skriver at vi kan se de ulike stadiene som en lang utviklingslinje (2010:52). Det vil si at stadiene ikke bryter med hverandre, heller ikke erstattes det foregående stadiet med det neste. I stedet tar vi med oss viktige deler fra de ulike stadiene i utviklingen av oss selv som lesere. For det lille barnet, som Appleyard kjennetegner som *den lekende leseren*, er grensen mellom fiksjon og virkelighet diffus. Fantasien oppleves levende for barna, og nettopp dette er viktig å ta vare på, mener Appleyard (1991). Fantasien har en kognitiv funksjon for de minste leserne, den hjelper dem å forstå en kaotisk verden (Hennig 2010:52). Idet barna starter på skolen, får lesingen en mer organisert form, skriver Appleyard (ibid.). Barna møter både faktatekster og eventyrtekster, og særlig fiksjonslitteratur med spenning ser ut til å være en favoritt hos mange barn i 6-12 årsalderen, derav *navnet leseren som helt eller heltinne*. De (for den voksne leseren) banale fortellingene presenterer verden og karakterene som god eller ond. Barna kan dermed bruke fortellingene som modell for å lære om rett og galt i sine egne liv. Repetisjonen i eventyrene gir barna mulighet til å fylle de tomme rommene i teksten med kunnskap om verden og reglene som finnes i den, samtidig som øvelsen er en viktig bekreftelse på at «ja, slik er det faktisk», noe som er betryggende (Hennig 2010:54). Mestringen av og lære å lese som skjer i løpet av tidligste årene i barnets liv, utgjør den første leseopplæringa (Roe 2008). Det er først og fremst språkssystemet og kodene i språket som avdekkes og utforskes i denne fasen. Når barnet nå går over i en annen fase, er det som del av den andre leseopplæringa – utviklingen av ferdighetene og leseforståelsen. Vi ser at innholdet i teksten spiller en stadig større rolle, og ungdomsleseren reflekterer over sin egen lesing. Behovet for mer komplekse tekster kommer som følge av denne utviklingen, men det er stadig en spenning mellom regresjonsinteresser og progresjonsinteresser. For Ziehe er begge interessene uttrykk for lyst eller lykkefølelse (Smidt 1983:27). Med lyst mener Ziehe at noe trygt blir gjentatt og bekreftet, og for de minste barna er denne prosessen viktig i lesningen og opplevelsen med litteratur. Samtidig er ønsket om utvikling til stede, selv om dette innebærer en risiko av å mislykkes: «[ønsket] ytrer seg som en forsiktighet overfor alt nytt og fremmed» (ibid.). Interessant i vår sammenheng er å se hvordan ambivalensen mellom det kjente og det ukjente, nære og fremmede kommer til uttrykk i lærebøkene. Er begge interessene ivaretatt i omtalene og oppgavene om kanontekstene?

### 3.3.1.1 Den tenkende og tolkende leseren

I vår sammenheng er det ungdomsleseren som er interessant. Ut fra Appleyards modell befinner han seg på det tenkende stadiet og beveger seg mot det tolkende stadiet<sup>16</sup>. For den unge leseren utvides forståelseshorisonten gjennom lesing. Hennig skriver at han på et tidspunkt «begynner å tenke på det å tenke» (2010:56). Evnen til å kunne reflektere over egen tenkning gjør at vi ønsker å lese om personer som vi kan identifisere oss med. Ungdomsleseren er i følge Appleyard også en kritisk og vurderende leser, og stiller spørsmål til hva som leses: «hvor mye får vi vite om personene, og hvor realistisk er denne teksten?» (ibid.). Ungdomsleseren søker i følge Appleyard fiksjonslitteratur som handler om spørsmål de kan relatere seg til eller som de kan underholdes av (spenningslitteratur) (1991:99). Ungdomsleseren leser litteratur som passer deres forståelse av verden, og de ønsker å identifisere seg med karakterene de leser om. Appleyard skriver at de unge leserne bruker litteraturen for å kombinere det han beskriver som “[the] previously unquestioned experiences and the newly discovered need to understand and judge them” (1991:100). Karakterene, handlingen og moralen er ikke like tydelig og ensidig i tekstene som leses i ungdomsårene, og Appleyard mener at “involvement and identification (...) somehow need to be explained and justified now that the characters are mixtures of good and bad and the situations they find themselves in are so problematic” (ibid.). Ungdomsleseren utvikler en mer kompleks litterær kompetanse i disse stadiene, og etter hvert er det ikke bare teksten og sin egen leseposisjon som er interessant. Også andres tolkninger og reaksjoner på teksten er viktig for ungdomsleseren. Gjennom fortolkning lærer elevene å finne frem til intensjonen bak teksten, men forfatterens intensjon er ikke alltid lett å finne, eller andre elevers tolkninger av teksten kan stemme bedre overens med ens egne tanker om teksten:

Leserne har med andre ord kommet til et stadium der han begynner å forstå at en tekst ikke nødvendigvis bærer med seg én bestemt mening. Dette kan lett føre til en viss krisestemning, der det kan virke som om det er umulig [å] komme frem til noen mening i det hele tatt (Hennig 2010:57).

---

<sup>16</sup> Ut fra Appleyards modell befinner lesere på det tolkende stadiet seg i aldersgruppen 19–25, og regnes som studenter. Jeg velger likevel å ta dette nivået med i beskrivelsen av ungdomsleseren, på grunn av at Appleyards modell er generell, og at individuelle forskjeller kan forekomme, noe han selv skriver. Vi må derfor ta høyde for at elever på videregående trinn befinner seg i alt fra nivået under og over det som Appleyard beskriver som ungdomsleseren.

Med Appleyard forstår vi at ungdomsleseren bringer med seg et sett av forventninger i lesningen, og har et mål om å lære noe fra det han leser om. Vi ser også at ungdomsleseren bruker fortolkning som redskap for å forbinde sine egne erfaringer med fiksjonens virkelighet. På den måten fungerer litteraturen som modell for den unge leseren, slik også Aase beskriver elevenes behov for modeller de kan lære fra. Gunilla Molloy viser gjennom undersøkelsen *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003) at ungdomsleseren søker å lese litteratur om ting han kjenner seg igjen i, og foretrekker realistiske tekster. Hun skriver at samtalen om de tekstene som elevene kan identifisere seg med, går mye lettere i litteraturundervisningen, og mange flere elever er involverte i samtale. Hun skriver imidlertid at «samtalet om texten kommer mer att handla om egna minnen och privata associationer» (2003:316), fordi elevene unngår å fokusere på det fremmede i teksten – det som ikke sammenfaller med deres egne forestillinger om verden eller deres egne erfaringer. Hun skriver: «Den konfrontation mellan deras egna och texternas allmänna repertoarer, som skulle kunna utmana deras eget tänkande, uteblir därmed» (2003:316-317). Molloy's resultater samsvarer ikke med litterære samtaler, slik Aase ser det. Aase mener at samtaler om tekst i klasserommet har sin styrke i at elevene «blir tvunga til å møte andre lesingar enn vår eiga». Hun mener at det er flere grunner til at elever ikke er deltagende i samtale om tekst, blant annet kan elevene være usikre på sjangeren og hvordan en skal snakke i en slik situasjon (Aase 2005:109). Med Ziehe vet vi at det ligger en ambivalens mellom utvikling og stillstand, og angsten for og mislykkes kan resultere i at elevene blokkerer for muligheten til utvikling: «Elevene blir redusert til «pattebarn» som saboterer undervisningen (...)» (Smidt 1983:27). Resultatene Molloy kom frem til, viser et bilde av ungdomsleseren som regresjonsinteressert i leseprosessen. Ziehe, som mener at unge lesere velger ut de tanker og fortolkningsmønstre som passer inn i deres livsverdener, er skeptisk til en slik subjektivering av litteraturlæsning som kommer frem av Molloy's studie. For ham er det klart at skolen må tilby en alternativ verden, hvor elevene lærer noe *av* å lese disse tekstene. Denne tankegangen er Rosenblatt skeptisk til. For henne er det et poeng at våre erfaringer og følelser har en plass i samtaler om litteratur, og at det personlige engasjementet vi møter teksten med, åpner for motivasjon for å kunne snakke om de analytiske aspektene ved teksten. Aases teorier samsvarer med Rosenblatts, og vi forstår at ved å bruke det personlige som plattform, kan elevene i Molloy's studie konfronteres med andre perspektiver enn deres egne. Unge lesere har et behov for å møte noe kjent i tekstene de leser, men er samtidig åpne og motiverte for å utfordre tolkningene sine. I et tolkningsfellesskap hvor elevenes refleksjoner blir hørt, ligger det gode muligheter for litterære samtaler.

### 3.4 Litteraturundervisning

«Målet med litteraturundervisningen er å gjøre elevene til habile og engasjerte lesere», skriver Hennig (2010:168). Med disse ordene forstår vi at litteraturundervisning både handler om å oppdage og utforske litteraturen vi leser, samtidig som vi skal lære å bruke kunnskapen om hva og hvordan vi leser til noe. I læreplanen for Kunnskapsløftet er dette beskrevet under grunnleggende ferdigheter: «Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og fremstillinger i et bredt spekter av tekstformer» (LK06), altså en instrumentell tilnærming. Men også at: «Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster». Dette legger til grunn en estetisk tilnærming til litteraturen.

#### 3.4.1 Fremstilling og formidling i lærebøker

Som nevnt tidligere har læreboken stor betydning for hvordan lærere og elever går frem for å lese og arbeide med litterære tekster. Lærebøkene fungerer som en felles referanseramme for de involverte:

Läroböcker är inte bara redskap för undervisning utan också en minnesbank för kunnskap och kommunikation (...) De fungerar som redskap för lärande, som informationskällor men också som socialt minne. Läroböcker utgör den plats där vi har placerat sådana facta, förklaringar och exempel som vi ser som grundläggande, giltiga, objektiva och nödvändiga för vår gemensamma sociala och kulturella orientering (I: Skrunes 2010:15).

Tankene kjenner vi igjen fra Assmann (2008) som mener at institusjoner som skolen spiller en stor rolle i bevaringen av kulturelle symboler. Lærebøkernes tilnærming til og fremstilling av litterære tekster og kontekstene rundt varierer i utforming, men tradisjonen viser at litteraturhistoriske fremstillinger ikke nødvendigvis er nøytrale. Steinfeld (2005) drar en historisk linje gjennom litteraturhistorien i lærebøkene, og peker på en konserverende tendens gjennom store deler av dens 120 år lange historie i norskfaget. Utgangspunktet for litteraturhistorien i norske lærebøker var å styrke den nasjonale identiteten. Dette ble gjort ved å fremheve det særnorske og hjemlige i motsetning til det internasjonale og fremmede (2005:52). Fellesskapsfølelsen skulle styrkes gjennom en felles referanseramme, og et høydepunkt denne fremstillingen nådde med utdanningsreformene L97 og R94. Steinfeld peker på at det også i nyere lærebøker er en spenning mellom det kjente og fremmede:

[N]oen synes mer åpne for kultursamspill enn andre. Uttalt og uuttalt er spenningen der fortsatt i vår tids bøker, stundom som påfallende fortelser, noen ganger som ubegrunnet misinformasjon, men i andre tilfeller som ny aksept for kulturmøter og – påvirkninger (2005:54).

Steinfeld viser at ulikheter mellom lærebøker følgelig gir ulike litteraturhistoriske fremstillinger. Med Bakhtin forstår vi at den som siterer har makt over den som siteres. Fremstillingen av tekst, forfatter og litterære epoke vil kunne ha innvirkning på hvordan vi som lesere forstår tekstene. Men også oppgavene i læreboka har innvirkning på hvilke måter vi leser og forholder oss til tekstene på. Otnes og Iversen (2012) låner tanker fra Ongstad og Skjelbred og beskriver tekstoppgaver som en sentral del av skolefagene:

I oppgavene møtes undervisning, læring og evaluering. De speiler hva som er viktig i faget, hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter som utgjør læringsmålene. De reflekterer med andre ord et fags kunnskapstaksonomi (I: *Norsklæraren* 2/2012:61).

Med Otnes og Iversen forstår vi at oppgaveløsning er en naturlig del av norsk skole, som følge av reformpedagogiske tradisjoner. Det legges vekt på at eleven skal «konstruere kunnskapen selv, ikke få den formidlet fra læreren» (ibid.) Denne pedagogikken samsvarer med et konstruktivistisk læringssyn, som vi kjenner fra John Dewey (ibid.) Oppgavene er integrert i læreboka, og er styrende i lesningen av læreverket. Otnes og Iversen påpeker at det derfor er uheldig dersom oppgavene er utformet slik at elevene kan lese oppgavene først og så lete i teksten etter riktig svar (2012:62). Steinfeld (2005) skriver imidlertid at nyere skolelitteraturhistorier kan inneholde teksttolkninger som erstatter lesningen eller forteller eleven «was er fühlen und denken soll» om verket. Dermed kan elevene nøye seg med å kunne resirkulere en læreboktekst *om* teksten (..)» (2005:65). Unnlattelse av å gå nærmere inn på teksten enn det som læreboken legger føringer for, finner vi også i tolkningsoppgaver i lærebøkene. Stein-Olof Ullström (I: Kåreland 2009) skriver at lærebøkene som utkom i etterkrigstida i Sverige, bar preg av at oppgavene hadde en vinkling mot de litterære tekstenes innhold. Ullström peker på at det i stor grad var «ett ökat behov att kontrollera gymnasiasternas läsning av den moderna skönlitteratur, som tidigare var nästan osynlig men nu får mer plats i gymnasiet» (ibid:125). Oppgavenes funksjon var følgelig å sikre at elevene tolket tekstene «riktig», noe som gikk på bekostning av selve den litterære teksten og tolkningen. I følge Ullström eksisterer denne typen oppgaver fortsatt i lærebøkene, selv om mer leserorienterte oppgaver har overtatt i større grad. Den leserorienterte tilnærmingen til litterære tekster har fått stadig større innpass i litteraturundervisningen, i tråd med et økt sosiokulturelt læringssyn i skolen. Med dette får undervisningen et subjektivt aspekt; tekstene må være interessante for elevene. Teksten må ha betydning for ele-

ven dersom de skal kunne gjøre egne refleksjoner om den. Det er lærerens oppgave å organisere oppgaver og aktiviteter som får elevene til å reflektere over lesingen. Hennig har et leserorientert syn på litteraturtilnærming, og sier at det er først når teksten får betydning for leseren, gjennom noe vi kan *relatere* oss til i teksten, at grunnlaget for *et meningsfullt* arbeid med teksten er lagt. For at en litterær tekst skal vekke følelser hos leseren, må det finnes et tilknytningspunkt mellom tekst og leser, skriver Hennig (2010). Både personer i fortellingen, så vel som problemstillinger vi syns er interessante eller kan relatere våre erfaringer til, gjør at vi engasjeres av lesningen. Dette kaller Rosenblatt *estetisk hendelse*, som finner sted gjennom leserens bevisste og ubevisste respons på teksten (Hennig 2010:78). Ullström finner imidlertid i sin studie at få oppgaver legger opp til at eleven skal kunne komme med sin tolkning av teksten. Tvert imot – de fleste tekstoppgavene er av lukket art, og viser ut fra teksten i stedet for innover. Han fant at mange oppgaver i lærebøkene er såkalte kontrollspørsmål, med en pedagogisk hensikt å gi elevene en nærlesning av teksten for å bedre forstå hva den handler om. Ullström finner denne tilnærmingen begrensende for lesningen, og beskriver det som en kontrollfunksjon:

(...) för att kunna besvara frågorna bör eleverna för det första ha läst texten och för det andra ska de ha förstått vad där står, på liknande sätt som sker vid läsförståelsestest där man söker diagnostisera läsförmågan» (I: Kåreland 2009:127).

Ut fra en slik tilnærming eksisterer ikke den estetiske opplevelsen av lesningen, og elevenes tolkninger av teksten er ikke vektlagt av læreboken. Oppgaver som vender bort fra teksten er den andre typen som Ullström beskriver. Denne oppgavetypen inkluderer i stor grad leseren i tolkningen av teksten. En utfordring med denne type oppgaver er at selve teksten forsvinner ut av fokus. Det er gjerne spørsmål som henviser til elevenes følelsesregister, bakgrunn og interesser som overskygger tekstens innhold. Samtalene om tolkning av teksten blir gjerne erstattet med samtaler om ulike tolkningsmuligheter av teksten. Ullström mener at en for stor andel av oppgavene i lærebøkene leder bort fra litteraturen, og forholder seg til teksten på en pragmatisk didaktisk måte (ibid.:137). Som Aase mener han at begrep som subjektiv relevans kan være problematisk dersom «läsningen inte leder in i texten utan fastnar utanför» (ibid.). Dialogen mellom tekst og leser stilles i skyggen av de nevnte oppgavetyperne, mener han, og gir ikke elevene mulighet til å stille sine spørsmål til tekstene de leser (ibid.:138). Monica Reichenberg (I: Knudsen (red.). 2009) bruker ytterligere kategorien halvåpne spørsmål om oppgaver som i utgangspunktet synes å være åpne, men som viser seg å etterlyse et spesielt svar. Reichenberg skiller mellom tre ulike elevsvar: *inferenser* som handler om å lese bortover og mellom linjene, for å danne et helhetlig bilde av teksten eller svaret. *Lesing direkte fra teksten*, som gir et ordrett svar fra teksten eller formulert med egne ord. Og *refleksjoner* når ele-

vene vurderer teksten kritisk, og bruker allmennkunnskap og spesialkunnskaper for å vurdere teksten. Også når elevene stiller refleksjonsspørsmål tilbake til tekstinnholdet. På bakgrunn av læreplanen i norskfaget og oppgavekulturens historie, er det grunn til å anta at oppgavene i lærebøkene som undersøkes i denne oppgaven, vil inneholde flere instrumentelle tekstopp-gaver enn reflekterende.



## 4 Metode: Lærebokforskning

Lærebokforskning har som mål å undersøke innhold, struktur, funksjon og virkning av læreboken som pedagogisk læremiddel. Avhengig av hvilket formål forskeren har, velges metoder som passer formålet best, være seg kvantitative – målende metoder, eller kvalitative – tolkende måter å undersøke materialet på. Dette forskningsfeltet har jeg skrevet om tidligere i kapittel 1.4, hvor Aamotsbakkens lærebokstudie (2003) ble omtalt. I hennes studie benyttes både kvalitative og kvantitative metoder for å rangere og evaluere læreverkene og kanontekstene, i tillegg til intervjuer av forlagsredaktører. Dette prosjektet tar imidlertid utgangspunkt i de resepsjonsetetiske relasjonene mellom tekst, leser og kontekst, hvor en kvalitativ metode er mest relevant, noe jeg vil komme tilbake til. Mer konkret undersøkes relasjoner mellom elev og lærebok og elev og kanontekst, og relasjonen mellom kanontekst og lærebok i litteraturundervisninga. Prosjektet består følgelig av to områder, som utgjør et helhetlig utgangspunkt for undersøkelsen:

- Elevens resepsjon av kanontekster gjennom læreboka.
- Lærebøkernes fremstilling av kanontekstene.

Opplevelsen av litteratur og resepsjonen av tekstene vi leser er personlig og individuell, og noe som skjer «der og da», idet vi leser. I forskningssammenheng kan leserens opplevelse dermed bare dokumenteres indirekte, gjennom skriftlige eller muntlige undersøkelser av lesere og tekstmateriale (Smidt 1989:34). Selv om resepsjonen ikke er tilgjengelig for oss, kan vi skape *nye tekster* basert på tekstarbeidet som undersøkelsen gjelder. Disse nye tekstene har «– som alle tekster – blitt til i en spesiell situasjon, en sosial kontekst som påvirker «svaret». Dette er et faktum resepsjonsforskeren først og fremst må ta hensyn til i analysen av materialet» (ibid.). Resepsjonsforskning faller inn under den kvalitative forskningsmetode, som kjennetegnes ved å være kontekstbasert, hvor flere metoder kan benyttes for å vise ulike sider av objektet som undersøkes, og hvor resultatene består av tolkninger. Kvalitativ forskning handler om at forskeren søker å forstå eller tolke undersøkelsesobjektet. I motsetning til kvantitativ forskning, som bygger på utregninger og måling av materiale, og hvor hensikten er å komme frem til evidentbaserte resultater, er man innenfor kvalitativ forskning mer opptatt av å se det helhetlige bildet som undersøkelsesobjektet inngår i. Malmgren (1983) mener at situasjonen rundt undersøkelsen er helt avgjørende for hensikten med kvalitativ forskning. Han mener at formålet med kvalitative undersøkelser er å gi et så fullstendig bilde som mulig av det undersøkte objektet. Dette forutsetter at også sammenhengen rundt objektet tas med i betraktning, slik at forskeren kan skille ut analysens «mångefacterade helheter» (1983:75). Det vil si at funn som dukker opp underveis i prosjektet kan trekkes frem for å kunne vise en større helhet av det som

undersøkes. I forbindelse med dette prosjektet har den aktuelle revisjonen av læreplanen i norsk fått en slik rolle. Forslaget til høringsutkastet bidrar til å kaste nytt lys over resultatene i undersøkelsen. Undersøkelsen vil også kunne vise flere interessante funn fra lærebøkene som gir bidrag til et helhetlig bilde av resultatene.

I motsetning til kvantitative analyser hvor forskeren opererer evidentbasert ut fra forhåndsbestemte kategorier, vil ikke kvalitative undersøkelser kunne gi samme type resultater. Det er heller ikke et poeng at resultatene skal kunne måles innenfor kvalitative undersøkelser. Hensikten er heller å få en mer nyansert teoritilknytning og mulighet til å fordype seg i problemstillingen en arbeider med. Et slikt arbeid krever at forskeren tolker resultatene han finner. I motsetning til kvantitative analyser er det ikke et poeng at resultatene skal gi samme svar gjennom flere sammenligninger i ulike kontrollgrupper:

Det är istället fråga om slutsatser som uttrycker olika grader av säkerhet. Intersubjektiviteten kan prövas men på ett mjukt sätt genom att flera forskare analyserar ett material oberoande av varandra men utifrån samma frågeställningar» (Malmgren 1983:80-81).

Innenfor resepsjonsforskning er formålet å reflektere over, og skape økt forståelse og kunnskap om det man undersøker, og det skjer først og fremst ved tolkning. Fordi alle lesere stiller med ulik bakgrunn og erfaringsgrunnlag, er det ikke mulig å generalisere funnene man gjør i en undersøkelse av litteraturresepsjon. Kvalitative undersøkelser tar gjerne for seg prosesser, som i vårt tilfelle består av lese- og læringsprosesser. Malmgren skriver at fenomen av prosessuell karakter ikke kan måles gjennom kvantifisering, men at de i stedet må *forstås* av forskeren (1983:75). Forståelse tilegner vi oss gjennom å undersøke konkrete tilfeller i naturlige situasjoner, og ved å begrense objektet vi undersøker til mindre enheter (1983:75-76). Det empiriske materialet i min undersøkelse støttes opp av relevante teoretiske perspektiv fra resepsjonsforskning og litteratur- og språkdidaktikk. Resultatene vil i tur drøftes på bakgrunn av et teoretisk tolkningsgrunnlag. Både Smidt og Malmgren peker på nødvendigheten av å dokumentere de metodene og materialet som benyttes i forskningen, slik at den som leser stiller med et så godt utgangspunkt som mulig for selv å kunne trekke slutninger og tolkninger av de resultatene som er presentert i undersøkelsen. I det følgende vil jeg presentere undersøkelsesmaterialet i prosjektet.

I forkant av prosjektet så jeg nødvendigheten av å avgrense utvalget av lærebøker. Et valg dreide seg om hvorvidt prosjektet skulle ta utgangspunkt i samtlige tre videregående trinn, eller eventuelt hvilket av de tre. Det var også nødvendig å vurdere om prosjektet skulle inkludere lærebøker for yrkesfaglige studieprogram (YFSP) i prosjektet, da de har ulikt innhold enn lærebøkene for studie-

forberedende utdanningsprogram (STUP). Tekstomfanget var for stort til å undersøke lærebøkene på alle trinn i videregående opplæring, men jeg fant også at det var unødvendig. Læreplanen for LK06 legger fokus på samtidslitteratur i Vg1 og på det moderne gjennombrudd (litteratur etter 1800) i Vg3. Læreplanen legger imidlertid vekt på eldre litteratur, med særlig vekt på perioden middelalder til 1870, i hovedområdene for skriftlige tekster og språk og kultur i Vg2. I tillegg tilsvarener læreplanen i norsk for YFSP Vg2 læreplanen for STUP Vg1, som innebærer at lærebøkene for STUP og YFSP ikke er basert på samme kompetansemål for trinnet Vg2. Basert på retningslinjene i læreplanen var det hensiktsmessig å avgrense materialet til Vg2, hvor det er forventet å finne flest kanontekster i de gjeldende lærebøkene. Jeg hadde to kriterier for hvilke lærebøker jeg skulle bruke i undersøkelsen. For det første spilte størrelsesgraden inn, og valget ble basert på at alle de største bokforlagene hadde læreverk i norsk for videregående trinn i sitt sortiment. I tillegg så jeg på tilgjengeligheten av de enkelte lærebøkene på bokmarkedet. Hensikten var å danne et grunnlag for å kunne velge de lærebøkene som med størst sannsynlighet brukes i mange norskklasser. Det andre kriteriet som var viktig for utvalget, var likhet. Det var viktig at lærebøkene hadde lik utforming, helt konkret i form av at fagdel og tekstsamling er samlet i en og samme bok. Hensikten med dette valget var å danne et likt grunnlag for undersøkelsen. I undersøkelsen har jeg valgt å inkludere oppgavesettene i teksten, i tråd med hva Smidt og Malmgren mener om dokumentasjon av materiale. Nærheten mellom tekstoppavene og drøftingen av resultatene gir leseren en større mulighet til å følge med underveis, og gir den som leser mulighet til gjøre egne tolkninger basert på de resultatene jeg kommer frem til underveis i undersøkelsen.

## 5 Lærebokundersøkelse

### 5.1 Presentasjon av læreverker og kanontekster

I det følgende vil jeg gi et kort sammendrag av de ulike lærebøkene og kanontekstene jeg har valgt å undersøke. Formålet med presentasjonen er å danne et grunnlag som leseren kan forholde seg til underveis i oppgaven, men også for å vise likhetstrekk og ulikheter mellom lærebøkene som kan være interessante for resultatene av undersøkelsen. Materialet jeg har valgt å bruke i analysen er tre lærebøker for Norsk Vg2 studieforbereende utdanningsprogram. Disse tre lærebøkene er *Tema Vg2 Norsk språk og litteratur* fra Samlaget, *Grip teksten Norsk Vg2* fra Aschehoug og *Panorama Norsk Vg2* fra Gyldendal. Lærebøkene følger de pålagte retningslinjene som er uttrykt i læreplanen for Lk06, og innholdet i lærebøkene skal dekke læreplanens fire hovedområder som består av muntlige og skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. Kompetansemålene for de ulike hovedområdene skal blant annet nås gjennom oppgaver i læreverkene. Alle tre lærebøkene består av en todeling mellom fagstoff og tekstsamling. Lærebøkene har arbeidsoppgaver<sup>17</sup> til lærestoffet i fagdel og tekstsamling. I det følgende vil jeg kort beskrive de ulike læreverkene.

#### 5.1.1 Grip teksten

Tittelen til denne læreboka peker på et utvidet tekstomfang og – begrep. I forordet påpekes det at tittelen også er ment for å favne om internasjonal litteratur. *Grip teksten Norsk Vg2* fra Aschehoug består av fem hovedbolker med de overordnede temaene kulturhistorie, språk og samfunn, tekstarbeid og tekstsamling. I tekstdelen følger oppgavene etter hver enkelt tekst. I forordet til *Grip teksten* står det at «[d]isse oppgavene prøver lærestoff som sjangerkunnskaper, de oppfordrer til refleksjon, skrivearbeid, muntlige aktiviteter og større presentasjoner». Om arbeidsstoffet i læreverket står det at tekstutvalget har nær sammenheng med kulturhistoriekapitlene, noe som kan tyde på at tekstene fyller et historisk rom i læreboken.

---

<sup>17</sup> Utover oppgavene i læreboken har læreverkene også fag-nettsteder med arbeidsstoff og -oppgaver, men disse blir ikke inkludert i denne analysen.

### **5.1.2 Panorama**

*Panorama Vg2* fra Gyldendal presenterer elevene for videre horisonter, står det i nettstedet<sup>18</sup> for læreverket. Horisontene, som vi forstår at navnet på boken springer ut fra, utvides med fokus på de ulike tekstbegrepene i læreplanen, og gjennom et nytt perspektiv på litteraturhistorien: «I *Panorama* presenteres ulike historiske linjer på en ny og original måte» (Gyldendal 2010). Læreverket legger vekt på et aktualisert perspektiv på faget, og vi forstår at lærestoffet skal ha relevans for elevene. Om oppgavene i læreverket beskrives det at en stor andel visuelle uttrykk, som video og animasjon<sup>19</sup> er brukt for å motivere og engasjere elevene i undervisningen. Læreboken er delt inn med en fagdel og tekstsamling. I fagdelen finner vi blant annet hovedlinjer i litteraturhistorien, samt en tematisk inndeling av litterære tekster, hvor eldre og nyere tekster med samme tematikk deler kategori. Tekstsamlingen er inndelt etter sjangre, og samtidslitteratur og kanonlitteratur er blandet.

### **5.1.3 Tema Norsk språk og litteratur**

*Tema Vg2 Norsk språk og litteratur* er utgitt på Samlaget. I forordet beskriver forfatterne at «Kvar bok inneheld studiedel og tekstsamling med eit samlande fokus på teori, litteratur og ferdigheter [...]. Til teorikapitla er det oppsummeringsoppgåver som peiker mot sentrale moment i lærestoffet. I tillegg er det fordjupningsoppgåver, som fører ut over lærebokstoffet og øver opp ferdigheiter: Dei krev lesing, skriving og munnleg bruk av språket, og bruk av datateknologi i informasjonssøking og presentasjon». *Tema* er det læreverket som inneholder det største tekstutvalget, og som inneholder flest tekster innenfor perioden middelalder til 1870.

---

<sup>18</sup> Panorama inneholder ikke forord eller lignende som kan gi informasjon om forfatterens mål for læreverket.

<sup>19</sup> Tilgjengelig på nettstedet for læreverket: <http://www.gyldendal.no/Videregaaende/Studieforberedende-og-fellesfag/Norsk/Panorama>

## 5.2 Kanontekstene

### 5.2.1 *Niels Klims reise til den underjordiske verden*

*Niels Klims reise til den underjordiske verden* av Ludvig Holberg ble utgitt på latin første gang i 1741. Romanen handler om den nyutdannede studenten Niels Klim som ved et uhell ramler ned i den underjordiske verdenen og planeten Nazar, som består av 27 ulike samfunn, hvor skapningene som lever der ligner på trær. Samfunnene skiller seg fra hverandre, og historien som leseren møter er fortellingene Niels Klim har samlet i papirene fra denne reisen. Holberg vakte oppsikt med denne romanen da det i hans tid ikke var lov å kritisere samfunnet. Historien inneholder likevel mange samfunnskritiske aspekter som kan leses mellom linjene, og både kvinnesyn og bruk av makt og religion står sentralt i tolkningene av denne teksten.

### 5.2.2 *Smeden og bakeren*

*Smeden og bakeren* av Johan H. Wessel er et humoristisk dikt som ble utgitt første gang i 1784. Teksten handler om en liten by hvor det bor en vred smed som dreper en av sine fiender inne på en kro. Dette må han straffes for, og henging blir planlagt. Noen av borgerne i byen klager til dommeren for at byens eneste smed må straffes, kan ikke heller en av byens to bakere ta staffen i stedet? Slik går det, og drapsmannen går fri mens den uskyldige bakeren blir hengt. Moral og samfunnsverdier står sentralt i tolkingen av denne teksten i lærebøkene.

### 5.2.3 *Peer Gynt*

*Peer Gynt* av Henrik Ibsen ble skrevet i 1867 og regnes som det fremste teaterstykket i norsk litteraturhistorie, og kalles gjerne «Norges nasjonalepos». Det lange dikteposet handler om løgnaktige og ambisiøse Peer som mener han er for stor for den lille bygda han bor i. Etter å ha røvet en brud i et bryllup flykter han til utlandet og reiser fra Solveig som han er blitt glad i. I Asia og Afrika prøver han å gjøre suksess som forretningsmann. Blant annet grunnlegger han et eget land med seg selv som keiser. Ambisjonene overgår imidlertid evnene, og etter 40 år reiser han tilbake til Norge. Der blir han konfrontert med sitt egoistiske liv. Kun Solveig tar imot ham, mens resten av bygda viser ham ryggen. Leseren møter alle sidene ved karakteren «Peer», og tolkningene av dette stykket dreier seg gjerne om norsk selvgodhet, egoisme og jantelov, men strekker seg også bredere med problemstillinger som identitet, utferdstrang og universelle verdier.

### 5.3 Undersøkelse

I det følgende kapittelet vil jeg presentere omtaler og tekstoppgaver i de tre valgte lærebøkene. Oppbyggingen av undersøkelsen tar utgangspunkt i hver av de tre lærebøkene, hvor de tre kanontekstene er representert med omtale og oppgaver. Fra omtalene gis en sammenfatning av hovedtrekkene i presentasjonen, i tillegg til øvrige relevante opplysninger om forfatterne i lærebøkens fagdel<sup>20</sup>. Oppgavesettene inkluderes i sin helhet, hvorpå oppgavene ses i sammenheng med de sentrale teoretiske og didaktiske perspektivene i oppgaven.

#### 5.3.1 GRIP TEKSTEN

##### Ludvig Holberg og «Niels Klims reise til den underjordiske verden»:

###### Omtale

Forfatterportrettet av Ludvig Holberg dekker over om lag tre sider i kapittelet «Fra Renessanse til romantikk». Kapitteloppbyggingen i bokens fagdel består av inndelinger hvor forfattere og kunst- og litteraturperioder står side om side. Portrettet av Holberg inkluderer et biografisk sammendrag som dekker høydepunktene fra hans levde liv, så vel som hans forfatterliv. Komediene, og særlig *Jeppe på Bjerget* trekkes frem som sentrale i forfatterskapet. Romanen om Niels Klim omtales som et høydepunkt innenfor den filosofiske retningen for Holberg. I læreboka beskrives romanen som «merkelig» og at den regnes som «Nordens første science fiction- roman» (Dahl et. al 2010:89). Presentasjonen av Holberg inkluderer videre et fotografi av en mann med boken *Ludvig Holberg. Den flygende bergenser* utenfor DNS i Bergen, samt et tegnet portrett av Holberg. En «Tenkepause» på en av sidene stopper leseren med spørsmålet «Ser du likhetspunkter mellom Holbergs bok om Niels Klim og science fiction i bøker og filmer fra vår egen tid? (Dahl et. al 2010: 89). Spørsmålet indikerer at *Grip teksten* ønsker å fremstille fortellingen som aktuell. Steinfeld skriver at litteraturhistorien i de nyere lærebøkene viser en tendens til å vise litterære tekster som samfunns- og samtidsrelevante, i motsetning til tidligere da tekstene ble fremstilt som litterære objekter (2005:67-68). Denne fremstillingen av Niels Klim samsvarer også med formålet i læreplanen, hvor det er beskrevet at eldre litteratur «kan få ny og uventet betydning» i møtet med nye perspektiver (2006a). Vi forstår at *Niels Klims reise (...)* får en samtidsaktuell funksjon i *Grip teksten*, og at det

---

<sup>20</sup> Via lærebøkens innholdsregister har jeg undersøkt de ulike kontekstene hvor kanonforfatterne er omtalt, fordi disse kontekstene kan ha betydning for framstillingen av forfatterne og tekstene.

historiske aspektet ved denne kanonteksten dempes ned i forfatteromtalen.

Utover forfatterportrettet av Holberg åpner en omtale av ham også delkapittelet om «1700-tallet: Lysets århundre», hvor Holbergs ankomst til Paris i 1714 skildres for å visualisere den historiske plasseringen for klassisismen og opplysningstiden. En referanse til *Jeppe på Bjerget* inkluderes i kapittelet «Nasjonsbygging», hvor lærebokforfatterne antyder at Holberg fremstiller den danske bonden som «så ynkelig og veik» (2010:108), i motsetning til den norske bonden som var fri og selvstendig i forhold til godseierne. Litteraturhistoriske fremstillinger har tradisjonelt vært nasjonalorienterte, og har skapt et skille mellom det kjente og ukjente. Steinfeld skriver:

For norsk litteraturhistorie, skolebøkene inkludert, har grenseoppgaven mot det danske veid tyngst. Fra 1911 var grensepælene på plass; heretter var det 19. århundres danske litteratur å regne som «fremmed litteratur» for norske gymnasiaster og kunne ikke inngå i pensum til eksamen artium (I: Nicolaysen 2005:53)

Denne beskrivelsen av en tankegang som har preget – og til en viss grad fortsatt preger – norske lærebøker, tegner et bilde som ligger utenfor den litterære teksten. *Grip teksten* bruker Holberg og komedien som et nasjonalsymbol, uten hensyn til tekstens innhold eller Holbergs intensjon med stykket. Vi ser at Holberg og romanen om Niels Klim fremstilles dels som sentrale bidrag til litteraturhistorien og dels samtidsaktuelle for vår tid i fagdelen av *Grip teksten*. Fremstillingen av Holbergs forfatterskap har som formål å skape nærhet mellom de eldre litterære tekstene og vår tid. For Ziehe er dette problematisk. Han mener at faginnholdet i skolen gradvis erstattes med subjektivering. Hvordan kan skolen tilby et danningsinnhold dersom innholdet i undervisningen er det samme som elevene møter utenfor skolegården, spør han. Det er i motsetningsforholdet til elevenes livsverdener at skolens danningsfunksjon kommer elevene til gode, mener han. Larsen siterer Ziehe og skriver: «Bare når skolen er forskjellig fra hverdagslivet og fra andre institusjoner, og når den stiller krav, kan den gi de unge nye og annerledes erfaringer» (ibid.:93). Smidt ser annerledes på en slik vinkling av undervisningen. For ham har opplevelsen av relevans sammenheng med personlige behov, i vel så stor grad som med innlærte holdninger til hva som anses som viktig kunnskap i samfunnet. Med Smidt forstår vi at dersom elevene oppfatter lærestoffet som relevant, øker motivasjonen for å lære: «[A]ll virkelig kunnskapsutvikling forutsetter en opplevelse av at det en holder på med, er viktig og angår en på en eller annen måte» (Smidt 1989:33). Aase er opptatt av at Smidts begrep ikke må mistolkes med selvopptatthet: «Eleven er ikke bare opptatt av seg selv eller i andre ungdommer. Han kan meget mulig være interessert i å få vite om voksenverdenen har noe å tilby som han ikke allerede vet eller kan» (2005:78). Læreren må våge å bevege seg på usikker grunn med elevene, mener hun, fordi «en



viktig side ved danningspotensialet i faget er å eksponere egen forståelse gjennom fortolkning sammen med andre» (ibid.).

I en litteraturdidaktisk sammenheng handler det om å finne strategier for å oppnå leselyst og gode redskaper for at elevene skal bli gode lesere. Med tanker fra Bakhtin om et dialogisk tekstsyn, blir teksters mening til gjennom en flerstemt dialog mellom leser og tekst, og mellom stemmer i teksten og elevenes erfaringer og ideer fra andre sammenhenger (Smidt 2005:47). Uavhengig av hvor stemmene kommer fra, kan de rettes mot teksten i klasserommet, og på den måten bidra til nye lesninger og tolkninger. Med andre ord må det ikke nødvendigvis være en motstand mellom det fortidige og det samtidige i litteraturen. Elevene får ved hjelp av tekstfellesskapet mulighet til å utforske det kjente så vel som det ukjente i teksten de leser, og det subjektive relevante er ikke en ulempe for inngangen til teksten. Tvert i mot kan det være en nødvendig inngang for å forstå noe som oppleves som fremmed, slik som eldre litteratur. I *Grip teksten* legger omtalen av Holbergs forfatterskap opp til at elevene skal lese tekstene hans i lys av samtiden, samtidig som det understrekes at Holbergs status i litteraturhistorien og kulturarven som sådan er hovedgrunnen til at tekstene er inkludert i læreboken.

I tekstsamlingen er et utdrag fra *Niels Klims reise* (..) plassert i kapittelet «Tekster: Fra renessanse til romantikk 1500-1800». Kapittelet samsvarer med plasseringen av forfatterpresentasjonen i fagdelen. Utdraget som skildres er fra Niels Klims møte med trærne som bor i staten Potu, en utopistat for alle samfunn over og under jorda. I tillegg til tekstutdraget er også en tegneserie av Hans Scherfig, første gang publisert i «Land og folk» i 1955 inkludert. Utdraget fra tegneserien, som består av seks ruter tegnet i svart/ hvitt, er plassert i forbindelse med tekstutdraget.

### **Oppgavesett**

- Da Holberg skrev denne romanen, var det streng sensur og vanskelig å kritisere åpenlyst forhold i det samfunnet han selv levde i. Hvordan greier han likevel dette på indirekte vis i boka om Niels Klim? Gi eksempler fra utdraget på hva han på denne måten kritiserer i sitt eget samfunn.
- Diskuter skrivemåten. Hvordan vil du karakterisere skrivemåten i Niels Klim – skiller den seg fra skrivemåten i en moderne roman? Hva består i så fall forskjellen i?
- Niels Klim som tegneserie: diskuter i hvilken grad boka om Niels Klim har egnet seg for overføring til tegneseriemediet.

Det er hovedsakelig sjangeren, samfunnskritikk og samtidsrelevansen ved romanen som fremheves i oppgavene i *Grip teksten*, noe som underbygger en aktuell og efferent lesning. I fagdelen omtales *Niels Klims reise til den underjordiske verden* som en «science fiction–roman», og fremheves som Holbergs mest filosofiske verk. Ingen av disse sidene ved romanen trekkes imidlertid frem i oppgavesettet i tekstsamlingen. På en side kan det være hensiktsmessig å vise teksten fra flere sider, det gir leseren flere innganger til teksten. På en annen side; når det kommer til leseropplevelsen av denne romanen, ville sannsynligvis mange elever bli interesserte i å lese teksten ut fra beskrivelsen om science fiction, og det ville vært interessant å gå nærmere innpå denne forbindelsen i oppgavesettet. Science fiction–sjangeren er en kulturell referanse som mange unge kjenner til. Det ville derfor ha vært motiverende for en stor andel elever å knytte science fiction–sammenligningen inn i analysen av teksten, og det kan synes som at en opplagt mulighet til å engasjere elevene glapp ved å heller stille fokuset i den ene oppgaven bakover til 1950-tallets tegneserier. Når det er sagt, er selve målet med tegneserie-oppgaven utført i henhold til kompetansemålet for sammensatte tekster, hvor eleven skal «bruke ulike medier for å tolke og presentere tekster fra ulike tider» (LK06). Dette viser at *Grip teksten* har en intensjon om å stille *Niels Klims reise (...)* i en moderne kontekst. Problemet er at dette ikke gjøres tydelig nok for elevene, som må forholde seg til romanen i to ulike, men – for elevene – utdaterte innpakninger. Med andre ord er fremstillingen av romanen i fagdelen en annen enn den eleven møter i tekstsamlingen, og fremstillingen i tekstsamlingen bærer preg av å se romanen i utdaterte kontekster som trolig ikke vil oppleves som relevante.

En av oppgavene går ut på sammenligning mellom romansjangerens stilistiske trekk før og nå, og en annen på overføring av fortellingen til andre medier. Innenfor litteraturdidaktikk handler mye om at eleven skal lære *om*, *gjennom* og *av* tekstene som leses. Disse tre preposisjonene representerer ulike perspektiver å se tekstene fra, men ikke alle ilegges nødvendigvis like stor rolle i undervisningen. Aase påpeker at «[f]aren for at elevene bare lærer om, og ikke av eller gjennom lærestoffet, synes å være særlig stor når man arbeider med litteraturhistorie og eldre tekster» (2005:77). Lesingen i *Grip teksten* fører leseren ut av teksten, og romanen brukes som instrument for å lære noe om noe utenfor teksten. Med Rosenblatt sitt begrep om efferent lesning, ser vi at formålet med lesningen i læreboken ikke består i å skape mening i verket, men å hente ut informasjon *fra* teksten. Vi ser at lesningen av romanen i *Grip teksten* står mellom det historiske og det samtidige, med den konsekvensen at fremstillingen ikke gir teksten en klar funksjon. På en side trekkes moderne tolkningsmuligheter og nye kontekster for lesning frem, mens på den andre siden plasseres teksten i en litteraturhistorisk periode, og sammenhengene mellom fortid og nåtid forblir urørte. Assmann og Assmann skriver at ingen kanontekster er sikret en varig plass i tradisjonen, og at verdien av kanonlitteraturen stadig vurderes. De mener at kanonlitteratur først og fremst bevares ved at institusjoner

som skolen bevarer tekstene, der tekstene blant annet videreføres uforandret i format (sensur). Bevaring av kanonlitteratur skjer også gjennom å sette tekstene i nye kontekster, som fremprovoserer endring, mener de (Vinje I: Nicolaysen 2005:79). Vi forstår at kanonlitteraturen bare kan overleve i skolen ved å gi settes i ny sammenheng. Det er også klart at kanontekstene må *brukes* til noe i undervisningen for at de skal gi utbytte, både faglig og dannende. Både Rosenblatt og Aase mener at mulighetene for dette ligger i tekstene. Med Skarðhamar (2005, 2011) sin inndeling av teksttilnærming finner vi at to av vinklingene er representerte i oppgavesettet. Den første oppgaven beskriver det samfunnskritiske aspektet ved romanen, og denne kritikken henviser til samfunnet på Holbergs levetid. Vi finner dermed spor av en historisk–biografisk tilnærming til teksten, hvor elevens bes hente ut informasjon fra teksten. De to andre oppgavene viser en mer tekstorientert tilnærming som tar for seg stilistiske trekk i romanen, samt trekk for romansjangeren som gjør at den også egner seg som tegneserie. Vi ser at tilnærmingen til teksten er ulik i fagdel og tekstsamling i *Grip teksten*. I fagdelen får leseren inntrykk av romanen som samtidsrelevant og spennende, mens i tekstsamlingen er det rammene rundt teksten fremfor fortellingen som står sentralt. Fokuset peker helt klart ut fra teksten i oppgavesettet, og ingen av oppgavene tar opp tråden fra fagdelen i læreboken.

## «Smeden og bakeren»

### Omtale

I *Grip teksten* nevnes Johan Herman Wessel kun én gang i fagdelen, i forbindelse med litteraturklubben *Norske Selskab* for norske forfattere i København sent på 1700-tallet. Wessel trekkes frem som den betydeligste dikteren fra dette selskapet, og særlig hans bidrag innenfor humoristisk diktning er fremhevet. Steinfeld skriver at litteraturhistorie som begrep forutsetter en forestilling om at den enkelte kultur er en «eiendommelig» organisme som omfatter folk, (språk –), og egne karakter-eiendommeligheter:

Å skrive litteraturhistorie har derfor blitt forstått som å hente frem og velge ut, vekte og vurdere, ordne, beskrive og kontekstualisere et representativt tekstkorpus som kan innordnes i et historisk forløp og leses som en historie om et folks kulturelle utvikling og indre liv (2005:52).

Steinfeld mener at en romantisk kulturforståelse som ligger til grunn for en stor andel lærebøker i dagens norskfag, også viser tendens til å videreføre forestillingen om det hjemlige mot det fremmede. I *Grip teksten* ser vi at *Smeden og bakeren* presenteres på litteraturhistoriske premisser, og ikke

på tekstens egne vilkår. Dette ser vi fra konteksten Wessel er satt inn i, der perioden han tilhører er det sentrale i fremstillingen. Forfatterne bak *Grip teksten* sammenligner Wessels forfatterstil med Holbergs sans for det skjeve blikk på samfunnet, og viser paralleller mellom forfattere innenfor samme litterære periode. Dette skaper grunnlag for en større forståelse av den litterære perioden både Holberg og Wessel inngår i. Forbindelsen til Holberg viser linjer i litteraturhistorien, og forsterker både Holbergs og Wessel posisjon innenfor humoristisk diktning i denne perioden. *Grip teksten* gir ikke et eget forfatterportrett av Wessel, og heller ikke verket *Smeden og bakeren* er omtalt i fagdelen av læreboken. Derimot er *Kierlighed uden Strømper* nærmere beskrevet, selv om denne teksten ikke finnes i tekstsamlingen. Dette forteller oss at det ikke er selve teksten til Wessel som er av interesse i *Grip teksten*, men hovedsakelig sjangeren og tilknytningen til nasjonalkulturen som står sentralt i omtalen av Wessel i *Grip teksten*.

Hele teksten er presentert i tekstsamlingen i tillegg til illustrasjoner fra handlingen, tegnet av Theodor Kittelsen.

### Oppgavesett

- «*Smeden og bakeren*» handler om et drap, men hører likevel med til Wessels komiske fortellinger. Hva er det som skaper komikken?
- Hvilket bilde gir fortellingen av samfunnets rettsapparat?
- Fra denne fortellingen har vi fått uttrykket «å rette baker for smed» (å henrette bakeren istedenfor smeden). Hva menes med dette uttrykket?
- Moralen til slutt kommer kanskje som en (komisk?) overraskelse? Hva ville du selv sagt var den egentlige moralen i historien?
- Studer Kittelsens tegninger. Hvilke karaktertrekk vil du si at Kittelsen gir dommeren gjennom tegningene av ham?
- Fremfør diktet med en oppleser og en skuespillergruppe som mimer handling og replikker. Roller: oppleser, smed, fiende, politimann, feltskjær, dommer, fire borgere.

Oppgavene om *Smeden og bakeren* er overraskende mange i forhold til hvor lite som er skrevet om teksten og forfatteren i fagdelen av læreboken. Dette viser imidlertid at teksten innehar kvaliteter som synes interessante for tolkning, og spesielt spørsmål om sjangertrekkene er velrepresentert i dette oppgavesettet. Oppgavene i *Grip teksten* er i større grad enn i de andre lærebøkene rettet mot leseren. Formuleringene viser at elevene skal innta en aktiv deltagerrolle i tolkningen av teksten. Elevene skal vurdere, og trekke slutninger fra teksten, i tillegg til å gjøre et kreativt arbeid som levedegjør fortellingen som muntlig tekst. Den implisitte leseren, i form av ungdomsleseren, kom-

mer til syne gjennom variasjon i arbeidsoppgaver og ulike vanskelighetsgrader, som gjør at oppgavene egner seg godt for flere elevgrupper. Oppgavene fører leseren inn og ut av teksten, noe som gir en vekselvirkning mellom fokuset på innhold og på tekstens betydning i en samfunnskontekst. Det som utmerker seg med dette oppgavesettet er fremstillingen av teksten som samsvarer med presentasjonen av Wessel og forfatterskapet i fagdelen. I fagdelen legges det stor vekt på epoken og posisjonen teksten har i litteraturhistorien. Dette underbygges ytterligere i tekstsamlingen av illustrasjonene fra Theodor Kittelsen<sup>21</sup>; et nasjonalt symbol og en viktig figur i kulturhistorien. Illustrasjonene og oppgavene som omhandler disse støtter opp under argumentet om at teksten er inkludert i læreboken basert på dens kulturelle verdi. Tekstens betydning for kulturhistorien vises også gjennom spørsmålet som omhandler uttrykket «å rette baker for smed». Uttrykket, som nok er relativt ukjent for mange av elevene, har en klar forankring i den norske språkkulturen. I denne konteksten vil det være rimelig å tenke at spørsmålet også er med å støtte opp under tekstens kanonstatus. Det er for øvrig en tanke at det til tross for en relativt uttalt motstand i fagplanen mot å videreføre kano- niske og tradisjonelle fremstillingsmåter, er gjort flere forsøk på dette i forbindelse med denne teksten i *Grip teksten*. En konsekvens av å inkludere «særnorske» uttrykk i lesningen, er at det kan virke ekskluderende for en stor andel minoritetsspråklige elever som ikke har noen forutsetning for å kjenne til gamle norske uttrykk. På en annen side kan det være tilfelle at uttrykket er så ukjent for samtlige elever, at det blir en felles referanseramme for dem alle. En kan her stille spørsmål om hvorvidt det er viktigst å skape felles referanserammer eller å unngå å være ekskluderende i norskfaget. Med utgangspunkt i et klasserom hvor hver enkelt elev stiller med ulik bakgrunn og forutsetning for å lære om eldre,(norsk) litteratur, er det uunngåelig at elevene støter på utfordringer i ulik grad, uavhengig av hvilken bakgrunn en har. Innholdet i norskfaget har til gjengjeld et formål om å skape felles referanserammer, og dette skapes blant annet ved å lese de sammen litterære tekstene innenfor et sosialt læringsfellesskap. I et slik fellesskap vil elevenes ulike bakgrunner ses på som en ressurs i tolkningsarbeidet.

Oppgavene i *Grip teksten* viser flere sider av teksten, men det helhetlige bildet som oppgavesettet og omtalen i fagdelen danner, er tekstens betydning for kulturarven. Med Skarðhamars tekstilnær- ming (2005) ser vi at *Smeden og bakeren* leses med en kombinasjon av samfunnsorientert, tekst- orientert og leserorientert tilnærming. På den ene siden ser vi at noen av oppgavene ønsker å få frem hva teksten sier om samfunnet den beskriver, på en annen side er det selve teksten som er sentral,

---

<sup>21</sup> Tekstutdraget i *Grip teksten* er supplert med illustrasjoner fra handlingen i diktet, tegnet av Theodor Kittelsen.

med tolkninger av teksten utført på tekstens premisser og med dramatisering av diktet. Det leserorienterte synet finner vi gjennom oppgaveformuleringer som legger opp til at eleven selv skal finne frem til fortellingens moral, sagt på en annen måte: eleven får mulighet til å tenke selvstendig ut fra teksten, slik at det er leserens egen tolkning av teksten som står mest sentralt.

## Henrik Ibsen og «Peer Gynt»

### Omtale

Henrik Ibsen nevnes første gang i kapittelet «Nasjonsbygging» i forbindelse med beskrivelse av den gradvise fornorskingen av skriftspråket på 1800-tallet, hvor Ibsen engasjerte seg. I samme kapittel gis et forfatterportrett av ham, preget av nasjonalromantiske strømninger og «det norske» i forfatterskapet hans. Presentasjonen er i stor grad biografisk, og det nasjonalhistoriske aspektet står sentralt i omtalen av samtlige av verkene hans. Vi ser at omtalen bygger på kompetansemålet om å vise hvordan «det norske» i litteraturen er blitt til (Kunnskapsløftet 2006b). Kapittelinnvidlingen viser et tydelig bilde av at tekstene skal leses og tolkes ut fra et nasjonalkulturelt perspektiv, slik som fremstillingen av Wessel også viser i samme lærebok. Ibsen inngår også i en skjematisk oversikt over en litterær nasjonsbygging på 1800-tallet med tekstene «Peer Gynt» og *Digte* i samme kapittel. I tekstsamlingen er diktet *Bergmanden* og artikkelen «Hvorfor bør en nasjon søke å bevare sine forfedres språk og minner?» inkludert i tillegg til «Peer Gynt». Diktet omtales som Norges nasjonalepos, og *Grip teksten* gir et grundig sammendrag av teksten i fagdelen, etterfulgt av et spørsmål til leseren: «Ibsen teiknar ein karikatur av nordmannen. Eller er det mennesket generelt Ibsen teiknar eit bilete av?».

En «Tenkjepause» i presentasjonen stiller spørsmål til leseren: «Kjenner du til stykket «Peer Gynt»? Korleis vil du seie at stykket råkar ikkje bere nokre særtrekk ved nordmenn, men også kan vere universelt?» (Dahl et. al 2010:136). Sammenfatningen og spørsmålene viser med dette til en bredere forståelse for begrepet «norskhet», og spørsmålene bygger på mål fra læreplanen om å se kultur i en global sammenheng. Følgelig legger spørsmålene opp til en diskusjon rundt temaer som tilhørighet, identitet, stereotypier og nasjonalitet. Disse temaene ligger lett tilgjengelige i selve teksten, og er ikke nye måter å lese *Peer Gynt* på. Derimot ser vi at *Grip teksten* også i omtalen av «Peer Gynt» legger seg mellom to ytterpunkter, i dette tilfellet mellom det hjemlige og det fremmede. Leseren inviteres til å tolke teksten ut fra sin egen kulturbakgrunn, men *Grip teksten* legger ingen føringer

for hvordan eller hvorfor den skal leses på denne måten. Dette tas heller ikke opp i oppgavesettet om «Peer Gynt».

### Oppgavesett

- Sett deg inn i handlingen i «Peer Gynt» slik at du kan gjenfortelle innholdet på ca. tre minutter.
- Finn ut hvor mange roller som trengs, og spill scenen ovenfor.

Oppgavesettet består av to oppgaver som kan regnes som en dramatiseringsoppgave. Oppgaven forholder seg til *Peer Gynt* som dramatisk tekst. Oppgaven er åpen, og har som mål at elevene skal gjenskape teksten med egne ord. Ved å løsrive seg fra den skriftlige teksten, får elevene mulighet til å delta og leve seg inn i fiksjonen, som igjen kan skape en egenopplevelse av teksten (jf. Moslet og Bjørkeng (red.) 2004: 103). Føringsene som er lagt i omtalen av «Peer Gynt» vil imidlertid kunne spille inn på hvilken diskurs utdraget leses fra. Det nasjonale og globale spennet som ligger i fremstillingen av diktet vil påvirke lesningen. Dette ikke et problem – det er i spennet mellom å gå inn i teksten og ut igjen som får oss til å reflektere. Men læreboken burde legge til rette for et slikt arbeid. Faren med en leserorientert tilnærming er at teksten glir ut av fokus, skriver Skarðhamar. Det fører til at den subjektive tolkningen går på bekostning av den faglige tolkningen av teksten – tolkning som fører til at vi oppdager noe i teksten, samtidig som vi oppdager noe om oss selv (Larsen I: Nicolaysen 2005:101). Oppgavene legger opp til en estetisk lesning av *Peer Gynt*. Det er imidlertid ingen oppfølgingsoppgaver til dramatiseringen som kan hjelpe elevene med å reflektere over hva teksten handler om, som er avgjørende for bevisstgjøringen av de dannelsesprosessene som skjer med den som leser teksten, slik Aase beskriver. Oppgavenes funksjon i litteraturundervisningen er å være et middel for å skape dialog mellom tekst og leser, og mellom leserne i et fellesskap:

Når elevane presenterer tankar dei har om teksten, gir dei læraren og medelevane eit innblikk i ein lese måte som kan gi grunnlag for *forhandling*, og kan hende ny forståing (I:Nicolaysen 2005:107).

Tekstens egenart ivaretas i stor grad gjennom en kreativ tilnæringsmetode men utforskes i mindre grad, noe som er nødvendig for å lære av og gjennom litteraturen, for å bli bevisst de endringene som finner sted i møtet med teksten. En kan argumentere for at tekstens egenart ivaretas som et kunstverk, slik Skarðhamar beskriver, men det gir ikke teksten en pedagogisk funksjon, slik vi for-

venter å finne i en lærebokkontekst. Elevene må gis redskaper for å tolke teksten, slik at de kan møte andre forståelser enn sin egen, og utvikle lesestrategiene i arbeidet med teksten. Fra et fagdidaktisk perspektiv er det ikke hensiktsmessig å presentere en kanontekst ut fra kun en lese måte, uten å legge opp til refleksjon rundt innholdet:

Å våge å la seg gripe av et kunstnerisk uttrykk, må også være del av dannelsesprosessen (...) Dette betyr imidlertid ikke at litteraturtimene blir en arena for sentimentale følelser. Balansen mellom opplevelse og analyse er nødvendig (Aase 2005:81).

Tilnærmingen til teksten er ulik den eleven møter i fagdelen. Omtalen av Ibsens forfatterskap omhandler tekstens betydning for kulturarven og Ibsens betydning for nasjonsbyggingen av Norge. Eleven møter ingen formuleringer i den retningen i oppgavesettet. Det er likevel nærliggende å tenke at eleven vil ta med seg konteksten fra fagkapittelet inn i lesningen av utdraget, på grunn av at det ikke legges noen føringer for tolkning i oppgavesettet. Aase forklarer at kreativ utfoldelse i moderne pedagogikk gjerne trekkes frem som noe positivt, mens oppgaveløsning fremstilles som noe negativt. Hun mener at et svart/ hvitt bilde som dette ikke viser helheten i dannelses målet i faget:

Dannelsesprosessene er på den ene siden knyttet til det enkelte individet, men er på den andre siden underlagt systemer og former nedfelt i kulturen. Danning krever autonomi, men krever også at den som tar i bruk denne autonomien, forstår de begrensninger som ligger i de sosiale systemene (2005:73).

Med Aase forstår vi at elevene må lære å bli del av en kultur, slik at de både kan kjenne igjen de systemene som finnes rundt oss, og delta i offentligheten. Dette lærer vi gjennom å observere andres tenkning, og tilegne oss de kunnskapene som formidles, slik at en selv kan bruke dem i andre situasjoner.

### 5.3.2 PANORAMA

#### **Ludvig Holberg og «Niels Klims reise til den underjordiske verden»**

##### **Omtale**

Forfatterportrettet er plassert i kapittelet «Tendenser og faser», med underkapittelet «1700-tallet: fornuft og naturdyrking», og strekker seg over litt over en side i *Panorama*. Delkapittelet er bygd opp av en historisk del som inkluderer så vel aktuelle religiøse tendenser som kunstperioder.



Kapittelinnndelingen viser oss at det ikke først og fremst er litteraturhistoriske perspektiver som ligger til grunn i fagdelen. Læreboken følger i så måte kompetansemålet fra fagplanen om å vise sammenheng mellom ulike kunstuttrykk innenfor ulike perioder (LK06). Holberg presenteres som «den dansk–norske felleslitteraturens mest mangfoldige forfatter» (Røskeland et. al 2010:118). I forfatterskapet trekkes komediesjangeren frem, men også den samfunnskritiske *Niels Klims reise* (...) utpekes som sentral. Romanen om Niels Klim beskrives som «en satire over ulike samfunns- og livsformer» (Røskeland et. al 2010: 119). Det er hovedsakelig samfunnsspørsmålene i Holbergs verk som trekkes frem fremfor handlingen i komediene. Det stilles to spørsmål til leseren i omtalen, et repetisjonsspørsmål fra omtalen: «Hva var det styresmaktene reagerte på i disse dramaene?» og et generelt sjangerspørsmål: «[h]usker du kjennetegnene på essaysjangeren?» (ibid.). Spørsmålene indikerer at Holbergs forfatterskap har til hensikt å illustrere en tekstorientert tilnærming i *Panorama*, med sjanger og innhold som sentrale aspekter av teksten. Holbergs språkengasjement er også inkludert i *Panorama*, i kapittelet «Språklige forhold på 1700-tallet». Et utdrag fra *Jeppe på Bjerget* viser det danske skriftspråket, og eksemplifiserer hvordan Holberg bidro til å etablere en skriftnorm i det danske språket.

Forfatterportrettet av Holberg i *Panorama* preges av en todeling mellom det historisk-biografiske og samfunnskritiske. Denne todelingen er ikke uvanlig i lærebøker, skriver Skarøhamar (2001). Ofte brukes flere tilnærminger til litteraturen, men et grunnsyn ligger vanligvis til grunn. Det samfunnskritiske aspektet ved Holbergs forfatterskap er et gjennomgående tema i fremstillingen i denne læreboka. *Panorama* plasserer forfatterskapet i en europeisk sammenheng, i tråd med kompetansemålet i læreplanen som dreier seg om norsk litteraturs forhold til internasjonal kulturhistorie. I tillegg til forfatterportrettet er et sammendrag av handlingen i *Niels Klims reise* (...) skildret i kapittelet «Punkt og linjer», et temakapittel med «reiser i litteraturen» som overordnet tema. Fokuset ligger på reiser «som «dannar» individet i møte med utfordringar ute i verda», beskriver lærebokforfatterne (Røskeland et. al 2010:167). *Niels Klims reise* (...) beskrives i denne sammenheng som «ei fantasireise» som «framstillar forskjellige samfunn» (Røskeland et. al 2010:172). Kjønsrollene som er snudd på hodet i historien trekkes frem som sentrale, og «det er overraskande kor relevant diskusjonen [om kjønnsroller] framleis er» (ibid.). *Panorama* gir med dette en helt konkret inngang til teksten, og peker på samfunnsspørsmålene i romanen. Disse er med å danne leserens forventningshorisont i møtet med teksten, og vil følgelig prege forståelsen av fortellingen. Å presentere mulige lese måter for elevene, ser ikke Aase på som et problem – tvert i mot er det nødvendig for at teksten skal gi leseren verdi:

Hvis målet er at elevene skal forstå en tekst, både i lys av tekstens samtid og elevens samtid,

må tekstene framstå med minst et estetisk poeng, et kulturhistorisk poeng, et allmennmenneskelig poeng eller et tekstteoretisk poeng – gjerne alle på en gang» (2005:77).

Mangfoldet av lese måter og tolkninger kan gjøre teksten uoversiktlig og lite tilgjengelig for elevene. Aase mener at å hjelpe elevene til å rette oppmerksomheten inn mot teksten ikke nødvendigvis går på bekostning av den umiddelbare leseopplevelsen for eleven: «Tvert om kan nye blikk på teksten åpne den opp for elevene. det vil ofte være perspektiv eleven ikke selv kunne oppdage» (ibid.). Fremfor alt viser *Panorama* en annen fremstillingsmåte av forfatter og tekst enn de to andre lærebøkene, ved å utelate historiske inndelinger av kapitlene i fagdelen. Presentasjonen av Holberg viser verkene hans i ulike kontekster, som igjen gir flere innganger til hvordan tekstene kan leses. Plasseringen av Holberg i ulike kapitler i fagdelen viser også Holbergs betydning for litteraturhistorien, uten at dette fremheves nevneverdig i omtalen. Det er først og fremst tema og sjanger i verkene hans som trekkes frem som sentrale, og *Panorama* er eneste lærebok av de tre undersøkte som opphever skillet mellom eldre og nyere litteratur. Temakapittelet som går ut på reiser legger opp til flere nylesninger av *Niels Klims reise (...)*, og knytter samtidig teksten til ulike spørsmål som er relevante for elevene. *Panorama* viser til en bortvendning fra en tradisjonell fremstillingsmåte av denne romanen, og knytter teksten til noe nytt, slik Assmann og Assmann mener er nødvendig for at kanonlitteratur ikke skal regnes som utdatert. Gjennom å plassere kanonteksten i en ny kontekst og tolkningssammenheng, viser romanen seg som varig i kanonsammenheng, men også som dynamisk i en lesning som passer vår tid. Parallellene til vårt samfunn er også tema for oppgavesettet i *Panorama*.

I *Panoramas* tekstsamling finner vi romanutdraget om Niels Klims beskrivelser av kjønnsrollemønsteret i Potu.

### Oppgavesett

- Hva er Cocklecu- kvinnenens argumenter for arbeidsfordelingen mellom kjønnene?
- Hva er potuanernes forklaring på at kvinnene av andre folkeslag er svake?
- Hva menes med at Niels Klim «forvekslet sedvane og natur»? Hva er «naturlig» og hva er «sedvane»?
- Kan denne satiren ramme kjønnsrollemønsteret i dagens samfunn? (Satire: latterliggjørende og spottende kritikk, ofte ironisk).

Oppgavesettet i *Panorama* består av fire spørsmål som handler om kjønnsrollene i romanen. Problemstillingen er overførbar til vårt samfunn, og oppgavene går i dialog med samfunnet i Holbergs levetid. En slik historisk tilnærming kan fortelle oss noe om teksten, mener Larsen (2005). For ungdomsleseren er det som Appleyard viste tidligere, i stor grad personene og hva det de opplever som er særlig interessante for denne lesergruppen, og når hovedpersonen Niels Klim forteller om disse forskjellene mellom sitt eget samfunn og samfunnet i Potu, kan vi overføre denne sammenligningen mellom romanen og vår egen virkelighet. Vi forstår med andre ord vårt eget samfunn gjennom nye øyne, gjennom *den andre*, for å bruke Ricoeurs begrep. Ved å plassere noe kjent i en ukjent kontekst, har vi mulighet til å se oss selv bedre. Med oppgavene som forteller oss mer om et samfunnssyn enn selve teksten, forstår vi at *Panorama* gir en samfunnsorientert tilnærming til *Niels Klims reise* (...). Aase mener at norskundervisningen kan tilby andre fortolkninger enn det som skjer individuelt mellom tekst og leser. Hun mener at det for ofte tas utgangspunkt i elevenes interessefelt, og at lærestoff blir redusert til kravet om å arbeide med stoff som elevene allerede kan eller er interessert i, fordi læreren tror han må finne møtepunktet i elevenes verden (2005:78). Ziehes syn på saken sammenfaller med Aases, og han poengterer at «Ikke alt, hvad der er betydningsfuldt, skal nødvendigvis relatere sig til "livet"»:

Der findes, og det er jo dannelsesbegrebets grundmotiv, andre verdener end den eksisterende personlige livsverden. Sprogets, teoriernes, modellernes verden, forestillingens, fiktionens, æstetikens verden. Det er *alternative betydningsfulde verdener*. De tilbyder andre mentale, affektive og konkrete erfaringer end den vane at skulle relatere alt til den personlige livsverden (2001).

For tekstarbeidet med «Niels Klims reise (...)» forstår vi med Aase og Ziehe at lesemåten kan peke i en annen retning enn den nære, og likevel være interessant for elevene. I *Panorama* gis det imidlertid ingen innganger til teksten som går på det personlige planet. Tolkningen av teksten i oppgavesettet holder seg på tekstens plan, og de sammenhengene som utpekes til vårt samfunn, er av generell art. Oppgavene fokuserer på informasjonshenting fra teksten like mye som den fokuserer på det allmenngyldige. Lesningen blir følgelig gjort på overflaten av fortellingen i teksten i *Panorama*.

## «Smeden og bakeren»

### Omtale

I *Panorama* omtales Wessel kun innenfor delkapittelet «Norske Selskab» i kapittelet «Tendenser og faser». Kun et par setninger om «Kierlighed uten Strømper» er nevnt, i tillegg til et par generelle stikkord om tekstene hans som «[...]er preget av humor og glede, men i flere av tekstene hans aner vi også melankoli bak den glade masken [...]» (Røskeland et. al 2010:121). Omtalen i delkapittelet «Norske Selskab» inkluderer også et bilde av maleriet «En aften i Norske Selskab» (1892) av Eilif Petersen. I tekstsamlingen er småverset *Over Løjtmant Stabel* og gravskriftene *Over brygger Walt* og *Under Londemanns portræt* inkludert med tilhørende oppgaver i tillegg til *Smeden og bakeren*. Fremstillingen av Wessel er, i likhet med i *Grip teksten*, svært begrenset i *Panorama*. I motsetning til Holberg og Ibsen, plasseres ikke Wessels forfatterskap i ulike kontekster i *Panorama*. Verken tema eller sjanger er fremhevet i omtalen, noe som forteller oss at det først og fremst er den historiske plasseringen og kanonstatusen til Wessel som ligger til grunn for omtalen. Presentasjonen viser en videreføring av tradisjoner i lærebøkene, som er holdt ved like uavhengig av et endret utgangspunkt for litteraturundervisninga som følge av læreplanen. I tekstsamlingen møter vi teksten i sin helhet.

### Oppgavesett

- Gi eksempler på hvordan Wessel skaper den komiske effekten gjennom ordvalg, rim og argumentasjon.
- Les opp teksten som om det var en muntlig fortelling. Bruk stemme, gester og mimikk til å levendegjøre innholdet. Prøv å skille mellom fortelling og replikk (dramatiser replikkene).

*Panorama* presenterer det minste oppgavesettet om «Smeden og bakeren», hvor kun to oppgaver er gitt. Oppgavene viser samhörighet til fremstillingen i fagdelen ved å fokusere på det humoristiske aspektet ved teksten. *Panorama* oppfordrer, i likhet med *Grip teksten*, til en dramatisering av teksten. Gjennom en slik levendegjøring av teksten, ved selv å få tolke og gjøre historien til sin egen, får elevene en mulighet til å utforske ulike roller og ta ulike standpunkt innenfor rammene av fiksjon (Bjørkeng og Moslet 2004). Oppgavene lar imidlertid ikke elevene få tolke fortellingen, det er sjangertrekkene som er fokus i dette oppgavesettet. Verken i fagdel eller i tekstsamling får eleven inngang til diktet, og leseopplevelsen tas for gitt i dette tilfellet, en aktivitet som leseren gjør på

egenhånd eller som overlates til læreren å gjennomføre. Et eksempel på dette ser vi i den andre oppgaven hvor eleven bes om å «levendegjøre» innholdet og «dramatisere» replikkene. Den estetiske lesningen ligger implisitt til grunn for en slik aktivitet, og forutsetter at elevene har lest og tolket historien ut fra sin egen forståelsesbakgrunn. Med Rosenblatt forstår vi at den estetiske lesningen også legger grunnlaget for den efferente, informasjonssøkende lesningen. Det er med andre ord grunn til å legge vekt på opplevelsen av lesningen for at elevene skal se en videre verdi for å analysere teksten på lærebokens premiss. Oppgavene legger til grunn en lesestrategi som gjør elevene i stand til å bruke informasjon om teksten (kjennetegn ved humoristisk diktning fra den første oppgaven) til noe annet (fremføre teksten med vekt på kunnskap om muntlige tekster). Oppgavene forutsetter også at elevene har forstått hva som er de humoristiske trekkene i diktet, og hva teksten egentlig handler om. Teksten får med andre ord en ikke-litterær funksjon. Fokuset ligger hele tiden utenfor innholdet i teksten, og elevene får ikke mulighet til å reflektere over historien gjennom oppgavene. *Smeden og bakeren* fremstilles med en tekstorientert tilnærming. Teksten står sentral og ivaretas som kunstverk, slik Skarøhamar beskriver, men først og fremst som en kuriositet som ikke egentlig berøres. Diktet vises frem, i og med at det er valgt ut til tekstsamlingen, men historien brukes ikke til noe. Konsekvensen er at verket fort kan erstattes med hvilken som helst annen tekst, for å oppnå samme kompetansemål.

## **Henrik Ibsen og «Peer Gynt»**

### **Omtale**

I *Panorama* nevnes Ibsen første gang i temakapittelet «Kråke søker måke» i kapittelet «Punkt og linjer». Kapittelet omhandler møter mellom personer i litteraturen, og viser med tekster på tvers av sjangre ulike former for samlivsformer og livshistorier, med hovedtemaet «kjærlighet» som veiviser. Solveigs trofasthet til Peer illustrerer i *Panorama* temaet «trufast kjærleik». I samme kapittel knyttes «Peer Gynt» til temaet «identitet», hvor spørsmålet om «å kunne være seg selv nok» blir stilt. Vi ser at det dramatiske diktet plasseres i flere kontekster, og knyttes til tradisjonelle problemstillinger som referer til elevenes livsverdener. I kapittelet «Frå epos via knittelvers til rapp» trekkes et utdrag fra *Peer Gynt* frem i forbindelse med knittelvers i delkapittelet «Salmar og songlyrikk». Utdraget følges opp av oppgaven «Prøv å rappe dei to tekstane ovanfor» (Røskeland et. al 2010:192). Fremstillingen av Ibsen er i likhet med det av Holberg gjort i ulike kontekster i *Panorama*. I motsetning til i *Grip teksten* stiller Ibsen her uten historisk forankring i omtalen, og det er i all hovedsak selve fortellingen i teksten som er av interesse, i møte med elevenes referanserammer.

Sørensen har observert at jo mindre elevene vet om tekstens kontekst, «den virkelighet som teksten har haft som baggrund», jo mer vil de se på teksten som et dokument, og utfylle tekstens huller med deres egne fordomme» (I: Aase 2005:80). Vi forstår at elevene vil fylle de tomme plassene som Iser beskriver, med egne erfaringer og tolkninger, i tråd med den forståelsen den enkelte elev har av teksten. Aase argumenterer for at teksten ikke kan ha «en hvilken som helst mening» (ibid.), og at elevene må få hjelp til å sette teksten i en kontekst. Et poeng er at teksten allerede leses ut fra en kontekst i læreboken, som legger føringer for hvordan elevene skal forstå verket. Derfor er det viktig at det skapes rom for at elevenes egne tolkninger også blir hørt i arbeidet med tekstene.

Fokuset på det som er her og nå, er presentert som eneste inngang til «Peer Gynt» i *Panorama*. Dette kan gi begrensinger for hvilke lesemåter elevene kan møte teksten med. Roe er uenig i dette. Hun mener at tekster må oppfylle visse tekstfunksjonelle krav som deltakerne i kulturen gjenkjenner for å kunne brukes i nye sammenhenger, og hun trekker frem felles kulturerfaringer som eksempel (2009:34). *Panorama* benytter seg av nettopp felles kulturerfaringer, nærmere bestemt av populærkulturen blant unge som en fellesnevner og utgangspunkt for lesningen av Ibsen. Fra et slikt perspektiv får elevene mulighet til å lese *Peer Gynt* ut fra en kjent kontekst, men kan samtidig oppdage nye aspekter ved fortellingen som kan stille deres egne erfaringer i nytt lys. Slik sett får de et metaperspektiv på sin fortolkning av verden, slik Aase (2005) skriver. I tekstsamlingen finner vi de innledende scenene i teaterstykket *Peer Gynt*, med utgangspunkt i Peer, mor Åse og Solveig.

### Oppgavesett

- På hvilken måte blir personer og konflikter presentert i dette dramaet?
- Peer dikter opp en fantastisk historie om bukkerittet. Hvorfor lyver og fantaserer han? Diskuter.
- Hva er grunnen til at mor Aase lar seg rive med av Peers fortelling?
- Finn frem til det punktet i Peers fortelling der mor avslører han.
- Gi en kort beskrivelse av Solveig, ut fra det du får vite i utdraget.
- Hvordan vil du karakterisere møtet mellom Solveig og Peer? Får du tro på at de vil få det bra sammen? Diskuter.
- Ibsen kalte dette skuespillet «et dramatisk dikt». Hva er det dramatiske ved skuespillet, og hva er det lyriske?
- Øv på å lese opp de to scenene. Diskuter: på hvilken måte innvirker det faste rim- og rytmemønsteret på måten dere leser eller fremfører scenene på?

*Panorama* stiller med et stort antall oppgaver av teksten hvor elevene skal sette egne ord og tanker på utdrag fra diktet. Det er selve teksten som står i fokus, og eleven må lese og forstå innholdet for å kunne svare på oppgavene. Vi ser at det er koherens mellom omtalen fra fagdelen av læreboken hvor teksten knyttes til temaet «kjærlighet». Dette videreføres gjennom spørsmål om Solveig og Peer i tekstsamlingen, som er en åpen oppgave, hvor elevene kan knytte egne erfaringer til teksten. Når det er sagt, uttrykkes ikke dette i oppgaven, så eventuelle erfaringer anerkjennes ikke som del av tolkningsarbeidet i læreboken. Kjærlighet er et tema som elevene kan relatere seg til, og de kan (i ulik grad) sammenligne seg med karakterene i teksten – et kjennetegn vi først og fremst forbinder med romanen:

Romanens retoriske og forføreriske kraft består nettopp i dens evne til ikke bare å fremstille personer, men å fremstille dem på en slik måte at vi føler at vi kjenner de fiktive personene bedre enn virkelige mennesker som vi har omgått i årevis (Larsen I: Nicolaysen 2005:102).

Med Ricouer forstår vi at gjennom romanen får vi tilgang til karakterenes indre, informasjon som kan virke inn på hvordan vi ser på oss selv og andre. Ricouers begrep «den annen» forklarer hvordan vi går en omvei via fiksjonen for å erfare (gjennom karakterene i teksten) de store spørsmålene i livet (ibid.). Disse erfaringene kan vi tilegne i vårt eget liv, og med Ricouer forstår vi at lesing også kan føre til endret sosial praksis (2005:102-102). Med andre ord viser denne oppgaven frem noe som angår elevene. Gjennom å lese om Peer og Solveig kan elevene utforske roller og situasjoner de ikke har opplevd i virkeligheten. De får også mulighet til å vurdere situasjoner og karaktertrekk på avstand, noe som kan være overførbart til deres egne liv. I fagdelen knyttes «Peer Gynt» til identitetsspørsmål, men denne tråden tas ikke opp i de mer omfattende oppgavene i tekstsamlingen. Spørsmålet burde ha blitt stilt i forbindelse med lesningen av teksten, altså i tekstsamlingen heller enn i fagdelen. På den måten ville det ha vært enklere å finne eksempler i teksten som illustrerer dette spørsmålet, og teksten ville vært enklere å åpne for leserne. Oppgavesettet i *Panorama* er en blanding av leserorientert og tekstorientert tilnærming. Spørsmålene spiller på tema som til en viss grad fører leseren inn i teksten og ut igjen for å overføre informasjonen fra handlingen til deres egne erfaringer. Spørsmål om sjangertrekk og strukturen i teksten er også fremtredende, i likhet med henvendelsene til leseren som aktør i tolkningen av fortellingen. *Panorama* er eneste lærebok som henvender seg til leseren og spør etter elevens meninger om innholdet fra dette diktet, noe som er overraskende fordi *Peer Gynt* byr på et spenn av ulike vinklinger som kan åpne teksten for leseren. Denne kanonteksten inneholder mange tema som er interessante å diskutere i undervisningen, men

når det er gjort i så liten grad som vi ser i de tre lærebøkene, kan det tyde på at disse kvalitetene ikke står sterkt nok i fagplanen og kompetansemålene.

### 5.3.3 *TEMA*

#### **Ludvig Holberg og «Niels Klims reise til den underjordiske verden»**

##### **Omtale**

I *Tema* presenteres Holbergs forfatterskap i kapittelet «Språk og tekst 1500–1870», med underkapittelet «Litteratur på 1700-tallet». Delkapittelet er bygd opp av en todeling mellom litteratur- og kunsttendenser hvor opplysningsfilosofi og klassisisme utheves, etterfulgt av presentasjoner av sentrale forfattere fra denne perioden. Kapittelinnstillingen i *Tema* viser en tradisjonell historisk fremstilling av litterære perioder og språkutvikling, noe som også underbygges av forfatteromtalen. Holberg beskrives over tre sider i *Tema*, hvor han trekkes frem som den fremste litterære skikkelsen i Danmark–Norge. Holbergs komedier beskrives som «fornyende og epokegjørende», og det er først og fremst hans plassering innenfor komediesjangeren som beskrives nøye. Romanen om Niels Klim beskrives som samfunnskritisk, etterfulgt av et kort sammendrag av handlingen i teksten. I tillegg trekkes det filosofiske forfatterskapet til Holberg frem, selv om ingen tekster nevnes spesifikt i forbindelse med dette. Presentasjonen inneholder også et malt portrett av Holberg, en tegning av «Erasmus Montanus som disputerer med degnen», samt et scenebilde fra Nationaltheaterets oppsetning av *Jeppe på Bjerget* i 2002. Framstillingen viser Holberg som en sentral figur i litteraturhistorien, og som aktuell i dag.

Foruten forfatteromtalen trekkes Ludvig Holberg frem i flere sammenhenger i *Tema*. Første gang i kapittelet «Litteratur på 1600-tallet» i forbindelse med barokk-dikning i Norge, senere under delkapittelet «Opplysningsfilosofi» i kapittelet «Litteratur på 1700-tallet», hvor det samfunnskritiske aspektet i Holbergs komedier tas frem. Også i kapittelet «Språk på 1700-tallet» er Holbergs syn på rettskriving et eget delkapittel, hvor engasjementet for dansk rettskriving som reaksjon på den barokke skrivestilen er hovedtema. Rettskriving er også aktuelt i eksempelet på fagtekst i samme kapittel, hvor essayet «Om framandord» «tar opp spørsmålet om importord og skrivemåten av ord» (Jansson et. al 2010:192). *Tema* viser Holberg i et aktuelt lys, slik vi ser et eksempel på i følgende sitat fra boka:

Holberg var altså *for* importord, men *mot* fordansking av skrivemåten av disse orda. At han tok opp denne problemstillinga, vitnar om at det må ha vore aktuelle spørsmål i samtida. Og-



interessant nok- dei same spørsmåla er aktuelle i dag (Jansson et. al 2010:194).

Sitatet støtter opp under fremstillingen av Holberg som relevant i vår tid, og her knytter språkengasjementet ham til en annen kontekst i læreboken. Likevel må vi si at det helhetlige bildet av Holberg er av litteraturhistorisk art i *Tema*. Både kapittelinnledning og de ulike kontekstene hvor hans forfatterskap og person dukker opp i boken underbygger dette. Verken de litterære verkene eller temaene Holberg har skrevet om tas frem som interessant i omtalen av Holberg. Fremstillingen vitner om at Holberg har en nasjonalhistorisk funksjon i litteraturhistorien, noe Steinfeld bekrefter. Et prosjekt for litteraturhistorien har vært å fremheve og dyrke det norske fellesskapet i opposisjon til den danske i fremstillingen av unionstiden:

Arven fra dette prosjektet bærer skolelitteraturhistoriene stadig bud om: i retorikken, (...) i stoffvalget, for eksempel ved å overse danskfødte forfattere når unionstidens litteratur omtales, og i perspektiv, for eksempel når folkevisene framstilles som særnorske (2005:59).

Oppgavesettet i tekstsamlingen støtter til en viss grad opp under den samme fremstillingen. I utdraget skildrer Niels Klim landet Cocklecu.

### **Oppgavesett**

- Hva slags bok er Niels Klims underjordiske reise?
- Hva er det som kjennetegner landet Cocklecu?
- Hvordan grunngir cocklecuanerne selv måten de har organisert seg på?
- Hvordan forstår du Klims påstand om at cocklecuanerne forveksler sedvane og natur?
- Hvis dette er en samfunnskritisk tekst, hva er det den kritiserer? Grunngi svaret

Oppgavesettet i *Tema* består av fem spørsmål om tekstutdraget. Det er, i likhet med omtalen i fagdelen, det samfunnskritiske aspektet ved historien som vektlegges i tolkningen av teksten. Det legges opp til at eleven skal bruke teksten og forfatteromtalen fra fagdelen til å besvare spørsmålene. Oppgavene består av til dels informasjonsinnhenting som eleven besvarer ved å lese i teksten, og dels oppgaver som ber eleven tolke og trekke egne slutninger. Den siste oppgaven om samfunnskritikk er en såkalt åpen oppgave som legger til rette for at eleven selv skal gå inn i teksten og finne informasjon som kan gi svar på oppgaven. Dette byr på ulik grad av utfordringer for elevene, noe Aase mener er viktig for dannelsesfunksjonen:

Skal norskfaget være dannende, har både lærestoff og arbeidsmåter betydning, men dannelsesprosessen er avhengig av et *møte* mellom fagstoffet og eleven på en slik måte at eleven blir berørt, og gjerne utfordret (2005:69).

Med Aase forstår vi at dannelsesprosessen ligger i kombinasjonen av opplevelse og kunnskap, noe elevene får gjennom arbeid med litterære tekster. Som beskrevet tidligere, ble omtalen av Holbergs forfatterskap i fagdelen regnet som litteraturhistorisk orientert, og jeg mener at oppgavesettet i tekstsamlingen støtter opp under dette. Med Skarðhamars inndeling regnes oppgavene som tekst – , samfunns – ,og leserorienterte. Oppgavene dreier seg om innholdet i teksten og elevene får mulighet til å kombinere ulike måter å forholde seg til teksten på, blant annet gjennom egen tolkning og vurdering av samfunnstemaet i teksten.

## «Smeden og bakeren»

### Omtale

Et forfatterportrett på en knapp halv side står i kapittelet «Litteratur på 1700-tallet» i *Tema*. Foruten tilknytningen til «Norske Selskab», nevnes komediene med «Kierlighed uden Strømper» i spissen. *Smeden og bakeren* omtales som den mest kjente fortellingen av Wessel, og underbygger dermed hvorfor den er inkludert i tekstsamlingen. Presentasjonen inkluderer et maleri av Nicolai W. Marstrand med Wessel i samtale med en dikterkollega. Wessel skiller seg ut også i *Tema*, ved å være den minst omtalte forfatteren av de tre kanonforfatterne i undersøkelsen. Imidlertid forteller de få opplysningene i fagdelen mye om hvilken funksjon Wessels forfatterskap har i læreboken. Kapittel-inndelingen viser til en litteraturhistorisk inndeling av perioder og forfattere, og det kommer frem av omtalen at teksten hovedsakelig er med i læreboken fordi den har kulturhistorisk relevans. Utover dette gis ingen innganger til teksten, som kunne vært mulig gjennom sammenligning til lignende, nyere tekster eller vise til en større kontekst ut fra diktets tema. Heller ingen sammenligninger gis til andre forfattere (for eksempel Holberg) som kan indikere en forbindelse innenfor sjangeren. *Tema* viderefører med andre ord en tradisjonell fremstilling av Wessel i fagdelen, og legger følgelig opp til en tradisjonell og kanonisert lesning i tekstsamlingen.

## Oppgavesett

- «*Smeden og bakeren*» er en komisk fortelling på vers. Gjenfortell historien med egne ord. Hva består komikken i diktet i?
- Beskriv rim og rytme i diktet.
- Fortelleren vender seg flere ganger direkte til leseren. Hva formidler han om seg selv og sin egen holdning i disse kommentarene? Hvilken virkning har kommentarene?
- Skal vi ta moralen i sluttstrofen i diktet på alvor? Hvorfor? Eller hvorfor ikke?

Oppgavesettet i *Tema* viser en klar koherens med presentasjonen av teksten i fagdelen. Det lille som er beskrevet om Wessel og «*Smeden og bakeren*» i fagdelen er konsentrert om humoristisk diktning og tekstens litteraturhistoriske plassering. Spørsmålene til teksten utfyller denne hensikten, og tekstens fremste funksjon ser ut til å være som illustrasjon på virkemidler og sjangertrekk i denne epoken. Aase (2005) påpeker at litteraturundervisningen fort kan bli til material danning der elevene lærer om fremfor av og gjennom tekstene de leser. Kontekstualisering og perspektivering kan være helt avgjørende for om elevene kan møte et stoff som kan by på utfordringer når det kommer til å forstå dem. Aase refererer til læreren som den fremste aktøren for denne perspektivering, men jeg mener at også lærebøkene spiller en sentral rolle i å formidle og åpne opp eldre tekster for elevene. Som nevnt tidligere er læreboken det mest brukte læremiddelet i skolen, og lærerens praksis i undervisningen har derfor grunnlag i fremstillingsmåtene i den valgte læreboken, som igjen vil spille en rolle for hvordan elevene møter litterære tekster.

Oppgavesettet består av tre oppgaver som på hver sin måte viser ulike sider av teksten. Den første oppgaven er en reformuleringsoppgave som ber eleven forklare, og dermed også vurdere fortellingen ut fra sin egen tolkning, tekstens form og innhold. Skjelbred (2009:284) skriver at etterarbeid med tekst inviterer til bevisst tenkning om egen lesing (ibid.), som igjen kan gi økt lesekompetanse. I de undersøkte lærebøkene finner vi svært lite av denne typen arbeid, noe vi finner støtte i hos Skjelbred. Hun mener det er uheldig at lesing er så adskilt fra det faglige arbeidet. Hun sier med Roe (2008) at et «[b]evisst arbeid med lærebokteksten og de oppgavene som er relatert til den, er [...] viktig for å øke elevenes faglige forståelse» (2009:287). Rosenblatt er uenig i at gjenfortelling av teksten bidrar til økt forståelse. Hun mener at det fører eleven bort fra teksten, og reduserer verkets effekt (2002:219). Rosenblatt mener imidlertid at ungdomsleseren må få hjelp til å håndtere sine reaksjoner på de de leser. med Skjelbred og Rosenblatt forstår vi at det er viktig med en dialog om teksten, slik at elevene får rom til å stille spørsmål tilbake til teksten, som kan justere deres egne oppfatninger i forhold til tolkningsfellesskapet i klassen. Den efferente tilnærmingen til tekst viser

bort fra verket, men med Rosenblatt forstår vi at estetisk lesning ligger til grunn for en efferent lesning. Med andre ord er det nødvendig med en tekstnær lesning som kan gi grunnlag for et instrumentelt arbeid med teksten.

Den tredje oppgaven åpner for at leseren skal tolke fortellerens funksjon i teksten. Her åpnes teksten slik at dialogen mellom forteller og leser kommer tydelig til syne. Oppgaven oppfordrer eleven til å være en aktiv deltager i tolkningen av teksten, noe som støtter opp om inntrykket om en resepsjons-estetisk lese måte av teksten. Elevenes lesninger tildeles en større rolle i de siste to oppgavene, hvor lærebokteksten ikke impliserer noen «riktige svar» som eleven skal finne. Dette viser også at vi identifiserer en implisert leser i oppgavesettet, som tar hensyn til elevenes behov og ønske om å bruke egne kunnskaper og erfaringer i møtet med teksten de leser. kombinasjonen av identifiseringsoppgaver og tolkningsoppgaver gir for øvrig ulike vanskelighetsgrader, og *Tema* tar med dette hensyn til ulike elevgrupper. Oppgavesettet om «Smeden og bakeren» inneholder oppgaver som på ulike sett viser teksten fra forskjellige sider. Den tekstorienterte lesningen er svært til stede i dette oppgavesettet, men vi finner også en mer leserorientert tilnærming, selv om svarene til oppgavene til dels er ganske tilgjengelig i teksten.

## **Henrik Ibsen og «Peer Gynt»**

### **Omtale**

Ibsen trekkes første gang frem i kapittelet «Førestillingar om det norske frå ca. 1800–1870», hvor utviklingen i forfatterskapet som går fra det «historiske og folkloristiske» til «den problemorienterte realistiske litteraturen» (Jansson et. al 2010:59), illustrerer den litteraturhistoriske utviklingen i denne perioden. Forfatterportrettet av Ibsen dekker to sider i *Tema*. Fremstillingen er hovedsakelig biografisk, og de historiske verkene hans er fremhevet. *Peer Gynt* beskrives som Ibsens høydepunkt ved siden av *Brand*, men utover dette nevnes ikke stykket i omtalen av Ibsen. Diktene til Ibsen fremheves også, og i tekstsamlingen er verkene *Brente Skibe* og *Til min venn revolusjons-taleren* inkludert i tillegg til *Peer Gynt*. Det er interessant at to av de tre undersøkte lærebøkene har valgt å knytte *Peer Gynt* til kompetansemålet som omhandler fremstilling av «det norske» i litteraturen, og at dette ser ut til å være den mest tradisjonelle lese måten av denne teksten i lærebøkene. Av de tre tekstene skulle en anta at det dramatiske diktet var mest allsidig i en overføring til nye lese måter, fordi fortellingen inneholder så mange tema og nivåer som gjør det mulig å tolke teksten på ulike vis. I stedet er den i stor grad redusert til å symbolisere «norskhet» innenfor en litterær periode. *Tema* legger med andre ord opp til en kanonisert lese måte av *Peer Gynt*, en fremstillings måte vi også

finner i oppgavesettet. I tekstsamlingen møter leseren utdraget i diktet hvor Peer rømmer fra brylluppet, forlatt Solveig og reiser innover i fjellet.

### Oppgavesett

- Hva skjer i andre scene i 2. akt? Hva kjenner du igjen som norsk i scenen?
- Hvor er Peer i tredje scene i 2. akt? Hva viser denne scenen? Hva kjenner du igjen som norsk her?
- Hvor er Peer i fjerde scene i 2. akt? Hva viser denne scenen? Kjenner du igjen noe som du forbinder med det norske?
- Når du ser de tre scenene under ett, hvordan vil du tolke dem? Hvordan oppfatter du hovedpersonen «Peer Gynt» slik han blir omtalt, og slik han opptrer her? Er «Peer Gynt» typisk norsk?

Oppgavesettet i *Tema* består av fire spørsmål om tekstutdraget. De tre første oppgavene er identiske i utforming, og fokuserer på hovedkarakteren Peer og «det norske» i fortellingen. Oppgavene tar tilsynelatende utgangspunkt i kompetansemålet fra hovedområdet «Språk og kultur» som går ut på å «forklare hvordan ulike forestillinger om det norske ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870» (LK06). I læreboken har disse oppgavene en klar forbindelse til kapittelet «førestillingar om det norske i perioden 1800–1870» i fagdelen. Det er ikke lagt vekt på noe annet ved teksten enn «det norske», noe som er problematisk når teksten skal formidles for ulike elever, i et flerkulturelt klasserom. Selv om «norskhet» i vår tid er basert på en utvidet og fornyet forståelse av begrepet, så er det «norskhet» anno 1800-tallet som er utgangspunkt for oppgavesettet i *Tema*. Dette får som konsekvens at elever med ulik kulturell bakgrunn ikke stiller med likt utgangspunkt når det kommer til å lese og tolke teksten. Smidt (1989:26) mener det er nødvendig for de fleste som møter en tekst å føle at de leser noe som angår dem, med andre ord en viss grad av subjektiv relevans for å bli motivert og interessert i å lese. Smidt låner tanker fra Ziehe som argumenterer for at undervisningsstoffet ikke alltid må være «nært» for at det skal kunne engasjere leserne: «Viktigere er det at det tennes et håp av om lyst eller lykke gjennom arbeidet» (1989:33). Med Smidt og Ziehe forstår vi at progresjonsinteressen for arbeidet med litteratur overskygger regresjonsinteressene, dersom teksten og iscenesettelsen av arbeidet oppleves som verdifullt for eleven. Selv om vi forstår at nasjonalitet og

kulturelle stereotyper er en naturlig og sentral del av lesningen av *Peer Gynt*, er det likevel ugunstig at hele oppgavesettet dreier seg om kun ett tema. Spørsmål rundt identitet, verdier og normer burde stå mer sentralt i tekstarbeidet, da det er spørsmål som disse som ungdom ønsker og jakter på å finne svar på (jf. Appleyards ungdomsleser). En kanonisk lesning av *Peer Gynt* i vår samtid synes unødvendig, fordi teksten stadig viser seg å være aktuell<sup>22</sup> i klasserommet. Tilnæringsmetoden i *Tema* må sies å være en blanding av en forfatterorientert tilnærming, med grunnlag i at tekstoppgavene fokuserer på spørsmål som var aktuelle på forfatterens samtid, og dermed inkluderer forfatteren i lesningen av teksten. Oppgavene er til dels også leserorienterte i det at leseren skal vurdere situasjoner fra handlingen. Aller tyngst veier imidlertid den generelle nasjonalkulturelle fremstillingen av denne kanonteksten i *Tema*. Verken omtale eller oppgaver åpner teksten i andre retninger enn den «norske», noe som legger store begrensninger på tolkning av tekst, og på tekstens funksjon i læreboken.

---

<sup>22</sup>Anne Marie Rekdal (2003) argumenterer for at *Peer Gynt* utforsker tema som subjektivitet og identitet på en måte som er særlig relevant for dagens samtid. Hun mener at vi i dag kan snakke om et splittet og oppløst subjekt, på samme måte som løk-metaforen hos Ibsen hvor Peer skreller av lag på lag av skall, og innerst er det ingenting. Rekdal argumenterer for at vi i dag kan snakke om et subjekt underordnet kulturen, hvor vi kler oss i ulike masker avhengig av situasjonen. Tilgjengelig på: <http://www.ibsen.net/index.gan?id=61059&subid=0>

## 6 Resultater og drøfting

I det følgende kapittelet vil jeg sammenfatte og drøfte de mest sentrale funnene fra undersøkelsen mot de teoretiske og fagdidaktiske perspektivene som utgjør grunnlaget for oppgaven. Framstillingsmåter og lese måter presenteres og drøftes i første halvdel, mens siste halvdel tar for seg resultatene og drøfting av lærebøkens tilnærming til ungdomsleseren.

### 6.1.1 Fremstilling av kanonlitteratur

Skarðhamar opererer med fire ulike tilnæringsmåter til litteratur i lærebøker. Undersøkelsen har vist at samtlige av disse er til stede i lærebøkene, og vi har sett at de enkelte lærebøkene inneholder ulike tilnæringer til tekstene. Det er imidlertid tre dem av som peker seg ut i fremstillingsmåtene av kanontekstene. I det følgende vil jeg presentere disse og vise hvordan fremstillingene kommer til syne i lærebøkene. Skarðhamar bruker benevnelsen *forfatterorientert tilnærming* om tekster som orienteres mot forfatterens samtid, og hvor forfatterens liv og diktning henger sammen. Jeg fant ikke at denne kategorien var passende for de funnene jeg gjorde i lærebøkene i så stor grad, men mine funn samsvarer med Skarðhamars beskrivelse om at denne fremstillingen underbygger det kulturhistoriske aspektet ved teksten. Jeg har derfor valgt å kalle den første fremstillingsmåten for *den kulturhistoriske fremstillingen*. Innenfor denne kategorien legger omtalene vekt på kanonteksternes posisjon i litteraturhistorien, og særlig på den norske nasjonsbyggingen. Vi ser at det er de litteraturhistoriske linjene som danner rammene for disse omtalene, og forfatterskapene og tekstene stilles i bakgrunnen. *Smeden og bakeren* er fremstilt på litteraturhistoriske premiss i samtlige lærebøker, men også *Niels Klims reise (...)* er i stor grad knyttet til en kulturhistorisk kontekst i både *Tema* og *Grip teksten*. Aamotsbakken skriver at litteraturhistoriske fremstillinger i sitt vesen er dannet av kanon og selv virker *kanoniserende* (2002:2). Det nasjonalhistoriske grunnlaget med nasjonsbygginga etter 1814 som den norske kanon er basert på, har fremdeles en sentral rolle i lærebøkene. I følge Aamotsbakken (2002) er det gjerne tilfelle at kanontekster som velges ut i lærebøkene har en litteraturhistorisk betydning, og at tekstene samsvarer med et samfunnsbilde eller forfatterens engasjement i sin samtid. En slik fremstilling legger vekt på kanontekstene som informasjonskilder, noe som reduserer den estetiske lesningen av dem. Ved å legitimere kanonlitteraturens plass i norskfaget hovedsakelig på grunn av at tekstene tilhører kanon, skapes stillstand i kanon som dynamisk prosess. Assmann og Assmann (Vinje I: Nicolaysen 2005) er skeptiske til at kanontradisjonen overlever på tradisjonens premiss. Det er ved å knytte de gamle tradisjonene til nye kontekster at kanon er dynamisk, mener de. En større konsekvens for kanontradisjonen i lærebøkene er at de enkelte teks-

tene i større grad er utskiftbare, ettersom det er verkets tema og historiske betydning som fremheves som interessant.

En annen fremstillingsmåte som er fremtredende i lærebøkene, er rettet mot samtidsrelevans. Skarðhamars beskriver at den *samfunnsorienterte tilnærmingen* stiller spørsmål om tekstens sosiale forutsetninger, og om det samfunnsbildet teksten beskriver (2011:11). Resultatene fra undersøkelsen samsvarer til en viss grad med Skarðhamars kategori, men viser også at lærebøkene vektlegger kanonteksternes samtidsrelevans. På bakgrunn av resultatene er det mer passende å omtale følgende kategori som *den samfunnsrelevante fremstillingen*. Denne kategorien samsvarer med et syn i læreplanen som legger samtidsaktualitet til grunn for de valgte tekstene. En generell tendens vi har sett i undersøkelsen er at tema som er aktuelle for diskusjon i dag trekkes frem som interessante, og isoleres fra kanontekstene. Den samfunnsrelevante fremstillingen skaper et sammenligningsforhold mellom fortid og nåtid i flere av omtalene og oppgavesettene, med samtiden som holdepunkt. Inkluderingen av samfunnsproblematikk i samtidslitteraturen kan som vi leste i kap. 2.1.1, ses på som uttrykk for et savn av et meningsfullt samfunn med fraværende mellommenneskelige relasjoner. Det er interessant å se denne utviklingen også i sammenheng med eldre litteratur. Resultatene fra lærebøkene kan tolkes dithen at eldre skjønnlitteratur brukes som historisk kontekst for å forstå det samfunnet vi lever i, i dag. Både Vassenden og Smidt påpeker at det er nødvendig å se fortiden som del av samtiden for å danne et grunnlag for hvem vi er. Av tekstene er *Niels Klims reise (...)* fremstilt hovedsakelig med samfunnsrelevans i *Panorama*. Også *Grip teksten* peker på samfunnsspørsmålene i teksten, men unnlater å dra parallellene til vårt samfunn. I så måte er *Grip tekstens* fremstilling mer i tråd med Skarðhamars inndeling. Begge lærebøkene trekker imidlertid fram samfunnsspørsmål knyttet til kjønnsrollene i fortellingen. En ulempe med en samfunnsorientert fremstillingsmåte er at konteksten kan overskygge selve teksten – lesningen kan med andre ord føre leseren ut av teksten. På den ene siden er det nødvendig å knytte kanonlitteraturen til aktuelle kontekster for å gi tekstene relevans for oss som lesere, og for kanontradisjonens utvikling som prosess. På den andre siden er det nødvendig å ta utgangspunkt i tekstenes egenverdi. Dersom samfunnsrelevansen fremholdes som eneste funksjonsverdi, kan vi lese hvilke tekster som helst, med samfunnstematikk som eneste kriterie.

«Skönlitteraturen (..) måste få tala själv, skriver Ullström (I: Kåreland 2009:139). Det er basert på tekstenes egenverdi vi kan snakke om en kanon som har hatt, og vil fortsette å ha betydning for kulturen som kulturelt minne. Det er i kontakt med fortellingen i teksten at dialogen mellom tekst og leser kan oppstå. En konsekvens av at det kun er de elementene i teksten som er relevante for diskusjon i dag som trekkes frem, er at resten av teksten forblir urørt i lærebøkene. Vi ser at det ikke er



selve kanonteksten som er interessant for tekstarbeidet eller omtalen. Ullström fant også dette i sin undersøkelse, og mener det leder til en funksjonell lesning av tekstene, som fører eleven bort fra selve fortellingen. Ullström mener at denne tilnærmingen i mange tilfeller savner referanse til selve teksten: «Tanken er nog at det är texten som ska bilda utgångspunkt för samtal och skrivande, men någon dialektik mellan text och läsare skrivs inte in i uppgifterna» (ibid.:132-133). I stedet mener han at: «texten lämnas kvar och, om man följer anvisningen, försvinnar ur diskussionen» (ibid.:133). Et mer dialogisk forhold mellom tekst og leser er nødvendig dersom teksten skal få verdi for leseren, mener han. Det er denne dialektikken mellom tekst og leser som vektlegges innenfor leserorientert litteraturtilnærming.

Undersøkelsen viste også en tredje fremstilling, som Skarðhamar omtaler som tekstorientert tilnærming. Vi husker at denne fremstillingen tar utgangspunkt i teksten som et litterært kunstverk, og at det først og fremst er tekstens form som er av interesse. Resultatene viser at de tre lærebøkene først og fremst vinkler denne tekstorienteringen mot sjangertrekk. Den siste kategorien kan dermed omtales som *sjangerfremstilling*. Omtalene og oppgavene som bygger på denne fremstillingen fremhever tekstenes relevans for den litterære perioden de tilhører, og sammenligner sjangertrekk mellom eldre og nyere tekster. Samtlige lærebøker i undersøkelsen inneholder spørsmål om sjanger og stil, og av tekstene er det særlig *Smeden og bakeren* som skiller seg ut med flest sjangerspørsmål. Både i *Panorama* og *Grip teksten* er denne teksten fremstilt hovedsakelig med sjangerorientert tilnærming. Årsaken til dette er ikke beskrevet i lærebøkene, men det er nærliggende å tenke at noe av grunnen ligger i at *Smeden og bakeren* er en kort tekst, og den eneste av de tre kanontekstene som er trykket i sin helhet i tekstsamlingene. Sjangerspørsmål fremhever det efferente aspektet ved lesningen, og samsvarer med en instrumentell målbarhet som ligger til grunn i læreplanen. Det funksjonelle aspektet ved litteraturundervisningen er nødvendig for å utvikle leseferdigheter og tekstkompetanse, men ved å undervurdere betydningen av den estetiske opplevelsen i lesningen, kan elevene bli umotiverte for å lære. Rosenblatt stiller seg kritisk til en utelukkende efferent tilnærming til litteraturen. For henne er det klart at lesningen må bygge på en estetisk opplevelse, for at det strukturerte tekstarbeidet skal gi mening for elevene:

Traditionella undervisningsmetoder – och – testmetoder – gör ofta studenter förvirrade genom att implicit uppamma ett icke-litterärt förhållningssätt när det faktiske syftet sägs vara en estetisk läsning (2002:15).

Vi forstår at tekstenes form og struktur har en sentral plass i oppgavene i lærebøkene, og at kanontekstene kan fungere som eksempler innenfor en sjangerhistorisk utvikling. Vi ser imidlertid at den-

ne tilnærmingen fort blir ensformig, og at den ikke gir elevene innganger til teksten. Sjangerspørsmål bør derfor ikke utgjøre størstedelen av et oppgavesett om litterære tekster.

En foreløpig oppsummering av resultatene understreker at lærebøkernes fremstillinger i hovedsak peker ut av teksten. Det forteller oss at det ikke er selve teksten og fortellingen som er relevant i lærebøkene. Kontekstene rundt tekstene synes å være grunnlaget for at de er inkludert i lærebøkene. Litteraturundervisningen preges ofte av informasjon utenfor teksten, som litteraturhistorie, sjanger og struktur, noe Rosenblatt kaller unyttig bagasje (I: Hennig 2010:78). Vi forstår at Rosenblatt er opptatt av at mening oppstår i lesningen, noe som reduserer kontekstens betydning. Det er imidlertid et poeng at leseren alltid vil føre med seg ulike kontekster inn i lesningen, og møtet mellom tekst og leser vil dermed preges av dette. For eksempel vil litteraturundervisning inngå i en skolekontekst, som igjen legger føringer for hvordan vi leser teksten. Leserens bagasje, som er erfaringer hentet fra ulike kontekster, er dermed nødvendig for meningsskapingen i tekst.

### **6.1.2 Kanonisert lese måte?**

I skolen leses (...) ikke bare kanoniserte tekster av kanoniserte forfattere, men det benyttes også kanoniserte lese måter. Tekstene leses ut fra faste tolkninger og perspektiv som kanskje er blitt så selvsagte at vi ikke reflekterer over dem. Slike kanoniserte lese måter blir godt synlige i lærebøkernes oppgaver (Skjelbred I: Knudsen (red.) 2009).

I forkant av prosjektet var det forventet å finne tradisjonelle eller kanoniserte lese måter av kanontekstene. Skjelbred (ibid.) peker på at dette er en tendens i skolen, men er det tilfelle i lærebøkene jeg undersøkte? Læreplanen stiller fortid og samtid i et motsetningsforhold, på samme tid som disse skal ses i sammenheng. Undersøkelsen viser at dette spenningsforholdet også er til stede i lærebøkene. Det er generelt et lite helhetlig litteratursyn på kanontekstene i lærebøkene jeg undersøkte. Dette ser ut til å være en tendens i lærebøker, i følge Steinfeld:

Bøkene har på sett og vis med det hele – litt om historisk samtid, litt om kultur og debatt, litt biografi, litt tekstomtale og tilløp til analyse, litt om resepsjonen og, når vi nærmer oss vår egen tid, litt om mediene (2005:68).

En slik oppbygging gjør det vanskelig å finne et helhetlig syn som kan ligge til grunn for utvalget av kanontekstene, og funksjonen tekstene har i lærebøkene. Resultatene viser imidlertid noen tendenser som kan danne et grunnlag for sammenligning mellom lærebøkene. Undersøkelsen viste at faginnholdet i både *Tema* og *Grip teksten* er bygd opp etter litteraturhistoriske premiss, mens *Pano-*

*rama* er bygd opp av temaer på tvers av de litterære periodene. Dette markerer et skille i hvordan lærebøkene forholder seg til kanontekstene på. Temaene i *Panorama* er i stor grad bygd opp av populærkulturelle referanser, ut fra prinsippet om subjektiv relevans fra et elevperspektiv, og tilknytning til ungdomskulturen. Det legger opp til gode muligheter for å tilnærme seg kanontekstene med nye innganger. En tilnærming til *Peer Gynt* som rap-tekst illustrerer dette godt. Assmann og Assmann (Vinje I: Nicolaysen 2005) sitt begrep om bortvending og tilbakevending er relevant å trekke frem i så måte. Ved å hente frem gamle referanser som gis ny verdi, fremstilles noe nytt i den moderne konteksten. Dette gir grunnlag for å forstå vår egen samtid bedre, mener de. Tilnærmingen i *Panorama* stiller verket i fokus, men formidlingen skjer med et nytt uttrykk. Det gir muligheter for innganger til kanonlitteraturen som føles relevant og nært for elevene. Det vil også kunne danne grunnlag for at elevene bidrar mer i tolkningsarbeidet, ettersom det er en referanseramme de kjenner til. Ziehes begrepspar regresjons- og progresjonsinteresser viser også dette, hvor elevene er mer åpne for å lære noe nytt med en trygghet som basis. Eksempelet fra *Panorama* viser at tekstens egenverdi kan beholdes, selv om konteksten og funksjonen er ny. Undersøkelsen viste imidlertid få tilfeller hvor kanontekstene var knyttet til moderne uttrykk. Det er også interessant å trekke frem at undersøkelsen viser kun ett tilfelle hvor kanontekstene er knyttet til bruk av sammensatte tekster. «Niels Klims reise (...)» blir som eneste tekst overført til tegneseriemediet i *Grip teksten*. Det er overraskende at fremstillingen av kanonlitteraturen i de tre lærebøkene i så stor grad preges av tradisjonelle lesninger, uten bruk av moderne uttrykk og tilnæringsmåter. Lærebøkene skiller seg fra hverandre i fremstilling, noe som var forventet, men også innenfor de enkelte lærebøkene finner vi at fremstilling og intensjon med lesingen av tekstene ikke samsvarer mellom fagdel og tekstsamling.

I forkant av prosjektet var det forventet å finne flere moderne uttrykksmåter i fremstillingen av kanonlitteraturen, fordi læreplanen legger opp til et samtids- og fremtidsrettet litteratursyn. Undersøkelsen viste som nevnt kun et tilfelle av mer moderne formidlingsuttrykk av kanontekstene, og kun et tilfelle av sammensatte tekster. Når det er sagt, er det diskutabelt om dette tilfellet er et moderne uttrykk, da tegneserien ble publisert på 1950-tallet. Med LK06 har sammensatte tekster blitt en naturlig del av tekstbegrepet, og så innarbeidet i faget at den nå foreslås som fjernet som eget hovedområde (se kap.1.1). Hennig mener at tegneserier har et didaktisk potensial som kan motivere til leseutvikling: «Bruk av symboler, perspektiver eller komposisjon er aktuelt både i bilder og i tekst, men for elevene kan slikt være lettere å forstå når de kan se det visuelt framstilt» (2010:160). Refleksjonen er i tråd med norskfagets dannelsingsmål som Aase beskriver som en «prosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige oppvurderte kulturformer» (2005:17). Hun påpeker imidlertid at det er uenighet om hvilke kulturformer det skal være snakk om. Overført til dette

prosjektet, kan en stille seg spørsmål ved hvorvidt nye uttrykk i sammenheng med eldre kunstuttrykk, som kanonteksten, formidler fortiden på en alternativ måte, eller om det skapes et nytt uttrykk hvor kanonteksten og fortiden faller i bakgrunnen. En tendens vi så i undersøkelsen, er at oppgavene knyttes mer mot det nye uttrykket enn mot kanonteksten som ble formidlet. Vi ser at virkemidler i form av visuelle og auditive uttrykk har en klar pedagogisk intensjon, men at det kreves lærerens oppmerksomhet for hva som er hensikten med uttrykket. Sammensatte tekster er i tråd med elevenes livsverdener, og de kjenner sjangeren bedre enn lærebokforfatterne og lærerne. Mange elever vil derfor oppleve økt personlig relevans i møtet med nyere uttrykksmåter, og vil føle at de motiveres for å lære fagstoffet. Ziehe, som er kritisk til at de personlige livsverdener inntar skolen i stadig større grad, mener at livsverdene reduserer det faglige innholdet i skolen. Avhengig av kontekst og utforming, mener jeg at visuelle og auditive uttrykk har en sentral og naturlig plass i norskfaget, men det kreves oppmerksomhet rundt formålet med bruken – faren er stor for at elevene opplever presentasjonsmåten som mer interessant enn selve innholdet.

### **6.1.3 Kanonlitteraturens funksjon i lærebøkene**

Basert på fremstillingene av kanontekstene kan vi si noe om funksjonen de synes å ha i lærebøkene. Den kulturhistoriske fremstillingens fremste funksjon er å styrke tradisjonen som bevarer kulturskattene. Kanontekstene får den samme funksjonen, og vi ser at det gjerne blir den historiske konteksten rundt som overskygger det litterære verket. Den kulturhistoriske – eller skal vi si – bevaringsverdige funksjonen møter utfordringer i LK06. I læreplanen ligger en motstand mot å videreføre tradisjonene «for tradisjonens skyld». Historiske fremstillinger har, som Steinfeld beskriver, vanskelig for å være nøytrale, og i det som LK06 beskriver som «spenningsfeltet mellom det historiske og samtidige, nasjonale og globale» ligger en dreining mot det som er her, nå og framover. En kontroversiell tanke kan leses ut av læreplanen, og kan sammenfattes som at kanontekstenes kulturhistoriske funksjon synes å være utdatert, basert på grunnsynet i LK06.

Den samfunnsrelevante fremstillingen er opptatt av spørsmål og verdier som tekstene tar opp, og som er overførbare til vår tid. Det er gjerne temaene i fortellingene som utgjør grunnlaget for oppgavene i tekstsamlingene. Ut fra en slik lese måte kan vi se at kanontekstene fungerer som et historisk bindeledd mellom fortid og nåtid, eller som en motsetning til nåtiden – en funksjon vi også husker er uttrykt i læreplanen. Det er selve tidsaspektet ved kanontekstene som utgjør funksjonen i dette tilfellet, og Bakhtins dialogismebegrep er i tråd med et slikt syn. Bakhtin forstår tekst som ytringer, og ved å se på ytringene som er sagt, kan vi forstå noe som nyere ytringer, og til og med det som ikke foreløpig er sagt. Vi forstår at fortidens tekster danner et helhetlig bilde av noe vi søker å forstå i dag. I likhet med Rosenblatt ser Bakhtin leserens møte med teksten som en skapende

prosess. Men Bakhtin er også opptatt av at litterære tekster er et resultat av tiden det ble til i. Den kulturelle konteksten, både den fortidige, samtidige og fremtidige har noe å si for meningene som kan tilføres teksten. Bakhtin mener da at eldre tekster kan hentes ut fra sin historiske kontekst og tilføres ny mening. Dette dynamiske tekstsynet samsvarer med teoriene til Assmann og Assmann. Med andre ord legger kanontekstene grunnlag for hvordan vi leser litterære tekster i dag.

Sjangeraspektet ved fremstillingene legger til grunn et fokus på tekstenes utforming og plassering innenfor sjangerkategorier. Det er det pragmatiske ved tekstene som er interessant, noe som samsvarer med målene om tekstkompetanse i læreplanen. En nærliggende tanke er at en stor andel av disse oppgavene er med å støtte opp om de målbare ferdighetskravene som er uttrykt i læreplanen, og som også gjelder i den nasjonale leseprøven. Lesningen har da som fremste funksjon å gi informasjon om språklige og strukturelle virkemidler fremfor det narrative innholdet i teksten. Sjangerfremstillingen av kanonlitteraturen legger ikke vekt på leserens egne tolkninger av teksten. Smidt mener dette er tilfelle i skolen, og henviser til nykritikkens oppvurdering av det litterære verkets betydning: «Leseren skal gjennom analyse eller nærlesing finne det meningspotensialet som tekstens struktur bærer. I skolens norskfag har dette blant annet blitt til spørsmål om «virkemidler» i litterære tekster» (2009:246). Smidt er imidlertid ikke kritisk til at strukturer og virkemidler utgjør en del av tolkningen, men understreker at i et leserorientert syn på tekst og tolkning utgjør ikke dette «det rette svaret». Han mener at tolkning er avhengig av dialogen mellom tekst og leser: «Mening skapes i dialog mellom tekstens strukturer og leserens forståelsesrammer og forventninger, og leserens forståelse av teksten kan forandre seg gjennom leseprosessen» (2009:247). Kanontekstenes funksjon synes å ligge utenfor selve verket.

På ulike måter viser lærebøkene fremstillinger interessante sider av tekstene, og det er uten tvil nødvendige tilnærminger til tekstene. Men ingen av fremstillingene viser verkets egenart, tvert imot – kontekstene overstyrer tekstene, slik at den instrumentelle funksjonen er mest fremtredende. Vi ser at kanonlitteraturens funksjon i norskfaget er knyttet til føringer i læreplanen, men også en funksjon i motsatt retning; en historisk bevarende funksjon. Denne funksjonen er uventet å finne i lærebøker for LK06, på bakgrunn av læreplanen som tydelig viser en motstand mot bevaringstradisjonen. På samme tid kan vi lese ut av resultatet at litteraturtradisjonen i faget står sterkt, og at motivasjonen for å fjerne den kulturhistoriske konteksten sitter langt inne hos mange som har å gjøre med litteraturformidling.

#### 6.1.4 *Subjektiv relevans i tekstoppgavene*

Smidt bruker begrepet *personlig relevans* om elevens leting etter noe som føles betydningsfullt for dem i en læringssammenheng. Relevansen kan være knyttet til faget eller den sosiale konteksten læringen inngår i, så vel som betydningen læringen har for fremtiden. I forbindelse med litteraturlesing vil elevene kunne søke etter relevans i tekstenes tematikk, karakterer og kontekst. Undersøkelsen viser at lærebøkene tar hensyn til ungdomsleseren på flere områder. I *Panoramas* omtale av «Peer Gynt» trekkes identitetstematikken i teksten frem som en inngang for leserne. Med dette viser forfatterne av læreboken en tilnærming til elevenes behov om å identifisere seg med innholdet i tekstene de leser, og vi kan spore en implisitt leser i omtalen om denne kanonteksten. I *Grip teksten* ser vi at tegneseriesjangeren og science fiction–sjangeren knyttes til tekstene, noe vi forstår som interessante innganger for elevene. Men også i oppgavesettene finner vi spor av en elevtilpasset kontekst med variasjoner av oppgavetype og vanskelighetsgrader. Dette er ulike grep som gjør at tekstene blir mer tilgjengelige for elevene. En av oppgavetyperne skiller seg ut ved å åpne opp kanontekstene for elevene. I både *Grip teksten* og *Panorama* finner vi dramatiseringsoppgaver, hvor elevene skal fremføre handlingen fra kanontekstene. Det positive med en slik inngang til verket er at elevene beholder den estetiske opplevelsen av lesingen, og det er elevenes tolkning som står sentralt. Med et utvidet tekstbegrep i norskfaget, skal litteratur ses i sammenheng med andre kunstuttrykk som dans og musikk, film og animasjon. Dette gir elevene mulighet til å tilnærme seg kulturarven på en helt ny måte (Sjøhelle 2009). Og det er nettopp ved å møte kanontekstene som kunstneriske uttrykk at den estetiske opplevelsen har mulighet til å komme til syne. Dette rommet for fri tolkning kan gi elevene en inngang til å bidra med egne bakgrunner. Molloys undersøkelse (2009) viste at ungdom gjerne benytter skjønnlitterære tekster som «springbrett» for å snakke om seg selv og sine egne erfaringer. Dette er en utvikling Ziehe er kritisk til, og han mener det fører til et regresjonsbasert utgangspunkt for læring. Dersom elevene reduserer lesningen av *Smeden og bakeren* til å snakke om sine egne moralske dilemmaer, møter de teksten med regresjonsinteresser. Med Rosenblatt forstår vi at dette ikke er litteraturundervisningens mål, tvert imot – ved å bruke egne erfaringer får man både konteksten og motivasjonen til å ønske å lære mer. Overført til dette prosjektet, vil det si at elevenes egne erfaringer og moralske utfordringer kan brukes som et springbrett for å utvide og utvikle tankesettet rundt moralske spørsmål. På denne måten knytter Rosenblatt estetisk og efferent lesning sammen, i stedet for i opposisjon til hverandre. Ved å bruke en skjønnlitterær tekst som utgangspunkt, har elevene mulighet til å lære av karakterene og situasjonene de leser om, men også til å lære av fellesskapet i klasserommet. Vi vet at ungdomsleseren slik Appleyard beskriver ham, er opptatt av å lære av andres tolkninger. Han tolker på egenhånd det han leser, og er samtidig opptatt av hva andre tenker om samme sak. Vi forstår at kreative oppgaver er leservennlige

innganger til teksten, som gir mulighet for å danne et individuelt forståelsesgrunnlag basert på egne erfaringer. Det er imidlertid viktig at elevenes tolkninger møtes i et fellesskap, for på den måten å kunne styrke eller justere de spontane opplevelsene fra den individuelle lesningen.

I sers begrep om *den implisitte leseren* beskriver en stemme i teksten som formidles til den som leser. Den usynlige leseren gir seg til kjenne gjennom tilpassede ordvalg og problemstillinger (jf. kap.3.2.1). I en lærebokkontekst er det elevene som er målgruppen, og språket og innholdet må først og fremst nå frem til dem. Med tilbakeblikk til Appleyards leserkategorier i kap. 3.3.1 husker vi at ungdomsleseren er opptatt av å lese om situasjoner og karakterer han kan identifisere seg med, og lære noe av. Lærebøkene kan tilrettelegge for et slikt møte mellom tekst og elev ved å invitere til refleksjon om fortellingene i oppgaver og omtale av tekstene. De eksistensielle spørsmålene som opptar ungdomsleseren stiller eldre og nyere litteratur på lik linje. Det er ikke først og fremst tidsaspektet ved teksten som ser ut til å ha relevans for elevene, men heller muligheten for å kjenne seg igjen i det de leser. I den forbindelse er det viktig at lærebøkene inviterer elevenes erfaringer inn i tekst-tolkningen:

Det är läsarens förråd av relevanta minnen som över huvud taget gör en tolkning möjlig. Utan koppling till läsarens tidigare erfarenheter och nuvarande interessen kommer verket inte att få liv för honom, eller snarare, han kommer inte vara beredd att väcka det till liv (Rosenblatt 2002:78).

Elevene har mange tanker om det de leser, og de stiller med ulike innganger til tekstene. Hennig mener at tekstoppgavens fremste funksjon er å fungere som en «organisert refleksjon over de litterære erfaringenes beskaffenhet» (2010:76), og har til hensikt å strukturere de tankene vi har om det vi leser. Undersøkelsen viser at det sammenlagt er 38 oppgaver fordelt på tre tekster i de tre lærebøkene. Av disse regnes til sammen seks oppgaver som tolkningsoppgaver. Poenget med en slik inndeling er å vise hvor få oppgaver som legger opp til elevenes egne tolkninger av innholdet i teksten. Av lærebøkene har *Tema* fire av de seks oppgavene fordelt på kanontekstene. Av kanontekstene har *Niels Klims reise (...)* flest tolkningsoppgaver rettet mot seg, og disse er av samfunnsrelatert art. Undersøkelsen viste at lærebøkene inneholder flere henvisninger til elevene, men disse henvender seg først og fremst til ungdomsgenerasjonen – det er først og fremst samtidsaktuelle problemstillinger som trekkes frem, og svært få henvisninger til ungdommens personlige bakgrunner. En generell inngang til teksten åpner for å skape felles referanserammer, og vil uten tvil fenge elevene i større grad enn dersom lærebøkene ikke hadde gitt tilpassede innganger. Med et flerkulturelt tolkningsfellesskap er det fra lærebøkens side hensiktsmessig å bygge på referanser som flertallet av elevene vil kjenne igjen. Fellesidentiteten er også, som vi har lest, et tema for LK06, og skal komme

til syne gjennom kjennskap og trygghet til ulike kulturer. Og denne identiteten er ivaretatt i lærebøkene, nettopp gjennom slike generelle oppgaver. Når det er sagt, ser vi at ungdomsleseren er opp-tatt av å prøve ut og skape sin egen identitet. Vi forstår med Ricoeurs begrep «den andre» at littera-turen kan fungere som et speil eller dør til vår egen virkelighet, og på et mer eksistensialistisk nivå søker elevene etter å møte sider ved seg selv i litteraturen. Fra undersøkelsen finner vi at lærebøke-nes innganger til tekstene i større grad bør åpne for at elevene får et personlig møte med tekstene. I forbindelse med omtalen av Isers implisitte leser i kap. 2.2.1 stilte jeg spørsmål om hvorvidt vi kun-ne se spor av ungdomsleseren i oppgavesett og omtaler i lærebøkene. Som en sammenfatning kan vi se at lærebøkene inneholder flere spor av en implisitt ungdomsleser som kommer til syne gjennom en tilpasset kontekst for lesing, og gjennom ulike oppgavetyper. Vi ser imidlertid at de personlige møtene med kanontekstene uteblir i lærebøkene. Som nevnt er det flere tilfeller av referanser til ungdomskulturen og samtidskulturen, men ingen av oppgavene åpner for at eleven skal kunne over-føre fortellingene over til sine erfaringer, og lære av dem. Den subjektive relevansen uteblir i så måte. På bakgrunn av resultatene i undersøkelsen, forstår vi at ungdomsleseren står sentralt i lære-bøkene, men først og fremst som del av en ungdomsgenerasjon med felles samtidsreferanser. I møte med den individuelle ungdomsleseren har ikke lærebøkene gjort store grep for at den enkelte elev skal finne subjektiv relevans. Oppgavesettene byr på få refleksjonsoppgaver, og det er ikke lagt særlig vekt på å åpne tekstene for elevenes tolkning.



## 7 Avslutning

Målet for denne oppgaven har vært å undersøke norsklærebøkernes fremstilling og formidling av kanonlitteratur i en skolereform som ikke vektlegger kanontradisjonen like tungt som sin forgjenger. Hensikten i oppgaven har ikke vært å sammenligne lærebøkene for å komme frem til en lærebok som ivaretar kanontradisjonen best. Tvert i mot har oppgavens mål vært å vise lærebøkernes tilnærminger til kanontekstene, for å se hvilke fellestrekk som påvirker fremstillingen av kanontekstene i lærebøkene. I forkant av prosjektet ble det formet en hypotese om at utelatelsen av forfatterlister til tross, finnes det en kanontradisjon i lærebøkene. Jeg fant at tre kanontekster var til stede i de tre undersøkte lærebøkene: *Niels Klims reise til den underjordiske verden*, *Smeden og bakeren* og *Peer Gynt*. Antallet tekster var overraskende lite, men ga likevel et grunnlag for å finne ut hvilken funksjon kanonlitteraturen har i LK06. I læreplanen for norskfaget ligger et sammenlignende perspektiv på litteratur til grunn, og det var forventet å finne at kanonteksternes funksjon samsvarte med disse perspektivene. Funnene i lærebøkernes omtaler og oppgavesett bekrefter at kanonlitteraturen gis en samtidsrelevant funksjon, men undersøkelsen viste også at dette ikke er den eneste funksjonen kanontekstene har i lærebøkene – resultatene har vist at også en kulturhistorisk funksjon og sjangerrelevans – og med det, en leseutviklende funksjon underbygger kanonteksternes plass i faget. Funnene er i tråd med føringene i læreplanen som beskriver at innholdet i norskfaget skal bidra til å utvikle læringsstrategier, samt å skape innsikt og forståelse om den kulturen og samfunnet elevene er del av (LK06). Dette gir kanonlitteraturen en efferent funksjon, men også en dannelsingsfunksjon. Resultatene antyder at læreplanen vektlegger funksjonsverdien i litteraturen i større grad enn opplevelsesverdien. Kanontekstene får en funksjon som viser ut av verkene, og kanonlitteraturens egenverdi er ikke regnet som en funksjon som underbygger plassen i tekstsamlingene.

Hypotesen i forkant av prosjektet antydte at en tradisjonell lese måte av kanontekstene var forventet å finne i lærebøkene. Undersøkelsen bekreftet hypotesen, og resultatene viste at den kulturhistoriske fremstillingen skilte seg ut ved å understreke tekstenes verdi først og fremst som fortidig, noe som var overraskende i og med at LK06 er en fremtidsrettet læreplan. Det var uventet at kanontekstene ikke ble møtt med nye lese måter, ettersom forfatterlistene ikke er inkludert i LK06. Ved likevel å inkludere tekstene, var det antatt at de ble gitt nye leserinn ganger i lærebøkene. Resultatene viste kun to eksempler hvor kanontekstene ble knyttet mot nyere kunstuttrykk. Læreplanen for norskfaget legger til rette for utstrakt bruk av sammensatte tekster, med et eget hovedområde for tekstbegrepet (LK06). Når det nå er forslått å fjerne dette hovedområdet i revisjonen av læreplanen, er det på bakgrunn av at begrepet er blitt en naturlig del av faget. Da er det overraskende at kanontekstene ikke er kombinert med samtidens kunstuttrykk i større grad. Tendensene i lærebøkene viser at til tross

for et samtidsrettet norskfag, plasseres kanonlitteraturen i en tradisjonell kontekst. Dette skaper større avstand mellom fortid og nåtid, og mellom tekstene og elevenes livsverdener.

Oppgaven la også et resepsjonsestetisk aspekt til grunn for undersøkelsen, og et mål har vært å finne ut hvilke hensyn lærebøkene tar til ungdomsleseren i fremstillingen av kanonlitteratur. I den forbindelse har den estetiske lesningen av skjønnlitteratur vært sentral. I forholdet mellom opplevelse og faglig relevans, har resultatene vist at oppgavene i lærebøkene hovedsakelig støtter opp om en efferent tilnærming til tekstene, og at opplevelsesaspektet ved lesningen ikke knyttes opp mot arbeidet med kanonlitteraturen. Vi har sett at oppgavene og omtalene viser ut av tekstene, mot kontekster utenfor de litterære verkene. Funnene samsvarer i mindre grad med læreplanen, hvor det legges vekt på at faget skal gi rom for opplevelse i møtet med skjønnlitteratur. I undersøkelsen finner vi at den estetiske lesningen ligger til grunn for det efferente arbeidet med tekstene, men at denne ikke er uttrykt i nevneverdig grad i lærebøkene. Et unntak det er verdt å trekke frem, er det kreative arbeidet med kanontekstene. I dramatiseringsoppgavene får elevene fri mulighet til og utforske tekstene, selv om det er stor sannsynlighet for at forfatteromtale og den øvrige faglige lærebokkonteksten vil påvirke elevenes egen forståelse av tekstene. Undersøkelsen viste også at den estetiske lesningen nedvurderes i forhold til at få oppgaver spurte etter elevenes tolkninger og meninger om tekstene. Resultatene antyder at det foreligger en «riktig forståelse» av tekstene i lærebøkene, og at elevenes tolkninger ikke er av like stor interesse i tekstarbeidet. Dette samsvarer lite med formålet for faget som beskriver at elevene skal få mulighet til å stå frem med egne meninger og vurderinger av tekstene (LK06). Funnene kan tyde på at læreplanens kompetansemål styrer undervisningen, og at en «skolsk» lese måte hvor elevene vet hvilke svar lærebøkene (og læreren) er ute etter, styrer lesningen. En slik lesning forhindrer elevene i å være aktive deltagere i teksttolkningen, og kan forhindre at de finner egne innganger, og dermed subjektiv relevans i tekstene de leser.

Læreplanen i norsk legger vekt på et dialogisk samspill mellom elev, fagstoff og det sosiale fellesskapet. Oppgaven har vist at ungdomsleseren søker å møte noe kjent i litteraturen, og ser verdien av å dele sine tolkninger med andre. Lærebøkene legger lite vekt på dette tresidige forholdet mellom elev, tekst og fellesskap. Undersøkelsen har vist at oppgavene til en viss grad søker å skape et møte mellom tekst og leser, mens diskusjonsoppgaver og refleksjonsoppgaver er til stede i svært liten grad. Derimot viser lærebøkene at samtidsrelevansen skaper en felles referanseramme for elevene. Ungdomsleseren er til stede i lærebøkene i den forstand at ungdomskulturen, eller hverdagskulturen som Ziehe benevner den som, er til stede. Derimot er den personlige relevansen til stede i liten grad. De aller fleste oppgavene er av generell art, og legger ikke klare føringer for at elevene skal kunne bruke egne livserfaringer i møtet med teksten. Resultatene tyder på at læreplanens formuleringer om

lesing som kilde til både opplevelse og ferdigheter til tross, foreligger en klar efferent funksjon i litteraturundervisningen. Det personlige og estetiske anerkjennes som en viktig del av elevers motivasjon og ønske om leseglede i læreplanen, men er ikke synlig til stede i lærebøkens tekstarbeid. På denne måten blir motsetningene mellom opplevelse og målbare ferdigheter større i LK06.

## **7.1 Veien videre**

Dette prosjektet har tatt utgangspunkt i et enkelt klassetrinn i videregående opplæring, på bakgrunn av de relevante kompetansemålene i fagplanen for oppgaven. Resultatene kan derfor ikke fortelle om det finnes en større lærebokkanon i norskfaget, eller om de tre kanontekstene jeg fant er representert i lærebøker for flere klassetrinn. En utvidet lærebokundersøkelse med lærebøker for samtlige klassetrinn i videregående opplæring vil kunne gi et større bilde av en lærebokkanon. Denne oppgaven bygger på resepsjonsteoretiske og litteraturdidaktiske perspektiver. Det har ikke vært et mål at dette prosjektet skulle utføres i klasserommet, med elever og lærere som informanter. På bakgrunn av dette, kan ikke min undersøkelse fortelle noe om hvordan tekstarbeidet gjennomføres i klasserommet. Lærerens posisjon som kompetent pedagog og fagperson vil naturligvis ha en sentral rolle i undervisningen av kanonlitteratur, og vil både kunne velge bort oppgavesettene i læreboken, og tilrettelegge undervisningen for mer dialog mellom tekst, enkeltelev og medelever. Denne oppgaven kan heller ikke fortelle noe om elevenes faktiske respons på tekstoppgavene, men basert på fagdidaktiske problemstillinger i min egen lærerpraksis, kan oppgaven indikere noen utfordringer som kan være interessante å se nærmere på. På bakgrunn av resultatene ville en klasseromundersøkelse med elevenes tekstarbeid i lærebøkene som det empiriske materialet, være et naturlig utgangspunkt for videre forskning.

# Litteraturliste

## Primærlitteratur:

- Dahl, Berit Helene et al. 2007: *Grip teksten. Norsk Vg2. Studieforberevende utdanningsprogram*. 4.opplag. Oslo: Aschehoug.
- Jansson, Benthe Kolberg et al. 2002: *Tema. Norsk språk og litteratur. Lærebok og tekstsamling. Vg2*. 5. opplag. Oslo: Det norske Samlaget.
- Røskeland, Marianne et al. 2007: *Panorama. Norsk Vg2 Studieforberevende*. 3. opplag. Oslo: Gyldendal Undervisning.

## Sekundærlitteratur:

- Appleyard, J. A 1991: *Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: University Press.
- Assmann, Aleida. 2008: «Canon and archive» I: *Cultural Memory Studies an International and Interdisciplinary Handbook*. Astrid Erll og Ansgar Nünning, Walter de Gruyter. Berlin. New York.
- Bjørkeng, Peer Harry og Moslet, Inge (red.) 2004: *Norskdidaktikk: Tekstnær og elevnær undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, Ove: «Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv» I: *Norsklæraren*. 2/2006. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Dysthe, Olga 2001: «Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring» I: Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hennig, Åsmund 2010: *Litterær forståelse: innføring i litteraturredidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Iser, Wolfgang 1978: *The Act of Reading. A theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Larsen, Leif Johan: «Identitet, dannelse og kommunikasjon» I Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase (red.) 2005: *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Malmgren, Lars–Göran 1983: *Litteraturreception och Litteraturpedagogik. Utgångspunkter för ett forskningsprojekt*. Lund.

- Molloy, Gunilla 2003: *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Otnes, Hildegunn og Iversen, Harald M.: «Skriv en tekst...!» Skriveoppgaver i lærebøker for norskfaget på ungdomstrinnet» I: *Norsklæraren 2/2012* Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Penne, Sylvi 2001: *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reichenberg, Monica: «Att bygga upp sin läsförståelse medan man läser» I: Knudsen, Susanne V. (red.) et al 2009: *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus forlag.
- Roe, Astrid 2009: *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, Louise M. 2002: *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjøhelle, Dagrún K.: «Kreativt arbeid med litteratur» I: Smidt, Jon 2009: *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarðhamar, Anne–Karin 2005: *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarðhamar, Anne–Karin 2011: *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skei, Hans H.(red.) et.al 2003: *Moderne litteraturteori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, Dagrún: «Lesing og oppgaver i lærebøker» I: Knudsen, Susanne V. (red.) et al 2009: *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, Dagrún 2010: *Fra fadervår til Facebook. Skolens lese– og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, Jon 1989: *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon (red.) 2009: *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrunes, Njål 2010: *Lærebokforskning. En eksploderende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Steinfeld, Torill 2012: «Norskplanen som verneplan? Om kulturarv i norskfaget» I: *Norsklæraren 2/2012*. Bergen: LNU/ Fagbokforlaget.
- Ullström, Sten–Olof: «Litteratursyn i några läromedel i gymnasieskola och lärarutbildning» I: Kåreland, Lena (red.) 2009: *Läsa bör man...?*. Stockholm: Liber.
- Vassenden, Eirik: «God vs. Viktig? Om forholdet mellom kvalitet og relevans i vurderingen av litteratur» I: *Norsklæraren 4/2007*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

- Vinje, Eiliv: «Om kanon i litteraturundervisninga» I: Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik, Laila Aase (red.) 2005: *Kultur møte i tekstar*. Litteraturredidaktiske perspektiv. Oslo: Det norske Samlaget.
- Ziehe, Thomas 1993: *Kulturanalyser*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion
- Aamotsbakken, Bente: «Skolereformer og kanon» I: Skjelbred, Reidun (red.) og Bente Aamotsbakken 2011: *Norsk lærebokhistorie III- en kultur- og dannelseshistorie*: Oslo: Novus forlag.
- Aase, Laila: «Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag?» I: Aase, Laila (red.) et al. 2005: *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

### Nettlenker:

- Aspaas, Øystein 2005: *Resepsjonsetikk og Reader- Response* (Tilgang: 16.11.2012)  
<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2270/article.pdf?sequence=1>
- Bratholm, Berit (2001): *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889 – 2001, en historisk gjennomgang* (Tilgang: 10.11.2012)  
<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>
- Eielsen, Marte S. (2003): *Savnet i litteraturen* (Tilgang: 12.11.2012)  
<http://www.klassekampen.no/26676/article/item/null/savnet-i-litteraturen>
- Gyldendal undervisning (2010): *Læreverk. Panorama*. (Tilgang: 17.11.2012)  
<http://www.gyldendal.no/Videregaaende/Studieforberedende-og-fellesfag/Norsk/Panorama>
- Kunnskapsdepartementet (2007 – 2008): *Språk bygger broer* St. meld. 23. (Tilgang: 17.11.2012).  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-5/1/1.html?id=512476>
- Kunnskapsløftet (2010): *Læreplan i norsk* (Tilgang: 15.11.2012)  
<http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/>
- Landslaget for norskundervisning (2009): *Sakprosa kanon for skolen*. (Tilgang 11.11.2012)  
[http://www.norskundervisning.no/images/stories/Sakprosa\\_karing/sakprosa\\_kanon%20presseweb.pdf](http://www.norskundervisning.no/images/stories/Sakprosa_karing/sakprosa_kanon%20presseweb.pdf)

- Rekdal, Anne Marie (2003): *Ibsen i skolen. Hvilken Ibsen?* (Tilgang: 17.11.2012)  
<http://www.ibsen.net/index.gan?id=61059&subid=0>
- Rogne, Magne (2009): «Læreboka- ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bøkene i møte med eit nytt hovudområde» I: *Acta didactica Norge*. (Tilgang: 17.11.2012)  
<http://adno.no/index.php/adno/article/view/91/126>
- Rønning, Helge (1996): *Ibsen – et offisiøst nasjonalmonument?* (Tilgang: 16.11.2012)  
<http://www.dagbladet.no/kronikker/961015-kro-1.html>
- Selander, Staffan og Dagrún Skjelbred (2001): «Prosjekt lærebokkritikk» I: *Fokus på pedagogiske tekster*. (Tilgang: 17.11.2012)  
[http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-01.html#P30\\_1229](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-01.html#P30_1229)
- Sevheim, Tore (2008): *Kutt ut Ibsen i skolen* (Tilgang 17.11.2012)  
<http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/hordaland/1.6256319>
- Skjelbred, Dagrún (2004): *Den dannelsen alle må være fortrolige med. Om morsmålsfagets kanon i læreplaner og lærebøker i den norske grunnskolen*. (Tilgang: 17.11.2012)  
<http://www.dansklf.dk/multimedia/Dagrún%20Skjelbred%20'Den%20dannelsen%20alle%20m%C3%A5%20v%C3%A6re%20fortrolig%20med'.%20Om%20modersm%E2%80%A0sfagets%20kanon%20i%20I%E2%80%98replaner%20og%20I%E2%80%98reb%C3%B8ker%20i%20den%20norske%20grunnskolen.pdf>
- Steinfeld, Torill (2009): *Norsk kanon og kanondannelse – historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer*. I: *Tijdschrift voor Skandinavistiek* vol.30 (2009), nr. 1 (Tilgang: 17.11.2012)  
<http://dpc.uba.uva.nl/cgi/t/text/get-pdf?idno=m3001a10;c=tvS>
- Storvold; Kristin (2006): *Norskfaget i endring. En sammenligning av L97 og [K]unnskapsløftet*. Vedlegg 2. Masteroppgave. Høgskolen i Agder. (Tilgang: 17.11.2012)  
[http://brage.bibsys.no/hia/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_2518/1/master\\_nordisk\\_2006\\_storvold.pdf](http://brage.bibsys.no/hia/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_2518/1/master_nordisk_2006_storvold.pdf)

Undervisningsministeriet (2004): *Dansk litteraturs kanon. Indledning.* (Tilgang: 17.11.2012)

<http://pub.uvm.dk/2004/kanon/kap01.html>

Utdanningsdirektoratet (2007): *PISA og PIRLS. Om norske elevers leseresultater.* (Tilgang: 17.11.2012)

[http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale\\_undersokelser/5/Leseresultater\\_PISA\\_og\\_PIRLS.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet (2012): *Vedlegg 4: Høyringsnotat om endringar i læreplanen i norsk.* (Tilgang: 17.11.2012)

[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/Forslag\\_hoeyringsnotat\\_norsk.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/Forslag_hoeyringsnotat_norsk.pdf?epslanguage=no)

Wikström, Cecilia (2006): «*Skapa svensk litteraturkanon*» (Tilgang: 17.11.2012)

<http://www.sydsvenskan.se/opinion/aktuella-fragor/skapa-svensk-litteraturkanon/>

Ziehe, Thomas (2001): *De personlige livsverdeners dominans. Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrængelser* (Tilgang: 01.10.2012)

<http://udd.uvm.dk/200110/udd200110-01.htm?menuid=4515>

Aamotsbakken, Bente (2002): *Tekstens vei til læreboken.* (Tilgang: 17.11.2012)

<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2002-02/not02-2002-aamotsbakken.pdf>

Aamotsbakken, Bente (2003): *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse?* (Tilgang: 16.11.2012)

<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>