

Lærebøker og litteraturundervisning

*En litteraturdidaktisk undersøkelse av tekstutvalg,
presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver i tre norskverk for
ungdomstrinnet*

Liv Dalsegg



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergradsoppgave i kultur-og språkfagenes didaktikk, fordypning i
norsk.

HØGSKOLEN I HEDMARK

2011

Sidetall: 108

Innhold

Forord	4
Norsk sammendrag.....	5
Engelsk sammendrag (abstract).....	6
1.0 Innledning.....	7
1.1 Problemstilling.....	7
1.2 Bakgrunn.....	8
1.3 Forskning på feltet.....	11
1.4 Oppgavens oppbygning.....	12
2.0 Teoretiske perspektiv.....	14
2.1. Lesing	14
2.1.1 Lesing som egenverdi.....	14
2.1.2 Den andre leseopplæringen.....	15
2.1.3 Leserroller.....	17
2.1.4 Ungdomsleseren.....	18
2.2 Litteraturteoretiske retninger.....	19
2.2.1 Forfatterorientert teori: Den historisk-biografiske metode.....	20
2.2.2 Tekstorientert teori: Nykritikken.....	22
2.2.3 Leserorientert teori.....	24
2.2.3.1 Reader- response-teori.....	25
2.2.3.2 Resepsjonsteori.....	26
3.0 Litteraturundervisning i skolen.....	30
3.1 Læreplanene og litteraturundervisning.....	30
3.1.1 Mønsterplanen fra 1987 (M87).....	32
3.1.2 Læreplanen fra 1997 (L97).....	35
3.1.3 Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (LK06)	36
3.2 Lærebøkene og litteraturundervisning.....	39
3.2.1 Lærebokas posisjon.....	39
3.2.2 Læreboka i norsk – et kort tilbakeblikk.....	42
3.3 Litteraturredidaktiske arbeidsmåter.....	44
3.3.1 Litterære samtaler.....	44
3.3.2 Leselogg.....	46

4.0	Presentasjon av undersøkelsen.....	49
4.1	Utvalg av tekst	49
4.2	Utvalg av læreverker.....	50
4.3	Metodevalg.....	50
	4.3.1 Kvalitativ metode – reflekterende forskning.....	50
4.4	Læreverkene.....	53
	4.4.1 <i>Norsk 7 -9</i> (1991-93).....	53
	4.4.2 <i>Fra saga til CD 10A</i> (2004).....	56
	4.4.3 <i>Fra saga til CD 10A</i> (2008).....	59
	4.4.4 <i>Kontekst</i> (2006).....	62
5.0	Resultater og drøfting.....	66
5.1	<i>Norsk 7 -9</i> (1991-93).....	66
	5.1.1 Tekstutvalg og presentasjonsmåte.....	66
	5.1.2 Oppgavene til <i>Victoria</i>	67
	5.1.3 Oppsummering av oppgavene.....	71
5.2	<i>Fra saga til CD10A</i> (2004).....	72
	5.2.1 Tekstutvalg og presentasjonsmåte.....	72
	5.2.2 Oppgavene til <i>Victoria</i>	75
	5.2.3 Oppsummering av oppgavene.....	80
5.3	<i>Fra saga til CD10A</i> (2008).....	80
	5.3.1 Tekstutvalg og presentasjonsmåte.....	80
	5.3.2 Oppgavene til <i>Victoria</i>	83
	5.3.3 Oppsummering av oppgavene.....	89
5.4	<i>Kontekst 8-10</i> (2006).....	89
	5.4.1 Tekstutvalg og presentasjonsmåte.....	89
	5.4.2 Oppgavene til <i>Victoria</i>	90
	5.4.3 Oppsummering av oppgavene.....	96
6.0	Oppsummering og avslutning.....	97
	Litteraturliste.....	102

Antall ord: 38 914

Takk til:

- Eva Marie Syversen for stor inspirasjon og klok veiledning
- Familie og venner som ble satt på vent
- Kolleger som oppmuntret
- Medstudenter som delte
- Lærebokforfattere som har skrevet

Lillehammer, oktober 2011

Liv Dalsegg

Norsk sammendrag

Denne oppgaven tar for seg hva slags litteraturundervisning det legges opp til i tre norskverk for ungdomstrinnet. Norskverkene er *Norsk 7-9* (1991-1993), *Fra saga til CD* (2004 og 2008) og *Kontekst* (2006). Med utgangspunkt i tekstutdrag av *Victoria* av Knut Hamsun har jeg sett på hvilke føringer som ligger i tekstutvalg, presentasjonsmåte og arbeidsmåter og undersøkt hvilke litteraturteoretiske retninger som kommer til uttrykk. Jeg har også sett på hvilke føringer som ligger i læreplanene som er aktuelle for de ulike verkene. Tradisjonelt har litteraturundervisningen på ungdomstrinnet handlet mye om litteraturhistorie der klassiske verk og/eller forfatterbiografi har dominert. I mye av den moderne litteraturteorien er det imidlertid leseren som er viktig, og jeg har ønsket å undersøke i hvilken grad det leserorienterte perspektivet er til stede i de nye verkene. Det har også vært et mål å undersøke på hvilken måte det er tatt hensyn til hvem den unge leseren er og hvilke tekster som blir presentert for denne leseren.

Et av funnene er at teksten *Victoria* i alle læreverkene framstår som en tekst som ikke kan utelates. Den er en klassiker, og den forbindes med kanontradisjonen i skolen. Også mye av tekstarbeidet til utdragene i lærebøkene framstår som tradisjonelle eller kanoniserte måter å arbeide med tekster på. De sier lite om selve teksten, men mer om tradisjonelle lese måter, noe som innebærer at nyere litteraturteori i liten grad gjenspeiles i de nye læreverkene.

Materialet mitt viser også at det ikke i tilstrekkelig grad er tatt hensyn til hvem ungdomsleseren er. Tekstene som presenteres for denne leseren, framstår i stor grad som utvalgt i forhold til tradisjonelle tilnæringsmåter til tekster. Jeg mener imidlertid at mye avhenger av hvordan tekstene presenteres og hvordan arbeidet med dem foregår.

Engelsk sammendrag (abstract)

Textbooks and literature teaching.

A literature didactic survey of text selection, presentation method and tasks in three teaching resources in Norwegian in secondary school.

This thesis examines what kind of literature teaching is presented in three teaching resources in Norwegian in secondary school. The teaching resources are *Norsk 7-9* (1991-1993), *Fra saga til CD* (2004 and 2008) and *Kontekst* (2008). I have chosen text excerpts from the novel *Victoria* written by Knut Hamsun and traced what kind of guide lines there are in text selection, presentation methods and tasks and I have examined different literature theories that are present. I have also examined what kind of guide lines that are given in curricular current to the different teaching resources. Traditionally literature teaching in secondary school has been about literature history where classical texts and/or biography of writers have dominated. However, in much of modern literature theory the reader is important. That is the reason why I have wished to examine to which extent the reader – oriented perspective is present in the new teaching resources. Another aim has been to find out in what way the adolescence reader is taken into account; who is this reader and what kind of texts are presented to this reader.

One of the findings is that the text *Victoria* in all of the textbooks appears as a text that can't be omitted. It is a classical text, and it is connected to the canon tradition in school. Much of the text work to the text excerpts also appear as traditionally or canonized ways of working with texts. They don't tell much about the text, but more about traditionally reading methods, which means that newer literature theory not to a great extent is reflected in the new teaching resources.

My material also indicate that the young reader not in a sufficiently way is taken into account. The texts that are presented to this reader, appears to a great extent to be selected according to traditionally approaches in how to read texts. However, my opinion is that a lot is depending on how the texts are presented and how the text work takes place.

1.0 Innledning

1.1 Problemstilling

Denne oppgaven har som mål å undersøke hva slags litteraturundervisning det legges opp til i tre norskverk for ungdomstrinnet. De tre verkene er *Norsk 7-9*, *Fra saga til CD* og *Kontekst*. Tradisjonelt har litteraturundervisningen handlet mye om litteraturhistorie der klassiske verk og/eller forfatterbiografi har dominert. I mye av den moderne litteraturteorien er det imidlertid leseren som er viktig, og jeg ønsker derfor å se på i hvilken grad nyere litteraturteori gjenspeiles i de nye læreverkene. Lærebøker sier noe om hvilke kunnskaper som er viktige og hvilke verdier som er aksepterte. Læreverk kan avspeile hva som verdsettes i samfunnet, hva som holdes fram og får status og gjelder som kulturell kapital. I dette perspektivet er det interessant å se nærmere på hva slags litteraturundervisning det legges opp til at ungdomsskoleelever skal ha.

Læreboka har lang tradisjon i skolen og en sentral plass i undervisningen. Dagrun Skjelbred har forsket mye på lærebøker, og hun skriver: ”Den som vil vite hva som virkelig skjer i skolen, bør studere lærebøkene, og den som vil ha innflytelse på skolens innhold, bør interessere seg for lærebokproduksjonen” (2004, s. 55). Min undersøkelse er teoretisk, den sier ikke noe om hva som faktisk foregår i klasserommet, men den kan si noe om hva slags litteraturundervisning det er tenkt skal foregå og på denne måten være relevant for praksis.

For å belyse oppgavens overordnede mål tar jeg for meg tekstutvalg, presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver i de ulike verkene og ser på hvilke litteraturteoretiske retninger som kommer til uttrykk. Jeg har tatt utgangspunkt i tekstutdrag av Knut Hamsuns roman *Victoria*. Å fokusere på hvilke litterære tekster som er valgt ut, hvordan de er presentert og tekstarbeidet det er lagt opp til i arbeidsoppgavene, sier noe om hvilke tilnæringsmåter eller lese måter som er i bruk og som dermed virker styrende på litteraturundervisningen. Ved å trekke inn tidligere verk og utgaver, har jeg mulighet til å undersøke hva som er nytt i de nåtidige læreverkene.

Læreverk er en del av en kontekst der mål i læreplaner står sentralt i undervisningen, og det er derfor viktig også å trekke inn hvilke føringer for tilnæringsmåter som ligger i de ulike læreplanene og dermed for lærebøkens innhold og forslag til arbeidsmåter. Jeg vil se

nærmere på hva læreplanene uttrykker i forhold til ulike lese måter. Jeg ønsker å finne ut på hvilken måte det tas hensyn til hvem den unge leseren er og hvilke tekster som blir presentert for denne leseren.

Problemstillingene kan sammenfattes slik:

Overordnet problemstilling:

- Hva slags litteraturundervisning legges det opp til i tre norskverk for ungdomstrinnet?

Delproblemstillinger:

- Hvilke føringer ligger i læreplanene?
- Hvilke føringer ligger i læreverkens tekstuvalg, presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver?
- I hvilken grad gjenspeiles nyere litteraturteori i de nåtidige verkene?
- På hvilken måte tas det hensyn til hvem den unge leseren er, og hvilke tekster blir presentert for denne leseren?

1.2 Bakgrunn

Jeg har selv undervist i norsk på ungdomstrinnet i flere år og har stor interesse for formidling av litteratur og hvordan man kan skape motiverte og engasjerte lesere. Skolen kan ofte være det eneste stedet der barn og unge møter bøker og der undervisning kan legges til rette for å utvikle evnen til leseglede. Bente Aamotsbakken (2003) skriver i sin studie av kanontradisjonen at den voksne leser en gang har vært i elevrollen, og av den grunn er dannelsesprosessen når det gjelder lesing viktig i barne- og ungdomsårene. Hun skriver om realismens tekster, men det hun skriver her kan ha overføringsverdi også til andre tekster: ”I løpet av skoleårene vil derfor et gjentakende møte med realismens tekster virke smaks- og normdannende for senere lesning” (s. 34).

I skolen har vi muligheter til å tilby kollektive lesesituasjoner basert på elevenes personlige reaksjoner på det de leser, og vi kan oppøve evnen til refleksjon og inspirere til videre lesing. Skolens leseundervisning i dag preges av mange lese kampanjer og leseprosjekt. Mye av denne oppmerksomheten på lesing har kommet i kjølvannet av norske elevers svake leseferdigheter avdekket i internasjonale leseundersøkelser samt forskning som viser at det har blitt arbeidet lite systematisk med leseopplæring ut over den første leseopplæringa.

Man kan derfor forvente at både læreplan og læreverk i norsk legger opp til en undervisning i sentrale lesemåter som å hente ut informasjon, tolke og trekke slutninger og å reflektere over det som leses.

Fokuset på lesing i denne oppgaven er først og fremst rettet mot lesing som egenverdi eller lesing som estetisk opplevelse. I denne sammenhengen er det derfor mest interessant å se på hva som vektlegges i den andre leseopplæringen i tilknytning til det litterære og litteraturdidaktiske materialet jeg undersøker.

Jeg interesserer meg først og fremst for litteraturdidaktisk teori der resepsjonsteoriene spiller en viktig rolle, og jeg vil se på i hvilken grad de resepsjonsteoretiske perspektivene er til stede i læreverkene og legger føringer for litteraturarbeidet. Resepsjonsteoriene tillegger leseren stor betydning i møtet med tekster. Leseren både søker og skaper mening gjennom sin resepsjon av teksten. Allerede i 1938 pekte en av de første leserresponsteoretikerne, Louise M. Rosenblatt, på dette forholdet mellom tekst og leser. Rosenblatt (1994) skilte mellom estetisk og efferent lesing (referert i Steffensen, 2005, s. 306). Den estetiske lesingen dreier seg om opplevelsen vi har mens vi leser, som for eksempel når vi leser et dikt. Den efferente lesingen har oppmerksomheten rettet mot informasjonsinnhenting, som når vi leser en bruksanvisning. Bo Steffensen (2005b) er opptatt av en lesemåte som fører *inn i teksten* og ikke *ut av teksten*. En annen sentral teoretiker som er opptatt av den aktive, medskapende leseren er Wolfgang Iser, særlig kjent for sin teori om ”tomme plasser” eller ”ubestemtheter” leseren må fylle med sine tolkninger for å bestemme det ubestemte.

Hvordan leseren tolker, er avhengig av individuelle forutsetninger, tidligere erfaring med tekster og livserfaring. En slik måte å se litteraturlæsning på, får følger for litteraturdidaktikken. Den enkelte elevs lesing kommer i forgrunnen. Denne individuelle lesingen er ikke ubegrenset, men er preget av den sosiale og kulturelle konteksten den inngår i. Det er kulturelt definert hva som er akseptert. Sylvi Penne (2001) skriver at dette i høyeste grad gjelder den delen av norskfaget vi kaller litteraturteori og litteraturdidaktikk:

Det vi kan oppfatte som den eneste fornuftige måten å arbeide med litteraturen på, kan for få år siden ha vært den rene ufornuft. Hjelpesbøker og lærebøker i litterær analyse har ofte formidlet et slags krav for tilnærming til tekster med utgangspunkt i en på forhånd avklart litterær teori. Enten er man

”nykritiker”, eller så er man ”strukturalist”, eller så er man en desillusjonert ”dekonstruktivist” og en prøver å vise verden at det er veien å gå (s. 225).

Penne referer til Jonathan Culler som hevder at litterære strukturer som kan påvises i teksten, også er litterære strukturer som er virksomme i kulturen. Leserens forståelse er avhengig av kulturelle konvensjoner og leserens forventninger til teksten ut fra disse kulturelle konvensjonene. Hvordan man leser lyrikk bestemmes ikke bare ut fra sjanger, men også ut fra den kulturbestemte måten lyrikk skal leses på. På samme måten forholder det seg med litteraturteori. Litteraturteori er ideer om litteratur som er på moten i akademisk miljø og offentlighet en viss tid. Penne skriver videre at det er typisk for den senmoderne fase vi lever i at lesing blir individorientert: ”Det er derfor logisk at litteraturvitenskapen også har tegnet kart som passer dette terrenget. I forrige generasjon studerte litteraturvitenskapen litterære *tekster* på ulike måter. Nå er interessen for mange skiftet fra teksten til *leseren*. Vi ser den samme individorienterte bevegelsen også her” (ibid., s. 228).

Litteraturteoriene danner et bakteppe for det som skjer i klasserommet. Som Culler er Jon Smidt opptatt av den sosiale og kulturelle konteksten litteraturundervisning foregår i. Smidt ser lesing mer som sosial samhandling enn som individuell aktivitet. I boka *Seks lesere på skolen. Hva de søkte og hva de fant* (Smidt, 1989) skriver han om hvor viktig skolekonteksten er for resepsjonen. Et sentralt begrep for Smidt er ”iscenesettelse”. Dette begrepet refererer til den sosiale prosessen som tekstlesingen inngår i og som gir elevene muligheter til å skape rom for vekst og utvikling. Han skriver: ”I den sosiale kommunikasjonen om og gjennom teksten ligger det muligheter for sjølbekreftelse, så vel som avklaring, ny forståelse og opplevelse av å skape noe nytt sammen med andre” (s. 248). Smidt bygger videre på denne tanken når han senere bruker Bakhtins dialogteori:

Den som ytrer seg, snakker riktignok med andres ord, men idet han tar dem i sin munn eller penn, blir han ansvarlig for dem. Den som framfører Voluspå for kamerater eller inntar en posisjon i en diskusjon om *Et dukkehjem*, er der og da ansvarlig for sin ytring på den lille scenen, i den store dialogen (Smidt gjengitt i Penne, 2001, s. 230).

I sosiokulturell læringsteori er det sosiale samspillet der eleven utfordres, sentralt for læring. Teorien bygger på at læring er situert, det vil si at læring foregår i bestemte kontekster. Læring i dette perspektivet er grunnleggende sosial, den foregår i et praksisfellesskap og er mediert. I skolen vil det si at læring skjer gjennom verbalspråket, det er skolens viktigste

medierende middel. I Bakhtins teori er *ytringen* sentral. Det som sies, uttrykker noe som er sagt før. Men på denne måten åpnes det opp for nye ting som kan sies. Den sosiokulturelle læringsteorien har gitt sentrale bidrag til litteraturredaktikken.

Litteraturredaktikk er refleksjon over hva det skal undervises i, hvorfor det skal undervises i hvert enkelt emne, og hvordan man skal gjøre det. Så lenge det er allmenn enighet i kulturen om skolens mål, er det lite behov for didaktikkens refleksjoner og begrunnelser, skriver Penne (ibid., s. 27). Siden 1970-tallet har skolen med jevne mellomrom forholdt seg til slagord som ”Læring for livet”, ”Tilpasset opplæring” og ”Ansvar for egen læring” – uttrykk for endring av skolens virksomhet fra en mer tradisjonell skole i et enklere samfunn til en mer komplisert skole i et mer moderne og komplisert samfunn. I senmoderniteten finnes det ikke lenger tradisjonelle og entydige svar. Giddens er en av mange som har beskrevet utviklingen av det moderne selvet. Menneskenes livsrom og private liv blir forandret når samfunnet gjennomgår forandringer, sier Giddens, og det moderne selv konstrueres i et samspill med ulike faktorer (Giddens, 1996). I motsetning til det premoderne samfunnet der identitet var knyttet til rollen, må identiteten konstitueres i senmoderniteten. Individet blir konfrontert med en kompleks mangfoldighet av valgmuligheter. Én av faktorene som påvirker valg, er hvem man ønsker å identifisere seg med. I kulturteorien (Barker, 2003) er identitet noe som blir kulturelt fremforhandlet. Vi skaper, opprettholder og videreutvikler identitet gjennom diskurser. Dette er perspektiv som er viktige i didaktisk refleksjon, særlig med tanke på litteraturredaktikk som er opptatt av leserens situasjon og medskapende rolle.

I et fagdidaktisk perspektiv kan man også se på norskfaget som en arena for forhandling. Faget konstitueres som en estetisk eller funksjonell arena. Skolefaget hviler på et ’basisfag’ i vitenskapen, nemlig litteraturstudier. Nye kunnskapsområder introduseres og faget forskyver sitt tyngdepunkt. Faginnholdet ekspanderer, flere elementer kommer inn og forhandles diskursivt, som for eksempel når populærlitteratur og digital litteratur kommer inn i faget.

1.3 Forskning på feltet

Det er gjort mange studier på feltet læremiddelforskning, men hvordan læreverk forholder seg til lese måter når det gjelder lesing av litterære tekster, er det ikke skrevet så mye om. Flere studier tar imidlertid opp momenter som er aktuelle i forhold til min undersøkelse. Sveinung Nordstoga (2001) undersøker i rapporten *Litteraturhistoria på ungdomssteget – gammel tradisjon i ny innpakking? Ein analyse av tre nye norskverk* hvordan litteraturhistorien blir

framstilt gjennom blant annet å se på hvilken tilnæringsmåte som brukes. Han finner få spor av nyere litteraturredaktisk tenkning i framstillingen av litteraturen. Anne Charlotte Torvatn sin doktoravhandling fra 2004, *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen; en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*, interesserer seg for læreboktekster i et mer generelt leseforståelsesperspektiv, men det hun skriver om ”skolske” lesemåter når det gjelder arbeidsoppgaver i læreverkene, har relevans i forhold til mitt prosjekt. Jeg har også latt meg inspirere av den metodologiske tilnæringsmåten hun bruker. Rapporten *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2005) fokuserer blant annet på hva slags oppgaver læremidlene legger opp til, hvilken leserrolle¹ de inviterer til og hvordan framstillingsmåten legger opp til at læremidlene kan benyttes. Norsk er et av fagene som inngår i undersøkelsen, men det er ikke de litterære tekstene oppmerksomheten er rettet mot. Den peker imidlertid på lærebokas sentrale rolle i undervisningen og at elever bruker mye tid på å arbeide individuelt med oppgaver.

Når det gjelder hvilke tekster og forfattere som er representert i læreverk, som er et av aspektene ved læreverk jeg ser på, viser Aamotsbakken (2003) i sin studie av litteraturutvalget med utgangspunkt i framstillingen av ”gullalderen” i videregående skoles norskverk, at kanon står sterkt både når det gjelder forfattere og tekster. Eva Frisk (2005) følger opp Aamotsbakkens undersøkelse i en studie av kanoniseringstendenser i framstillingen av samtidslitteraturen i den videregående skoles norskverk. Hun er opptatt av at tekstutvalget reflekterer en kanontrend også når det gjelder nyere forfattere og at det er prosaskrivende menn som favoriseres.

Kristin Sander Viken (2005) er opptatt av jenter og gutters lesevaner i sin hovedfagsoppgave om ungdom og skjønnlitteratur. Fokuset på ungdomsleseren og den andre leseopplæringa som denne oppgaven setter søkelyset på, er også aktuelle aspekt i min studie. Marit Berg Øien (2009) tar for seg lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt på mellomtrinnet i sin masteroppgave og Maja Inanda Lexow Wiraks masteroppgave (2008) tar for seg litteraturundervisning med utgangspunkt i en barnebok. Her er det litteraturteoretiske og didaktiske perspektiv på litteraturundervisningen som også jeg er opptatt av.

¹ Begrepene ”leserolle” og ”leserrolle” brukes om hverandre i rapporten.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av følgende deler: Kapittel 2 tar først for seg teori om lesing, sier noe om den andre leseopplæringen, leserrollen og ungdomsleseren og redegjør deretter for tilnæringsmåter eller lese måter ut fra om de er forfatterorienterte, tekstorienterte eller leserorienterte. I kapittel 3, Litteraturundervisning i skolen, undersøker jeg først hvordan ulike læreplaner forholder seg til ulike lese måter, og deretter tar jeg for meg lærebøker i skolen med spesielt fokus på lærebokas posisjon i litteraturundervisningen og drøfter litteraturdidaktiske arbeidsmåter. Kapittel 4 presenterer de aktuelle læreverkene og hvilken metode som er valgt. Kapittel 5 drøfter resultatene opp mot den teoretiske tilnærmingen og kapittel 6 oppsummerer resultatene.

2.0 Teoretiske perspektiv

I dette kapitlet tar jeg for meg teori om lesing, sier noe om den andre leseopplæringen, leserrollen og ungdomsleseren og redegjør deretter for forfatterorienterte, tekstorienterte og leserorienterte tilnæringsmåter.

2.1. Lesing

2.1.1 Lesing som egenverdi

”Egenverdi” er et punkt under overskriften *Hvorfor er det viktig å kunne lese?* i ett av læreverkene jeg ser på. Her står det: ”Å lese har en verdi i seg selv; det kan gi gode opplevelser. Ved å lese skjønnlitteratur kan du lettere forstå flere sider av livet. Du kan forstå hvordan andre mennesker opplever ting, og hva forskjellige mennesker tenker og mener om mangt og mye” (Kontekst Basisbok 2006, s. 31). De andre punktene her er ”Kunnskap”, ”Informasjon”, ”Samfunnsnytte”, ”Redskap i hverdagen” og ”Språkutvikling”. Alle begrunner viktigheten av å kunne lese. Siden tema for denne oppgaven er litterære tekster, rettes interessen først og fremst mot lesing som egenverdi.

Et viktig element knyttet til lesingens egenverdi er den estetiske opplevelsen lesing gir. Hvilke tekster som leses og hvordan de leses, kan si noe om hva slags estetisk lesing det legges opp til. Sitatet fra læreverket ovenfor peker også på lesing som en etisk verdi når det vises til at ved å lese kan man forstå hvordan andre tenker og mener. Anne-Kari Skardhamar (2005) er opptatt av denne siden ved lesing når hun skriver om evnen til å sette seg inn i en annens situasjon: ”Identitetsutvikling er viktig, men ensidig vekt på egosentrisitet er i lengden ødeleggende for den enkelte og for samfunnet. Kanskje er tiden inne til en dreining fra identitet til empati, fra ”jeg” til ”du” (s. 189). Hun mener at litteraturundervisning kan spille en viktig rolle i dette perspektivet og viser til eksempler på tekster både fra nyere og eldre litteratur der dette kan være en aktuell innfallsvinkel.

Uansett lesingens ulike formål, er det viktig å være klar over at lesing er en ferdighet som systematisk må oppøves og som utvikles over tid, fra å forstå forholdet mellom lyder og bokstaver, gjennom avkodning og forståelse, til å reflektere over innhold i kompliserte tekster. I *Læreplanen Kunnskapsløftet 2006* (LK06) defineres lesing slik:

Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet.

Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnerer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. 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 (s. 5).

I følge denne definisjonen skal lesing forstås som noe mer enn en teknisk ferdighet. Å lese innebærer også evnen til å forstå, tolke, oppleve og reflektere over tekster. For å kunne arbeide på denne måten med tekster, trengs en leseopplæring utover den første leseopplæringen. Ulike tekster er utgangspunkt for lesingens mange formål. I mitt prosjekt er det først og fremst de litterære tekstene og det litteraturdidaktiske perspektivet det fokuseres spesielt på. I denne sammenhengen er det derfor mest interessant å se på hva som vektlegges i denne andre leseopplæringen i tilknytning til det litterære og litteraturdidaktiske materialet jeg undersøker.

2.1.2 Den andre leseopplæringen

Mange forbinder leseopplæring med den første grunnleggende leseopplæringen på småskoletrinnet. De siste årene har imidlertid oppmerksomheten på hvordan leseopplæring drives også blitt rettet mot grunnskolens ungdomstrinn og videregående skole. Astrid Roe (2008) skriver at de få og begrensede undersøkelser som er gjort på dette området på ungdomstrinnet fram til 2006, tyder på at leseopplæring i liten grad har stått på dagsordenen (s. 15). Grunnen til dreiningen av oppmerksomheten mot den andre leseopplæringen har blant annet vært omdiskuterte resultater fra internasjonale undersøkelser som PISA (Programme for International Student Assessment) og PIRLS (Progress in Reading Literacy Study), der norske elevers svake leseferdigheter avdekkes. For eksempel viser en PISA-undersøkelse i 2006 at nesten en tredel av norske gutter på 10. trinn leser så dårlig at de i følge OECD vil ha store problemer med videre utdanning eller i yrkeslivet (Roe, 2008, s. 18). PISA-undersøkelsen i 2009 viser imidlertid en framgang i lesing, og de norske elevene rapporteres nå å lese bedre enn OECD-gjennomsnittet (Kunnskapsdepartementet, 2010). Etter de tidligere dårlige resultatene ble imidlertid flere tiltak satt i gang, slik som blant annet tiltaksplanen *Gi rom for lesing. Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007* (Utdanningsdirektoratet, 2005). Sluttrapporten *Det er nå det begynner!* kom i 2008 og konkluderer med at det er behov for å lære mer om den andre leseopplæringen. I rapporten *Lesing på ungdomstrinnet* som er et resultat av et prosjekt knyttet til denne tiltaksplanen, blir

det sagt at det er nødvendig å etterarbeide tekst systematisk for å utvikle elevens leseforståelse (Haugstveit, Sjølie, & Sommervold, 2009, s. 37). I tråd med dette blir det derfor viktig å spørre: Hvordan vektlegges dette etterarbeidet i ulike læreverker? Er det lagt opp til å utvikle elevers leseforståelse i arbeid med litterære tekster?

Rapporten *Lesing på ungdomstrinnet* som er basert på intervju med elever på ungdomstrinnet 10.trinn, peker også på andre interessante forhold:

- Elevene mener at de i ungdomsskolen får mindre spesifikk leseundervisning enn på barneskolen.
- Ungdomsskoleelever er lite kjent med moderne ungdomslitteratur (ibid., s. 77).

At elevene selv ser ut til å etterlyse en mer spesifikk litteraturundervisning, peker på behovet for å styrke litteraturdydidaktikken. I litteraturundervisningen på ungdomstrinnet blir det viktig å finne tekster som egner seg for ungdom og å utvikle tekstkompetanse. Åsmund Hennig (2010) skriver: ”En lærer må finne tekster som har potensial for å tale til unge lesere. Hun må også hjelpe elevene til å utvikle et stadig bedre verktøy for å se og forstå *hvordan* tekstens utsagn kommer til uttrykk” (s. 21). Kunnskap om hvordan ungdom leser, hvordan de tenker og føler, og på hvilket nivå undervisningen skal legges opp i forhold til kjennskap til litterære virkemidler og ulike litterære sjangrer, har stor betydning. Dette er sentrale aspekt ved litteraturundervisning jeg vil se nærmere på i min undersøkelse. Jeg vil se på hvordan tekstutvalget begrunnes i forhold til hva som kan tenkes å være interessant for en ungdomsleser og hvordan det er tenkt arbeidet med tekstene skal foregå. Å belyse slike forhold blir spesielt viktig på bakgrunn av at tiendeklassingene mener at det i ungdomsskolen legges for stor vekt på lekser og pensumlesing, men mindre vekt på å stimulere leseglede og leselyst. Det er noe de ønsker seg mer av (Haugstveit et al., 2009, s. 78). Noen av elevene ønsker også en annen måte å arbeide med tekster på. Det å lese og så svare skriftlig på oppgaver, er fortsatt en utbredt arbeidsmåte, selv om forskning viser at det ikke er den beste måten å utvikle leseferdigheter på (ibid., s. 76).²

Flere regionale og nasjonale tiltak for å stimulere leselyst og leseglede har blitt arrangert (”Grip boka”, ”Leselyst”) og det er også mange leseaksjoner på lokale skoler og bibliotek. ”Leseåret 2010” byr på flere slike tiltak. Skardhamar (2005) advarer mot faren for plikt og kjedsomhet som kan bli resultatet av lesestimulerende tiltak: ”En fare med lesekampanjer og organiserte leseprosjekter med for eksempel pålagt lesning et kvarter hver dag, kan være at de

² PIRLS 2006 konkluderer med at elever forbedrer leseferdighet der det er brukt flere aktiviteter i etterarbeid av tekstene

voksne i beste mening presser for mye og kveler leselysten” (s. 22). Litteraturen må leses på en måte som vekker barn og unges interesse. For å legge til rette for denne måten å lese litteratur på i skolen, må læreren kjenne sine elever. Et annet vesentlig aspekt i denne sammenhengen er å vite noe om hvordan barn og unge utvikler seg som lesere. Joseph A. Appleyards utviklingsmodell er et sentralt bidrag på feltet.

2.1.3 Leserroller

Appleyards leserorienterte teori slik den er framstilt i teorien om leserroller, handler om hvordan lesere forholder seg til teksten og om hvordan de utvikler seg psykologisk, hvordan de lærer å lese i den kulturen de er i og en spesielt viktig rolle spiller leseopplæringen:

Though cognitive development may be a necessary mechanism for significant change in the way we read as we mature, there are other kinds of development; in addition, cultural influences, as well as the social functions of reading and, especially, the kind of education we get, would also seem to be crucial ingredients of any adequate account of how we respond to stories (Appleyard, 1991, s. 10)

Lesing har med kognitiv, emosjonell og sosial utvikling å gjøre. Men uansett personlighet og sosial bakgrunn er det ulike faser som danner utgangspunkt for hva og hvordan vi leser, mener Appleyard (1991). Han støtter seg ikke på konstruktivistisk teori som i Piagets stadier for kognitiv utvikling der bevegelsen går i en rett linje. Isteden peker Appleyard på en tilbakevendende, irreversibel utvikling. Piagets teori er knyttet til vitenskapelig tenkning og ikke til bruk av fantasi, som er viktig i litterær utvikling. Appleyards teori om forskjellige leserroller framstiller fellestrekk for hvordan vi utvikler oss som lesere i den vestlige, moderne verden. Det er fem ulike faser:

1. *The Reader as Player* (førskolebarnet). Her er lesing knyttet til fantasien og leken, teksten blir ikke tolket, bare enten likt eller avvist. 2. *The Reader as Hero and Heroine* (mellomtrinnet), er lesing knyttet til å forstå verden, en verden med faste roller som man går inn i igjen og igjen. 3. *The Reader as Thinker* (ungdomstrinn og videregående opplæring), leter man etter innsikt for å finne meningen med livet. 4. *The Reader as Interpreter* (høgskole og universitet), leses det systematisk, man tilegner seg teorier som basis for tolkning og forståelse og i den siste fase, *The Pragmatic Reader* (den voksne leseren)³, forbindes lesing med den voksne leser som leser på mange måter, skifter leseroller og utfordrer seg selv.

³ Sylvi Pennes oversettelse er brukt i parentesene (2001, s. 288)

Disse leserrollene beskriver ikke en spesiell leser med en spesiell bok eller en spesiell linje for leseutvikling. Leserrollene må heller betraktes som et redskap for å undersøke lesere og beskrive hvordan de faktisk leser. I denne masteroppgaven er det aktuelt å se på lesere ut fra dette perspektivet. Teori om leserroller kan også vise hvordan lesere burde utvikle seg og dermed hva slags undervisning som kan være relevant. Sylvi Penne (2001) skriver:

”Og kanskje det viktigste vi kan lære av Appleyards framstilling er hvor viktig det er å bevisstgjøre barn på litterær form. Formen gir rammer for leken og fantasien. Den beskytter mot angst og uro. Den er et nødvendig utgangspunkt for å utvikle metabevissthet og metaspråklige perspektiv når tida er inne for det”(s. 305).

Jeg er spesielt interessert i ungdomsleseren. Hva kjennetegner fasen unge lesere er inne i? I hvilken grad er unge lesere i stand til å utvikle metabevissthet; kan de reflektere over egne tanker og forestillinger?

2.1.4 Ungdomsleseren

Ungdomsleseren vil i følge Appleyards teori tilhøre fase 3, *The Reader as Thinker*. Selv om det selvfølgelig vil være store variasjoner og innbære en forenkling å operere med en slik kategorisering, kan en slik tilnærming si noe om hva som er felles for aldersgruppen. De antas å ha forlatt, eller er på tur til å forlate fase 2, der den handlende helt eller heltinne står i sentrum. *The Reader as Thinker*, som kan oversettes med den tenkende eller meningsseekende leseren, foretrekker, i følge Appleyard (1991, s. 108), å lese om en virkelighet som speiler egne opplevelser og der det finnes personer å identifisere seg med; personer som har tilsvarende erfaringer som dem selv. Personene og hva de opplever blir viktigere enn ytre handling. I forhold til lesere i tidligere faser, kjennetegnes ungdomsleseren av å søke etter mening på et mer abstrakt nivå. Ungdomslesere vil at det de leser skal få dem til å tenke. Appleyard viser til noen titler på bøker som handler om livets mørkere sider og som er populære for ungdom, og fortsetter slik:

Why should these dark themes be so prominent in adolescent literature? One reason is that teenage readers have discovered that the conventions of juvenile literature do not match the complexity of their new experience. And as a result they demand that stories not just embody their wishes and fantasies, but also reflect realistically the darker parts of life and the newfound limits on their idealism (1991, s. 108-109).

Hennig (2010) advarer mot for kompliserte tekster: ”Ungdom ønsker gjerne å lese om personer som er komplekse og sammensatte, slik de er selv. Men de må helst ikke være så komplekse at den unge leseren ikke forstår dem. For oss voksne er personer i ungdomslitteratur ofte temmelig stereotype og ensidige, men for den ungdommelige leseren er de ikke det” (s. 56).

Ungdomsleseren utvikler gradvis økende tekstkompetanse gjennom å søke etter mening i teksten. Refleksjon over personer, handlinger og motiver kan skje på flere abstraksjonsnivåer når unge lesere oppdager at det fins flere nivåer i virkeligheten. At elevene diskuterer personer og mening i tekster, er en viktig intellektuell prosess i seg selv og et viktig steg på veien mot en mer kompleks litterær tekstkompetanse, skriver Hennig (2010, s. 57). Når unge lesere søker etter mening i en tekst, kan de også forstå at teksten representerer en ytring fra en forfatter. Ungdomslesere forstår at det er en person med opplevelser og erfaringer som dem selv som har skrevet teksten og kan dermed bli interessert i forfatterens mening, i følge Appleyard:

Younger children scarcely know authors' names or think of them as no more than labels to identify books they like. But adolescents discover that a person has written this book and begin to think of the writer as someone like themselves, with a point of view, speaking out of his or her experience, saying something to the reader about the way the world is (1991, s. 119).

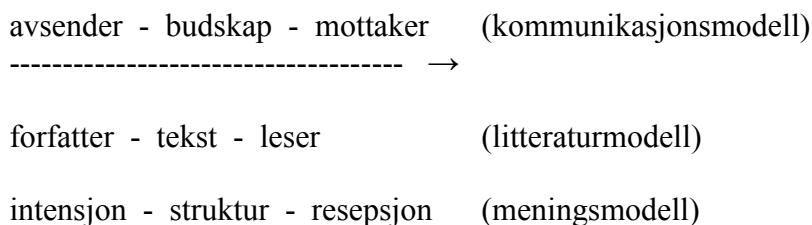
Denne søken etter mening på dette nivået innebærer altså ikke en analytisk tilnærming til teksten (slik som i fase 4). Å finne tekster og arbeidsmåter som treffer ungdomsleseren, blir sentralt i litteraturundervisningen.

2.2 Litteraturteoretiske retninger

Læreplaner legger føringer for tilnæringsmåter eller lese måter i litteraturundervisningen og dermed for lærebøkens innhold og forslag til arbeidsmåter. Men både læreplaner og lærebøker forholder seg på en eller annen måte til litteraturteoretiske refleksjoner. Jeg skal derfor her ta for meg noen aktuelle litteraturteoretiske retninger. Det dreier seg om et vidt felt av metoder som blir tatt i bruk når tekster skal leses. Tradisjonelt har litteraturundervisningen handlet mye om litteraturhistorie der klassiske verk og/eller forfatterbiografi har dominert. I mye av den moderne litteraturteorien er det imidlertid leseren som er viktig, og vekten vil bli lagt på de leserorienterte teoriene; på resepsjonestetikken og reader-response-teoriene. Det

fins neppe en rendyrket form av noen av disse ulike tilnæringsmåtene, men litteraturundervisningen tar ofte utgangspunkt i en av dem og trekker inn aktuelle elementer fra andre.

Litteraturteori er en ung vitenskap. I følge Hans H. Skei (2006) var det først på 1960-tallet at litteraturteori ble etablert som undervisningsfag i høyere utdanning i Norge. Skei deler de ulike teoretiske retningene inn i to hovedgrupper; den autonome og den heteronome. Kort referert er den første basert på formalistisk teori som setter teksten i sentrum mens den andre legger vekt på kontekstuelle forhold utenfor teksten. Steffensen (2005a, s. 304) har en annen inndeling. Han tar utgangspunkt i den tradisjonelle kommunikasjonsmodellen for å illustrere hvordan de forskjellige tilnæringsmåtene til litteratur forholder seg til hverandre:



Kommunikasjon tenkes gjerne på som transport av informasjon. I en tradisjonell tilnærming til litteratur tildeles forfatteren en intensjon med det han skriver, som skal avleses av mottakeren. Men i nyere tid har man sett en dreining fra fokus på forfatter til tekst og videre til leser. Dette representerer henholdsvis et forfatterorientert, et tekstorientert og et leserorientert syn på arbeid med tekster. Det er først og fremst disse begrepene jeg vil bruke i det følgende, men jeg vil også referere til Skeis inndeling der jeg finner det hensiktsmessig.

2.2.1 Forfatterorientert teori: Den historisk-biografiske metode

Den såkalte historisk-biografiske metode representerer den forfatterorienterte tilnærmingen, eller, for å bruke Skeis begrep, den heteronome lesemåten, en metode der forfatterens liv og bakgrunn er viktig i arbeid med litteratur. Forhold utenfor selve teksten står i fokus. Denne metoden var dominerende fram til 1950-tallet i Norge (Skei, 2006). Den er stadig i bruk i skolen i dag, noe jeg kommer tilbake til.

I europeisk perspektiv var den franske kritiker C.A. Sainte-Beuve (1804-69) sentral innenfor denne metoden, senere også landsmannen Hippolyte Taine (1828-93). Kondrup (2005) skriver om Sainte-Beuve: ”Han ønskede at bidrage til en naturvidenskabelig psykologi og at

bringe litteraturkritikken på linje med botanikk og anatomi” (s. 60). Taine ønsket å forklare diktningen som produkt av historiske årsaksfaktorer, og Kondrup skriver at dette fokuset førte til et studium av dikterens person. Både Saint-Beuve og Taine var positivistiske, og begge hadde stor betydning for kritikeren Georg Brandes (1842-1927), som var en forgrunnsfigur for det moderne gjennombrudd i Norden. Den historisk-biografiske metode har ulike varianter (ibid., s. 67-71). Det er den *portretterende* metode som karakteriserer forfatterens personlighet og den *genetiske* metode som søker å finne ut hvordan litterære verk blir til (genese: tilblivelse) ved å se på inntrykk og stemninger i forfatterens liv. En tredje variant er en *individuatorisk* metode som søker å forene de to andre variantene slik at både verkene og forfatterens liv ses i forhold til hvordan forfatterens personlighet blir til, og ikke som i den portretterende der personligheten blir sett på som fastlagt. Ut fra dette perspektivet blir forfatteren sett på som en sentral del av sitt verk, og det er vanskelig å se på forfatteren atskilt fra verket. Og da er det forfatterens *stil* som blir det viktige å fokusere på. Måten teksten er skrevet på, viser at det er en personlighet som står bak. I hvilken grad elevene evner å se denne personligheten kommer an på hvilke disposisjoner de har. Den individuatoriske metode legger i tillegg opp til at leseren har muligheten til å utvikle sin personlighet gjennom å bruke sine egne erfaringer i tolkingsprosessen. Innlevelse både for å forstå forfatteren og den sosiale og historiske verdenen forfatteren er en del av, blir viktig i denne tilnæringsmåten. Denne metoden er stadig i bruk i skolen i dag. Mange ser den pedagogiske verdien i det å lese om en forfatters liv, og metoden gir også muligheter til å sette seg inn i kulturhistoriske forhold, noe som kan virke motiverende for leseinteressen til mange elever. Slike forhold som ligger utenfor selve teksten, kan være verdifulle for leseren og er med på å skape mening i leseprosessen. Erik Bjerck Hagen (2007) sier det slik:

Dersom vi får mer ut av å regne forfatterens person med til verket, er det ingen grunn til å avstå fra det, heller ingen *vitenskapelig* grunn. Valget mellom den autonome og den heteronome verkdefinisjon er ikke et strengt vitenskapelig valg, men foretas av det lesende mennesket i dets fulle estetiske, religiøse, moralske og intellektuelle eksistens. Det er denne skikkelsen som til enhver tid avgjør om restriktive lesninger av verk er mer eller mindre verdifulle enn de ekspansive (s. 28).

Det er også interessant å se synet på leserens medvirkende rolle i et hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikken bryter med positivismen når det gjelder å ha naturvitenskapen som ideal for kunnskap og erkjennelse. I stedet prøver den å forklare fenomener ut fra den mening eller de intensjoner som opprinnelig er lagt i dem. Fortolkning blir en metode for å finne fram til en

gitt indre betydning, en essens. Å forstå forfatterens intensjon blir sentralt for å forstå et verk. Forfatterens intensjon kan også ses som et slags retorisk overtalelsesmiddel og fungere som leserens garantist for tekstens mening. Leseren forventer at det skal ligge en mening i teksten. Hagen skriver:

Vi kan være helt uinteressert i en forfatters liv og likevel være svært opptatt av hva han faktisk har *ment* med sitt verk (...) Det kan godt hende at vi får mer ut av et verk hvis vi leter etter dets opprinnelige mening enn om vi leter etter dets direkte relevans for oss i dag, siden det i det første tilfellet vil kunne fremstå med større fremmedhet og legge mer interessante hindringer i veien for fortolkningsarbeidet (ibid., s. 30-31).

Slike forfatterorienterte tilnæringsmåter, både den som dreier seg om forfatterens liv og den som fokuserer på forhold rundt intensjon/essens kan være interessante å ta med seg videre i en undersøkelse av lesemåter. Er det slik at heteronome lesemåter favoriseres, og på hvilken måte eller i hvilken grad dette blir gjort? Hva slags lesing kan en heteronom tilnæringsmåte føre til?

2.2.2 Tekstorientert teori: Nykritikken

I motsetning til den historisk-biografiske metoden tar ikke nykritikken hensyn til biografi, historie eller samfunnsmessige forhold for å forklare tekster. Kommunikasjon går fra tekst til leser og ikke som tidligere fra forfatter til leser. Dermed blir ikke forfatterens intensjonalitet lenger interessant. I essayet *The Intentional Fallacy* (1946/1954) går W.K. Wimsatt og Monroe Beardsley til angrep på forfatterfokuset: "The design or intention of the author is neither available nor desirable as a standard for judging the success of a work of literary art".⁴ Slik oppstår *nykritikken* som ny litteraturforskningsmetode. Roland Barthes berømte artikkel "The Death of the Author" (1967) tar også et oppgjør med intensjoner og biografiske forhold hos forfatteren. Det er verket og hvordan det virker på leseren som teller, ikke den som har skapt verket. Nykritikken var dominerende i USA i 1940- og 50-årene, og har her i landet også hatt stor innflytelse på arbeid med tekster.

I studiet av tekster er nykritikken opptatt av formelementer og strukturene som disse går inn i. Den har sitt utspring i russisk formalisme, senere også tsjekkisk strukturalisme, der Roman

⁴ Lokalisert 17. mars 2011, på Wikipedia:

http://www.en.wikipedia.org/wiki/Intentional_fallacy

Jakobson (1896-1982) var en sentral teoretiker med sine studier av litteraturspråket. Disse skolene ga viktige bidrag i forsøket på å definere hva som skiller det litterære språket fra hverdagspråket. Også når det gjelder forholdet mellom form og innhold, fikk disse skolene stor betydning. Innholdet blir her sett på som et resultat av formvalg (Skei, 2006).

Nykritikken representerer en autonom tolkningsmetode med sitt fokus på form og analyse av tekster som selvstendige verk. Teksten er løsrevet fra forfatteren og er selv en selvstendig, objektiv betydningsstruktur og det er leserens oppgave å avkode denne betydningsstrukturen. Budskapet er i tekstens objektive struktur. En slik 'jakt' på tekstens budskap har preget mye av litteraturundervisningen i skolen, slik som oppgaver som "Hva handler denne teksten om?" Dette synet bunner i nykritikkens autonome og lukkede tekstsyn, som er opptatt av at teksten har en bestemt mening man kan komme fram til. Teksten ble forstått som et organisk system av sammenhenger der det ble viktig å undersøke forholdet mellom enkeltdeler og helheten. Dette synet tar utgangspunkt i teorien om den hermeneutiske sirkel; at forståelsen er relatert til et verks enkeltdeler samtidig som forståelsen også forholder seg til at disse delene utgjør en helhet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193).

Skei (2006) skriver at en begrensning med nykritikken kanskje er at den i for stor grad beskjeftiger seg med lyriske tekster. Dessuten ble den oppfattet som mer og mer formalistisk, og framsto etter hvert som en dogmatisk tro. Men det nykritikken har bidratt mest til, skriver Skei, er fokuset på nærlesing. Trening i nærlesing er viktig for å forstå hva som kan være interessant å lete etter i teksten, skriver Laila Aase (2005):

Den litterære samtalen må altså lærast gjennom sosial praksis i skolen. Og det impliserer tileigning av eit omgrepsapparat frå litteraturvitenskapen og eit sett av strategiar for lesing og fortolking. Gjennom ulike teksttolkingserfaringar utviklar eleven eit repertoar for sjølv å kunne gå inn i inngrep med teksten på ein stadig meir kvalifisert måte. Han vil oppdage kva som kan vere interessant å sjå etter i teksten, og korleis han skal kunne finne rimelege svar (s. 108).

Litterære samtaler er en sentral metode i litteraturredidaktikken og de forutsetter at deltakerne har et begrepsapparat. Jeg kommer tilbake til litterære samtaler og trening i nærlesing under punkt 3.3.1.

Strukturalismen er også et uttrykk for en autonom tilnæringsmåte til tekster og den spilte en viktig rolle i litteraturvitenskapen på 1900-tallet. Den markerte seg spesielt i fransk

litteraturvitenskap i 1960-årene og har som nykritikken røtter i russisk formalisme, men bygger også på arbeidet til lingvisten Ferdinand de Saussure (1815-1913). Hans teorier om at ord får sin betydning ut fra et overordnet språkssystem ble overført til at også litteraturen har en overordnet struktur den forholder seg til (Skei, 2006). Vladimir Propps bok *Folkeeventyrets morfologi* (1928) er et sentralt verk her (Larsen, 2005). Den inneholder analyse av narrative strukturer i russiske eventyr og er utgangspunktet for aktantmodellen litteraturforskeren Algirdas Julien Greimas (1917-1992) utviklet. Denne modellen har seks aktanter:

Giver/konge ----> Objekt/prinsesse---->Mottaker/prins
Hjelper /kone ----> Subjekt/prins <---- Motstander/troll

Analysen går ut på å avdekke disse faktorene som styrer handlingen på overflaten gjennom å finne ut hva det er subjektet vil, hvilket prosjekt subjektet har og hvem som er hjelpere og motstandere i dette prosjektet. Aktantmodellen brukes ikke bare i forbindelse med tolkning av eventyr, men også når det gjelder andre litterære tekster. Spørsmål jeg vil ta med videre er om, og eventuelt hvordan, impulser fra strukturalismen som aktantmodellen representerer, kommer til uttrykk i de læreplanene og læreverkene jeg ser på. Videre vil jeg se på om nykritikkens metoder er i bruk. Jaktet det fortsatt på tekstens budskap? Legges det opp til autonome lese måter? Hvordan arbeides det med nærlesning?

2.2.3 Leserorientert teori: Reader response-teori og resepsjonsteori

De leserstyrte teoriene kom som en reaksjon på den ensidige fokuseringen på tekstens innhold og mening som de tekststyrte metodene, særlig nykritikken, stod for. Man interesserer seg her for leseren som mottaker i den litterære fortolkningsprosessen, hvordan leseren leser og opplever teksten og hva som skjer i møtet mellom leser og tekst. Leserorientert teori rommer både resepsjonsteori og reader- response – teori, det vil si leserstyrt fortolkningsmetodikk. Teoriene slo igjennom i 1970-80-årene med teoretikere fra Tyskland og USA, i Norden først i 1990-årene. Resepsjonsteori kjennetegnes først og fremst av at den tar hensyn både til tekst og leser, men at tolkning ligger i teksten selv, mens reader- response-teori vektlegger leserens mening eller opplevelse som utgangspunkt for tolkning.

I det følgende tar jeg først for meg reader-response-teoriene representert blant andre ved Stanley Fish. Deretter vil jeg presentere resepsjonsteori slik den har blitt utformet av

Wolfgang Iser. Her vil Steffensens teori om fiksjonskompetanse og Rabinowitz teori om litterære konvensjoner også bli omtalt. Før jeg går videre, vil jeg kort si noe om hva som var bakgrunnen for reaksjonen på strukturalismen og nykritikken og som førte til nytenkning i litteraturdidaktikken.

I et poststrukturalistisk perspektiv var denne litteraturforskningen en reaksjon på strukturalistenes syn på tekstarbeid; i stedet for å gjøre som strukturalistene – å finne fram til et strukturerende skjelett i teksten, blir tekstarbeidets mål å følge tekstens mangfoldige spill av betydninger i ulike retninger. Dette ble utgangspunktet for dekonstruksjonen som metode i tekstarbeidet. Her er Roland Barthes et sentralt navn. Han ser teksten som polyfon, mangetydig og flerstemmig, som en vev som fungerer i et intertekstuell rom der tekster er i dialog med andre tekster, slik Bakhtin formulerte det, og slik sett får en annen betydning (Sørensen, 2001, s.75). Konsekvensen av en slik tenkning er at ingen tolkning er stabil og sikker. Teksten er produktivitet, ikke produkt, sier Barthes (ibid., s.75). I dekonstruksjonistisk tolkning avvises muligheten for at det finnes en skjult, helhetlig mening i teksten. Det blir tatt et oppgjør med den såkalte *mestertolkning* – et begrep som stammer fra I.A. Richards. Dette fører til endringer i måten å forholde seg til tekster på.

I A. Richards var blant de første som undersøkte leseres tolkning av tekster (1929). Han fant ut at lesere fra forskjellige miljøer tolket tekster forskjellig, men folk fra hans egen sosiale klasse tolket teksten som han selv. Denne lesningen som var basert på hans egen lesning, ble holdt fram som mesterfortolkningen. Avvik ble tolket som feil. I en litteraturdidaktisk undersøkelse vil det være relevant å se på om det fortsatt er lagt opp til en slik mesterfortolkning i lesing av de litterære tekstene. Er det slik at det bare er én tolkning som blir holdt fram som den riktige og som den tolkningen alle bør komme fram til?

2.2.3.1 Reader- response-teori

Med boka *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities* (1980) setter Stanley Fish fokus på leserens oppfatning av hva slags tekst en står ovenfor som er avgjørende for hvordan den behandles, ikke teksten selv. Man skal ikke spørre hva teksten betyr, men hva den gjør. Fish hevder at det ikke er tekststrukturene og språket som gir grunnlag for tolkning, det er lesestrategiene. Når alle lesere leser teksten på samme måte i en sosial kontekst, opptrer et tolkningsfellesskap, sier han (referert i Steffensen, 2005a, s. 310). Et slikt fellesskap kan være en skoleklasse. Ofte er det enighet om forventninger til en tekst,

og dette vil virke inn på om den tolkes som for eksempel en handleliste eller et dikt. Slik setter Fish tolkning i sentrum. Han tilhører den amerikanske reader-response – tradisjonen som skiller seg fra den tyske og europeiske tradisjonen. Den legger først og fremst vekt på den subjektive siden av lesingen, og avviser at det er teksten selv som skaper mening. Teksten finnes med andre ord bare som resultat av tolkning. Dette har ført til at Fish blir kritisert for å stille seg likegyldig til den rollen litteratur som kunst har.

Den danske litteraturpedagogen Vibeke Hetmar (f. 1950) inntar også et radikalt leserstyrt fortolkningssyn. Hun mener at man skal ta utgangspunkt i det elevene kan, ikke i det de ikke kan. Så når det ikke er noen riktig tolkning i en tekst, blir det heller ingen feil, sier hun. Det kan bygges opp et fortolkningsfellesskap ut fra disse tolkningene og det er dette som blir stående som mening (Sørensen, 2001, s. 87). Sørensens innvendinger mot dette synet er blant annet at det er et problem at elevene med denne metoden kan fastholde sin første, ofte selvbekreftende og projektive tolkning, og at de unnviker konfrontasjon med det fremmede. Steffensen (2005b) mener Hetmar er mer opptatt av elevenes tekstproduksjon enn møtet mellom tekst og leser, slik at tekstens betydning blir underordnet (s. 159). Når elevene er meddiktere, slik som når de ikke får se slutten på en tekst, men blir oppfordret til å skrive en slutt selv, kan det føre til opplevelsessubjektivisme. På denne måten blir alle tolkninger like riktige, og dette kan være en svakhet i og med at elevene ikke utfordres nok til å gå inn i det fremmede og ukjente. Men, som Sørensen påpeker, elevene lærer på denne måten å argumentere for sine synspunkter på teksten, og evnen til kunnskap om språk og tekster skjerpes (2001, s. 87). Både Fish og Hetmars posisjon blir dermed stående som eksempel heteronome lese måter siden det er forhold utenfor teksten og ikke teksten i seg selv som er utgangspunkt for hvordan det skal arbeides med litteratur. I et litteraturdidaktisk perspektiv blir det interessant å se om, og på hvilken måte, slike metoder er representert i læreplaner og lærebøker.

2.2.3.2 Resepsjonsteori

Den tyske litteraturforskeren Wolfgang Iser (1926-2007) utviklet et tekstsyn og et begrepsapparat for å beskrive leseprosessen som en dynamisk interaksjon mellom tekst og leser. Han kaller møtet en pakt mellom tekst og leser: *Der Akt des Lesens*. Dette er også er tittelen på boka han utga i 1976. Interaksjonsteoriene legger vekt på at både leser og tekst har betydning for tolkningen. Fra leserens synspunkt vil teksten framstå som en konstruert konfigurasjon som blir bearbeidet i leseakten. Fra tekstens synspunkt vil den interaktive

tilnærmingen si noe om tekstens potensial som kan aktualiseres og konkretiseres i leseprosessen. Hva som aktualiseres og konkretiseres er avhengig leserens disposisjoner i forhold til hva han/hun har av kompetanse, utdanning, teksterfaring, kulturell bakgrunn, alder osv. Dette møtet mellom tekst og leser kaller Iser for estetisk virkning og han sier at det vil alltid være et element av sansning forbundet med den innvirkning teksten har på leseren. Dette skjer fordi det alltid vil være en avstand mellom teksten og leserens disposisjoner, noe som fører til en omorganisering av leserens tidligere erfaringer ved at leseren blir tilført nye erfaringer. Teksten gjør noe med leseren. En estetisk virkning oppstår som følge av leserens evne til å abstrahere og omforme erfaring, slik at det navnløse, det som ikke representerer den ytre verden, lagres som minner og fantasier (Tønnessen & Maagerø, 1999, s. 30).

Teksten må være åpen hvis et estetisk møte skal skje. Den må utfordre leseren til å være produktiv og kreativ. Dette gjør den, i følge Iser, ved å by på ubestemtheter eller ”tomme plasser” som leseren kan fylle ut med sine tolkninger. Begrepet ”tomme plasser” har visse regler for hvordan disse plassene skal fylles, basert på leserens egne disposisjoner. Leserens må skape mening ved å avkode språk og språkbruk, sjanger, begrep og grammatikk. Språkets abstrakte uttrykk må oversettes til konkrete forestillingsbilder slik at det gir mening for leseren. Iser bruker også betegnelsen *søkende blick* om prosessen der leseren hele tiden finner nye sammenhenger i utfyllingen av tomme plasser. Dette er et blick eller ståsted som knyttes til leseren og det forandrer seg hele tiden ettersom man beveger seg. En akseptabel mening oppstår ut fra prinsippet om kontinuitet og sammenheng (koherensopplevelse). I denne prosessen vil leseren ha fokus på visse deler av teksten, mens andre deler av teksten skyves i bakgrunnen. Dermed blir deler av teksten gjort til tema mens andre blir til horisont; en ikke-tematisert bakgrunn som på denne måten stilles ledig. Dette skjer i et vekselspill, slik at det som tidligere var tema, kan bli horisont. Leserens søker hele tiden å danne helhet. Sett i dette perspektivet får litteraturundervisningen en viktig rolle fordi tolkning av litteratur gir modeller for hvordan verden kan forstås. Vi fortolker hele tiden fordi fortolkning er en grunnleggende menneskelig aktivitet.

Steffensen (2005b) skiller mellom fiktiv og faktisk lese måte. Fiktiv lese måte tar utgangspunkt i at teksten er fortalt av en forteller inne i en fiktiv verden og ikke refererer direkte til den aktuelle verden, mens den faktiske lese måten dreier seg om forhold i den faktiske verden og den historiske verden og som kan brukes til å dokumentere ett eller annet, det være seg

samfunnsform, sosial klasse eller mennesketype. Å lese *Kristin Lavransdatter* for å dokumentere levevis i middelalderen kan være et eksempel her. Han skriver:

Hvilken læseform man anvender i den enkelte situation afhænger af mange ting, *primært* selvfølgelig af den fagdidaktiske holdning til dansk og den dermed sammenhengende oppfattelse af skønlitteraturens placering og betydning i danskfaget. Et fagsyn der oppfatter dansk som et dannelsesfag, vil være tilbøjeleg til at understrege litteraturens centrale betydning for utviklingen af elevens personlighed og lægge opp til at man skal bruke den fiktive læseform, når man læser skønlitteratur (s. 196 - 197).

Han sier videre at det er en forutsetning at det undervises i litteratur og ikke kun *med* litteratur. Han er opptatt av at den litterære kompetansen må læres: ”Intet tyder på at den litterære kompetence i betydningen fiktionkompetence (*i modsætning til den narrative kompetence*) utvikles af sig selv” (2005b, s. 197). Fiksjonskompetanse innebærer å foreta bevisste fortolkninger og dette må gjøres gjennom bruk av noen analyseredskaper. Sett på bakgrunn av barns kognitive utvikling, mener Steffensen at undervisning i litterær kompetanse kan begynne et sted mellom 5. og 9. klasse. Han foreslår en modell hvor tekst og leser innbyrdes lar seg styre av hverandre. I denne modellen har teksten tomme plasser leseren skal fylle ut. Spørsmål som leder *inn i teksten*, ikke *ut av teksten*, er sentrale i modellen. Slike spørsmål er de gode spørsmålene, sier han. De er knyttet til leserens erfaringer, de rommer eller oppsummerer andre gode spørsmål. Jeg kommer tilbake til denne interaksjonistiske metoden under punkt 3.3.

Birte Sørensen (2001) tar utgangspunkt i Peter Rabinowitz’ teorier om litterære konvensjoner i sin undersøkelse av hvordan barn leser litteratur. Hun fant at elevene i liten grad var i stand til å lese teksten ut fra andre blikk enn sin egen forforståelse. De hadde problemer med å se forholdet tema/helhet og å forstå underteksten/ fordobling. I sin bok *Before Reading* (referert i Sørensen 2001, s. 170) sier Rabinowitz at konvensjonene finnes både i teksten og i leseren og at de er der før lese- og skriveprosessen begynner. Han opererer med fire kategorier: Kategorien *Rules of notice* (oppmerksomhetsregler) viser til at det er lagt ut spor i teksten som styrer forventninger til litterære konvensjoner og bygger såkalte stillas som leseren kan knytte tolkninger til, slik som sjangersignal og synsvinkel. *Rules of signification* (regler for å gi betydning), som er den andre kategorien, setter fokus på den betydning og forståelsen leseren gir enkeltelementer underveis i lesingen, slik at også underteksten, det signifikate, får betydning, slik som med metaforiske uttrykk og fortellerholdning/-posisjon. Den tredje, *Rules of configuration* (regler for å danne helheter), har med konfigurering å gjøre, i det at det

forventes at noe skal skje mellom begynnelse og slutt i en tekst. Det dannes form mens man leser fordi leseren må skape helheter som hele tiden endrer seg mens leseprosessen pågår, basert på behovet for å sette sammen detaljer til mønstre/gestalter. Den fjerde kategorien *Rules of coherence* (regler for sammenheng) viser til de enkelte tekstelementenes betydning for å finne fram til tekstens struktur og er relatert til de tre øvrige kategoriene for å se sammenhengen i teksten. Slik kan tilsynelatende tilfeldige ord og uttrykk få ny betydning. Alle disse litterære konvensjonene styrer forforståelsen i møte med tekster. Er slike perspektiv til stede i læreplaner og læreverk?

3.0 Litteraturundervisning i skolen

Lærebøker er en del av en kontekst der det å realisere mål i læreplanen står sentralt.

Læreplaner virker styrende både i forhold til lærebøkernes innhold og arbeidsmåter, og de ulike læreplanene gir skiftende rammer for undervisningen. Dette kapitlet inneholder tilbakeblikk på hva ulike læreplaner for norskfaget sier om arbeid med litteratur. Fokuset er rettet mot hva slags undervisning det legges opp til i forhold til tekstutvalg og arbeidsmåter og her vil jeg også undersøke hvordan læreplanene forholder seg til ulike lese- og arbeidsmåter. De læreplanene som mer direkte angår læreverkene jeg ser på, får en mer detaljert omtale. Videre i dette kapitlet tar jeg for meg lærebøker med spesielt fokus på lærebokas posisjon i litteraturundervisningen og karakteristiske trekk ved lærestoff og arbeidsmåter, før jeg avslutter med en drøfting av litteraturdidaktiske arbeidsmåter.

3.1 Læreplanene og litteraturundervisning

Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (LK06) er den femte læreplanen som har blitt innført på den tiden ungdomstrinnet har eksistert. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* kom i 1960 (L60) og var den første. Så kom mønsterplanene M74 og M87, og i 1997 kom *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.

Planen fra 1960 var en forsøksplan. Den både avløste og virket sammen med normalplanen for den 7-årige folkeskolen fra 1939 (NP39) der det ble stilt minstekrav til hva elevene skulle lære. Selv om L60 ikke hadde denne typen krav, ble det i planens generelle del og i norskplanen spesielt, stilt krav til hvordan lærebøkene skulle være, både med hensyn til innhold og oppbygning. Kulbrandstad, Danbolt, Sommervold og Syversen (2005) refererer til Kjell-Arild Madssens doktorgradsavhandling fra 1999 der det framheves at et sentralt trekk ved denne planen er den tydelige vekten på kulturarven (s. 22). Uansett hvilke kunnskapskrav som ellers gjaldt for de ulike kursplanene, skulle alle lese noe fra kulturarven. Sigmund Ongstad (2006) beskriver den 7-årige folkeskolens norskfag fra 1940-1960 slik: ”Generelt sett må en kunne si at den 7-årige folkeskolens norskfag på 1940- og 50-tallet var tydelig formalistisk og nasjonalt estetisk i sin hovedorientering.... På 1960-tallet ble imidlertid det nasjonale og det formale utfordret av en generell kunnskapsorientering og en åpning mot ”verden” (s. 106). Kunnskap om den klassiske norske litteraturen hadde verdi først og fremst ut fra et allmenndannelsesperspektiv.

Kursplansystemet videreføres ikke i *Mønsterplan for grunnskolen 1974*. I 1969 ble grunnskolen obligatorisk og undervisningen skulle foregå i det som ble kalt sammenholdte klasser på ungdomstrinnet. ”Litteraturen ble langt bredere orientert og motivert, ikke minst under påvirkning av det stort anlagte prosjektet *Norsk i sammenholdte klasser (NISK)*”, i følge Ongstad (ibid., s. 106). Kulbrandstad et al. (2005) nevner følgende kriterier for utvalg av litteratur i NISK-prosjektet:

- Det tas utgangspunkt i stoff som kan skape engasjement og leselyst.
- Det tas med både norsk og utenlandsk litteratur. Norsk litteratur prioriteres.
- Det tas med utvalg av både eldre og moderne litteratur. Hovedsiktemålet er at stoffet skal engasjere.
- Det tas med både barne- og ungdomslitteratur og ”voksen” litteratur (s. 31).

Mye av dette går igjen i M74. Planen inneholdt ingen minstekrav, men skulle være en retningsgivende rammeplan. Fagplanene er bygd opp med mål for faget og lærestoffet er delt inn i 3-årsbolker ”med veiledende klassetrinnsplaner som angir en mer detaljert progresjon”, som det står i forordet til M74. Fagplanene har i tillegg til generell del også egne punkter om arbeidsmåter, læremidler og vurdering. Lesing står oppført som eget hovedområde og i de veiledende årsplanene er ulike leseteknikker og høytlesing nevnt. Det fins ingen eksempler eller forslag verken på forfatter eller verk, men om kriterier for valg av lærestoff i planens generelle del står det: ”Med sikte på å ivareta og videreføre kulturarven ... må en gi høy prioritet til stoffelementer som er forholdsvis grunnleggende og ”uforanderlige” (M74, s. 27).

Under delemnet *Litteratur* i veiledning for 7. klasse står følgende: ”Ved valg av litterære tekster bør en se 7., 8. og 9. klasse under ett, og blant annet sikre seg at de mest kjente norske diktere blir representert, for å sikre kontakten både med vår tids skjønnlitteratur og med vår litterære arv” (ibid., s. 101). Det litteraturhistorisk perspektivet understrekes ytterligere i denne formuleringen: ”På 7. klassetrinn bør en der det er naturlig, gi enkle opplysninger om forfattere i tilknytning til de tekster som leses”(ibid., s. 101). I punktet om arbeidsmåter kommenteres det litteraturhistoriske perspektivet ytterligere: ”Litteraturhistoriske opplysninger gis når læreren finner det naturlig, eller når elevene viser spesiell interesse. Elevene bør ha adgang til variert litteraturhistorisk stoff i klasserommet, slik at de som ønsker det, lett kan finne de opplysninger de trenger” (ibid., s. 107). Hva som skal vektlegges med

hensyn til arbeidsmåter er klart uttrykt: ”Hovedvekten må legges på elevenes oppleving av litteraturen; kunnskaper og ferdigheter må komme i annen rekke” (ibid., s. 106).

Sammenfattende kan man for L60 og M74 si at den første sto for et mer tradisjonelt syn på litteraturundervisningen med konkrete anvisninger til både hva det skulle arbeides med og hvordan dette arbeidet skulle foregå, mens M74 med en mer leserorientert tilnærming vektlegger elevens lese lyst, leseinteresse og opplevelse. Likevel ligger det klare føringer også i M74 for hva slags litteratur det er snakk om når det henvises til kulturarven både i læreplanens generelle del og i norskplanen. Her ses innslag av en mer forfatterorientert tilnærming, noe som illustrerer at denne måten å forholde seg til tekst på har lang tradisjon i litteraturundervisningen.

3.1.1 Mønsterplanen fra 1987 (M87)

M87 viderefører prinsippene fra M74 på den måten at også denne planen er en retningsgivende rammeplan. Men i forhold til den tidligere planen er rammene å betrakte som forpliktende, og det er også et krav at det skal utarbeides lokale læreplaner som skal være utgangspunkt for spesifiserte fagplaner, slik det opplyses om i forordet til planen (M87, s. 8). Fagplanene i M87 er som i M74 delt inn i treårsperioder, som videre er delt inn i hoved- og delemner. Disse er sammen ment å betraktes som ”det forpliktende arbeidsgrunnlaget, fellesstoffet” og ”delelmene peker ut arbeidsområder og arbeidsmåter som vanskelig kan velges bort” (ibid., s. 131).

Norskfaget har åtte hovedemner: ”Grunnleggende lese- og skriveopplæring”, ”Muntlig bruk av språket”, ”Litteratur”, ”Skriftlig bruk av språket”, ”Skriftforming”, ”Språklære”, ”Sidemålet” og ”Medier og EDB”. I forhold til L60 og M74 er litteratur nå tatt med som eget hovedemne, og ikke som et delemne på ungdomstrinnet:

Litteratur:

- Lese, lytte, framføre
- Arbeide med ulike genrer
- Drama
- Lage tekster selv
- Prosjektarbeid og livsorientering
- Arbeid med lokal litteratur
- Arbeid med nasjonal litteratur og litteraturhistorie
- Vurdering av litteratur

Bibliotek (ibid., s. 135-137)

Denne opplistingen viser at det skal arbeides med kulturarven, en presisering i forhold til M74. Det ligger klare føringer for tekstutvalget i formuleringer som: ”Elevene skal få møte nyere litteratur og et tverrsnitt av den nasjonale litteraturarven” (ibid, s. 137). Både kvinnelige og mannlige forfattere skal være representert, likeså samisk litteratur og nyere barne-og ungdomslitteratur. Nordisk og oversatt litteratur bør også leses, står det. Planen foreslår mange tema som angår samfunnsforhold: krig, fred, kjønnsroller, rettferdighet, minoritets- og innvandrerkultur. Under delemnet ”Arbeid med ulike genrer” står det: ”Elevene har erfaring med mange genrer fra triviallitteraturen. I litteraturundervisningen kan de få hjelp til å lese slike tekster mer kritisk. Det er en viktig oppgave å hjelpe elevene til å velge god litteratur” (ibid., s. 136). Her signaliseres det hvilken type tekster det skal arbeides med i skolen. Men heller ikke i denne planen er det gitt eksempler på forfattere eller verk, bortsett fra Snorre.

Det er å merke seg at litteraturhistorie er nevnt eksplisitt, noe som representerer et brudd i forhold til tidligere læreplaner: ”Litteraturhistorisk kunnskap må trekkes inn for å gi referansepunkter og linjer å orientere seg ut fra. Forfattere og tidsepoker kan etter hvert settes inn i samfunnshistoriske sammenhenger og vise bakgrunn og forutsetninger for de ulike litterære tekstene” (ibid., s. 137). Dette historiserende aspektet er framtreddende i punktet ”Oversikt over emner og aktiviteter – knyttet til treårsperioder”. For 7. – 9. klasse, under punktet om litterære emner, uttrykkes det tydelig hva som skal være innholdet i det litteraturhistoriske lærestoffet, nemlig lærestoffet i historie: ”Litteraturhistorisk hovedmønster, tid og tendenser, mest mulig knyttet til den allmenne historieundervisningen” (s. 138).

Det eksisterte flere lærebøker i litteraturhistorie for ungdomstrinnet som var videreført fra realskolebøkene allerede på 1960-tallet. Mange norsklærere hadde fått sin utdanning ved innføring av et nytt grunnfagsstudium i forbindelse med den nye obligatoriske grunnskolen. Det er derfor sannsynlig at universitetsfaget fikk innflytelse på skolefaget, skriver Torill Steinfeld (2009). Her ser man et eksempel på at introduksjon av et nytt kunnskapsområde i norskfaget er basert på hva som skjer i litteraturvitenskapen, som nevnt i innledningen i denne oppgaven. Steinfeld (2009) skriver også at det i 1990 ble gitt en oppgave om *Et dukkehjem* til avgangseksamen for grunnskolen, noe som også innebar å svare på litteraturhistoriske spørsmål. Dette ble betraktet som en uvanlig oppgave for de som var vant til en opplevelsese-, tema- eller sjangerorientert litteraturundervisning, skriver Steinfeld. Men på bakgrunn av at

det ble forventet at planen ble tatt i bruk, ”senest fra og med skoleåret 1989-90” (M87, s. 8), virker en slik overraskelse av oppgavetype ikke uforståelig. Nyskrevne litteraturhistoriebøker for ungdomsskolen kom imidlertid først i 1991 med Sylvi Pennes *Norsk litteraturhistorie for ungdomstrinnet* (Gyldendal) og Torill Steinfelds *Litteraturhistorie* i serien *Norsk 7-9* (Aschehoug).

Sjangerlære er også et tema som får mye oppmerksomhet i M87. I delemnene for ”Litteratur” som i ”Lage tekster selv” heter det: ”De ulike litterære genrene har ulike komposisjonsprinsipper og språkmønstre, som elevene må lære for å kunne forstå og formidle ulike typer budskap” (M87, s. 136). Dette gir føringer for hvordan det skal arbeides med tekstene.

I beskrivelsen av mål for faget er ett av målene å skape engasjement, gi leseglede og estetiske opplevelser og stimulere leselyst gjennom lesing og arbeid med de litterære tekstene (ibid., s.130) og det gis mange anvisninger til hvordan tekstarbeidet bør foregå, slik som i delemnet ”Lese, lytte, framføre”: ”Elevene må på alle klassesnivåer få lese litteratur og høre på opplesing av litteratur...lese høyt for hverandre, snakke om, dramatisere, synge og på andre måter framføre det de har lest, både innenfor og utenfor klasserommet” (ibid., s. 135). Det er imidlertid ikke spesifisert på hvilken måte selve litteraturundervisningen skal foregå. Med tanke på det systematiske etterarbeidet av tekstene for å utvikle leseforståelse som nevnt i punkt 2.1.1 om den andre leseopplæringen, gir dette lite støtte i litteraturundervisningen. Der refererte jeg til Hennig (2010) som sier at elevene må få hjelp til å utvikle et stadig bedre verktøy i møtet med de litterære tekstene.

Oppsummert om M87: Planen avspeiler i store trekk hvordan ulike tilnæringsmåter eksisterer side om side. Litteraturen skal ta utgangspunkt i eleven, noe som signaliserer en leserorientert tilnærming. Men også kulturarven har fått sin plass og det skal arbeides med litteraturhistorien. I dette ligger det klare føringer for både tekstutvalg og måten det skal arbeides med litteraturen på. Her aktualiseres en forfatterorientert måte å arbeide med tekstene på. Den tekststyrte tilnæringsmåten kommer også til uttrykk i det at det stilles større krav til sjangerkunnskap og analysearbeid i denne planen enn i den forrige. Måten delemnene fokuserer på arbeidsområder og arbeidsmåter på, som vanskelig kan velges bort, som det står i planen, gjør at det er lagt klare føringer for tekstarbeidet. M87 er en

retningsgivende rammeplan, men den er forskriftsfestet. Likevel blir det opp til læreren å avgjøre hvordan selve arbeidet skal foregå. Her kan forskjellige lese måter tas i bruk.

3.1.2 Læreplanen fra 1997 (L97)

Det er ikke henvisning direkte til Snorre i læreplanen for norsk i L97, denne nye planen som skulle gjelde for grunnskolen som ble 10-årig med innføring av skolestart for 6-åringer, men det mangler ikke på anvisninger til forfattere og tekster. Nærmere 50 forfattere presenteres som eksempel, og det er mange navn fra kulturarven.

Også denne læreplanen ble vedtatt som forskrift, og med målstyring som prinsipp er fagene delt inn i felles mål for faget og mål for hvert hovedtrinn. For det enkelte trinn er det utarbeidet hovedmomenter som inngår i fagets målområder: ”Lytte og tale”, ”Lese og skrive” og ”Kunnskap om språk og kultur”. Disse er igjen delt inn i hovedområder på hvert klassetrinn, og det er her det konkrete lærestoffet kommer fram. Litteratur er ikke oppført som et eget emne, men inngår i de tre målområdene for norskfaget. I innledningen til læreplanen i norsk fremheves lesing og litteratur som en identitetsskapende og sammenbindende kraft i samfunnet: ”Å utvikle ein trygg nasjonal identitet og ei kulturell opning mot andre gir oss djupare innsikt i vår eigen kultur og hjelper oss til å forstå kva verdi kulturen har for andre folk og land” (L97, s. 111). Dette tas opp igjen under felles mål for faget: ”...å styrkje den kulturelle tilhøyrsla” (ibid., s. 116). I ett av målene for ungdomstrinnet kommer det estetiske aspektet ved lesing fram. Her heter det: ”Elevane skal ... oppleve dei estetiske sidene ved litteratur og erfare korleis litteratur formidlar livsrøynsle og kunnskap, framtidsbilete og førestillingar som kan kaste lys over deira eige liv og livet til andre” (ibid., s. 124). Når det gjelder litteraturhistorie, står det at elevene skal kjenne hovedtrekk i norsk litteraturhistorie (ibid., s. 125).

Om tekstutvalget for 10.trinn, under avsnittet ”Lese og skrive”, heter det at det skal leses nye bøker etter eget valg. Dette er første punkt på lista. Deretter står det at det skal leses et utvalg tekster av forfattere ”... som til dømes Knut Hamsun, Sigrid Undset, Olav Duun, Cora Sandel og nyare norske forfattarar (ibid., s. 128)”. Som sagt er det mange forfattere som forbindes med kulturarven i L97 og det kan også sies at det er få av nyere og nordiske forfattere. Av utenlandske forfattere på ungdomstrinnet finnes følgende navn under eksempel på taler, hentet fra 9.klasse: Abraham Lincoln, Winston Churchill og Martin Luther King (ibid., s. 128). Selv om forfatterlister i en læreplan ikke trenger å være uttrykk for sterk styring, ligger

det likevel sterke føringer her fordi mange av navnene forbindes med kulturarven og kan knyttes til kanontenkning. Hvordan dette tekstutvalget gripes an av lærebokforfattere og forlag kommer jeg tilbake til. Jeg vil imidlertid kort referere Skjelbred (2001) som i undersøkelsen *Norskbøker for ungdomstrinnet, noen tendenser*, i avsnittet ”Like bøker med hensyn til innhold”, skriver: ”Men det vil være høyst overraskende om ikke lærebokforfatteren tok hensyn til disse ”døma”. Vi finner da også igjen alle de forfatterne som er foreslått for 8. klasse i de aktuelle bøkene, selvfølgelig ved siden av andre”.

Om arbeidsmåter i læreplan for norsk i L97 heter det i innledningen: ”Arbeidsmåtene må fremje utfalding og refleksjon omkring lærestoffetArbeidsmåtene i morsmålet må ha som mål å stimulere leselysta og leseglede hjå elevane. Lesing må knytast til drøfting av det som blir lese, slik at elevane får røynsle i å formulere det dei undrast over eller reagerer på” (L97, s. 113). Under hovedmoment for 10. trinn står det at elevene skal være aktivt med i reflekterende samtale om for eksempel innhold, struktur og virkemiddel i litterære tekster (ibid., s. 128). Norskplanen kjennetegnes generelt av verb som lese, arbeide med, studere, diskutere, fordype seg i, tilegne seg og finne ut om, noe som uttrykker en elevaktiv holdning. Når det gjelder leseopplæring, står det lite konkret om hva selve leseopplæringa skal bestå i ut over at den skal være en del av litterære samtaler.

Sammenliknet med M74 og M87 blir L97 stående som eksempel på en sterkt styrende læreplan i forhold til tekstutvalget med sin tydelige framheving av felles nasjonalt lærestoff. Selv om forfattere og tekster er framsatt som forslag, oppfattes dette som forpliktende og legger steke føringer for tekstutvalget i litteraturundervisningen og framstår derfor som både forfatter- og tekststyrt tilnærming. Den leserorienterte vinklingen er mer framtrædende i hvordan det skal arbeides med litteraturen i vektleggingen av refleksjon og drøfting i samtaler, noe som avspeiler et sosiokulturelt læringssyn. Det står imidlertid også i L97 lite om hvordan selve arbeidet kan foregå. Hvordan elevene skal drøfte eller reflektere over det de leser, og hvordan de skal utvikle kompetanse for å kvalifisere seg til slike aktiviteter, er sentralt i den andre leseopplæringen. Dette er forhold ved lesing som i liten grad kommer til uttrykk i denne læreplanen.

3.1.3 Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (LK06)

Der L97 går detaljert til verks både med hensyn til målformuleringer og innhold (forfatterlister), har den nye læreplanen i norsk bare generelle mål og er lite konkret i forhold

til hva det skal arbeides med i litteraturundervisningen. Dette skapte stor debatt da planen kom. Hva med Ibsen, var et spørsmål som gikk igjen. Det var imidlertid en av intensjonene med planen at den ikke skulle virke styrende på valg av verken lærestoff, metoder, arbeidsmåter eller organisering. Dette skulle være et lokalt ansvar.

Fra lærebokforskningsiden ble det også stilt spørsmål om en mindre styrende og mindre detaljert plan, sammen med at godkjenningsordningen ble opphevet i 2000 og at vi i dag lever i et flerkulturelt samfunn, ville føre til at vi fikk læremidler som ble mer forskjellige enn tidligere, og at skolens kanon ble mindre synlig, slik Skjelbred (2004) skriver. Hun fortsetter slik: ”Men ikke nødvendigvis. For kanon finnes som en stilltiende overenskomst i den litterære institusjon og endres langsomt. Derfor gjetter jeg at Bjørnsons ”Faderen” nok vil være å finne blant skolens tekster også i fremtiden” (s. 62). I rapporten *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn* (Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010) gjentas forventningen om at læremidlene vil bli mer forskjellige med innføringen av LK06: ”Ein ikkje-innhaldstyrt plan utan statleg godkjenning av læremiddel gir i prinsippet læremiddelutviklarane stor innverknad på lærestoffet. Ein kunne difor vente seg at læremidla etter LK06 er meir ulike enn tidligare” (s. 6).⁵ Jeg kommer tilbake til lærebøkenes likheter og ulikheter i punkt 3.2.1 og når jeg ser på tekstutvalget i læreverkene som er aktuelle i min undersøkelse.

Den nye planen er forskriftsfestet, og målene er beskrevet som kompetansemål for hva elevene skal kunne eller kunne gjøre etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn. Denne kompetansen uttrykkes også ved at det nå er innført grunnleggende ferdigheter og lesing har fått status som én av dem. Det skal arbeides med lesing i alle fag og gjennom alle skoleår, noe som uttrykker en leseopplæring utover den første leseopplæringen. Definisjonen av ”Å kunne lese” ble gjengitt i punkt 2.1.1. Som det framgår av definisjonen, skal lesing forstås som noe mer enn en teknisk ferdighet. Å lese innebærer også evnen til å forstå, tolke, oppleve og reflektere over tekster. Læreplanen sier mye om hva elevene skal kunne. Her er det mange aktive verb som uttrykke, drøfte, delta i, gjennomføre, presentere, bruke, forklare og gjøre rede for. Verbene uttrykker en elevaktiv holdning, samtidig som de fokuserer på ferdigheter. Dette fokuset på ferdigheter i planen kan ses på bakgrunn av norsk elevs svake resultater fra de internasjonale undersøkelsene PISA og PIRLS. Som jeg skrev i innledningen, er det å

⁵ Rapporten er ingen undersøkelse av læremidler; den gir en kunnskapsstatus når det gjelder forskning på læremidler etter innføringen av LK06.

forvente at både læreplan og læreverk i norsk legger opp til en undervisning i sentrale lesemåter som forbindes med leseferdigheter de internasjonale undersøkelsene dreier seg om.

Norskfaget er delt inn i disse hovedområdene: ”Muntlige tekster”, ”Skriftlige tekster”, ”Sammensatte tekster” og ”Språk og kultur”. I det siste hovedområdet står det: ”De får mulighet til å utforske og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen” (LK06, s. 3). For *Kompetansemål etter 10. årstrinn* er ett av målene for dette hovedområdet uttrykt slik: ”Presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar” (ibid., s. 9). Tekster fra nåtid og fortid skal speiles og sammenlignes, og temaene framstår som en måte å binde dette sammen på. Tekster kan på denne måten bli valgt ut fordi de skal belyse eller dokumentere historiske forhold, som både Nordstoga (2001) og Steffensen (2005b) skriver. Nordstoga (2001) er også opptatt av at å lese tekster med utgangspunkt i at de skal belyse forhold utenfor dem selv innebærer å rekonstruere fortida, noe som ikke er uproblematisk, sier han. Å sammenlikne tekster og tema i nåtid og fortid kan derfor bli en vanskelig øvelse. Men denne heteronome måten å lese tekster på, kan gjøre de eksterne referansene til en del av selve teksten, for det er diskutabelt hvor grensene går mellom det som er inne i teksten og det som er utenfor (Hagen, 2007). At verk refererer til forhold utenfor dem selv, kan med andre ord føre til en lesing som leder *inn i teksten*. Å vite noe om samtida et verk ble til i og også høre om forfatterens liv, kan gi verdifull kunnskap som bidrar til forståelsen av et verk.

Et annet nytt trekk ved planen er at det også skal arbeides med sammensatte tekster, det vil si tekster der også bilde og lyd inngår i tillegg til det verbalspråklige. For ”Muntlige tekster” er å delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film ett av målene, og å formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon er et mål for ”Skriftlige tekster” (LK06, s. 9). I formål for faget (s. 1) heter det at norskfaget åpner en arena der elevene får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. En slik formulering er uttrykk for Bakhtins dialogteori og representerer et åpent syn på tekstarbeid. I dette perspektivet er det den estetiske siden av tekstarbeidet som står i fokus. Når det i punktet ”Skriftlige tekster” også står at elevene skal bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa, kan arbeidet med tekstene framstå som

ferdighetsorientert og slik sett være uttrykk for en tilnæringsmåte, som forbindes mer med lesing av bruksanvisninger enn skjønnlitterære tekster.

Oppsummert om LK06:

Mens L97 var en innholdsplan, som ga detaljerte beskrivelser for hva det skulle arbeides med, er fokuset i LK06 rettet mot hva slags kompetanse og ferdigheter elevene skal tilegne seg. Det er likevel lagt føringer for tekstutvalget; det skal arbeides med klassiske tekster fra kulturarven og sentrale samtidstekster. I dette perspektivet framstår det som vanskelig å utelate Ibsen. LK06 legger opp til at undervisningen skal skje i et sosialt samspill; elevene skal delta i samtaler og de skal formidle sine leseopplevelser. De skal ytre seg og bli hørt. Samtidig er oppmerksomheten også rettet mot bruk av lesestrategier i litteraturundervisningen, noe som kan framstå som en ferdighetsorientert måte å arbeide med de litterære tekstene på. Det er som sagt, i en generell beskrivelse av LK06 som også omfatter norskfaget, ikke lagt noen sentrale føringer for hvordan selve arbeidet i fagene skal foregå. Dette gir lite støtte til både lærebokforfattere og lærere. Dette er da også én av konklusjonene i evalueringen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2010). Norskplanen uttrykker at ulike lese måter kan tas i bruk. Den signaliserer en lese måte som på mange måter tar utgangspunkt i leseren og som er opptatt av det sosiale samspillet. Samtidig gir imidlertid fokuset på tekstutvalg og ferdigheter inntrykk av at de litterære tekstene skal leses ut fra andre formål enn de som leder tekstarbeidet *inn i teksten*.

3.2 Lærebøkene og litteraturundervisning

3.2.1 Lærebokas posisjon

Læreboka har en sterk posisjon i norsk skole. Den brukes på forskjellige måter; som utgangspunkt for tilegnelse av fagstoff, som utgangspunkt for oppgaver og som utgangspunkt for prøver. I min undersøkelse er hovedfokus lagt på den tradisjonelle elevboka, men også lærerveiledningen, eller ressurspermen, blir trukket inn. Det kunne også ha vært interessant å se på andre læremidler, men siden læreboka er det læremidlet som brukes mest, representerer kanskje den det viktigste og mest styrende læremidlet når det gjelder hvordan undervisningen er tenkt å skulle foregå. Stortingsmeldingen *Kultur for læring 2003-2004* (Utdannings- og forskningsdepartementet) slår fast at læreboka er det læremidlet som brukes mest i undervisningen: ”Læremidlene er en viktig del av skolens virkemidler i opplæringen. Kvalitetsutvalget viser til at lærebøkene er det dominerende læremiddelet, og at lærebøkene sammen med læreplanen er utgangspunkt for utarbeidelse av årsplaner for skolen” (s. 35).

Både tidligere og nyere forskning bekrefter lærebokas sentrale plass i undervisningen. Jeg vil her kort referere til noe av forskningsarbeidet på feltet som ikke bare sier noe om lærebokas status, men også hvordan det arbeides med oppgavene i lærebøkene.

Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken (2005) dokumenterer i studien *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* lærebokas sentrale rolle i skolen. Studien viser at elevene bruker mye tid på individuelt arbeid med oppgaver og at andre læremidler er lite benyttet (s. 3). Klette (2003) konkluderer også med at elevene brukte mye tid på å løse oppgaver individuelt, mens lærerne brukte mye tid på veiledning i forhold til oppgaveløsning (s. 57). Et annet funn i Klettes undersøkelse var lite bruk av klasseromssamtale og diskusjon (s. 59), noe som er svært interessant med tanke på litteraturdidaktiske arbeidsmåter som nettopp viser betydningen av slike samtaler i undervisningen for å stimulere både leselyst og leseglede. Jeg kommer tilbake til litterære samtaler i punkt 3.3.1.

Christine Heyerdahl-Larsen (1998) fant at det var svært vanlig at elevene arbeidet med oppgaver i læreboka og at oppgaver og spørsmål som krevde elevaktivitet, diskusjon og refleksjon ble valgt bort. Det viste seg at lærerne i stor grad brukte lærebøkene mer tradisjonelt enn lærebokforfatterne la opp til (referert i Skjelbred, 2003, s. 62). Anne Charlotte Torvatn (2004) har gjort en undersøkelse av hvordan elever arbeidet med oppgaver. Hun fant at de startet rett på oppgavene og brukte teksten for å finne passende svar som så ut til å stemme med det oppgavene spurte etter. Elevene ble opptatt av å finne de riktige svarene. Torvatn kaller dette ”skolsk” lesing. På denne måten blir oppgavene styrende på innholdet i undervisningen generelt og på lesinga av teksten spesielt. I undersøkelsen jeg foretar blir det viktig å se på hva slags oppgaver som er gitt i lærebøkene. Er oppgavene formulert slik at elevene leseteknisk lett kan kopiere svar de finner i teksten? Er det oppgaver som i tråd med Heyerdahl-Larsens funn kan tenkes å bli valgt bort fordi de er for krevende med hensyn til elevaktivitet, diskusjon og refleksjon? Hva slags litteraturlesing stimulerer en slik tilnæringsmåte til?

Bachmann (2004) dokumenterer også i sin undersøkelse at læreboka er det læremiddelet som oftest brukes i undervisningen og at den også i stor grad brukes til å planlegge undervisningen. Lærerveiledninger har også en sentral rolle i planleggingsarbeidet, viser undersøkelsen. Bachmann viser til tidligere forskning der det kommer fram at lærebøkene styrer mest i de fagene som har mest struktur. Samfunnskunnskap, som er et mindre

strukturert fag, er i mindre grad styrt av læreboka, mens natur- og miljøfag, engelsk og matematikk bruker læreboka oftest. Norsk er det faget der læreboka rapporteres middels brukt, og lærerveiledninger blir i mindre grad brukt. Men norsklærere er den gruppen som bruker andre lærebøker oftest (s. 127).

Et interessant perspektiv Bachmann bringer fram, er at lærerne tilpasser lærebøkene til den måten de pleier å undervise på. Bachmann dokumenterer at læreverk, i følge lærerne selv, har ført til lite endring av praksis. Hun skriver:

Dette innebærer ikke at læreverkene nødvendigvis mangler potensial til å kunne endre læreres holdninger og forståelse, men det krever at læreverkene stimulerer til økt refleksjon omkring mål, tema og problemstillinger som er fremtredende i reformen. Siden lærerne ser ut til å legitimere at deres undervisning er i tråd med læreplanen ved å legge lærebøkene til grunn for sitt planleggings- og undervisningsarbeid, er det viktig at lærebøkene, og ikke minst tilhørende materiell, motiverer lærerne til å gå inn for å forandre sin praksis (s. 138).

Hvordan forholder dette seg i de læreverkene jeg ser på? Blir lærerne oppfordret til å reflektere over faglige valg? I hvilken grad er nyere litteraturteori og litteraturdidaktiske arbeidsmåter nedfelt i lærebøkene?

Skjelbred (2001) skriver i avsnittet ”Like bøker med hensyn til innhold” i sin undersøkelse om norskverk på ungdomstrinnet at emnene i læreverkene gjennomgående er de samme, og at dette kan skyldes den tidligere godkjenningsordningen og en detaljert læreplan (L97). Nå er godkjenningsordningen opphevet og en ny læreplan er innført, og man kunne forvente større ulikheter i læreverkene. Evaluering av LK06 så langt kan tyde på at målene i den nye læreplanen er så generelle at lærerne har problemer med å bryte kompetansemålene ned til mer håndterlige delmål (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 92). Det er nærliggende å tenke seg at det ikke har vært lettere for lærebokforfattere å tolke målene. Hvis det er slik at lærerne fortsatt støtter seg på læreverkens forståelse av målene i planen, er det vanskelig å se at læreboka har svekket sin posisjon i undervisningen.

Når det gjelder hvordan det arbeides med oppgavene i lærebøkene, bekrefter nyere forskning at individuelt arbeid med oppgavene fortsatt har stor plass og at oppgaver som krever refleksjon velges bort: ” Mye tyder på at store deler av undervisningstiden brukes til at elevene arbeider individuelt med oppgaver i lærebøkene. Det finnes ulike typer oppgaver i

lærebøkene, men lærerne har en tendens til å be elevene ”hoppe over” oppgaver av mer utforskende og reflekterende art” (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 36).

3.2.2 Læreboka i norsk – et kort tilbakeblikk

Læreboksjangeren er styrt av normer og forventninger som skriver seg fra tradisjonen. For norskfaget har det vært en tradisjon med tekstsamlinger, noe som kan spores tilbake til de såkalte krestomatiene (antologier med religiøse forbildelige tekster) som ble brukt i latinskolen i arbeid med de klassiske språkene latin og gresk, og senere i morsmålsfaget. I 1860 kom den encyklopediske leseboka inn i allmueskolen. Den skulle i følge Steinfeld prioritere borgerlig opplysning (1986, s. 156).

At læreboka skal ha oppgaver er en tradisjon som trolig stammer fra arbeidsskoleprinsippets gjennombrudd tidlig på 1900-tallet (Skjelbred 2005, s. 45). NISK-prosjektet fra 1970-tallet innførte mange forskjellige emnehefter, og fra 1980-90 kommer større læreverk, noen med egen bok for språk og en egen bok med en samling litterære tekster. Dette var bøker beregnet på tre klassetrinn i ungdomsskolen, noe som var et resultat av at M87 samlet fagstoffet i treårsbolker (Skjelbred, 2001, i avsnittet ”Omfattende verk med mange komponenter”).

Mens tidligere norskverk opererte med tradisjonell inndeling av faget i språk og litteratur, består de nyere læreverkene av grunnbøker som blander emner fra hele faget, slik også læreplanene L97 og LK06 legger opp til. En annen forskjell er at grunnbøkene i de nye læreverkene (her: lærebøker i 1990-årene) gjelder for hvert enkelt klassetrinn, noe som i følge Skjelbred (ibid.) innebærer at lærebokforfatteren styrer progresjonen innenfor et emne sterkere enn i de bøkene som var beregnet for alle tre trinn. Disse nyere læreverkene er også omfattende. Grunnbøkene for et trinn er på mellom 300-500 sider, og flere har tilleggshefter, CD-er og nettsider i tillegg til lærerveiledninger. Skjelbred skriver at de omfattende læreverkene kan føre til at lærerne føler seg forpliktet til å bruke mye av stoffet og at dette kan gå på bekostning av interessene til elevene:

Jeg vil likevel tro at mange lærere føler seg forpliktet til å bruke mye av stoffet i de store og kostbare lærebøkene. Lærerens spillerom blir dermed mindre, og ”pensum” i læreboka kan lett komme i konflikt med prinsippet om å ta utgangspunkt i elevenes spørsmål og interesser (ibid.).

Dette er et forhold ved læreboka jeg mener er svært relevant å fokusere på med tanke på litteraturdidaktiske arbeidsmåter som nettopp tar utgangspunkt i elevenes opplevelse og meninger. Det er åpenbart en spenning mellom hensynet til eleven, norskfagets pensumkrav og ny faglig innsikt.

Som nevnt i punkt 2.1.4, blir det i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet viktig å finne tekster som egner seg for ungdomsleseren og å utvikle tekstkompetanse. Kunnskap om hvordan ungdom leser, hvordan de tenker og føler, og på hvilket nivå undervisningen skal legges opp med hensyn til litterære virkemidler og sjangrer, har stor betydning. Tiendeklassinger mener selv, som nevnt på samme sted, at det i ungdomsskolen legges for stor vekt på lekser og pensumlesing, men mindre vekt på å stimulere leseglede og leselyst, og noen av elevene ønsker også en annen måte å arbeide med tekster på.

Når det gjelder pensumkrav, kan mange av tekstene som leses, refereres til som skolens litterære kanon. Aamotsbakken (2003) har gjort en studie av litteraturutvalget i videregående skoles norskbøker, og hun påviser at det finnes en kanon både når det gjelder forfattere og tekster, særlig når det gjelder eldre litteratur, først og fremst norrøn tid og "gullalderen" på 1800-tallet. For eksempel var utdrag av "Håvamål" representert i alle de 16 antologiene hun undersøkte.

Like interessant som å se på hvilke forfattere og tekster som er representert i en læreplan, kan det være å se på hvilke arbeidsmåter det legges opp til, slik Skjelbred skriver. Skjelbred bruker begrepet *kanoniserte* lesemåter om dette (2004, s. 60). Når lesingen følger et fast mønster, etableres faste måter å tolke tekstene på. Skjelbred illustrerer dette ved å vise oppgavene til Amalie Skrams novelle "Karens jul". Denne novellen regnes som en typisk naturalistisk novelle, og Skjelbred viser at oppgavene nesten er identiske i de ulike bøkene hun har sett på. De handler alle om værets betydning for det som skjer i novellen,

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen peker på tre lesemåter som har etablert seg i forhold til "Faderen": en kulturhistoriserende, en estetiserende og en religiøst moraliserende. Disse sier lite om selve teksten, sier han, men mer om tradisjonelle lesemåter som blir brukt i forming av nasjonale normer for lesing og kulturforståelse i skoler og høyskoler (referert i Skjelbred, 2004, s. 61).

Både Skjelbred og Kvalsvik Nicolaysens observasjoner er aspekter ved oppgavene som kan være interessante å ha med seg når jeg skal se nærmere på oppgavene som gis i lærebøkene. Er det mange oppgaver som går igjen og i hvilken grad er de utformet på en slik måte at de sier lite om selve teksten men mer om tradisjonelle lese måter? Dette er aktuelle spørsmål å stille i forhold til litteraturundervisning. Før jeg går over til neste kapittel, vil jeg rette søkelyset mot enkelte arbeidsmåter innenfor i litteraturdidaktikken i dag.

3.3 Litteraturdidaktiske arbeidsmåter

Med litteraturdidaktiske arbeidsmåter menes forskjellige måter å nærme seg lesing og litteraturundervisning i planleggingsarbeidet og i undervisningen av skjønnlitteratur i skolen. Når de skjønnlitterære tekstene er valgt ut, innenfor retningslinjer som det aktuelle læreplanverket gir for sjanger, tema, litterære epoker og målform, må læreren også ta stilling til hvilke arbeidsmåter det kan være aktuelt å bruke. Jeg har i punkt 2.2 tatt for meg ulike litteraturteoretiske retninger der det vises til en rekke metoder som tas i bruk i arbeidet med tekstene. I litteraturdidaktikken i dag er det ofte leseren som står i sentrum, og jeg har tidligere referert til forskere som Iser og Fish som sentrale teoretikere på feltet. Jeg vil her ta for meg Aases beskrivelse av litterære samtaler (Aase, 2005). Steffensens og Rabinowitz' perspektiver på tekstarbeid vil også bli trukket inn, samt deler av det Lillevangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn (2007) sier om leselogg. Hvor viktig nærlesing av tekster er i litteraturarbeidet, vil også bli ytterligere kommentert under omtalen av litterære samtaler.

3.3.1 Litterære samtaler

Litterære samtaler er en sentral metode i den leserorienterte litteraturpedagogikken. Dette er klassesamtaler der lesererfaringer står i sentrum. Metoden bygger på sosiokulturell læringsteori der det sosiale samspeillet er viktig i læringsprosessen. Teorien tar utgangspunkt i at læring er situert, det vil si at læring foregår i bestemte kontekster. Denne kollektive lesesituasjonen utgjør et tolkningsfellesskap der elevene presenterer sine tanker om teksten, blir utfordret i sin egen forståelse av den, slik Aase (2005) skriver:

Når elevene presenterer tanker de har om teksten, gir de læreren og medelevene et innblikk i en lese måte som kan gi grunnlag for *forhandling*, og han hende ny forståing. Eleven får høve til å utvikle si eiga forståing av teksten ved å språkleggjere den, og han kan óg bli utfordra i si eiga forståing når han møter dei andre sine ulike tolkingar" (s. 107).

Skardhamar er opptatt av at ved å lese, kan man forstå hvordan andre tenker og mener, slik at man kan bli bedre i stand til å sette seg inn i en annens situasjon og ikke bare fokusere på identitetsutvikling (se 2.1.1). Litterære samtaler er en arbeidsmåte som legger til rette for både ”forhandling” og det å ta den andres perspektiv. Jeg kommer for øvrig tilbake til Skardhamar i forbindelse med omtalen av nærlesing i punktet om leselogg.

Aase skriver videre at litterære samtaler må iscenesettes. Det vil si at de bør ikke være spontane, men gjennomtenkte og ha et klart formål. Eleven må tilegne seg et begrepsapparat og få trening i hva han/hun skal se etter i teksten, som nevnt i punkt 2.2.2. Her spiller trening i nærlesing en sentral rolle. I sine teorier om litterære konvensjoner, peker Rabinowitz på at det er lagt ut spor i teksten som er med på å styre tolkningsarbeidet, slik som for eksempel sjangersignal og synsvinkel. Men for å finne slike spor, må leseren vite hva han/hun skal se etter. Å forstå metaforiske uttrykk og forhold mellom enkeltdeler og helhet i teksten, i følge Rabinowitz, blir sentrale moment å fokusere på i nærlesing.

Steffensens metode, ”5 spørsmål”, innebærer også nærlesing av teksten. Metoden er som tidligere nevnt (2.2.3.2), basert på et dialogisk forhold der tekst og leser innbyrdes lar seg styre av hverandre, noe som blant annet medfører at leseren må fylle ut tomme plasser i teksten for å skape mening. De gode spørsmålene er de spørsmålene som leder *inn i teksten*, ikke *ut av teksten*, i følge Steffensens teori. Slike spørsmål er knyttet til leserens erfaringer, de rommer eller oppsummerer andre gode spørsmål og kombinerer konkrete spørsmål med muligheten til å få svar på *fordoblingsspørsmål* eller symbolske spørsmål (Steffensen, 2005b, s. 221). Symbolske spørsmål vil si at teksten i tillegg til det den konkret uttrykker, også betyr noe annet. Det fordrer at teksten leses metaforisk. I denne metoden er det ikke læreren som stiller spørsmålene til elevene, men det er leseren som stiller spørsmål til teksten. Metoden legger opp til flere mulige tolkninger, men forsøker samtidig å unngå ren fortolkningssubjektivism, det vil si at alle tolkninger blir sett på som like riktige. Metoden kan framstilles i fem punkter:

1. Les teksten.
2. Finn fem ting som du synes er viktig å få svar på.
3. Formuler de fem tingene som spørsmål.
4. Diskuter de forskjellige foreslåtte spørsmål med klassen/gruppen.
5. Svar på spørsmålene, diskuter svarene (ibid., s. 212)

Steffensen anbefaler at punkt 4 først diskuteres i grupper på tre og at gruppen blir enig om de fem spørsmålene som er aller viktigst å få svar på og at det samme gjentas i klassen. Her er

det viktig at læreren er bevisst på det som er referert til som ”mestertolkning”. Det må være rom for ulike tolkninger, men, som nevnt, det er grenser for subjektive tolkninger, også i et resepsjonsteoretisk perspektiv.

Aase advarer mot at litterære samtaler skal fungere som kontroll av kunnskap: ”Mange elevar bruker mykje energi på å gisse kvar læraren vil hen, kva han ønskjer å høyre og kva som løner seg å seie” (2005, s. 110). Det som er formålet med litterære samtaler, er at de skal åpne opp for elevenes egne tanker, og at elevene har strategier og begreper som gjør at de kan uttrykke seg og få økt innsikt i tolkningsprosessen. Samtalen kan organiseres ved at elevene sitter i sirkel slik at de ser hverandre. Da svarer de lettere på hverandres innspill og ikke bare på innspill fra læreren. På denne måten kan elevene rekapitulere på hva de har lest, og ikke minst bli oppmerksomme på flere momenter enn de selv festet seg ved ved første gangs lesing.

Leselogg har vist seg å være et godt redskap i denne prosessen, og Aase gir eksempler på bruk av leselogg i sin artikkel. Her vil jeg vise til et litteraturformidlingsprosjekt der bruk av leselogg står sentralt.

3.3.2 Leselogg

Ungdom inn i teksten er et av prosjektene som refereres i boka *Inn i teksten - ut i livet* (Lillevangstu, Seip Tønnessen, & Dahll-Larssøn, 2007). Formålet med prosjektet var å gi lærere og elever kunnskap om den nye ungdomslitteraturen og fokusere på leselyst og lesetrening. Arbeidsmåtene tar utgangspunkt i en elevaktiv holdning og elevens selvstendige refleksjoner står i fokus:

Arbeidsmåtene som vi skal presentere her, bygger på en grunnleggende pedagogisk tenkning, der elevenes egen aktivitet står sentralt. Det er et mål at elevene skal gjøre seg sine selvstendige refleksjoner omkring tekstene og leseprosessen, samtidig som vi legger stor vekt på å utvikle et fellesskap i elevgruppa. For å gi rom for den enkeltes opplevelse, og også for å dele leseglede og inspirasjon, har vi arbeidet ut fra en grunnmodell (s. 17).

Jeg gjengir denne grunnmodellen her:

- Lese/lyttetid: Lese selv eller lytte til høytlesing
- Tenketid: Tid til å tenke over det leste. Hva jeg legger merke til, hva jeg liker eller ikke liker
- Samtaletid: Pargruppa deler tanker om teksten
- Skrivetid: Hurtigskrivning om teksten kan gi støtte til videre samtale

- Responstid: To par går sammen i firergruppe og deler det de har kommet fram til (ibid., s.17)

Modellen foreslår veksling mellom lese og lytte. Om det skal skje individuelt eller ved å lytte til høytlesing, er en avveining læreren må gjøre. Hvis det er satt av tid til å tenke, kan det føre til at det blir lettere å komme med bidrag til samtalen. Samtalen kan foregå mellom to og to, slik at begge slipper til. Skriveøker er også en del av opplegget. Formålet med skriveøktene er at elevene skal kunne holde fokus. Målet er at samtaler i pargrupper/firergrupper ender opp i en fellessamtale/klassemøte.

Logg er en av arbeidsmåtene i prosjektet. For at elevene skal komme med sine personlige refleksjoner over sine leseopplevelser, kan de få noen setningsemner som ”igangsettere”, som kan hjelpe dem til å uttrykke seg, og som det står i boka: ”Dette har vist seg å være en viktig nøkkel til å åpne tekster” (ibid., s. 20). Slike igangsettere kan være: ”Da jeg leste, la jeg merke til... /Jeg synes at.../Jeg likte godt da.../Jeg ble irritert over.../Det gjorde inntrykk på meg at.../Hvis jeg var.../Jeg ble skuffet over.../Jeg ble overrasket over.../Slutten var.../Fordi...” (s. 20). Her er det ikke med noe ”Hvorfor...” og dette er begrunnet med at det er lettere for elevene å utdype og begrunne med et *fordi* eller et *fortell* (ibid., s. 21). Slike refleksjoner kan noteres i en logg og danne utgangspunkt for samtaler både med lærer og medelever i smågrupper eller i plenum. En slik arbeidsmåte bryter med en mer tradisjonell måte der eleven svarer skriftlig på en rekke spørsmål etter å ha lest teksten, eller en klassemøte der læreren stiller spørsmål og noen få elever svarer. Slike spørsmål er ofte karakterisert av at svarene er gitt på forhånd. De framstår som lukkede, de åpner ikke opp for en reflekterende samtale. Klassemøter som arbeidsform er tonet ned til fordel for smågrupper i dette litteraturformidlingsprosjektet fordi det har vist seg at flere blir deltakere i mindre fora: ”Men når [klassemøtet] brukes, deltar langt flere fordi de har opparbeidet seg trygghet for egne tekstobservasjoner og meninger gjennom arbeidet i de små gruppene” (ibid., s. 58).

En leselogg kan ha forskjellig utforming. Den som det her er vist til ovenfor, har mer preg av en ”igangsetterlogg”. Andre typer kan være sitatlogg der elevene samler det de betrakter som gode formuleringer, eller det kan være en dialoglogg med læreren eller en todelt logg som den Skardhamar bruker og som det er referert til i prosjektet *Ungdom inn i teksten*. Skardhamar peker på at elevene må lære seg nærlesingens kunst, men mener det er like viktig å få oversikt

over helheten denne nærlesingen fører til. Til det bruker hun et todelt skjema, der handlingen i teksten gjengis i venstre del, og i høyre del kommer eleven med sin tolkning av hva som skjer under tekstens overflate. Elevens tolkning tar utgangspunkt i formuleringer som ”Tanker du har om teksten/hva du synes den egentlig handler om/ spørsmål du har til teksten/hva du finner når du leser mellom linjene”(ibid., s. 47). Her er elementer både fra nykritikkens nærlesing og mer eksplisitt leserorientert teori som Steffensens metode, ”5 spørsmål”, representert. Eleven kan her bruke sin egen erfaringsbakgrunn og fylle tomme plasser for å skape mening. Disse forskjellige posisjonene, både nærlesing med bakgrunn i en mer tekstorientert lese måte, og den leserorienterte der leserens egne disposisjoner tillegges betydning, spiller en viktig rolle i et litteraturpedagogisk perspektiv. Spørsmål blir om og i hvilken grad dette er perspektiv det er tatt hensyn til i læreverkene jeg presenterer i neste kapittel.

4.0 Presentasjon av undersøkelsen

Som nevnt i innledningen er det gjort lite forskning på lesemåter i læreverk, og jeg kan derfor ikke støtte meg til tidligere studier når det gjelder framgangsmåte. Min problemstilling åpner for å belyse mange aspekter, og jeg må derfor gjøre et utvalg. I dette kapitlet begrunner jeg valg av tekster og læreverk, redegjør for metode og gir deretter en presentasjon av de ulike verkene i egne punkter.

4.1 Utvalg av tekst

Jeg har i en tidligere oppgave gjort en litteraturredidaktisk undersøkelse av hvordan læreverket *Fra saga til CD* (2008) framstiller litteraturen (Studentoppgave, 2008). Jeg tok der utgangspunkt i hvordan læreverket imøtekommer LK06s føringer om at tekster fra nåtid og fortid skal speiles og sammenlignes. I masteroppgaven ønsket jeg å gå videre med denne undersøkelsen, og mens jeg arbeidet med materialet, ble jeg også interessert i hvordan tekster presenteres og hva slags tekstarbeid det er lagt opp til i ulike læreverk både før og nå. For å lette gjennomføringen av prosjektet, måtte jeg velge å konsentrere meg om bare én tekst, og den teksten som pekte seg ut som den mest hensiktsmessige med tanke på å belyse min problemstilling, var *Victoria* av Knut Hamsun. Utdragene fra romanen er nemlig i stor grad de samme i de verkene jeg ser på, noe som gjør at det blir lettere å sammenligne læreverkene med hensyn til litterære perioder og forfatterbiografisk stoff. Jeg beskriver de enkelte utdragene i presentasjonen av læreverkene.

Romanen *Victoria - En Kjærligheds Historie* av Knut Hamsun utkom 1898. Den skildrer kjærlighetsforholdet mellom Johannes, møllerens sønn og slottsherrens datter Victoria, fra de er barn til de som ungdommer kommer bort fra hverandre for så å møtes igjen. Victoria forlover seg av økonomiske årsaker med byherren Otto, men det er Johannes hun er glad i. Johannes er opptatt av naturens rytme og mystikk, og han blir forfatter og alt han skriver handler egentlig om Victoria. Victoria blir syk og dør. I et avskjedsbrev beskriver hun sine følelser for Johannes; det er han hun har vært glad i hele livet. Men nå er det for sent. Forholdet var umulig allerede i utgangspunktet.

Romanen forbindes ofte med en stemningskapende skrivestil, referert til som prosalyrisk skrivestil i de læreverkene jeg ser på. At utdrag av *Victoria* stadig er å finne i læreverk, kan være motivert av at teksten blir sett på som representativ for et uttrykk i en litterær periode og

at den som romantisk kjærlighetsroman appellerer til unge lesere. Teksten har egenskaper som kan illustrere trekk i det som refereres til som den nyromantiske perioden i 1890-årene; følelser, sjeleliv og naturmystikk. Den framstår som en klassisk tekst. Siden nykritikken, særlig med sitt fokus på diktanalyse, har lang tradisjon i skolen, kan en tekst som *Victoria* være valgt ut for å eksemplifisere en skrivestil i en litteraturhistorisk periode. En annen mulig årsak til denne tekstens representasjon, kan være at den illustrerer narrative tekststrukturer, slik som for eksempel aktantmodellen blir brukt til å avdekke. Modellen går som beskrevet i 2.2.2 ut på å avdekke subjektets prosjekt. *Victoria* framstår altså som en tekst som blir ansett som egnet for ulike litterære formål; både som eksempel på en tekst som illustrerer trekk i en bestemt litteraturhistorisk periode, en tekst egnet for sjangerorientert tekstarbeid og en tekst som har narrative strukturer elevene kjenner både fra eventyrsjanger og populærlitteratur.

4.2 Utvalg av læreverker

For å kunne se på hva som er nytt i lærebøkene når det gjelder tekstutvalg, presentasjonsmåte og oppgaver, vil jeg sammenligne nye verk med eldre verk. Da har jeg mulighet til å få fram hvordan nyere litteraturteori og teorier om lesing reflekteres i de nye verkene. Læreverkene som inngår i min undersøkelse er utgitt i tidsrommet 1991-2006. To av verkene er utgaver i forbindelse med LK06: *Fra saga til CD* (Forlaget Fag og Kultur, 2008) og *Kontekst* (Gyldendal, 2006). Jeg har også valgt å se på en utgave av *Fra saga til CD* fra 2004 som eksempel på tidligere verk, samt *Norsk 7 – 9* (Aschehoug) fra 1991-1993.

Verkene er valgt ut fra prinsippet om tilgjengelighet og på bakgrunn av hvor mye tid jeg har hatt til rådighet. Undersøkelser viser at noen av verkene jeg ser på, har vært mye brukt i skolen (Nordstoga 2001, Skjelbred 2003), og jeg selv som norsklærer er godt kjent med verkene. Når det gjelder å sammenligne med tidligere verk, kunne man ha gått lengre tilbake i tid, for eksempel til 1974 da Mønsterplanen kom. Men 1991- 2008 -utgivelser representerer et spenn på to planverk, M87 og L97, noe som gjør at man kan forvente en viss forandring i både tekstutvalg, måten å presentere stoffet på og i oppgavetyper.

4.3 Metodevalg

4.3.1 Kvalitativ metode – reflekterende forskning

Lærebøker er gjenstand for mitt forskningsprosjekt. Jeg vil drøfte materialet ut fra et teoretisk perspektiv så vel som ut fra mitt eget faglige ståsted som norsklærer. Den forskningen som utføres i min studie, er en teoretisk virksomhet som har som mål å skaffe til veie ny kunnskap

og gi mulighet til større *forståelse* av materialet, et perspektiv på forskning Alvesson og Sköldberg (2008) er opptatt av. I deres bok *Tolkning och reflektion* introduseres en metodologi innenfor kvalitativ forskning som utfordrer tidligere måter å snakke om forskning på. Grunntanken er at data alltid er konstruert og tolket ut fra bestemte personlige, kulturelle, ideologiske og språklige referanserammer.

Den kvalitative metoden er i følge Alvesson og Sköldberg den metoden som best får fram flertydigheten når det gjelder tolkningsmuligheter og hvordan forskeren konstruerer det som det forskes på. De avfeier imidlertid ikke uten videre den kvantitative metoden. Den har sine fordeler, sier de, men istedenfor å argumentere for og imot bruken av disse metodene, tar de til orde for det de benevner som ”reflekterende empirisk forskning”: ”I korthet betyr begreppet för oss ... att man tar på allvar hur olika slags språkliga, sociala, politiska och teoretiska element är sammanvävda i den kunnskapsutvecklingsprocess i vilken empiriskt material konstrueras och tolkas”(2008, s. 19). De er mer opptatt av forskning som gir mulighet til forståelse enn forskning som fastholder ”sannhet”.

Reflekterende forskning er bygd på to grunnelement: tolkning og refleksjon. Tolkning innebærer at alle referanser til empiri er *tolkningsresultater*. Slik forkastes ideen om at målinger, observasjoner, utsagn fra intervjupersoner, studiet av sekundærdata som statistikk eller fra arkiv står i et entydig forhold til noe utenfor det empiriske materialet. Det er tolkningen av materialet som er det sentrale i forskningsarbeidet, og dette krever bevissthet om teoretiske antakelser og språkets og førforståelsens betydning. Refleksjon, det andre elementet, kan defineres som *tolkning av tolkning*, sier Alvesson og Sköldberg (ibid., s. 20). Det betyr at forskeren ser kritisk på egne tolkninger av det empiriske materialet. Hvordan forskningsarbeidet foregår, framstilles slik:

Forskningsprosessen utgör en (re)konstruktion av den sociala verkligheten, där forskaren dels interaktivt samspelar med de beforskade, dels aktivt tolkande hela tiden skapar bilder för sig själv och för andra: bilder vilka selektivt lyfter fram vissa bud på hur förhållanden – upplevelser, situationer, relationer – kan förstås, och (därmed) negligerar alternativa tolkningar” (ibid., s. 21).

Ulike vitenskapsfilosofiske/metodologiske retninger utgjør fundamentet i reflekterende forskning, slik som hermeneutikk, kritisk teori og postmodernisme. Jeg skal ikke gå nærmere

inn på disse her, men peke på at kvalitativ forskning kan bruke elementer fra de ulike posisjonene. Det som er sagt ovenfor om førforståelse, har sitt utgangspunkt i hermeneutisk tenkning; at det finnes noe som er før opplevelsen av fenomener/ting, en forutforståelse man bringer med seg til tolkningen.

Når det gjelder kritisk teori, gir denne posisjonen viktige bidrag til bevissthet om forskningens politisk-ideologiske og maktrelaterede karakter. Vitenskap er et sosialt fenomen som inngår i en politisk og etisk kontekst og som bidrar til å forme det som studeres.

Min førforståelse som forsker påvirker altså tolkningsresultatet. Jeg må være meg bevisst mitt *tolkningsrepertoar*: ”En forskares tolkningsrepertoar leder till att vissa tolkningar ges företräde, andra är möjliga men accentueras inte så lätt, medan återligen andra tolkningar aldrig ens framstår som möjliga”(ibid., s. 493). I min undersøkelse er det de leserorienterte teoriene som står i fokus, og faren er at denne tilnærmingen blir holdt fram som ”den eneste riktige” når forskningsmaterialet drøftes. Når jeg for eksempel leter etter anvisninger i litteraturarbeidet i en av lærerveiledningene, er faren til stede for at jeg bare leter etter det som styrker mine antakelser gjennom min førforståelse og de teoretiske perspektivene jeg har lagt til grunn og overser elementer i materialet som kunne komplisere og berike mine tolkninger.

Når jeg undersøker tekst, presentasjonsmåte og oppgavetyper i læreverkene, er formålet å skape ny kunnskap eller forståelse. For at dette skal skje, må det skapes hypoteser, i følge Charles Peirce (1839-1914) (referert i Torvatn 2004, s. 55-56). Både den induktive og den deduktive metoden bygger på kjent kunnskap og kan i seg selv ikke skape ny kunnskap, hevder Peirce. Han utviklet en teori om en måte å trekke slutninger på som har fått betegnelsen *abduksjon*. Abduksjon tar i likhet med induksjon utgangspunkt i forskningsmaterialet, men til forskjell fra induksjon, kan man støtte seg til andre studier på feltet. Abduksjon åpner også for andre innfallsvinkler, slik som praktiske erfaringer. Slutninger trekkes ut fra det som man finner i det empiriske materialet gjennom en alternering mellom teori og empiri. I neste omgang danner dette utgangspunkt for en hypotese, noe som gir mulighet for å skape ny kunnskap. Hypotesen framstår på denne måten som ’et bud’ på hvordan ’virkeligheten’ er. Den sier ikke at ’verden er sånn’, men angir en sannsynlighet for at det kan stemme.

Mitt empiriske materiale er læreverk og jeg trekker slutninger ut fra en alternering mellom teori og hvordan verkene framstiller litteratur. Dette gjør jeg i neste kapittel, ”Resultater og drøfting”. I det som følger rett nedenfor presenteres læreverkene.

4.4 Læreverkene

De ulike læreverkene presenteres ut fra generelle trekk som hvilke komponenter verkene består av, hvordan lærestoffet er organisert og hvordan læreverket forholder seg til læreplanen. Jeg undersøker hvilken kontekst tekstene inngår i og hvordan tekstene presenteres før jeg tar for meg tekstarbeidet det er lagt opp til ut fra oppgavene som gis i lærebøkene. Ved å undersøke disse aspektene, ønsker jeg å få fram hva slags arbeid med litteratur det legges opp til. Jeg er opptatt av at arbeidet med de litterære tekstene skal føre *inn* i teksten, og ikke *ut* av den.

4.4.1 Norsk 7 – 9 (1991-1993)

Verket *Norsk 7-9* (Aschehoug) består av separate lærebøker for litteratur og språk og er beregnet for alle tre trinn i ungdomsskolen, noe som er i tråd med at M87 samlet fagstoffet i treårsbolker, som nevnt i 3.1.1. Fire litteraturbøker er utgitt i serien. Teksten som er gjenstand for min undersøkelse, er hentet fra *Litteratur før og nå* (1993). De tre andre lærebøkene er *Sjangerleseboka* (1993), *Fra eventyr til essay* (1991) og *Litteraturhistorie* (1992). Siden arbeidet med litteraturen kan ta utgangspunkt i alle fire, vil hver enkelt lærebok få en omtale her.

Litteratur før og nå (Askeland & Falck-Ytter, 1993) er ei lesebok med en kronologisk samling av tekster fra litteraturhistorien. Her er ingen læreboktekst, bortsett fra en kort presentasjon av utdragene. Den er inndelt i ni kapitler og etter hvert kapittel er det oppgaver. Første kapittel heter ”Frå runer til bokstavar” og det siste heter ”Inn i din tid”. Omslagssiden bak på boka opplyser om at tekstutvalget støtter opp om tema, forfatterskap og epoker som boka *Litteraturhistorie* tar for seg. Her står det også at *Litteratur før og nå* sammen med *Sjangerleseboka* ” vil gi et komplett tilbud innen litteraturundervisningen på ungdomstrinnet”. *Litteratur før og nå* (1993) er på 256 sider og er en fellesutgave for bokmål og nynorsk. Det er sparsomt med bilder og illustrasjoner i forhold til nyere verk. Der det finnes bilder, dreier det seg om gjengivelser i mindre format av tegninger og malerier i svart-hvitt. Ordforklaringer gis etter hver enkelt tekst. Ut over å ha et forord inneholder boka ingen anvisninger for læreren. I forordet heter det at: ”Elevane må få lov til å oppleve, oppdage,

nyte språket og leike med det, og slik bli kjende med kulturarven” (Litteratur før og nå, 1993). I tillegg til de klassiske tekstene fra kulturarven, er det i følge forfatterne selv, gitt plass til mindre brukte tekster, og ofte er tekstene valgt ut fra det lærebokforfatterne selv liker å lese.

Victoria er siste utdrag i kapittel 6: ”Et lite land får en stor diktning”, med underoverskrift ”1870-1905”. Kapitlet innledes med utdrag av *Et dukkehjem* (1897) av Henrik Ibsen. Andre utdrag er *Gift* (1883) av Alexander Kielland og *Haugtussa* (1895) av Arne Garborg. Per Sivle, Bjørnstjerne Bjørnson, Jonas Lie, Amalie Skram, Elias Blix, Nordahl Rolfsen og Sigbjørn Obstfelder er også representert med ulike tekster. Det er ikke bare de klassiske tekstene som er med i dette kapitlet. Mindre kjente tekster er også valgt ut, slik som for eksempel *Et stygt barndomsminne* (1889) av Bjørnstjerne Bjørnson og *Madam Høiers leiefolk* (1892) av Amalie Skram.

Det er to tekstutdrag fra *Victoria* på sidene 125-128. Et litografi av Edvard Munch illustrerer teksten, nemlig *Tiltrekning* (1896). Det første utdraget starter et stykke ut i del 1, der Johannes, møllerens sønn, er kommet tilbake til hjemstedet etter å ha gått på skole i byen. Han er nitten-tjue år, og han møter igjen Victoria, godseierens datter, som han lenge har vært betatt av. Disse opplysningene er gitt i en kort presentasjon av utdraget. På veien til bryggen, forbi Slottet, treffer Johannes plutselig Ditlef og Victoria. De hilser så vidt, men da han går hjem gjennom skogen, møter han Victoria alene og de stanser og snakker sammen. Etter dette utdraget kommer utdraget der munken Vendt forteller om hva kjærlighet er. Dette siste utdraget er introdusert med en kort læreboktekst som forklarer at Hamsun i *Victoria* har flettet inn mange korte, stemningsfulle historier som handler om kjærlighet og at de er lagt i munnen på en ukjent munk ved navn Vendt: ”Munken forteller om kjærlighet som både kan være vakker og stygg, lykkelig og ulykkelig. Her får du lese noen eksempler på ”hva kjærlighet er” (Litteratur før og nå, 1993, s. 127).

Sjangerleseboka (Askeland & Falck-Ytter, 1993) er også ei lesebok med skjønnlitterære tekster, både fra eldre og nyere tid, på nabospråk og oversatt utenlandsk litteratur. Det er som tittelen på boka peker på, mye fokus på sjanger, noe som også er i tråd med føringer i M87. Bak i leseboka er det en kort lærerveiledning, ”Til læreren” (s. 216-219), med kommentarer til tekstutvalg, sjangerbegrep, oppgaver og progresjon. I følge veiledningen, er det lagt vekt på å få med tekster som er forholdsvis tydelige når det gjelder sjangerkjennetegn. Om oppgavene

til tekstarbeidet sies det at det er mange oppgaver der elevene kan bruke teksten de leser som mønster for egen skriving og at det i andre oppgaver er lagt stor vekt på muntlig aktivitet.

Læreboka *Fra eventyr til essay* (Falck-Ytter & Hildrum, 1991) er bygd opp på samme måte som *Sjangerleseboka*. En lærerveiledning har fått plass på de bakerste sidene (s. 196-203) og her står det ganske klart hva som er hensikten med tekstarbeidet, nemlig sjangerkunnskap: ”Gangen i tekstarbeidet består i først å lese, observere, notere – og deretter samtale med medelever og lærer. Til slutt prøves sjangertrekket ut ved elevens egen skriving”. Jeg har tatt med dette sitatet fordi det er med på å understreke bakgrunnen for tekstutvalg og arbeidsmåter i de to foregående bøkene jeg har referert til.

Litteraturhistorisk stoff er samlet i ei bok i serien, *Litteraturhistorie* (Steinfeld, 1992), og er delt inn i ti kronologisk ordnete kapitler som starter med norrøn tid og fører fram til nyere tid. Den er, i følge forordet til læreren, ment å være et hjelpemiddel når lærere og elever arbeider med nasjonallitteraturen. Det skal arbeides med skjønnlitterære tekster fra kulturarven. Fokuset ligger på den historiske rammen og på sentrale forfattere og tekster i de ulike periodene som framstilles. Kapitteloverskriftene i *Litteraturhistorie* er de samme som i leseboka. Kapitlet ”Et lite land får en stor diktning” starter på side 73. Knut Hamsun nevnes på side 74 som en av mange kjente forfattere i epoken (1870-1905), og på side 77, under overskriften ”Bondeguttene”, introduseres Hamsun sammen med Arne Garborg. Både Henrik Ibsen, Camilla Collett, Amalie Skram, Jonas Lie og Alexander Kielland er omtalt under overskriftene ”Norge – et classesamfunn” og ”Penger, penger”. Mye av innholdet her dreier seg om økonomiske problemer disse forfatterne kom opp i av ulike årsaker. Men for ”Bondeguttene” er det annerledes: ”Noen forfattere opplevde angsten for å falle ned i classesamfunnet. Andre hadde strevd med å komme seg opp. De følte seg usikre på hvor de egentlig hørte til. Slik var det for Arne Garborg og Knut Hamsun” (*Litteraturhistorie*, 1992, s. 77). Forfatterne blir her presentert i sammenheng med sin samtid og de samfunnsmessige forholdene de levde under. Teksten beskriver videre Hamsuns oppvekst på Hamarøy, årene hos den brutale onkelen og strevet med å få utgitt det han skrev. Det dreier seg om korte beskrivelser, og teksten om Hamsun dekker i underkant av en halvside. Maleriet *Kampen for tilværelsen* (1888-89) av Christian Krogh dekker nesten en hel side (side 78) og illustrerer innholdet i teksten.

Lærebokteksten fortsetter med beskrivelse av Bjørnstjerne Bjørnson under overskriften ”Var Bjørnson bonde?” I forordet ”Til læreren”, begrunnes denne samfunnshistoriske tilnærmingen med at det viser bakgrunn og forutsetninger for de ulike litterære tekstene. Det litteraturhistoriske stoffet begrunnes med at det skal gi elevene referansepunkter og linjer å orientere seg ut fra, noe som er i tråd med føringer i M87. Det er lagt mer vekt på tekster enn forfattere, og lærebokforfatteren skriver: ”Når jeg framhever en tekst, er det oftest fordi den belyser et overordnet tema, ikke fordi den nødvendigvis er ”bedre” enn alle andre unevnte tekster” (*Litteraturhistorie*, 1992, forordet). Overskriften i avsnittene som kommer etter omtalen av Bjørnson, viser hva som er tema. Det handler om ”det moderne gjennombrudd”, kvinnesak, ekteskap, skolen, fattigdom og nød, samfunnsforandringer og språkstrid. Under overskriften ”Nervøse sinn” dukker Hamsun opp igjen, denne gangen som den som var mest opptatt av ”nerver og nervøsitet”: ”Den som snakket høyest om dette, var Knut Hamsun. I flere foredrag gikk han skarpt til angrep på diktningen fra 1870- og 80-åra. Norsk litteratur manglet ”sjel”, påstod Hamsun” (ibid., s. 91). Bildet på denne siden er en gjengivelse av *Aften på Karl Johan* (1892) av Edvard Munch. Det blir stående som en illustrasjon til ”det nervøse sinn”. På de 2,5 sidene der Hamsun er omtalt, er det meste av stoffet knyttet til verkene *Sult* og *Pan*.

4.4.2 Fra saga til CD 10A (2004)

Læreverket *Fra saga til CD* består av grunnbøker der både litterære og språklige emner er med i samme bok. For hvert trinn er det A- og B-bøker, til sammen seks bøker for 8., 9. og 10. trinn. At det er bøker for hvert trinn, avspeiler at norskplanen i L97 er utformet for hvert årstrinn. I tillegg til bøkene er det også CD-er med lyttestoff, eget nettsted og en lærerveiledning for hvert trinn. Teksten som er aktuell i min undersøkelse, står i *Fra saga til CD 10A* (Jensen & Lien, 2004) og det er denne boka og deler av lærerveiledningen for 10. trinn, *Ressursbok for læreren 10A og 10B* (Lien & Grimstad, 1999), jeg presenterer her.

I A-bøkene i serien dreier fagstoffet seg i stor grad om litteraturhistorie og litteraturutdrag fra de forskjellige epokene. Stoffet er kronologisk ordnet. Et sitat fra forordet (til eleven) til 10A-utgaven illustrerer dette:

Som du vil se, består A-boka denne gangen bare av litteraturhistorie. Boka innledes med et kort sammendrag av litteraturhistorien fra 1850 til 1890, som du leste om i 9. klasse. I læreplanen for den 10-årige grunnskolen, L97, står det også at du i 10. klasse skal få kjennskap til litteraturhistoriske

epoker fra nyromantikken og fram til vår egen tid. I *Fra saga til CD 10A* skal du blant annet lese om Knut Hamsuns fargerike liv og diktning og Sigrid Undsets middelalderdrama om Kristin Lavransdatter og hennes stormfulle kjærlighetsforhold til Erlend. I tillegg kan du glede deg til å møte nålevende forfattere (*Fra saga til CD 10A, 2004*).

Nordstoga (2001) har foretatt en opptelling av antall sider den litteraturhistoriske delen av verket utgjør i de seks bøkene. Av totalt ca. 1400 sider omfatter litteraturhistorie inkludert teksteksempler ca. 650 sider som dreier seg om eldre litterære tekster. 10A-boka er, som det står i forordet, ei bok i litteraturhistorie og den tar for seg det siste hundreåret fram mot år 2000. B-utgaven inneholder litteratur fra andre verdensdeler. 10A-boka er på 365 sider og den er delt inn i 7 kapitler.

Utdraget fra *Victoria* står i kapittel 2 på side 34-40. Selve kapitlet dekker sidene 20-55. Overskriften er "Nyromantikken" med underoverskrift "Perioden 1890-1900". Et kunstbilde, *Seinen ved Saint-Cloud* (1890) av Edvard Munch og et foto av Knut Hamsun preger store deler av de to første sidene. Overskriften til den innledende lærebokteksten her er "Det ubevisste sjeleliv" og teksten fortsetter på neste side. Lærebokteksten handler om Hamsuns artikkel om litteraturen i 1890-årene og inneholder også teksteksempler (som er sitat fra Hamsuns tekst), mens resten av teksten er om Hamsuns foredragsturné og hans forhold til den realistiske diktningen. Deretter følger en side med beskrivelser av eksempler på impresjonistisk malerkunst (Claude Monet) og musikk (Claude Debussy), illustrert av kunstbilder i farger som dekker nesten halve siden. Et av kunstbildene er et portrett av Debussy, og det er et CD-ikon som viser til et musikkopptak av Debussy. Side 24 består av beskrivelser av nyromantikken, og i marginen er det bilder av filosofene Friedrich Nietzsche (1844-1900) og Arthur Schopenhauer (1788-1860) med noe bildetekst til. Nederst på siden starter underkapitlet om Hamsun og dette dekker sidene 24-33. Alt er læreboktekst med flere teksteksempler (sitat fra Hamsuns tekster), rikt illustrert med kunstbilder og foto både i farger og i svart-hvitt og en faksimile av et håndskrevet manuskript av Hamsun er også tatt med. Så å si alle margene er fylt opp med noen mindre bilder med bildetekst, ordforklaringer markert med ikon og utfyllende lesing markert med et lyspære-ikon, som for eksempel "Romanen som sjanger" og "Jeg-formen". Illustrasjoner dekker omtrent halvparten av sidene 24-33 og flere av dem er scenebilder fra filmer som *Sult*, *Markens grøde* og *Hamsun*. Et stort portrett av den unge Hamsun dekker mer enn halve side 25, og også side 26 viser et stort foto av dikteren. Her er det bilder fra Hamarøy; et bilde i svart-hvitt av fjelltoppen Hamarøyskiftet i silhuett og

et bilde av Hamsuns minnesmerke. Et foto av Marie og Knut Hamsun på Nørholm dekker hele side 32.

Utdraget fra *Victoria* er på seks sider og har tre små rammer med ordforklaringer og et kunstbilde i farger, Munchs *Ung kvinne på stranden* (1896), dekker den ene av sidene. Teksten er hentet fra begynnelsen av romanen, der Johannes introduseres som møllerens sønn, en stor gutt på fjorten år. Han er sterkt knyttet til naturen, der han går rundt omkring og snakker høyt med seg selv. Han blir tilkalt når han skal skysse de unge fra herregården, deriblant Victoria, over til øya. Mens de andre går i land, blir han tilbake for å passe båten, men ror en tur til den andre siden av øya. Når de andre ser han, blir han bedt om å ro tilbake, og når han går innover øya til dem, sier de at han må passe båten. Alle forslagene han kommer med til ting han kan vise dem, blir avvist. Mens han venter, sanker han egg som han legger sammen med eggene Victoria har funnet, når hun kommer. Dette skjer under protest fra Otto. Deretter kommer delen av utdraget som er det samme som i *Litteratur før og nå* (1993), der Johannes kommer hjem og treffer igjen Victoria. Delen der munken Vendt forteller, er ikke med i dette utdraget. Det fortsetter med episoden der Johannes redder en liten jente fra å drukne, mens han venter på å ro Ditlef, Victorias bror, over til øya.

Arbeidsoppgavene kommer rett etter teksten. De påfølgende sidene av dette kapitlet, side 41 – 50, handler om Hans E. Kinck, der novellen *Den nye kapellanen* (1897) er tatt med. Her er Sigbjørn Obstfelder omtalt og to av diktene hans, *Jeg ser* (1893) og *Navnløs* (1893), har fått plass mellom sider preget av læreboktekst, fargekunstbilder og marger fylt opp av utfyllende informasjon. På de siste kapittelsidene kan man lese om kvinner som forfattere og om barnelitteratur rundt århundreskiftet. Kapitlet avsluttes med tre sider som inneholder sammendrag og spørsmål, samt forslag til prosjektarbeid.

Når det gjelder tekstutvalg i kapitlet, er det i elevboka som i lærerveiledningens generelle del, ingen kommentar ut over at det står at emner i L97 er dekket (*Ressursbok for læreren 10A og 10B*, 1999, s. 13). I innledningen til lærerveiledningen står det at litteraturutdragene i bøkene er ment som forslag. Ellers inneholder lærerveiledningen en kort kommentar til hvordan bildet av Munch i innledningen til kapitlet bør snakkes om, og videre står det: ”Hamsunsitet i innledningsavsnittet bør også leses mens elevene arbeider med dette bildet. Det sier noe om hva denne periodens kunstnere prøvde å uttrykke” (ibid., s. 15). Ellers består side 31 i denne lærerveiledningen av tilleggsoppgaver til kapitlet om nyromantikken. Det dreier seg

om oppgaver til musikk av Debussy og innledningsbildet av Munch. Det er ingen tilleggsoppgaver til de litterære tekstene her.

I forordet til lærerveiledningen står det at intensjonen er å bidra til faglig trygghet, og at den derfor er både konkret og brukervennlig, med mange tips og mye bakgrunnsstoff for læreren, og den har forslag til oppgaveløsninger og mange tilleggsoppgaver. Om lærerstoffet heter det på samme sted at A- og B- boka dekker alle emner i læreplanen og at stoffet er supplert med illustrasjoner og lydopptak. Litteraturutdragene i bøkene er ment som forslag og hver enkelt lærer bør velge ut den litteraturen som passer i hvert tilfelle, står det her. Begrunnelsen for den kronologiske presentasjonen av litteraturen er at den skal hjelpe elevene til å få oversikt.

Om begrunnelser for valg av illustrasjoner står følgende om hovedbildene som starter hvert enkelt kapittel: ”De står før teksten, men under overskriften. Altså vet vi noe om det temaet bildet skal fungere som en innledning til. Spørsmålet er: Hva peker bildet fram mot? Hva kommer nå? Hva skal presenteres her? Hva slags stemning setter det oss i? Hva slags antydninger ligger i bildet?” (ibid., s. 12). Om bildetekstene heter det at det er lagt vekt på at de skal være informative og at de skal inspirere til refleksjon og diskusjon rundt lærestoffet (ibid., s. 7), og lydstoffet er ment å være utgangspunkt for å vekke motivasjon og lærelyst og å sette følelser i sving: ”Når de for eksempel lytter til *Rondo amoroso av Harald Sæverud*⁶, settes følelsene i sving, og stoffet blir levendegjort” (ibid., s. 11).

Når det gjelder anvisninger til hvordan arbeidet med oppgavene skal foregå, er det kun én generell kommentar i lærerveiledningen: ”Det er ikke meningen at elevene skal gjøre alle oppgavene. Her bør læreren og klassen selv foreta valg”(ibid., s. 7).

4.4.3 Fra saga til CD 10A (2008)

I motsetning til 2004-utgaven består 2008-utgaven av 10A-boka både av språklige og litterære emner. Det er fire kapitler i boka: 1. ”På nett”, 2. ”Den store fortellingen”, 3.: ”Språkrøre” og 4.: ”Minigrammatikk og rettskriving”. Boka er på 210 sider. B-boka består av litteratur fra 1900-tallet; nyrealismen, før-og etterkrigstida og tekster av forfattere som Janne Teller, Ragnar Hovland, Magnhild Bruheim og Per Petterson. Læreverket består ellers av samme komponenter som i den tidligere utgaven, og det er fortsatt A-og B-bøker for hvert trinn.

⁶ Både verk og komponist er kursivert i lærebokteksten

Utdraget av *Victoria* står i *Fra saga til CD 10A* (Jensen & Lien, 2008), og det er denne boka og deler av lærerveiledningen *Ressursperm for læreren 10.trinn* (Jensen & Lien, 2008) jeg skriver om her.

Litteraturhistorien presenteres kronologisk med inndeling i perioder, men i tråd med føringer i LK06 med hensyn til å presentere eldre tekster med utgangspunkt i tema og uttrykksmåter i samtidstekster. Den kronologiske måten å framstille litteraturhistorien på begrunnes med at dette gir oversikt og sammenheng, og at de klassiske verkene slik blir satt inn i en kontekst. Jeg kommer tilbake til denne begrunnelsen nedenfor.

Utdraget av *Victoria* i 2008-utgaven av 10A er i likhet med 2004-utgaven presentert i kapittel 2, og også her innledes kapitlet med et kunstbilde og overskriften er ”Den store fortellingen”. Sammen med kompetansemål i LK06 og starten på en læreboktekst ”Romanen som sjanger – den store fortellingen”, som er en del av et intervju med Dag Solstad, utgjør dette de to første sidene av kapitlet. De påfølgende 3 sidene tar for seg sjangeren roman og fortellersynsvinkel, og før delen om nyromantikken begynner, som er fra side 58-73, er det også på side 57 vist til lesestrategier, presentert som repetisjon og i form av en oppgave der eleven blir oppfordret til å bruke lesestrategier for å skaffe seg oversikt over hva tekstene de leser handler om.

Utdraget av *Victoria* på side 74-81 er så å si det samme som i 2004-utgaven, bare noen avsnitt kortere og med noen flere illustrasjoner. Ni oppgaver følger rett etter teksten. Fra side 82-102 kommer utdrag fra samtidsromaner av Erik Fosnes Hansens *Løvekvinnen* (2006), *Et velsignet barn* (2005) av Linn Ullmann, *Maskeblomstfamilien* (2003) av Lars Saabye Christensen og *Alt som er* (2004) av Brit Bildøen. Utdragene introduseres av en kort omtale og et portrettbilde av forfatteren, og det er en innledning og oppgaver til hver enkelt tekst. Bakerst i kapitlet er det en oppgave knyttet til Dag Solstads roman *Genanse og verdighet* (1994) og en utdypningsoppgave om forfatterskap. Det avsluttes med 3 siders oppsummering formet som 3 tankekart, der det første er om nyromantikken, det andre om roman som sjanger og det tredje om Knut Hamsun.

Lærerveiledningen har fyldige kommentarer og anbefalinger til hvordan stoffet på sidene om nyromantikken og Hamsun bør gjennomgås, og det er også anbefalt å repetere realismen og ”de fire store” (s. 57). Om begrunnelse for tekstutvalget vises det til LK06: Det er tatt utgangspunkt i at temaer i samtidstekster skal sammenlignes med framstillinger av de samme

temaene i klassiske tekster fra norsk litteraturarv. I lærerveiledningen slås det fast at dette innebærer en annen måte å arbeide med litteratur på enn tidligere. Det er derfor tatt med utdrag fra noen samtidsromaner og disse skal sammenlignes med *Victoria*, står det i veiledningen, som fortsetter slik:

Likevel har vi valgt å beholde kronologien og den tradisjonelle litteraturhistoriske framstillingen. Lærebokteksten gir innblikk i det samfunnet, den kulturen og den tidsperioden de litterære tekstene oppstår i og er preget av, og setter dem inn i en større sammenheng. Samtidig ivaretar vi det dialogiske aspektet ved å speile tekstene fra nåtid og fortid tematisk (s. 14).

At fokus er på Knut Hamsun, begrunnes med at hans forfatterskap står sentralt i norsk litteraturhistorie, og at hans litteratursyn har hatt stor innflytelse på ettertiden (ibid., s. 55). Og om utvalget av samtidstekstene heter det på samme sted at ”alle elever bør ha kjennskap til sentrale norske samtidsforfattere, også til dem som skriver for et voksent publikum”. Det vises for øvrig i samme avsnitt til at 10B-boka inneholder tekster skrevet for et yngre publikum.

I lærerveiledningen blir det i del 1 gjort rede for læringssyn som lærerverket bygger på, og i følge forordet har dette læringssynet nedfelt seg i utformingen av læreverket, spesielt gjennom oppgaver som elevene skal gjøre. Det dreier seg om kognitive, psykososiale og sosiokulturelle læringsprosesser, og det refereres også til det bakhtinske synet på språk og tekst, slik det er framstilt i Jon Smidts bok *Sjanger og stemmer i norskrommet* (2004), som det står. (Ressursperm for læreren 10. trinn, 2008). Jeg kommer tilbake til det bakhtinske synet nedenfor. I del 2 omtales didaktiske perspektiver som tar for seg læringsstrategier og læringsstiler, lesing og skriving, arbeidsmåter og vurdering.

Litterære samtaler er nevnt i en kort kommentar: ”Den litterære samtalen er ypperlig måte å utveksle lesererfaringer og leseopplevelser på, og egner seg utmerket til å bearbeide og skape sammenheng i lesestoffet og forholde seg kritisk til det man har lest” (ibid., s. 26). I neste avsnitt står følgende: ”Like viktig som å trene opp ulike lesestrategier i leseundervisningen er det å skape leseglede og leselyst. Lesing på eget initiativ krever indre motivasjon. Eleven må få *lyst* til å lese. Jo mer man leser, og jo mer lyst man får til å lese, desto bedre leseferdigheter kan eleven oppnå” (ibid., s. 27). Det vises også til leseutviklingsprogrammet LUS som et nyttig kartleggingsverktøy når det gjelder leseferdigheter og lesestrategier. Den andre

leseopplæringen er ikke nevnt eksplisitt, men under punktet ”Lese- og skrivestrategier” (ibid., s. 25) står det at lese- og skriveopplæringen bør fortsette gjennom hele skolegangen, at ordavkodning og rettskriving er ferdigheter som bør videreutvikles og styrkes og at elevene må få trening i å bruke varierte sjangrer, syntaks og tekststrukturer. Avsnittet som handler om logg, har imidlertid bare én henvisning til å bruke logg i lesing: ”I arbeidet med elevenes lesetrening og oppøving av bedre lesekompetanse kan *leselogg* være en hensiktsmessig dokumentasjonsform” (ibid., s. 46).

I den delen som handler om arbeidsmåter i veiledningen, dreier mye seg om prosjektarbeid. Storyline som metode blir også tatt opp, og her er det et avsnitt om hva som er gode nøkkelspørsmål når denne metoden benyttes. Jeg refererer det som står her fordi det har en leserorientert vinkling og det fokuseres på åpne og lukkede spørsmål:

Gode nøkkelspørsmål er åpne spørsmål der det finnes mange svaralternativer. Ofte inneholder gode nøkkelspørsmål formuleringer som ”Hva tror dere...” og ”Hva forestiller dere...”. De fleste elever vil finne gode svar på slike nøkkelspørsmål fordi de inviterer til fri og selvstendig tenkning. Det motsatte er lukkede spørsmål som bare tillater ett riktig svar (ibid., s. 36).

I del 1 i lærerveiledningen i avsnittet om det bakhtinske synet på språk og tekst, er det referert til hva Jon Smidt mener skjer når elever for eksempel jobber med romanen *Victoria*. I følge Smidt møter eleven Hamsuns tekst med sin egen tekst, slik at forfatterens erfaringer, tenkemåter og opplevelser som uttrykkes i teksten, brytes mot elevens egne erfaringer, opplevelser og tenkemåter. ”En klassisk tekst som *Victoria* blir derfor alltid forstått og opplevd på nye måter, avhengig av personen som leser den og den tiden han eller hun lever i”, står det. En setning i parentes følger dette utsagnet: ”(I *Fra saga til CD* gir vi derfor oppgaver som spør etter elevenes (lesernes) egne meninger eller opplevelser av teksten)” (ibid., s. 13).

4.4.4 Kontekst 8 – 10 (2006)

Lærestoffet i *Kontekst 8 - 10* er samlet i ett verk og skal brukes over tre år. Verket består av ulike komponenter. *Kontekst Basisbok* og tre tekstsamlinger, *Kontekst Tekster 1*, *Tekster 2* og *Tekster 3*. Det er også utgitt en tilleggsoppgavebok, en nynorskbok, egen grammatikk- og rettskrivingsbok, ressursperm for læreren, CD-er og netressurs.⁷ Basisboka inneholder

⁷ Nye komponenter 2011: *Kontekst Parallellbok* (en enklere utgave av *Kontekst Basisbok*), *Kontekst Fordypning i norsk* (egen bok) og rettskrivings- og lesestrategiheftene *Kontekst Rettskriving 1,2 og 3* og *Kontekst Lesestrategier 1,2 og 3*.

fagstoff som omfatter skriveopplæring, sjangerlære, muntlig språk, bilder og språkhistorie, samlet i 9 kapitler og med en oppslagsdel til slutt. Hvert kapittel innledes med målformuleringer og er inndelt i kurs av varierende lengde. Litteraturutvalget er samlet i *Tekster 1, 2 og 3*. Tekstene i *Tekster 1* er kronologisk organisert etter perioder fram til 1980, med kapittelinnledninger som viser litterære og kulturelle strømninger både i Norge og i resten av Europa. Til hver tekst er det en kort introduksjon, forfatterportretter, ordforklaringer og oppgaver. Tekstene i *Tekster 2* er fra etter 1980 og fram til i dag, og de er organisert etter sjanger. *Tekster 3* består av samtidstekster og har også flere saktekster enn de to andre tekstsamlingene. Utdraget av *Victoria* står i den første samlingen, og det er denne, *Kontekst Tekster 1* (Blichfeldt, Heggem & Larsen, 2006) (heretter *Tekster 1*), og deler av lærerveiledningen, *Kontekst Ressursperm* (Blichfeldt, Heggem & Larsen, 2006) (heretter *Ressurspermen*), jeg forholder meg til i det følgende. I tillegg vil jeg referere til deler av *Kontekst Basisbok* (Blichfeldt, Heggem & Larsen, 2006) (heretter basisboka) og *Kontekst Tekster 2* (Blichfeldt, Heggem & Larsen, 2006) (heretter *Tekster 2*).

Tekster 1 starter med perioden ”De eldste tekstene” og fortsetter med periodene ”750-1350”, ”1350-1600”, ”1600-1800”, ”1800-1900” og slutter med perioden ”1900-1980”. Antall sider i boka er 383. I *ressurspermens* generelle del begrunnes den kronologiske framstillingen av litteraturhistorien med at det i LK06 legges vekt på at elevene skal ha oversikt over linjer og kunne finne sammenhenger mellom nåtid og fortid og på tvers av ulike kulturer. Om tekstutvalget i *Tekster 1 og 2* heter det her at tekstene er valgt for å gi leseglede, men også for å illustrere litterære perioder, sjangrer og skrivemåter:

”Når elevene for eksempel arbeider med fortellingssjangeren, så finnes det et stort utvalg av tekster som kan illustrere ulike fortellerstiler, oppbygging og bruk av virkemidler. Teoristoffet i basisboka sammen med de litterære eksemplene er et godt utgangspunkt for egen skriving. Det går også an å gå motsatt vei, og begynne i litteraturen, i tekstsamlingene (*Ressurspermen*, s. 8).

I *ressurspermens* del om metodiske forslag står følgende om presentasjonen av de litterære periodene: ”Dette betyr ikke at alle tekstene i *Tekster 1* skal leses i et historisk lys. Tekstene skal kunne stå for seg selv, og opplevelsen trenger ikke være knyttet til en historisk forståelse” (*Ressurspermen*, s. 358). Det gis flere råd om hvordan tekstarbeidet kan foregå i del 3 i *Ressurspermen*. Jeg kommer tilbake til tekstarbeidet i punkt 5.0, men vil her kort referere noen generelle kommentarer under to overskrifter på side 359. ”Å snakke om

teksten” er den første. Her er det henvist til punktlister i tekstsamlingene som kan brukes for å snakke om tekster, ett for skjønnlitteratur og ett for saktekster. Begrepet ”den litterære samtalen” er brukt, men det følger ingen nærmere forklaring på hva det er. Punktlista for skjønnlitteratur i *Tekster 1* står på side 371 og inneholder disse punktene:

- Gi et kort sammendrag av teksten.
- Si hvordan du opplevde teksten, og hva slags tanker den satte i gang hos deg. Det er fint om du begrunner med eksempler fra teksten.
- Presenter det du mener er temaet i teksten. Hva opplever du at forfatteren vil si noe om?
- Les gjerne et utdrag som er typisk for det du liker ved teksten. Forklar hvorfor du liker nettopp dette utdraget.
- Vis eksempler på sjangertrekk i teksten.

Den andre overskriften er ”Ulike veier til teksten” og inneholder råd om hva læreren bør ha tenkt igjennom på forhånd, slik som hvordan arbeidet skal organiseres (individuellt/grupper/felles/skriftlig/muntlig/presentasjon/mappeinnlevering) og hva formålet for lesingen er:

Noen ganger leses tekster med utgangspunkt i et tema. Andre ganger leser man tekster parallelt med tekstproduksjon, og det er sjangerlære som er målet (...) Skal man fordype seg i teksten eller kun lystlese uten å gjøre noen oppgaver i tilknytning til teksten? Begge deler er viktig. (...) Det bør settes av tid til å reflektere rundt hva den enkelte får ut av ulike arbeidsmåter (Ressurspermen, s. 359).

Jeg kommer som sagt tilbake til disse perspektivene på tekstarbeidet i neste kapittel der jeg tar for meg arbeidsoppgavene som kommer etter tekstutdraget av *Victoria*. Før jeg går videre vil jeg også her nevne at tekstoppgavene i *Tekster 1* er delt inn i to kategorier: ”I teksten”-oppgaver og ”Ut av teksten” – oppgaver. I følge lærerveiledningen skal elevene i den første kategorien finne svaret på oppgaven i selve teksten. De enkleste oppgavene kommer først, deretter de som krever mer sortering av informasjon og egen refleksjon. Den andre kategorien er oppgaver som går ut over selve teksten. Oppgavene her krever refleksjon og overføring av innholdet i teksten til andre uttrykk og oppgaver (Ressurspermen, s. 358).

Kapitlet ”1800-1900” dekker sidene 130 – 231 og innledes som de andre periodene i boka med en dobbelside der et bilde danner bakgrunn for to tekstbokser. Bildet er *Karl Johans gate i Oslo, 1880-1890*. Den ene teksten opplyser om de litterære periodene i tidsrommet:

romantikken, nasjonalromantikken, realismen, naturalismen og nyromantikken og den andre teksten er en kort beskrivelse av hva som kjennetegnet perioden ut fra kulturelle og litterære tendenser i tida. De neste sidene, fra side 132-139, er læreboktekst som handler om samfunn, kultur, historie og litteratur. Hovedoverskriftene er ”Samfunnsliv”, ”Filosofi og vitenskap”, ”Kultur”, ”Litteratur utenfor Norge” og et eget underkapittel ”Litteraturen i Norge” der de litterære epokene er underoverskrifter. Sidene er illustrert med enkelte bilder og illustrasjoner, som for eksempel *Riksforsamlingen på Eidsvoll* (1885) av Oscar Wergeland (”Samfunnsliv”) og *Olympia* (1863) av Edouard Manet og Christian Kroghs *Albertine i politilegens venteværelse* (1885-1887) (”Kultur”). Resten av kapitlet består av tekster i kronologisk rekkefølge fra epoken, med tekstintroduksjon, forfatterportrett, ordforklaringer og oppgaver, som nevnt ovenfor. Her er flere klassiske tekster, som *Sommerfugl* (1838-1845) og *Meg selv* (1841) av Henrik Wergeland, Johan Sebastian Welhavens *Digkets Aand* (1844), *Amtmannens døtre* (1854-1855) av Camilla Collett, *Faderen* (1860) av Bjørnstjerne Bjørnson, *Et dukkehjem* (1879) av Henrik Ibsen, Alexander Kiellands *Karen* (1882), Amalie Skrams *Karens jul* (1885) og *Jeg ser* (1893) av Sigbjørn Obstfelder. Av utenlandske forfattere er Charles Dickens og Charles Baudelaire representert, og det er eventyr av H.C. Andersen, brødrene Grimm og Asbjørnsen og Moe. Utdraget av *Victoria* er plassert mellom *Jeg ser* og ”Folkediktning” som er siste del av kapitlet.

Utdraget av *Victoria* står på side 208-213. Det introduseres med en kort læreboktekst som forteller om Knut Hamsuns reaksjon på realismen og noen få forfatterbiografiske opplysninger er også med. Tekstutdraget starter noen avnitt etter utdragene som er gjengitt i *Fra saga til CD10A* (begge utgavene) og et stykke før utdraget i *Litteratur før og nå* (1993), der Johannes skal ro de unge fra herregården over til øya og slutter med episoden der han møter Victoria alene i skogen. Teksten er illustrert med to naturfotografier, ett er et fugleegg (for øvrig det samme som i *Fra saga til CD10A*, 2008) og det andre har tittelen *Hamsund, Hamarøy*. Det er ingen ordforklaringer til teksten.

I ressurspermen er det forslag til hvilke tekster som kan passe på de ulike årstrinn, men jeg finner ikke *Victoria* på denne lista. Jeg finner heller ingen anvisninger til hvordan bilder og illustrasjoner til tekstene kan brukes i dette kapitlet. Omfanget av materialet er imidlertid ikke stort og margene består heller ikke av tilleggsopplysninger og kommentarer.

Representasjonene må karakteriseres som beskjedne i forhold til læreboka *Fra saga til CD10A*.

5.0 Resultater og drøfting

I forrige kapittel ble læreverkene presentert. I dette kapitlet drøfter jeg hvilke føringer tekstutvalg, presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver kan gi når det skal arbeides med tekstutdrag av *Victoria*. Jeg undersøker hvilken kontekst de litterære tekstene inngår i ved å analysere og drøfte litteraturutvalg og hvordan de litterære tekstene presenteres før jeg tar for meg tekstarbeidet det er lagt opp til ut fra oppgavene som gis i lærebøkene. Hva som gis av opplysninger og anvisninger i lærerveiledningene, blir også trukket inn. Det jeg tidligere har skrevet om ulike tilnæringsmåter eller lese måter i litteraturundervisningen er utgangspunktet for hva jeg legger vekt på. Jeg er altså opptatt av at arbeidet med de litterære tekstene må føre *inn* i tekstene og ikke *ut* av dem og at tekstarbeidet må ta høyde for leserens situasjon. Jeg trekker inn ulike litteraturteoretiske perspektiv der jeg mener det er relevant.

5.1 Norsk 7-9 (1991-1993)

5.1.1 Tekstutvalg og presentasjonsmåte

Læreboka *Litteratur før og nå* (1993) i *Norsk 7-9*- serien presenterer tekstutdragene av *Victoria* i en tradisjonell kronologisk framstilling av litteraturen, noe som er i tråd med føringer i M87. Selv om ikke de litterære klassikerne dominerer utvalget, forbindes de nevnte forfatterne i boka med denne perioden i litteraturhistorien. På denne måten kan både tekster og forfattere framstå som eksempler på at lærestoffet i M87 oppfattes som forpliktende. I motsetning til M74 er litteratur og litteraturhistorie løftet fram som eget hovedemne i M87, der ”Arbeid med nasjonal litteratur og litteraturhistorie” er et delemne, selv om verken forfattere eller verk er nevnt i læreplanen. I 1990 ble det gitt en oppgave til avgangseksamen for grunnskolen som innebar å svare på litteraturhistoriske spørsmål. Denne oppgaven kan være motivert av læreplanens fokus på litteraturhistorie (se 3.1.1). Spørsmålene som ble gitt, dreide seg *Et dukkehjem*. Siden nettopp denne teksten innleder kapitlet i læreboka *Litteratur før og nå* (1993), som ble utgitt for første gang i 1992, kan plasseringen av denne teksten også være motivert av eksamensoppgaven i 1990. Utdrag fra *Victoria* er det siste tekstutdraget i dette kapitlet. Dermed framstår også *Victoria* som en tekst som ikke kan utelates.

De to tekstutdragene fra *Victoria* presenteres på en måte som kan vekke leseinteressen og også appellere til temaer ungdomsleseren er opptatt av. Flere vil kjenne seg igjen i beskrivelsene av når Johannes møter Victoria når han kommer hjem etter å ha gått på skole i byen. Temaet kjærlighet i det andre utdraget er framstilt på en nyansert måte som kan tenkes

å vekke interessen til ungdomsleseren. Ungdomsleseren er mer opptatt av personenes indre liv enn ytre handling, men teksten må ikke framstå som for komplisert. Mye avhenger imidlertid av hvordan arbeidet med teksten er lagt opp. Jeg kommer tilbake til de forskjellige tilnæringsmåtene under omtalen av oppgavene til tekstutdragene.

Litteraturhistorieboka i verket, *Litteraturhistorie* (1992), er ikke bare opptatt av forfatterens liv og personlighet som i den historisk- biografiske metode. Her er den sosiale og historiske verdenen forfatteren er en del av, mer framtrødende, i tråd med føringer i M87. Men framstillingen beskriver også hvordan litterære verk blir til ved å skildre inntrykk forfatterne har mottatt og stemninger som preget dem, i tråd med den genetiske metode (se 2.2.1). Om tilblivelsen av *Sult* heter det at ”Hamsun krevde at diktningen skulle trenge inn i ”det ubevisste sjeleliv”. Dette hadde Hamsun selv prøvd å gjøre i debutromanen sin, *Sult* (1890)” (*Litteraturhistorie*, 1992, s. 92).

M87 framhever som sagt litteraturhistorie og det å sette tekstene inn i en samfunnshistorisk sammenheng. Tekster kan på denne måten bli valgt ut fordi de skal belyse eller dokumentere historiske forhold, slik Nordstoga (2001) hevder. Han sier at det vanlige har vært å undervise *med* litteratur og ikke *i* litteratur. Å lese tekster på denne måten innebærer å rekonstruere fortida, noe som kan være en vanskelig øvelse, sier han. Men denne heteronome måten å lese tekster på, kan gjøre de eksterne referansene til en del av selve teksten, for det er diskutabelt hvor grensene går mellom det som er inne i teksten og det som er utenfor. At verk refererer til forhold utenfor dem selv, kan med andre ord føre til en lesing som leder *inn i teksten*. Å vite noe om samtida et verk ble til i og også høre om forfatterens liv, kan gi verdifull kunnskap som bidrar til forståelsen av et verk. Bilder og illustrasjoner i boka er med på å støtte opp om innholdet i teksten og framstår på denne måten også som verk som refererer til forhold utenfor dem selv. De kan imidlertid også være med på å stimulere til tolkningsmangfold. Jeg kommer tilbake til de ulike lesemåtene under omtalen av oppgavene.

5.1.2 Oppgavene til *Victoria*

Det er fem oppgaver til tekstutdragene. Før jeg kommenterer dem, vil jeg kort referere hva som står om arbeidsmåtene i norskfaget i M87 og hvilke anvisninger det er til læreren i læreverket *Norsk 7-9*.

I M87 står det at arbeidet med litteratur skal stimulere leselysten, formidle kunnskap og gi elevene gode språklige forbilder. Litteraturhistorie og sjangerlære står sentralt og det heter også at elevene i litteraturarbeidet skal lage tekster selv (se 3.1.1). Elevene skal lese, høre og snakke om litteratur, men hvordan arbeidet skal foregå, er lite spesifisert i planen.

Læreboka *Litteratur før og nå* (1993), der tekstutdragene av *Victoria* står, har få konkrete anvisninger til hvordan arbeidet skal foregå: ”Elevane må få lov til å oppleve, oppdage, nyte språket og leike med det, og slik bli kjende med kulturarven”, står det i forordet. I *Sjangerleseboka* (1993) er det imidlertid en generell kommentar til oppgavene som kan være interessant å merke seg. I ”Til læreren” står det at det er lagt opp til sjangerorienterte oppgaver og læreren blir oppfordret til å finne måter å motivere elevene på, for eksempel ved å presentere små tekstutdrag og be elevene gjette hva teksten handler om, eller hva slags sjanger det er. Om muntlig fortelling heter det at dette er en form for aktivitet som skaper et fellesskap: ”Fortellerfellesskapet er nemlig et språklig og kulturelt fundert fellesskap, og enkelte vil hevde at dette er den sterkeste typen fellesskap som finnes” (*Sjangerleseboka* 1993, s. 217). Denne oppmerksomheten på fellesskapet er sentral i den leserorienterte litteraturdidaktikken, særlig når det gjelder litterære samtaler, se 3.3.1. Jeg kommer tilbake til den leserorienterte tilnæringsmåten under omtalen av oppgavene.

I *Fra eventyr til essay* (1991) står det: ”Oppgavene dreier seg om det aktuelle *sjangertrekket* som nettopp er gjennomgått i teorien og belyst i tekstene... Vi har bevisst unngått arbeidsoppgaver som bare ber elevene gjenfortelle innholdet i en tekst, uten annet mål enn å kontrollere at de har vært oppmerksomme lesere” (s. 196). Her gis det flere råd til læreren, som å legge vekt på det elevene oppfatter som positive sider ved en tekst, å gi elevene beskjed på forhånd om ”å se etter noe” mens de leser teksten for å skjerpe konsentrasjonen, å la eleven notere mens de leser slik at de er forberedt på muntlig spørsmålsrunde og å åpne opp for elevenes egen opplevelse av teksten (ibid., s.197).

Oppgave 1: Skriv ned setninger som du mener gir uttrykk for en romantisk stemning i teksten. Les opp i klassen.

Hva leseren legger i uttrykket ”romantisk stemning” vil selvfølgelig variere ut fra leserens erfaringer og bakgrunn. Men tekstkompetanse som å vite hva man skal lete etter i teksten, er også nødvendig. Leseren trenger kunnskap om hvordan opplysninger kan bli gitt på en

indirekte måte. Boka *Fra eventyr til essay* sier noe om dette under overskriften ”Kunsten å antyde framfor å si det rett ut”: ”En av hemmelighetene med god fortellerkunst er nettopp at leseren sjøl må sette opplysninger på plass i en sammenheng” (s. 46). En slik tilnæringsmåte er uttrykk for et leserorientert perspektiv. I et leserorientert perspektiv slik Iser ser det, er leseprosessen framstilt som en dynamisk interaksjon mellom tekst og leser. Leseren bruker sine disposisjoner med hensyn til hva hun/han har av kompetanse, teksterfaring og kulturell bakgrunn, og i møtet mellom tekst og leser kan tekstens potensial realiseres. I denne prosessen fylles ubestemtheter eller tomme plasser med leserens egen tolkning (se 2.2.3.2). Elevenes ulike tolkninger skal deles med klassen og dette kan føre til at flere blir gjort oppmerksomme på forhold ved teksten de ikke har merket seg tidligere. Oppgaven følger opp det som er sagt i lærerveiledningen om at elevene skal merke seg sider ved en tekst slik at de er forberedt på den muntlige aktiviteten som følger. Spørsmålet blir om det er lagt opp til en arbeidsmåte der flest mulig kommer til orde, men en slik arbeidsmåte sier lærerveiledningen lite om.

Oppgave 2: Knut Hamsun brukte et spesielt språk i romanene og novellene sine. Skrivemåten kalles prosalyrisk; det vil si at tekstene både er prosa og lyrikk. Sjøl om tekstene ikke er dikt, minner de likevel om dikt fordi språket er rytmisk og melodios, samtidig som tekstene er fulle av stemninger, antydninger og følelser. Finn eksempler på prosalyriske setninger og avsnitt fra Victoria.

I denne oppgaven må elevene nærlese teksten, og da trenger de kunnskap om virkemidler for å språkliggjøre sin forståelse. Kapitlet om lyrikk i *Sjangerleseboka* (1993) gir en innføring i ulike typer dikt og virkemidler som gjentakelse, rim, rytme, kontrast og om bildebruk som metafor, sammenligning, besjeling og symbol. Også *Fra eventyr til essay* (1991) har et kapittel om lyrikk. Her er et eget avsnitt med overskriften ”Prosatekster kan bli dikt” med blant annet et eksempel fra utdraget av *Victoria* (s. 105). Elevene blir bedt om ”å smake” på ordene og stille tekstene opp på diktlinjer. Et tekstarbeid med utgangspunkt i disse delene av læreverket gir bakgrunn for å bruke et begrepsapparat slik at elevene kan møte teksten på en kvalifisert måte.

En oppgave om Hamsuns fortellerteknikk har imidlertid ikke bare med et tekstorientert perspektiv å gjøre. Det handler også mye om den historisk-biografiske metode. Forfatteren blir ut fra dette perspektivet sett på som en sentral del av sitt verk, og det er vanskelig å se på

forfatteren atskilt fra verket. Og da er det forfatterens *stil* som blir det viktige å fokusere på. Måten teksten er skrevet på, viser at det er en personlighet som står bak. I hvilken grad ungdomsleseren evner å se denne personligheten kommer an på hvilke disposisjoner hun/han har. Som nevnt kan et slikt innblikk i en forfatters personlighet gi mulighet til å utvikle egen personlighet gjennom å bruke sine egne erfaringer i tolkingsprosessen (se 2.2.1).

I likhet med oppgave 1 er denne oppgaven med på å utvikle elevenes evne til å oppfatte, oppleve og vurdere innhold og språk i tekster, slik M87 forutsetter. Samtidig er mye av fokuset lagt på sjangerlære, noe som står sentralt i M87. Neste oppgave har også sjanger som tema.

Oppgave 3: Velg deg et prosalyrisk avsnitt, og prøv å sette det opp som et dikt, med linjer og strofer. Les opp for andre i klassen.

I oppgave 2 skulle elevene finne eksempler på litterære virkemidler, her skal de vise at de kan bruke dem i et dikt og diktet skal framføres. Oppgaven er med på å understreke at sjangerlære er viktig når elevene skal lage og framføre tekster, og oppgaven blir på denne måten stående som uttrykk for at intensjonene i både læreplan og lærerveiledning er fulgt.

Oppgave 4: Hamsun ville gjerne få fram hvor merkelige, sammensatte og ufornuftige vi mennesker kan være, spesielt når vi er forelsket. Finn eksempler på at personer gjør/sier noe uventet eller pussig i utdragene fra Victoria.

Dette er en oppgave som inviterer leseren til å komme med sine egne opplevelser av teksten. Kjærlighet/forelskelse er et tema mange unge lesere er opptatt av, og her er en anledning til å bruke egen bakgrunn og erfaringer i tolkningsarbeidet, noe som signaliserer en leserorientert tilnæringsmåte. Samtidig forutsettes det at elevene har en tekstkompetanse som tilsier at de vet hva de skal lete etter i teksten for å finne svar, noe som blant annet innebærer å trekke slutninger ut fra ulike opplysninger som er gitt i teksten. Dette kan også være en arbeidsmåte som leder lesingen *inn i teksten*, slik Steffensens metode ”De fem spørsmål” legger opp til. Jeg kommer tilbake til Steffensens metode under omtalen av oppgavene i de andre læreverkene.

*Oppgave 5: Dikt sjøl opp ei romantisk fortelling som handler om virkelig ekte kjærlighet. Personene i historien din skal ikke ha navn. Tips: Få fram farger og stemninger i skildringene og husk å legge inn noen replikker for å skape liv.*⁸

I utgangspunktet ser det ut til at leseren også her står sentralt siden elevene kan bruke egen bakgrunn og erfaringer i tekstarbeidet. Det er ikke gitt noen rammer for hva som skal være med, bortsett fra det fortellertekniske. Eleven må beherske ulike fortellemåter som skildringer og replikker. Men hva ”virkelig ekte kjærlighet” er, er et åpent og ikke umulig spørsmål å forholde seg til for elever i denne aldersgruppen. Slik sett framstår oppgaven som lite fokusert og det må tas høyde for svært ulike besvarelser. Oppgavens funksjon blir derfor på mange måter stående som uttrykk for det som er sagt i lærerveiledningen i *Sjangerleseboka* (1993). I følge denne veiledningen er det mange oppgaver der elevene kan bruke teksten de leser som mønster for egen skriving. Også i lærerveiledningen til *Fra eventyr til essay* (1991) står det ganske klart hva som er hensikten med tekstarbeidet, nemlig at elevene til slutt skal prøve ut sjangertrekk ved egen skriving (se 4.4.1).

5.1.3 Oppsummering av oppgavene

Arbeidsmåtene det er lagt opp til her avspeiler i stor grad at ulike lese måter eksisterer side om side. Noen bestemte lese måter blir likevel stående som førende, spesielt den tekstorienterte måten å arbeide med tekster på. Det forutsettes at elevene har tekstkompetanse som innebærer å nærlese en tekst, noe som er i tråd med føringer i M87, der det blant annet heter at elevenes evne til å oppfatte, oppleve og vurdere innhold og språk i tekster skal utvikles. Dessuten er mye av fokuset lagt på sjangerlære, noe som også står sentralt i M87. Oppgavene uttrykker også det som er sagt i lærerveiledningen i *Sjangerleseboka* (1993). I følge denne veiledningen er det mange oppgaver der elevene kan bruke teksten de leser som mønster for egen skriving. Og i lærerveiledningen til *Fra eventyr til essay* (1991) står det ganske klart hva som er hensikten med tekstarbeidet, nemlig at elevene til slutt skal prøve ut sjangertrekk ved egen skriving. Den tekstorienterte arbeidsmåten kan være en arbeidsmåte som leder lesingen inn i teksten slik Steffensens metode ”De fem spørsmål” legger opp til. Når leseren bruker egen bakgrunn og erfaringer i tolkningsarbeidet, signaliserer dette en mer leserorientert tilnæringsmåte. Men det er både i læreverket og i læreplanen få konkrete anvisninger til hvordan arbeidet skal foregå ut over at det skal ”snakkes om” litteratur. Det blir opp til

⁸ ”Ekte” er kursivert i oppgaveteksten i læreboka.

læreren å avgjøre på hvilken måte læreplanens intensjoner om å skape engasjement, gi leseglede og estetiske opplevelser skal foregå.

5.2 *Fra saga til CD 10A (2004)*

5.2.1 Tekstutvalg og presentasjonsmåte

Utdraget fra *Victoria* i *Fra saga til CD 10A (2004)* framstår først og fremst som uttrykk for en litteraturhistorisk periode, understøttet av eksempler på impulser både fra malekunst, musikk og filosofi. Dette er med på å legge klare føringer for hvordan teksten skal leses, nemlig som eksempel på en tekst skrevet i en bestemt periode. Med hensyn til tekstutvalg i kapitlet, er det i elevboka som i lærerveiledningens generelle del, ingen kommentar ut over at det står at emner i L97 er dekket (se 4.4.2). Slik skapes et inntrykk av at målene i læreplanen er ivaretatt. I innledningen til lærerveiledningen står det at litteraturutdragene i bøkene er ment som forslag. Som nevnt om læreplaner i 3.1.2, er forfattere og tekster i L97 framsatt som forslag. Tekstutvalget i kapittel 2 i denne læreboka er eksempel på at forslag ofte vil kunne oppfattes som forpliktende.

Den store mengden historisk-biografisk stoff i dette kapitlet er påfallende. Her er mange sider fylt med opplysninger om Hamsuns liv og bakgrunn. De fleste sidene fra side 20-33 handler om forfatteren, etterfulgt av arbeidsoppgaver om forfatteren, mens utdraget fra *Victoria* er på 6 sider (inkludert bildet av Munch som dekker en side). Her signaliseres en forfatterorientert eller en heteronom lese måte å nærme seg teksten på. En umiddelbar observasjon som kan virke paradoksal, er at representasjoner av kunstbilder og musikk i dette kapitlet om nyromantikken i mye større grad enn tekstene blir presentert som autonome kunstverk. Selv om disse kunstverkene blir stående som eksempler på en periode, er det ikke så mange biografiske opplysninger om verken komponist (Debussy) eller malere (Munch og Monet) her. De andre litterære tekstene i kapitlet (*Den nye kapellannen*, *Jeg ser* og *Navnløs*) er imidlertid presentert med utgangspunkt i historisk-biografiske forhold, noe som er med på å framheve denne måten å nærme seg tekster på.

At det ikke er noen tilleggsoppgaver til de litterære tekstene, bare til musikken av Debussy og bildet av Munch som nevnt i 4.4.2, er med på å understreke det historiserende aspektet ved litteraturundervisningen. Det legges vekt på hva som kjennetegner en periode, og både tekster, kunstbilder og musikkverk blir brukt for å eksemplifisere dette.

I lærebokteksten er det gitt klare føringer for hvordan *Victoria* skal leses, nemlig som uttrykk for en litteraturhistorisk periode. Her får leseren opplysninger om forfatterens syn på kvinner og hva romanen handler om:

For Hamsun og nyromantikerne var kvinnen en gåtefull, lokkende og skremmende skapning. Den mystiske og uoppnåelige kvinnen ble tilbedt og forgudet, særlig på avstand. Kvinnen ble sett i forhold til mannen og ofte gjennom en forelsket manns øyne.

I kjærlighetsromanen *Victoria* fra 1898 skildrer Hamsun den ulykkelige kjærligheten mellom rikmannsdatteren Victoria og møllerens sønn, Johannes. Victoria er vakker og uoppnåelig, Johannes forguder henne. Forelskelsen er gjensidig. I stille stunder skriver Johannes vakre kjærlighetsdikt om Victoria.

Etter hvert blir forholdet forgiftet av sjalusi. I et selskap på herregården greier Victoria å gjøre Johannes til latter i alles påhør. Hun sårer og ydmyker den hun mest av alt elsker (ibid., s. 29).⁹

Et kort avsnitt med overskriften ”Prosalyrikk” i lærebokteksten (ibid., s. 29) gjør leseren oppmerksom på andre mulige måter å lese teksten på. Her heter det at *Victoria* kan leses som et dikt; romanen får en lyrisk og personlig stil med virkemidler som gjentakelser, klang og rytme, står det. Slike signaler kan være viktige spor som er lagt i teksten og som leseren kan bruke i tolkningsarbeidet. Jeg kommer tilbake til slike spor i teksten under omtalen av oppgavene.

Forfatterens intensjonalitet er tidligere omtalt. Ungdomsleseren forstår at det er en person med opplevelser og erfaringer som dem selv som har skrevet teksten og kan dermed bli interessert i forfatterens mening. De kan være uinteressert i forfatterens liv, men opptatt av å finne ut hva hun/han har ment med teksten. Men intensjonalitet trenger ikke være noe som leseren skal finne fram til. Det kan heller være en ledetråd i tolkningsarbeidet (se 2.2.1).

Ungdomsleseren kan i *Victoria* lese om unge mennesker som dem selv, selv om enkelte sider ved både personene og samfunnsforholdene i *Victoria* kan framstå som fremmede og fjerne. Personene i *Victoria* kan ha en kompleks framtoning og være vanskelig å forstå for en ung leser. Derfor blir tekstarbeidet viktig for elevenes tolkninger. At de får reflektere over personer og mening i teksten sammen, og på denne måten møter andre sine tolkninger, kan utdype deres forståelse av teksten. Dette har jeg skrevet om i punktet om litterære samtaler

⁹ Teksten i læreboka har halvavsnitt.

(3.3.1) og jeg kommer tilbake til denne leserorienterte måten å arbeide med tekster på når jeg tar for meg oppgavene til teksten.

Den historisk-biografiske metoden har mange fordeler, ikke minst pedagogisk, da den kan virke motiverende på leseinteressen til mange elever. Den gir også mulighet til å få innblikk i kulturhistoriske forhold. Slike forhold som ligger utenfor selve teksten, kan være verdifulle for leseren og er med på å skape mening i leseprosessen.

Deler av lærebokteksten om Hamsun i kapitlet er av individuatorisk karakter, det vil si en historisk-biografisk metode som både tar hensyn til forfatterens liv og hvordan verkene ble til (se 2.2.1). Om *Sult* heter det for eksempel at ”Hamsun hadde følt på kroppen hva sult kunne gjøre med et menneske. I Kristiania hadde han vandret fattig og utsultet på gatene” (*Fra saga til CD 10A*, 2004, s. 27). Om *Pan* står det at løytnant Glahn opplever den naturen som Hamsun selv hadde opplevd som barn (ibid., s. 28). Jeg tar med disse eksemplene fordi de illustrerer den historisk-biografiske metodens framtrede plass i presentasjonen av de litterære tekstene i dette kapitlet.

Noe som kan virke litt paradoksalt i et kapittel som handler så mye om ”blodets hvisken, benpipenes bønn”, er den tette informasjonsmengden av historisk-biografisk karakter. Lite overlates til de litterære tekstene. Når det dreier seg om musikk av Debussy eller et bilde av Munch blir elevene oppfordret til å bruke sansene. Den samme oppfordringen gjelder ikke de litterære tekstene.¹⁰

Alle tekstene i dette kapitlet om nyromantikken framstår som solid plassert i en tradisjonell litteraturhistorisk kontekst som gir føringer for hvordan tekstene skal leses. Historisk-biografiske forhold dominerer over en mer tekstorientert tilnæringsmåte. Representasjoner av ressurser som bilder og illustrasjoner, som for eksempel Munchs *Ung pike på stranden* i utdraget av *Victoria*, understreker dette heteronome perspektivet. Kvinnen skal leses som en gåtefull skapning. At det er den historisk-biografisk metoden som dominerer, blir også framhevet ved at det er lite tekstorientert kunnskapsstoff i kapitlet. I den grad det finnes slik informasjon, er det i form av notater eller henvisninger i margin, slik som ”Romanen som sjanger” og ”Jeg-formen”. Den litterære teksten brukes til å belyse eller dokumentere forhold

¹⁰ Et eksempel på en oppgave til Debussys *Claire de lune* illustrerer dette: ”Hvordan vil du beskrive stemningen i dette stykket?” (*Fra saga til CD 10A*, 2004, s. 23)

utenfor den selv og blir på denne måten et vedheng til kunnskapsstoffet. Mange elever kan imidlertid motiveres av å lese om en forfatters liv, men det er fare for at selve teksten kan forsvinne bak denne mengden med forfatterorientert kunnskapsstoff som elevene får presentert i denne læreboka. Mange lærere kan føle seg forpliktet til å bruke mye av det historisk-biografiske stoffet i læreboka og da kan det bli lite tid igjen til andre måter å arbeide med litteraturen på.

5.2.2 Oppgavene til *Victoria*

Det er åtte oppgaver som kommer rett etter tekstutdraget fra *Victoria*, og i repetisjonsspørsmålene bakerst i kapitlet er det også spørsmål til teksten. Jeg vil først ta for meg oppgavene. Repetisjonsspørsmålene kommenter jeg kort til slutt. Før jeg tar for meg oppgavene vil jeg kort vise til hva som står om arbeidsmåtene i norskfaget i L97 og hvilke arbeidsmåter lærerveiledningen legger opp til.

Arbeidsmåtene skal i følge L97 fremme refleksjon og stimulere leselyst og leseglede. Elevene skal trenes i å formulere det de undres over eller reagerer på og de skal formidle sin egen leseopplevelse. Under hovedmoment for 10. klasse står det at elevene skal være aktivt med i reflekterende samtale om for eksempel innhold, struktur og virkemidler i litterære tekster. I lærerveiledningen er det ingen anvisninger til hvordan arbeidet med oppgavene i kapitlet om nyromantikken skal foregå. En generell kommentar finnes i begynnelsen av lærerveiledningen: ”Det er ikke meningen at elevene skal gjøre alle oppgavene. Her bør læreren og klassen selv foreta valg” (*Ressursbok for læreren 10A og 10B*, 1999, s. 7). Det blir med andre ord opp til læreren å avgjøre hvordan arbeidet med tekstene skal foregå.

Oppgave 1: Hvor og når foregår handlingen i Victoria? Begrunn svarene med konkrete eksempler fra teksten.

En slik oppgave peker mot en tekstorientert eller autonom tilnæringsmåte. Her må elevene nærlese teksten for å finne slike opplysninger siden de ikke framgår eksplisitt i tekstutdraget. Også lærebokteksten kan brukes for å utlede mulige svar. Denne oppgaven kan føre til at elevene bare leter etter passende svar i teksten; det vil si at de bruker en ”skolsk” lese måte, som nevnt i 3.2.1, og læreren kan bruke oppgaven for å kontrollere at elevene har lest teksten. På denne måten blir oppgaven styrende for hvordan teksten skal leses. En annen måte å

bruke oppgavene på er å la elevenes ”funn” danne utgangspunkt for diskusjon og refleksjon, noe som er mer i tråd med anvisningene i L97, som nevnt ovenfor.

Oppgave 2: Hvor gammel er Johannes? Hvordan ser han ut? Hva slags familiebakgrunn har han? Hvordan er han som menneske? Lag en personkarakteristikk.

Dette er en oppgave som kan løses på ulike måter og nivå; enten som en ytre karakteristikk basert på opplysninger som er gitt direkte i teksten eller en bredere personkarakteristikk som også innebærer å vite hva man skal se etter i teksten for å finne rimelige svar, slik Aase skriver som referert i 2.2.2. Eleven leter også her i teksten etter opplysninger, men for å gi et utfyllende svar, må leseren bidra mer aktivt selv. I et leserorientert perspektiv (slik Iser ser det), er leseprosessen framstilt som en dynamisk interaksjon mellom tekst og leser. Leseren bruker sine disposisjoner med hensyn til hva hun/han har av kompetanse, teksterfaring og kulturell bakgrunn, og i møtet mellom tekst og leser kan tekstens potensial realiseres. Leseren må skape mening ved å avkode forhold ved teksten som for eksempel språk og språkbruk. Det kan dreie seg om å beherske metaforiske uttrykk, slik som for eksempel Rabinowitz beskriver i ”Rules of signification” og å ha evnen til å se forholdet mellom del og helhet i teksten. Eleven må være trent i å lese ord og uttrykk og i å lese mellom linjene. Dette er i tråd med L97. I følge planen skal elevene trenes i å formulere det de undres over eller reagerer på. Tekstarbeidet er en produktiv og kreativ prosess, der leseren fyller ubestemtheter eller tomme plasser i teksten med sin egen tolkning. I denne oppgava får leseren også mulighet til å ta den andres perspektiv; å sette seg inn i en annens situasjon, som er en dimensjon ved lesing Skardhamar er opptatt av, som nevnt i 3.3.1. Jeg skriver mer om den interaksjonistiske måten å arbeide med tekster på under omtalen av oppgave 7 og 8.

Oppgave 3: Lag en tegning av Johannes’ skjulested i granittbruddet.

Her må elevene bruke opplysninger i teksten, men også tolke ut fra egen bakgrunn og disposisjoner. Flere trenger antakelig en forklaring på hva et granittbrudd er, ut over lærebokas korte forklaring ”sted hvor det brytes granitt (steintype)” (*Fra saga til CD, 2004, s. 34*). Hva elevene sitter igjen med etter å ha arbeidet med en slik oppgave, kommer derfor an på hvordan arbeidet er lagt opp. Oppgaven kan også være ment som avveksling i forhold til de andre oppgavene.

Oppgave 4 A: Victoria er en roman. Finn eksempler på typiske sjangerkjennetegn. Les mer om dette i marginen på side 26.

B: Har romanen en jeg-forteller eller en tredjeperson-forteller? Beskriv fortellerteknikken Hamsun bruker.

Dette er en oppgave som trener bruk av analyseverktøy, og det er en viktig kvalifikasjon som gjør at elevene får trening i å formulere seg og som kan gi økt innsikt i tekstarbeidet. Sjangersignal og synsvinkel er sentralt å fokusere på i nærlesing av en tekst. En slik tekstorientert tilnæringsmåte bygger på at det ikke minst er den overordnede strukturen i teksten som gir teksten mening. I et leserorientert perspektiv slik blant annet Rabinowitz framstiller det, kan sjangersignal og fortellerteknikk være viktige spor i teksten som bygger stillas som leseren kan knytte tolkninger til (se 2.2.3.2).

Når det gjelder Hamsuns fortellerteknikk er det en oppgave som har mye med den historisk-biografiske metode å gjøre. Forfatteren blir ut fra dette perspektivet sett på som en sentral del av sitt verk, og det er vanskelig å se på forfatteren atskilt fra verket. Og da er det forfatterens *stil* som blir det viktige å fokusere på. Måten teksten er skrevet på, viser at det er en personlighet som står bak (se 2.2.1). I hvilken grad elevene evner å se denne personligheten vil selvfølgelig variere med erfaring og bakgrunn. Men skal de delta aktivt i en reflekterende samtale om virkemidler, slik det står i læreplanen, må de kjenne til et så sentralt virkemiddel som fortellerteknikk.

Oppgave 5: Les de første avsnittene i kapittel 1. Kan du finne poetiske ord, bokstavrim, gjentakelser og en bestemt rytme, slik du finner i lyrikk?

Dette er en oppgave der elevene må bruke et begrepsapparat i nærlesing av teksten. Det tekstorienterte synet nykritikken stod for, beskjeftiget seg som nevnt i 2.2.2, i stor grad med lyriske tekster, og her ser man eksempel på nykritikkens klassiske bruksområde. Tekstarbeidet kan imidlertid gjøre elevene mer bevisste på det flertydige ved språket, noe som kan føre til nye erfaringer og økt innsikt.

Oppgave 6: Fortell hva som skjer under eggspankingen på øya. Skift synsvinkel og bruk jeg-form.

Dette er en referatoppgave der elevene må finne ut hva som er viktig å ha med for at referatet deres skal gi mening, og oppgaven gir mulighet for å observere hva som skjer ved skifte av synsvinkel. Begge deler krever nærlesing av teksten. Her er det i stor grad teksten og tekstens strukturer det skal arbeides med, som omtalt i oppgave 4.

Oppgave 7 A: Gi en personkarakteristikk av Victoria.

B: Skriv en side i Victorias dagbok. Hva tenker og føler hun?

Begge oppgavene legger til rette for at elevene skal formidle sin egen leseopplevelse, slik L97 forutsetter. A-oppgaven er den samme som oppgave 2. Når det gjelder å skrive dagbok, utfordrer det eleven til å være produktiv og kreativ. I denne prosessen skapes sammenheng og mening når leseren med utgangspunkt i egen bakgrunn og erfaringer blant annet fyller ut ubestemtheter eller tomme plasser i teksten. I det interaksjonistiske synet på lesing tillegges både tekst og leser betydning for tolkningen. I møtet mellom tekst og leser oppstår det som Iser kaller for estetisk virkning. Teksten må være åpen hvis et estetisk møte skal skje. Når elevene leser om Victoria (eller Johannes) blir nye erfaringer tilført med utgangspunkt i evnen til å abstrahere og omforme erfaring. Teksten lagres som minner og fantasier, og gir modeller for hvordan verden kan forstås. Som tidligere nevnt, søker ungdomsleseren etter mening på et mer abstrakt nivå, og gjennom refleksjon over blant annet personer kan hun/han oppdage at det fins flere nivåer i virkeligheten. I denne oppgava får leseren også mulighet til å ta den andres perspektiv. Dagboksjangeren vil være kjent for de fleste elevene og her blir de utfordret til å se verden fra en annens posisjon. Hva som skal være ”rimelige” tolkninger, kommer jeg tilbake til i omtalen av oppgave 8.

Oppgave 8: Johannes redder en liten pike fra drukningsdøden. Lag en reportasje fra ulykken.

Her må elevene være fortrolige med reportasjjangeren, noe som innebærer å bruke andre synsvinkler enn dem i tekstutdraget. Det blir også en utfordring å vurdere hva som skal med i en slik reportasje; om elevene skal holde seg til det som det er dekning for i teksten eller om det åpnes for elevenes meddikting. Elevene kan altså tolke ut fra det tekstorienterte synet, der kun strukturene i teksten og tekstens mening legger premissene for hva som er mulig tolkning, eller et leserorientert syn der teksten og dens strukturer spiller en underordnet rolle.

I et radikalt leserorientert syn spiller teksten ingen rolle; her blir alle tolkninger sett på som like riktige. Denne meddiktende tilnæringsmåten utfordrer ikke elevene nok til å gå inn i det fremmede og ukjente, men de kan lære å begrunne sine synspunkter på denne måten (se 2.2.3.1). I interaksjonsteoriene har både tekst og leser betydning i tolkningsprosessen, og en innfallsvinkel til oppgaveløsning med dette som utgangspunkt, vil kreve at det skal være belegg i tekstutdraget i læreboka for opplysningene som blir brukt i reportasjen. At Johannes er livredder, signaliserer at det skal letes etter narrative strukturer i teksten som sier noe om han lykkes i sitt prosjekt. Tolkningen av tekstens strukturer er sentral i aktantmodellen (omtalt i 2.2.2). Modellen er et uttrykk for impulser fra strukturalismen, og den går ut på å avdekke faktorer som styrer handlingen på overflaten gjennom å finne ut hva det er subjektet vil, hvilket prosjekt subjektet har og hvem som er hjelpere og motstandere i dette prosjektet. Modellen representerer en tekstorientert tilnæringsmåte, og her ser man et eksempel på at den fortsatt er i bruk.

I Steffensens metode "De fem spørsmål" styres både tekst og leser av hverandre. Steffensens metode dreier seg om "de gode spørsmålene", de som leder *inn i teksten* og ikke *ut av teksten*. Det er rom for ulike tolkninger, men ikke ren fortolkningssubjektivisme eller det som er referert til som "mestertolkning" (se 3.3.1). Anvendt på oppgave 8 må det være enighet i elevgruppa om hvilke spørsmål som er de gode spørsmålene, noe som også krever nærlesing av teksten. En slik måte å arbeide med teksten på kan føre til at elevene blir mer produktive og kreative og på den måten kan bidra aktivt i en reflekterende samtale, i tråd med føringer i L97.

Repetisjonsspørsmålene bakerst i kapitlet er spørsmål om hva romanen *Victoria* handler om, om hvordan Hamsun skildrer naturen og om hvordan han skildrer kvinnen. Jeg mener også disse spørsmålene bunner i et tekstorientert syn, og som oppsummerende spørsmål i dette kapitlet er de med på å forsterke den tekstorienterte tilnæringsmåten. Jeg vil spesielt framheve det første repetisjonsspørsmålet "Hva handler Hamsuns roman *Victoria* om?" (*Fra saga til CD 10A, 2004, s. 53*). Dette er en gjenganger i en litteraturundervisning som tar utgangspunkt i nykritikkens autonome og lukkede tekstsyn, der jakten på tekstens budskap er det sentrale. Teksten er løsrevet fra forfatteren og er selv en selvstendig, objektiv betydningsstruktur og det er leserens oppgave å avkode denne betydningsstrukturen. Hvordan leseren tolker budskapet, er ikke interessant i dette perspektivet.

5.2.3 Oppsummering av oppgavene

Mens den historisk-biografiske metode, eller det forfatterorienterte synet, dominerer framstillingen av tekstutvalg og presentasjonsmåte i kapitlet om nyromantikken, preges oppgavene til tekstutdraget av *Victoria* av en tekstorientert tilnærming. Siden det ikke foreligger noen anvisninger i lærerveiledningen om hvordan arbeidet med oppgavene skal foregå, er det lite støtte å finne for læreren. Sett på bakgrunn av forskning som dokumenterer at både lærebok og lærerveiledninger har en sentral plass i planleggingsarbeidet i skolen og at lærere ser ut til å stole på at læreverkene er i tråd med i læreplanen (se 3.2.1), blir mye overlatt til den enkelte lærer både med hensyn til faglig refleksjon og utvikling av praksis, noe som virker påfallende med hensyn til hva som står i forordet i lærerveiledningen. Her heter det at hensikten med veiledningen er å bidra til faglig trygghet i undervisningen. Når det gjelder arbeid med oppgavene, viser undersøkelser at det er svært vanlig at elevene bruker mye tid på å løse oppgaver individuelt, og at det er lite bruk av klassesamtale og diskusjon. Oppgaver av mer utforskende og reflekterende art velges bort (se 3.2.1). Dette er svært uheldig med tanke på litteraturdidaktiske arbeidsmåter som nettopp viser betydningen av samtaler i undervisningen for å stimulere både leselyst og leseglede.

Kvalsvik Nicolaysen og Skjelbred har pekt på lesemåter som går igjen i lærebøkene og at de er utformet på en slik måte at de sier lite om selve teksten, men mer om tradisjonelle lesemåter (se 3.2.2). De fleste oppgavene til *Victoria*, representerer etablerte måter å arbeide med teksten på. Unntaket kan være reportasjeoppgaven, men det kommer an på hvordan arbeidet legges opp. I forhold til Steffensens teori vil nok en slik oppgave være et eksempel på en *ut av teksten*-oppgave fordi den kan lede oppmerksomheten vekk fra selve teksten.

5.3 *Fra saga til CD 10A (2008)*

5.3.1 Tekstutvalg og presentasjonsmåte

Som det går fram av presentasjonen av *Fra saga til CD 10A 2008* i forrige kapittel, er det i dette læreverket fokusert på læringsstrategier som metode for å skaffe seg oversikt over hva tekstene handler om. Denne måten å presentere litteraturen og arbeidet med de litterære tekstene i lærebøker på, kan være et utslag av oppmerksomheten på hvordan leseopplæring drives etter testresultatene fra PISA og PIRLS, som omtalt i 2.1.1. Det står også i forordet til lærerveiledningen at læringsstrategier og lese-og skrivestrategier er kompetanse som blir vektlagt i læreverket (*Ressursperm for læreren 10. trinn 2008*, s. 3). Men slike strategier er

vel ikke noe mål i seg selv, de er heller redskaper for å nå et mål. Og strategiene vil variere ut fra lesingens ulike formål.

Måten nyromantikken presenteres på i 2008-utgaven ligner i store trekk på framstillingen i 2004-utgaven av læreverket. Overskriften og lærebokteksten er så å si identisk på de første sidene, det handler om ”Det ubevisste sjeleliv”, men tekstene om Monet, Munch og Debussy er tatt ut, og musikkopptaket med Debussy er heller ikke med. Jeg finner ingen kommentar til hvorfor dette er tatt ut i lærerveiledningen. I del 1 i veiledningen, der det står om pedagogisk plattform og læringssyn, er det gitt en begrunnelse for å bruke dette materialet:

Det store bildematerialet, de litterære autentiske tekstene, det grafiske uttrykket, musikken og lyttestoffet på CD-en kan forhåpentligvis danne en klangbunn og et affektivt bakteppe for kunnskapsstoffet som blir presentert. Gjennom opplevelse, følelser og stemninger får kunnskapselementene sin plass og virker på hverandre. Stoffet blir kanskje lettere å leve seg inn i og huske. Når kunnskapsstoffet blir preget av det affektive, vil kanskje lysten til å lære øke (*Ressursperm for læreren 10. trinn*, 2008, s.11).

Men dette gjelder altså ikke kapittel 2. Kanskje er mengden kunnskapsstoff i kapitlet vurdert som tilstrekkelig. Andre forandringer som er gjort, er at illustrasjonene er byttet ut med andre kunstbilder og fotografier eller de kommer i et annet format. Lærebokteksten i underkapitlet om Hamsun er den samme som i forrige utgave, bortsett fra et nytt tillegg som handler om teateroppsetningen av *Markens grøde*. Før teksten om forfatteren er det gitt to oppgaver. Den første går ut på hva slags forkunnskaper elevene har om Hamsun og den andre er å lytte til Ingar Sletten Kolloen som forteller om forfatteren. Begge oppgavene kan virke motiverende for leseinteressen, og er relevante med tanke på lesestrategier. Det er også flere oppgaver etter teksten om Hamsun her, en av dem er en fordypningsoppgave i Hamsuns forfatterskap. Å utforske forfattere er i tråd med føringer i LK06, og her ser man hvordan det i læreverket legges til rette for dette. Jeg tar med disse eksemplene på oppgaver fordi jeg mener oppgavene viser at også i denne læreboka står den historisk-biografiske metoden sentralt. Framstillingen av både forfatter og tekster aktualiserer også spørsmålet om kanon i litteraturundervisningen i skolen. Jeg kommer tilbake til både den historisk-biografiske metode og kanontradisjon i litteraturundervisningen nedenfor.

Flere forhold kan problematiseres med hensyn til hva som er gitt som begrunnelsene for tekstutvalget i lærerveiledningen. For det første står det i læreplanen at det er samtidstekstene

som skal være utgangspunktet når temaer og uttrykksmåte skal sammenlignes med tidligere tekster. Veiledningen referer også til dette perspektivet på tekster, som nevnt i 4.2.3. Men måten tekstene er framstilt i læreboka på, gjør at det er Hamsun og utdraget av *Victoria* som blir stående som utgangspunkt for tekstarbeidet. Både mengden biografisk materiale om forfatteren og tekstutdragets plassering i kapitlet er med på å legge premisser for hvordan arbeidet med de litterære tekstene skal foregå. Jeg mener at oppgavene som er gitt til samtidstekstene i hovedsak forsterker inntrykket av at det er litteraturhistorien og en klassisk tekst som favoriseres i kapitlet. Det er bare én av oppgavene til utdragene av *Løvekvinnen* (2006) og *Et velsignet barn* (2005) som går ut på å sammenligne de nyere tekstene med *Victoria*. Oppgaven er å finne likheter og forskjeller mellom tekstene ut fra de oppgitte stikkordene ”å være forelsket”, ”å føle seg annerledes” og ”privat gjemmested”. I oppgavene til utdragene av *Maskeblomstfamilien* (2003) er det ingen sammenligningsoppgave, og i *Alt som er* (2004) er det én av oppgavene som går ut på å finne likheter og forskjeller mellom dette utdraget og de andre utdragene som er lest i kapitlet, altså ingen som angår bare *Victoria*.

Bakhtins dialogiske syn på språk og tekst er også trukket inn i sitatet fra side 14 i lærerveiledningen (se 4.4.3), uten at det dette forklarer hvorfor det skal være et tematisk utgangspunkt i arbeid med litterære tekster. Bakhtins dialogiske syn går ut på at en tekst som er i dialog med andre tekster i et intertekstuellet rom, åpner teksten i mange retninger, og ikke bare ut fra tematisk sammenfall. Når de litterære tekstene skal leses ut fra et oppgitt tema, kan dette komme i konflikt med den åpne teksten som dialogismen framhever. Teksten blir isteden lest ut fra at den skal kaste lys over et bestemt tema. På denne måten lukkes teksten for andre måter å lese den på. Lærebokteksten kan dermed lede oppmerksomheten *ut av teksten* og ikke *inn i teksten*. Når det i lærerveiledningen blir hevdet at Jon Smidts teorier har preget måtene det skal arbeides med tekstene på i norskplanen i LK06, kan dette framstå som en unyansert framstilling av hans syn på språk, tekst og kultur. Jeg kommer for øvrig tilbake til Bakhtin under omtalen av oppgave A.

Et annet aspekt som er relevant å nevne her, er at det kan være problematisk å sammenligne tekster og tema ut fra fortid og nåtid fordi det innebærer å rekonstruere fortida, noe som kan være problematisk, som nevnt om LK06 i 3.1.3. Det må også stilles spørsmål ved om en teksts direkte relevans for leseren i dag nødvendigvis er den lesemåten som gir størst innsikt. Kanskje innebærer en leting etter tekstens mening en mer interessant utfordring for leseren.

For ungdomsleseren er det imidlertid viktig at den litterære teksten ikke må framstå som for komplisert.

Kommentarene til kapitlets tekstutdrag i lærerveiledningen er på mange måter med på å bygge opp under en utenomtekstlig tilnæringsmåte og en relativ streng styring av tekstarbeid og tenkning. Det vises til et skjema som kan brukes i arbeidet med tekstene (*Ressursperm for læreren 10. trinn*, 2008, s. 60): ”På KO 2.07 har vi laget et skjema der elevene kan krysse av for ulike temaer som de fem tekstene i kapitlet kan omhandle.” Temaene er ”Kjærlighet og kjønnsroller”, ”Løgn og sannhet”, ”Virkelighet og fantasi”, ”Makt og motmakt”, ”Helt og antihelt” og ”Oppbrudd og ansvar”. Hva elevene sitter igjen med etter å ha fylt ut dette skjemaet, har i alle fall svært lite med Bakhtins dialogiske syn på tekster å gjøre.

Norskplanen i LK06 er lite konkret med hensyn til å angi hva det skal arbeides med i litteraturundervisningen. Dette kan, som nevnt om planen tidligere, være med på å gjøre skolens kanon mindre synlig. Her ser man imidlertid et eksempel på en klassisk tekst som fortsatt er å finne i et nytt norskverk og slik sett er med på å opprettholde kanontradisjonen i skolen.

Ungdomsskoleelever er som nevnt i 2.1.2, lite kjent med moderne ungdomslitteratur. At læreverk imøtekommer dette behovet er viktig, men det er en fare for at slike tekster blir valgt bort. De kan drukne i tekstmengden som er presentert i 10A-boka, og læreren kan føle seg forpliktet til å formidle kunnskapsstoffet som det åpenbart er lagt stor vekt på, som i kapitlet om nyromantikken.

5.3.2 Oppgavene til *Victoria*

Før jeg tar for meg hver enkelt oppgave til utdraget, vil jeg kort nevne hva LK06 sier om arbeidsmåtene i norsk og deretter refererer jeg det som står i lærerveiledningen om tenkningen bak arbeidsoppgavene.

I kompetansemålene for 10. trinn heter det at elevene skal delta i utforskende samtaler om litteratur, de skal lese tekster i ulike sjangrer (novelle, fortelling, dikt, dramatekst, men roman er ikke nevnt), de skal bruke lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur, formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon, gjenkjenne de

språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder.

I lærerveiledningen blir det i del 1 gjort rede for læringssyn som lærerverket bygger på, og i del 2 omtales didaktiske perspektiver som tar for seg læringsstrategier og læringsstiler, lesing og skriving, arbeidsmåter og vurdering. Det er imidlertid lite som handler om litteraturdidaktiske perspektiver. Litterære samtaler er nevnt i en kort kommentar, og det er vanskelig å finne anvisning til hvordan arbeidet kan foregå og den andre leseopplæringen er ikke nevnt eksplisitt; det står bare at lese- og skriveopplæringen bør fortsette gjennom hele skolegangen, at ordavkoding og rettskriving er ferdigheter som bør videreutvikles og styrkes og at elevene må få trening i å bruke varierte sjangrer, syntaks og tekststrukturer (se 4.4.3).

I den delen som handler om arbeidsmåter i veiledningen, dreier mye seg om prosjektarbeid. Storyline som metode blir også tatt opp, og her er det et avsnitt om hva som er gode nøkkelspørsmål når denne metoden benyttes. Det ser likevel ut til at det meste av oppmerksomheten på lesing er rettet mot leseforståelse i denne lærerveiledningen. Hvordan selve litteraturundervisningen skal foregå, er det ikke lett å finne konkrete anvisninger for. Det framstår som lite hensiktsmessig at læreren må lete etter metodiske anvisninger i en lærerveiledning.

I del 1 i lærerveiledningen i avsnittet om det bakhtinske synet på språk og tekst, er det referert til hva Jon Smidt mener skjer når elever for eksempel jobber med romanen *Victoria*; at de møter Hamsuns tekst med sin egen tekst og at denne klassiske teksten derfor alltid vil bli opplevd på nye måter. Lærebokforfatterne skriver at nettopp dette er bakgrunnen for at det gis oppgaver som spør etter elevenes egne meninger eller opplevelser av teksten (se 4.4.3). En tilnæringsmåte med dette leserorienterte perspektivet som utgangspunkt, kan sies å komme til uttrykk i oppgave A:

Oppgave A: Var det noe du lurte på i teksten? Diskuter med de andre.

Her inviteres leseren til å stille spørsmål til teksten og å diskutere disse med medelever. En slik oppgave kan sammenlignes med Steffensens metode ”De fem spørsmål”. Slike spørsmål krever nærlesing av teksten for å kunne besvares og spørsmålene som stilles, må være gode; de skal lede *inn i teksten*. Elevene må bruke sin egen bakgrunn og erfaringer, og det må være

rom for ulike tolkninger. I litterære samtaler er det de åpne spørsmålene som er de sentrale. Elevene skal ikke gjette seg til hvilken tolkning som eleven tror at læreren mener er den riktige. For å kunne uttrykke seg og få større innsikt i tolkningsprosessen, må de ha et begrepsapparat og strategier. Hvordan samtalen er organisert, er heller ikke uten betydning, som nevnt i 3.3.1. Hvis elevene sitter i sirkel, kanskje etter at de først har sittet sammen i mindre grupper, har de lettere for å komme med innspill. Det er større muligheter for at de på denne måten blir oppmerksomme på flere momenter i teksten enn de kan finne alene. Dette kan i sin tur føre til flere selvstendige refleksjoner, som i neste omgang kan nedfelles for eksempel i en leselogg.

I dette arbeidet er det viktig at elevene har ”igangsettere”, det vil si noen setningsemner som hjelper elevene til å uttrykke seg (se 3.3.2). I oppgaveteksten til oppgave A skal elevene svare på hva de lurte på. Selv om intensjonen med et slikt spørsmål er god, kan svarene bli ufokuserte. Hvis elevene hadde blitt bedt om å svare ut fra noen innledende formuleringer som ble gitt i oppgaveteksten, som for eksempel ”Da jeg leste, la jeg merke til..., Jeg synes at..., Jeg ble skuffet over...”, kunne det bli lettere å utdype og begrunne refleksjonene. Dette gir også større muligheter for å ivareta det bakhtinske synet på språk og tekst ved at elevene bruker sin egen erfaringsbakgrunn. Men lærerveiledningen har ingen kommentarer til denne oppgaven ut over at den trener innholdsforståelsen.

Oppgave B: Hva handler utdragene fra romanen Victoria om?,

Denne oppgaven er i følge veiledningen også ment å trene innholdsforståelse. (I 2004-utgaven av 10A var dette spørsmålet ett av repetisjonsspørsmålene). Det er ingen ytterligere kommentarer til oppgaven i veiledningen. Mens oppgave A åpner for ulike lesinger og på denne måten signaliserer at tekstarbeidet til *Victoria* skal ta utgangspunkt i elevenes opplevelser av teksten, kan oppgaveformuleringen i B-oppgaven framstå som påminnelse om at vi raskt skal tilbake til en mer tradisjonell tekstorientert måte å arbeide med litteratur på. Men en litteraturundervisning som har fokus på hva teksten handler om, trenger ikke være en tradisjonell jakt på tekstens budskap. Leting etter tekstens mening kan ha en utfordrende effekt. Dersom denne arbeidsmåten leder lesingen *inn i teksten*, og også omfatter nærlesing av teksten, kan elevene utfordres til å komme med tolkninger som tar utgangspunkt i formuleringer som ”Tanker du har om teksten, hva synes du den egentlig handler om, spørsmål du har til teksten, hva finner du når du leser mellom linjene”, som referert i 3.3.2. I

dette arbeidet kan et todelt leseloggskjema brukes. I lærerveiledningens generelle del er det vist til et ”to-kolonne-notat” (*Ressursperm for læreren 10.trinn*, 2008, s. 26), men det blir ikke gjort oppmerksom på at dette skjemaet kan brukes i forbindelse med leselogg.

Oppgave C: Lag en tegning fra en av hendelsene.

Dette er samme oppgave som oppgave 3 i 2004-utgaven. Her har veiledningen noen kommentarer: ”Elevene får på denne måten gitt uttrykk for sine personlige opplevelser, det kan være en hyggelig avveksling fra skriveoppgaver og når elevene ser på illustrasjonene i elevboka, kan de spørres om de kunne ha illustrert teksten på en annen måte”(ibid., s. 58). Denne oppgaven gir rom for å komme med egne tolkninger, og også for å dele disse med andre, som i en litterær samtale. Spørsmålet blir om illustrasjonene til teksten i elevboka allerede har lagt føringer for hvordan teksten skal leses. Her er Munchs *Ung kvinne på stranden* og *Kaia, Kjerringøy* av Karl Erik Harr, samt tre fotografier, henholdsvis av et fugleegg, en veps og blinkende vann. En diskusjon rundt måten teksten er illustrert på, kan gjøre at flere blir oppmerksomme på forhold ved teksten de ikke har lagt merke til tidligere. I hvilken grad dette skjer, kommer an på hvordan tekstarbeidet i klasserommet blir lagt opp. Det må brukes en metode der flest mulig kommer til orde, og da er arbeid i mindre grupper en anbefalt måte å organisere arbeidet på (se 3.3.2).

Oppgave D: Hvor og når foregår handlingen?

Oppgaven er identisk med oppgave 1 i den tidligere utgaven, bortsett fra at det her ikke skal begrunnes med konkrete eksempler fra teksten. I veiledningen står det at elevene må hente informasjon på forskjellige steder i teksten og trekke slutninger ut fra språklige og innholdsmessige markører (s. 58). Teksten må nærleses, leseren må bruke sin tekstkompetanse i tolkningen av strukturer som ligger under tekstens overflate. Denne oppgaven trener også leseforståelse.

Oppgave E: Har romanen en jeg-forteller eller en tredjepersonforteller?

Dette er samme oppgave som 4B-oppgaven i forrige utgave. I veiledningen heter det at ved å lese de første avsnittene i utdraget, bør det være forholdsvis enkelt å registrere at det personlige pronomenet *han* (Johannes) som blir brukt i teksten, etablerer en

tredjepersonforteller (ibid., s. 58). Fortellerteknikk er som tidligere nevnt, sentralt å fokusere på i nærlesing av en tekst. I elevboka står det:

Noen ganger er jeg-fortelleren hovedperson, andre ganger biperson. Det kan også være en *tredjepersonforteller*. Da opptrer fortelleren som ”han”, ”hun” eller personer med navn. Fortelleren kan være ”allvitende”, det vil si at fortelleren vet noe om *alle* de fiktive personene, til og med hva de tenker og føler. Andre ganger vet fortelleren alt om hovedpersonen, men lite om de andre personene i fortellingen, og noen ganger vet ikke fortelleren noe som helst om hva personen tenker og føler, og ser alt utenfra (*Fra saga til CD 10A*, 2008, s. 55).

I veiledningen, under kommentarer til en oppgave som er gitt i begynnelsen av kapitlet, finnes en kort forklaring som går ut på at valg av fortellerstemme kan gi verdifull informasjon om hvordan teksten er bygd opp og at de fleste elever vil oppdage at tekstene blir forskjellige ut fra hvilken fortellerstemme man velger (*Ressursperm for læreren 10.trinn*, 2008, s. 56).

Fortellersynsvinkel kan være et viktig spor i teksten. Jeg skriver mer om fortellersynsvinkel under.

Oppgave F: Gi en personkarakteristikk av Johannes og Victoria. Lag to personkart.

Lærerveiledningen opplyser her om at elevene skal bruke det læringsstrategiske verktøyet personkart (ibid., s. 58).¹¹ Oppgaven er den samme som i den forrige utgaven, bortsett fra at da var ikke personkart aktuelt å bruke. Her kommenterer jeg ikke oppgaven ytterligere, men viser til omtalen av oppgaven i 1999-utgaven der jeg har skrevet om hvordan eleven kan bruke sin egen erfaringsbakgrunn.

G-oppgaven: Victoria er en roman. Finn eksempler på typiske sjangerkjennetegn.

Oppgaven er identisk med 4A-oppgaven i 1999- utgaven. Lærerveiledningen viser til at elevene kan bruke oversikten over romanens sjangerkjennetegn på side 55 i elevboka der det blir gitt en forenklet og skjematisk forklaring på sjangeren. Hvorfor romanen som sjanger har fått spesiell oppmerksomhet i et kapittel om nyromantikken, begrunnes med at samtidslitteraturen, den litteraturen som de eldre tekstene skal sammenlignes med, er i romanform og at denne sjangeren derfor binder stoffet i kapitlet sammen. Sjangersignal kan

¹¹ I et personkart plasseres personen i midten av kartet (sola) og egenskapene til personen plasseres rundt i stråler. Dette er forklart i 8A-boka i serien.

som tidligere omtalt, være et viktig spor eller et stillas som leseren kan støtte seg til, og arbeidet med teksten kan med dette som utgangspunkt lede oppmerksomheten *inn i teksten*. Elevene bør ut fra dette perspektivet lære om sjangeren, selv om sjangeren, som også nevnt i veiledningen, ikke er spesifikt nevnt i læreplanen. Jeg mener det er uheldig å utelate sjangeren. Læreplanen framstår som lite tydelig og er samtidig et eksempel på at når kompetansemålene blir mindre detaljorienterte i en læreplan, blir de også mer utydelige.

Oppgave H: Fortell hva som skjer da piken holder på å drukne og Johannes kommer til unnsetning. La Johannes være fortelleren.

Lærerveiledningen slår fast at oppgaven er krevende, på grunn av skiftet i fortellerstemme og synsvinkel. Oppgaven er den samme som oppgave 8 i 2004-boka, med unntak av at her skal eleven ikke være reporter. Jeg viser til kommentarene jeg skrev til den tidligere utgaven.

Oppgave I: Hvordan tror du romanen slutter? Får Johannes Victoria til slutt? Dikt videre og lag en avslutning.

Lærerveiledningen fokuserer på lesestrategier i kommenterer til oppgaven: ”Å skape forventninger til hva som skal skje videre i en fortelling eller tekst, er en lesestrategi som er svært nyttig å mestre. I denne oppgaven trenes denne strategien, og eleven må dikte videre på fortellingen og lage en avslutning” (*Ressursperm for læreren 10.trinn*, 2008, s.59). I lærebokteksten står det at *Victoria* handler om ulykkelig kjærlighet og denne opplysningen kan føre til at mange kanskje konkluderer med at ”Johannes ikke får Victoria til slutt”. I likhet med oppgave 7 i den tidligere utgaven, kan slike oppgaver utfordre elevenes evne til refleksjon på et mer abstrakt nivå. Men, som omtalt i oppgave 8 i den tidligere utgaven, kan denne måten å dikte videre på kan også føre til at alle tolkninger blir sett på som like riktige. Det bør være belegg i teksten for slutninger som trekkes av leseren.

Spørsmålet ”Får Johannes Victoria til slutt” signaliserer at det skal letes etter narrative strukturer i teksten, noe som er et uttrykk for impulser fra strukturalismen, materialisert som aktantmodellen, omtalt i oppgave 8 i 2004-boka. Denne modellen går ut på å avdekke faktorer som styrer handlingen på overflaten gjennom å finne ut hva det er subjektet vil, hvilket prosjekt subjektet har og hvem som er hjelpere og motstandere i dette prosjektet. Modellen

representerer en tekstorientert tilnæringsmåte, og her ser man et eksempel på at den fortsatt er i bruk.

5.3.3 Oppsummering av oppgavene

LK06 har som sagt få konkrete anvisninger til hvordan det skal arbeides med de litterære tekstene. Det står at elevene skal delta i utforskende samtaler om litteratur, de skal bruke lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og at elevene skal formidle egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon. I lærerveiledningen ser det ut til at det meste av oppmerksomheten på lesing er rettet mot leseforståelse der det ferdighetsorienterte perspektivet er framtrødende. Hvordan selve litteraturundervisningen skal foregå, er det lite konkrete anvisninger for. Veiledningen har ingen refleksjoner om leserorientert teori, den er mer opptatt av nytten av lesestrategier.

I likhet med 2004-utgaven, er det den historisk-biografiske metode som dominerer framstillingen av tekstutvalg og presentasjonsmåte i dette kapitlet, mens oppgavene, som i store trekk er de samme som i den forrige utgaven, representerer en mer tekstorientert tilnærming til tekstarbeidet, ikke minst med tanke på det ferdighetsorienterte perspektivet som kommer til uttrykk i lærerveiledningen der det er fokusert på lesestrategier og lite er sagt om hvordan arbeidet kan legges opp i forhold til den estetiske dimensjonen ved å lese. Når de litterære tekstene kun brukes i et lesestrategiperspektiv som å trene leseforståelse eller blir brukt til å belyse et tema eller en problemstilling, legges det opp til en lesing som kan lede oppmerksomheten *ut av teksten*. Spørsmålet blir ikke hva teksten gjør med leseren, men hva leseren skal gjøre med teksten.

Når det gjelder tekstarbeid som legger opp til tradisjonelle lesemåter, som nevnt i oppsummeringspunktet 5.2.3, er det en karakteristikk jeg mener også er dekkende for oppgavene til teksten om *Victoria* i denne utgaven av læreverket, bortsett fra oppgave 1 som med formuleringen ”Var det noe du lurte på i teksten”, representerer en annen tilnæringsmåte, nemlig en arbeidsmåte som tar utgangspunkt i elevenes opplevelser og meninger. For ungdomsleseren er det viktig at både tekstene og arbeidsmåtene stimulerer til refleksjon på et mer abstrakt nivå.

5.4 Kontekst 8-10 (2006)

5.4.1 Tekstutvalg og presentasjonsmåte

I lærerveiledningens generelle del begrunnes den kronologiske framstillingen av litteraturhistorien med at det i LK06 legges vekt på at elevene skal ha oversikt over linjer og kunne se sammenhenger mellom nåtid og fortid og på tvers av ulike kulturer. Når det gjelder selve tekstene er disse valgt for å gi leseglede, men også for å illustrere litterære perioder, sjangrer og skrivemåter, og, som det også er tilføyd: ”Det går også an å gå motsatt vei, og begynne i litteraturen, i tekstsamlingene” (Ressurspermen, s. 8). Det er imidlertid få andre litteraturdidaktiske perspektiver å finne i veiledningen. I likhet med lærerveiledningen i *Fra saga til CD* (2008) er det i denne lærerveiledningen gitt mye plass til lesing og lesestrategier. Mye av fokuset er satt på læringsstrategier og læringsstiler i den generelle delen, og her er også leseutviklingsprogrammet LUS omtalt, samt mappemetodikk, dramapedagogiske metoder og storylinemetode. I omtalen av kursene i basisboka (som blant annet har et eget kapittel om leseprosessen) har veiledningen også flere kommentarer om lesing, som for eksempel at det i ungdomskolen har vært for lite fokus på leseferdigheter:

Når internasjonale undersøkelser viser at norske ungdomsskoleelever skårer under gjennomsnitt nettopp når det gjelder leseferdigheter, må vi ta leseopplæringen på dette trinnet mer alvorlig (...)
Ferdighetstrening på ungdomstrinnet betyr først og fremst arbeid på to felt: Bevisstgjøring av ulike lesestrategier og arbeid med leseforståelse (s. 80).

Denne oppmerksomheten på leseferdigheter går igjen i kommentarene til de ulike kursene i basisboka, som for eksempel kommentarene til kurs 2 ”Bli en bedre leser” som fokuserer på avkoding, lesehastighet og leseforståelse (s. 83). Jeg kommer tilbake til dette fokuset på leseferdigheter under omtalen av oppgavene.

Måten tekstutvalget er presentert på i dette læreverket, med beskrivelse av historiske, samfunnsmessige og kulturelle forhold som innledning til periodene, fører til at det er de litterære periodene som blir stående som den viktigste konteksten til litteraturen. Tidslinjer på omslagssidene både i basisboka og tekstsamlingene *Tekster 1* og *2* er med på å understreke dette. Selv om det ikke er mye historisk-biografisk stoff i framstillingen, aktualiseres kanonspørsmålet både med hensyn til forfattere og de klassiske tekstene som er representert.

5.4.2 Oppgavene til *Victoria*

Til tekstutdraget av *Victoria* er det sju oppgaver, fire av dem er ”I teksten”-oppgaver og tre er ”Ut av teksten”-oppgaver.

Som det står om kompetansemålene for 10. trinn, skal elevene delta i utforskende samtaler om litteratur, de skal lese tekster i ulike sjangrer, de skal bruke lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur, formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon og gjenkjenne språklige virkemidler.

I ressurspermen gis det i innledningen til tekstarbeidet til *Tekster 1* og *Tekster 2* flere råd til hvordan tekstarbeidet kan foregå. Som nevnt i 4.4.4, er det henvist til punktlister i tekstsamlingene som kan brukes for å snakke om tekster, en for skjønnlitteratur og en for saktekster. Begrepet ”den litterære samtalen” er brukt, men det følger ingen nærmere forklaring på hva slags samtale dette er. Som nevnt om litterære samtaler tidligere (punkt 3.3.1), er det de åpne spørsmålene, det vil si spørsmål som leder *inn i teksten* og gir større innsikt i tolkningsarbeidet, som er de sentrale i denne metoden. Slik jeg ser det, er ikke dette tilfelle for flere av punktene på lista. Selv om mye er avhengig av hvordan arbeidet legges opp, er det her flere oppgaver som ofte forbindes med en mer tekstorientert lese måte, slik som referatoppgaven, lete etter tema-oppgaven og sjangertrekk-oppgaven. Samtidig er det også oppgaver som spør etter leserens opplevelser av teksten, noe som peker mot et leserorientert perspektiv på tekstarbeidet. Veiledningen gir imidlertid ingen råd til hvordan selve arbeidet med punktene bør foregå, og det blir derfor opp til læreren å bestemme gangen i tekstarbeidet. Nå er det riktignok henvist til å bruke kopivedlegg til leselogg i avsnittet ”Å snakke om teksten”, men dette er kun registreringsskjema for hvilke tekster som er lest, der forfatter, sjanger og dato skal føres opp.

Andre anvisninger i veiledningen i innledningen til *Tekster 1* og *Tekster 2* dreier seg om at læreren bør ha tenkt igjennom på forhånd hva som skal være formålet for lesingen og hvordan arbeidet skal organiseres: Om tema skal være utgangspunkt, om det er sjangerlære og tekstproduksjon som er målet, eller om elevene bare skal lystlese uten å gjøre noen oppgaver. Veiledningen setter ikke disse formålene med tekstarbeidet opp mot hverandre, men overlater til læreren å velge hvor fokuset skal være. Det står imidlertid også at oppgavene til tekstene ”er ment som en hjelp på veien for å nå de overordnede målene i Kunnskapsløftet” (Ressurspermen, s. 359) og slik sett blir oppgavene stående som arbeidsmåter som gir sterke føringer for tekstarbeidet. Hvordan arbeidet kan organiseres, står det lite om i denne veiledningen. Det er ingen konkrete forslag ut over at det står at læreren bør tenke igjennom

om det skal arbeides individuelt, i grupper eller i fellesskap, og om oppgavene skal gjøres skriftlig, muntlig, framføres eller legges i mappe.

Tekstoppgavene i *Tekster 1* er som sagt delt inn i to kategorier: ”I teksten”- oppgaver og ”Ut av teksten” – oppgaver. I følge veiledningen skal elevene i den første kategorien finne svaret på oppgaven i selve teksten, og oppgavene her skal være av stigende vanskelighetsgrad. I den andre kategorien gis det større utfordringer: ”Oppgavene her krever refleksjon og overføring av innholdet i teksten til andre uttrykk og oppgaver” (Ressurspermen, s. 358). Det er flere ulike typer oppgaver, står det her, og begrunnelsen er ”kravet om å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs læringsstil og behovet for ulike læringsstrategier” (ibid., s. 359). Her operasjonaliseres intensjonene i veiledningens generelle del om fokus på læringsstrategier.

For øvrig kan formuleringer som ”i -og ut-av-teksten” – oppgaver synes pedagogisk hensiktsmessig. Betegnelsen er sikkert ment som en nøytral karakteristikk, men i et litteraturdidaktisk perspektiv kan en slik karakterisering lede oppmerksomheten over på den leserorienterte didaktikken. Jeg tenker her først og fremst på det Steffensen skriver om spørsmål som leder *inn i teksten* som de gode spørsmålene i motsetning til spørsmål som leder *ut av teksten* som er et kriterium på spørsmål som ikke er så gode.

I del 4 som består av metodiske forslag til *Tekster 1*, er det få anvisninger til hvordan arbeidet med *Victoria* kan foregå. Det er kun opplyst hvor i *Victoria* utdragene er hentet fra og det er henvist til tilleggsteksten *Fra det ubevidste sjæleliv* som finnes i ressurspermen. Det står at teksten kan brukes som ”programerklæring” for nyromantikken, men fordi den kan være vanskelig tilgjengelig for elevene, må læreren tilrettelegge og forklare (s. 398). Denne måten å presentere tekstutdraget fra *Victoria* på, gir inntrykk av at dette er en tekst som skal illustrere en periode.

Oppgave 1, 2, 3 og 4 sorterer under ”I teksten” og 5, 6 og 7 står under ”Ut av teksten”.

”I teksten”:

Oppgave 1: Hvilke ord bruker Johannes til å beskrive Victoria med?

I denne oppgaven bruker elevene den ”skolske” lesemåten; de blir opptatt av å finne riktig svar i teksten. På denne måten blir oppgaven styrende på lesingen av teksten. I et moderne

litteraturredidaktisk perspektiv vil en slik lese måte ikke lede tekstarbeidet *inn i teksten* slik overskriften sier. Dette er en oppgave som trener leseforståelse.

Oppgave 2: På hvilken måte forsøker Johannes å få kontakt med Victoria under båtturen, og hvordan går det?

Denne oppgaven kan løses både med utgangspunkt i et lesestrategiteknisk perspektiv der elevene leter etter svar i tekstens overflatestruktur på en ”skolsk” måte eller nærme seg teksten ut fra en mer leserstyrt tilnærming der både tekst og leser tillegges betydning i tolkningsarbeidet. I dette perspektivet nærleses teksten med utgangspunkt i informasjon som er gitt på forskjellige steder og med ulike språklige markører som det er opp til leseren å merke seg. Opplysningene kan være gitt gjennom metaforiske uttrykk og synsvinkel, slik som Rabinowitz beskriver det i sine teorier om litterære konvensjoner (se 2.2.3.2). En annen konvensjon i følge hans teorier, er forventningen leseren har om at det skal skje noe mellom begynnelse og slutt. I leseprosessen vil leseren ut fra behovet om å gestalte, skape helhet ved å sette sammen detaljer i teksten. Denne prosessen vil i neste omgang skape behov for å se sammenhengen i hele teksten. En ungdomsleser kan tenkes å ha oppmerksomheten festet nettopp på slike forhold som ikke er direkte uttrykt i teksten, men som må letes etter og dermed utfordrer behovet for å skape mening på et mer abstrakt nivå som leseren har på dette stadiet. En litteraturundervisning som har oppmerksomheten rettet mot en slik leserorientert måte, fører arbeidet *inn i teksten*. I Steffensens metode er det leseren som stiller spørsmål til teksten.

Oppgave 3: Hva forteller måten Otto snakker til Johannes om forholdet mellom de to?

Dette er også en oppgave som trener leseforståelse og i likhet med oppgave 2 blir elevene utfordret til å reflektere rundt opplysninger som ikke er gitt direkte i teksten og trekke slutninger ut fra dem. Både denne oppgaven og oppgave 2 illustrerer stigende vanskelighetsgrad i oppgavene, slik det står i veiledningen.

Oppgave 4: Hva slags forhold har Johannes og Victoria til hverandre? Begrunn svaret med eksempler fra teksten.

Som i oppgave 2 og 3 må leseren vite hva hun/han skal lete etter i teksten for å innhente opplysninger som er gitt indirekte. Oppgaven kan i et leserorientert perspektiv utfordre leseren til å bruke egne erfaringer i tolkningen og gir leseren anledning til å ta den andres perspektiv. I møtet med teksten, når elevene leser om Johannes og Victoria, blir de tilført nye erfaringer på bakgrunn av hva de selv har av erfaringer, som beskrevet i Iser's teori om estetisk virkning tidligere. Ungdomsleseren får brukt sin evne til å søke mening på et høyere nivå, og et tekstarbeid som har dette perspektivet, vil bidra til å lede lesingen *inn i teksten*.

”Ut av teksten”:

Oppgave 5: Tenk deg at du er Johannes eller Victoria. Skriv dagboknotater fra begge møtene mellom de to.

Denne oppgaven kan sammenlignes med oppgave 4 over med hensyn til at den inviterer leseren til å bruke sin egen bakgrunn. I et interaksjonistisk perspektiv har både tekst og leser betydning i tolkningsprosessen. Teksten *Victoria* har et potensial som blir aktualisert og konkretisert av leseren i leseprosessen. 2004-utgaven av *Fra saga til CD 10A* har en lignende dagbok-oppgave (7B), og jeg vil derfor vise til kommentarene jeg har skrevet om oppgaven i 5.2.2.

Oppgave 6: Lag et dikt der du bare bruker ord og uttrykk fra teksten, slik at du får fram stemningen i romanutdraget. Velg selv hvor langt diktet skal være, og hvordan du setter det opp.

Jeg viser til omtale av oppgave 2 og 3 i *Litteratur før og nå* som er tilsvarende oppgaver, se 5.1.2. Der har jeg skrevet om at elevene trenger kunnskap om virkemidler. Basisboka har et eget kapittel, ”Sjangrer og virkemidler – form og effekter”, som i underkapitlet om litterære virkemidler gir en innføring (kurs) i gjentakelse, kontrast, sammenligning, metafor, besjeling, rim og rytme. I tillegg er det flere kurs i lyrikk i kapitlet som handler om skjønnlitteratur.

Oppgave 7: Hva forteller teksten om kjærlighet? Finn en tekst fra Kontekst Tekster 2 som handler om kjærlighet. (Se temaoversikt bak i boka på side 372 for å velge tekst.) Lag en sammenlikning der du finner likheter og ulikheter mellom de to tekstene.

I følge føringer i LK06 skal tema og uttrykksmåter i samtidstekster presenteres og sammenlignes med framstillinger i eldre tekster. I læreverket *Kontekst* legges det opp til at dette kan gjøres ut fra en oversikt som foreslår tema til de ulike litterære tekstene. På denne måten framstår ikke den tematiske innfallsvinkelen til tekstene som en dominerende tilnæringsmåte. I forordet (til eleven) i *Tekster 1* og *Tekster 2* heter det: ”Bakerst i bøkene finner du en oversikt over alle tekstene etter sjanger og tema dersom dette er utgangspunkt for lesingen”. Novellen *Du vet aldri* (1994) av Arne Berggren er en av de aktuelle tekstene i denne oversikten. Jeg gjengir oppgavene til denne teksten her fordi jeg mener de er med på å illustrere tilnæringsmåten i oppgavene til *Victoria*. De tre første er ”I teksten”-oppgaver, i ”Ut av teksten”-oppgaven, altså oppgave nummer 4, kan én oppgave velges:

1. Skriv ned ti adjektiver som du synes passer til teksten. Les opp adjektivene for hverandre. Sammenlikn. Hadde dere noen av de samme adjektivene?
2. Hva slags forhold er det mellom jenta og gutten i novellen?
 - a) Skriv ned i hvilke sammenhenger de har kontakt.
 - b) Finn ut hva jenta synes om gutten. Når og hvordan kommer det fram i teksten?
 - c) Hva synes gutten om jenta? Forklar med eksempler fra teksten.
3. Hvordan er skrivestilen i novellen? Hvilke virkemidler har forfatteren brukt?
 - 4a) Lag en dagboktekst der du tenker at du er jenta i novellen. La dagboka gå over flere dager.
 - b) Lag en fortsettelse av novellen. Begynn slik: *Jeg sto på trappa og skulle til å ringe på døra, da den gikk opp, og der sto hun*
 - c) Lag en avisreportasje der du er til stede og intervjuer familien og jenta. De har oppdaget en kikker og har tilkalt politiet for å anmelde saken.

Lærerveiledningen har imidlertid noen kommentarer til tekstarbeidet her. Det anbefales å ha en klassesamtale før oppgavene blir gjort, og det er formulert noen spørsmål som kan brukes i denne samtalen:

- Fortelleren/hovedpersonen forteller at jenta er redd. Hvorfor er hun det?
- Fortelleren vet mange detaljer om jenta – hvordan tror du han har funnet ut alt han vet?
- Hovedpersonen i novellen er opptatt av gåter, men ikke av å løse dem. Hvorfor ikke, tror du? (Ressurspermen, s. 458)

Dette er gode spørsmål som kan brukes i en litterær samtale. Det er imidlertid ingen forslag til hvordan arbeidet kan foregå, slik som for eksempel at elevene sitter i par/grupper, skriver refleksjonslogg og lignende.

5.4.3 Oppsummering av oppgavene

I den første kategorien, ”I teksten” – oppgaver, finner elevene svaret på oppgaven i selve teksten, og oppgavene har progresjon i vanskelighetsgrad. Det er oppgaver som først og fremst trener leseforståelse, og er slik sett i tråd med føringer i LK06. Elevene må lete etter opplysninger i teksten, mer eller mindre gitt eksplisitt, og de må reflektere og trekke slutninger på grunnlag av dette. Leseren inviteres til en viss grad til å bidra med egne erfaringer, men mye avhenger av hvordan arbeidet legges opp av læreren. Oppgavene blir stående som uttrykk for en tekstorientert lese måte. I den andre kategorien, der formålet med oppgavene er den enkelte elevs læringsstil og behov for ulike læringsstrategier, går de to første oppgavene ut på å gi innholdet i teksten et annet uttrykk. I oppgave 5 skal det skrives dagbok og i oppgave 6 skal det skrives dikt. Her må elevene vise at de har relevant tekstkompetanse, og tolkningen kan også knyttes til egne erfaringer. Disse sjangerorienterte oppgavene framstår som en tradisjonell tekstorientert måte å arbeide med tekster på. De sier lite om selve teksten, men mer om tradisjonelle lese måter. Den siste oppgaven er uttrykk for tematisk innfallsvinkel i tekstarbeidet, slik læreplanen legger opp til. Også her kommer det an på hvordan arbeidet organiseres, men tematisk utgangspunkt kan som før omtalt, lede oppmerksomheten *ut av teksten* og representerer slik sett et lukket syn på de litterære tekstene; det åpnes ikke opp for en reflekterende tilnærming der eleven kan bruke sin egen erfaringsbakgrunn og fylle tomme plasser for å skape mening. I denne prosessen er det leseren som stiller spørsmål til teksten, de er knyttet til leserens erfaringer og de rommer eller oppsummerer andre gode spørsmål som utfordrer leserens tolkning.

I et litteraturdidaktisk perspektiv er det viktig å fokusere på arbeidsmåter som tar utgangspunkt i elevenes opplevelse og meninger. Som nevnt i punkt 2.1.4, blir det i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet viktig å finne tekster som egner seg for ungdomsleseren og å utvikle tekstkompetanse. Kunnskap om hvordan ungdom leser, hvordan de tenker og føler, og på hvilket nivå undervisningen skal legges opp med hensyn til litterære virkemidler og sjangrer, har stor betydning. Tiendeklassinger mener selv, som nevnt på samme sted, at det i ungdomsskolen legges for stor vekt på lekser og pensuslesing, men mindre vekt på å stimulere lese glede og lese lyst.

6.0 Oppsummering og avslutning

Målet med min undersøkelse har vært å finne ut hva slags litteraturundervisning det legges opp til i læreverk i norsk for ungdomstrinnet. Undersøkelsen har foregått gjennom en kvalitativ metode som fokuserer på hvilken kontekst de litterære tekstene inngår i, hva som er begrunnelsen for litteraturutvalg og hva slags tekstarbeid det er lagt opp til i oppgavene som gis i lærebøkene. Jeg trekker slutninger ut fra en alternering mellom litteraturteori og hvordan verkene framstiller litteratur som i neste omgang danner utgangspunkt for en hypotese. Hypotesen framstår på denne måten som 'et bud' på hvordan 'virkeligheten' er. Den sier ikke at 'verden er sånn', men angir en sannsynlighet for at det kan stemme.

Jeg har altså tatt utgangspunkt i den overordnede problemstillingen Hva slags litteraturundervisning legges det opp til i tre norskverk for ungdomstrinnet. Jeg har først undersøkt delproblemstillingen Hvilke føringer som ligger i læreplanene. Det ser ut til at ulike tilnæringsmåter eksisterer side om side, men at enkelte har forrang, spesielt de forfatter- og tekstorienterte. Mye er imidlertid avhengig av hvordan arbeidet med tekstene legges opp. I læreplanene er det imidlertid få konkrete anvisninger til hvordan tekstarbeidet kan foregå.

Når det gjelder den andre og tredje delproblemstillingen Hvilke føringer ligger i læreverkernes tekstutvalg, presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver og I hvilken grad gjenspeiles nyere litteraturteori i de nye verkene, har jeg tatt utgangspunkt i tekstutdrag av *Victoria*. Jeg har funnet ut at denne teksten i alle læreverkene framstår som en sentral tekst som ikke kan utelates. Den er en klassiker som forbindes med kanontradisjonen i skolen. Også mye av tekstarbeidet til utdragene av denne romanen i lærebøkene framstår som tradisjonelle eller kanoniserte måter å arbeide med tekster på. De sier lite om selve teksten, men mer om tradisjonelle lesemåter. Min konklusjon er at nyere litteraturteori i liten grad er til stede i de nye læreverkene.

I det første læreverket, *Norsk 7-9*, avspeiler arbeidsmåtene at det i stor grad er lagt opp til ulike lesemåter, men at noen bestemte lesemåter likevel blir stående som førende, spesielt den tekstorienterte måten å arbeide med tekster på. Av de fem oppgavene har én fokus på stemning, to dreier seg om skrivestil og én om sjanger. Den femte oppgaven framstår også som en sjangeroppgave på den måten at den går ut på å bruke teksten som mønster for egen

skrivning. Men her handler det også om å få fram en stemning i teksten. Denne sentreringen omkring stemning og skrivestil mener jeg er et uttrykk for at teksten *Victoria* blir ansett som representativ og eksemplifiserende for en bestemt litteraturhistorisk periode. I lærerveiledningene til arbeidet med de ulike bøkene i læreverket framheves den sjangerorienterte tilnæringsmåten nokså klart, og fokus på sjanger står da også sentralt i M87. Likevel er det ikke bare sjangerkunnskap som er viktig i planen. Det skal også skapes leseopplevelse og leseglede. Både i læreverket og i læreplanen er det imidlertid få metodiske forslag til hvordan et slikt arbeid med tekstene kan foregå. Læreren finner mye støtte for hvordan det tekstorienterte arbeidet kan foregå i veiledningen, men når det gjelder å avgjøre på hvilken måte læreplanens intensjoner om å skape engasjement, gi leseglede og estetiske opplevelser skal foregå, blir mye overlatt til den enkelte lærer.

I 2004-utgaven av *Fra saga til CD 10A* har den historisk-biografiske metoden en framtrekkende plass i presentasjonen av de litterære tekstene i kapitlet om nyromantikken. Den store mengden historisk-biografisk stoff om Knut Hamsun er påfallende. De litterære tekstene blir stående som et vedheng til dette kunnskapsstoffet. Mange elever kan motiveres av å lese om en forfatters liv, men det er fare for at selve teksten kan forsvinne bak mengden med forfatterorientert kunnskapsstoff som elevene får presentert i denne læreboka. Mange lærere vil føle seg forpliktet til å bruke mye av det historisk-biografiske stoffet i læreboka, og da kan det bli lite tid igjen til andre måter å arbeide med litteraturen på.

Oppgaven til utdraget i *Fra saga til CD 10A* (2004) representerer også etablerte måter å arbeide med tekster på. Oppgavene er i stor grad tekstorienterte og dreier seg om sjangerkjennetegn, skrivestil og å gi personkarakteristikk. Lærerveiledningen sier lite om hvordan arbeidet med oppgavene kan foregå. Sett på bakgrunn av forskning som dokumenterer at både lærebok og lærerveiledninger har en sentral plass i planleggingsarbeidet i skolen og at lærere ser ut til å stole på at læreverkene er i tråd med i læreplanen, blir mye overlatt til den enkelte lærer både med hensyn til faglig refleksjon og utvikling av praksis.

Fra saga til CD 10A (2008) har mye av oppmerksomheten rettet mot lesestrategier, og de litterære tekstene inngår i dette perspektivet på lesing. LK06 legger da også til grunn at elevene skal bruke lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur. Verken læreplan eller lærerveiledning har imidlertid konkrete anvisninger for hvordan selve litteraturundervisningen skal foregå. Lærerveiledningen har ingen refleksjoner om leserorientert teori, den er mer

opptatt av nytten av lesestrategier. Som nevnt i innledningen i min oppgave, er det å forvente at læreverk har dette fokuset når det gjelder lesing, men oppmerksomheten lesestrategier gis, kan føre til at andre måter å arbeide med litteraturen på velges bort. I likhet med 2004-utgaven av verket, er det den historisk-biografiske metoden som favoriseres i framstillingen av tekstutvalg og presentasjonsmåte. Nyromantikken er i store trekk framstilt på samme måte som i den forrige utgaven av læreverket, og mengden forfatteropplysninger om Knut Hamsun er like stor. Måten både historisk-biografisk stoff og tekstutdraget av *Victoria* er presentert på, gjør at det blir forfatteren og denne teksten som blir utgangspunkt for tekstarbeidet, og ikke samtidstekstene, slik læreplanen forutsetter. Temaer og uttrykksmåter i samtidstekster skal sammenlignes med tidligere tekster, men i oppgavene til utdragene av de nyere tekstene er slike sammenligningsoppgaver i svært liten grad til stede.

LK06 er lite konkret med hensyn til å angi hva det skal arbeides med i litteraturundervisningen. Dette kan være med på å gjøre skolens kanon mindre synlig. I læreverket *Fra saga til CD 10A* (2008) ser man imidlertid et eksempel på en klassisk tekst som fortsatt er å finne i et nytt norskverk og slik sett er med på å opprettholde kanontradisjonen i skolen. Selv om læreverket imøtekommer behovet for moderne ungdomslitteratur, er det en fare for at slike tekster blir valgt bort. De kan drukne i tekstmengden som er presentert i 10A-boka, og læreren kan føle seg forpliktet til å formidle kunnskapsstoffet som det åpenbart er lagt stor vekt på.

Når det gjelder oppgavene til teksturdraget av *Victoria* i *Fra saga til CD10A* (2008), representerer de en mer tekstorientert tilnæringsmåte med hensyn til ulike lesemåter, selv om den første oppgaven med sin ”Var det noe du lurte på i teksten”-formulering kan ha en mer leserorientert vinkling. Oppgavene er så å si en kopi av oppgavene i forrige utgave av læreboka. Spørsmålene dreier seg om handlingen i teksten, om sjanger, synsvinkel og personkarakteristikk, og det er en tegneoppgave og en dikt-videre-oppgave. Det er med andre ord ikke mye som vitner om impulser fra nyere litteraturdidaktisk teori her. Og siden veiledningen ikke gir noen støtte, blir det igjen opp til læreren å finne ut hvordan målene i læreplanen kan nås. I kompetansemålene for 10. trinn heter det at elevene skal delta i utforskende samtaler om litteratur, de skal formidle egne leseerfaringer og leseopplevelser. Slike forhold reflekteres i liten grad i dette læreverket.

Det tredje læreveket, *Kontekst 8-10*, presenterer også tekstutvalget i en tradisjonell litteraturhistorisk kontekst. Selv om det ikke er mye historisk-biografisk stoff i framstillingen, aktualiseres kanonspørsmålet både med hensyn til forfattere og de klassiske tekstene som er representert. Om tekstutdraget fra *Victoria* heter det i veiledningen at teksten kan brukes som programerklæring for nyromantikken, altså skal teksten leses som uttrykk for en litteraturhistorisk periode. Denne lærerveiledningen har i likhet med lærerveiledningen til *Fra saga til CD* (2008) stort fokus på leseferdigheter, og oppgavene til tekstutdraget til *Victoria* illustrerer i stor grad dette fokuset. Selv om mye er avhengig av hvordan arbeidet legges opp, er det flere oppgaver som forbindes med den tekstorienterte lesemåten, slik som referatoppgaven, lete-etter-tema-oppgaven og sjangertrekk-oppgaven. Slike oppgaver kan lede oppmerksomheten *ut av teksten* og representerer slik sett et lukket syn på de litterære tekstene; det åpnes ikke opp for en reflekterende tilnærming der eleven kan bruke sin egen erfaringsbakgrunn og bli utfordret i sin tolkning.

En del av problemstillingen min er: På hvilken måte tas det hensyn til hvem den unge leseren er og hvilke tekster blir presentert for denne leseren. I et litteraturdidaktisk perspektiv er det sentralt å fokusere på arbeidsmåter som tar utgangspunkt i elevenes opplevelse og meninger og å finne tekster som egner seg for ungdomsleseren og å utvikle tekstkompetanse. Kunnskap om hvordan ungdom leser, hvordan de tenker og føler, og på hvilket nivå undervisningen skal legges opp med hensyn til litterære virkemidler og sjangrer, har stor betydning. Det krever at det blir arbeidet mer systematisk med den andre leseopplæringen. Materialet mitt viser at det ikke i tilstrekkelig grad er tatt hensyn til hvem ungdomsleseren er. Tekstene som presenteres for denne leseren, framstår i stor grad som utvalgt i forhold til andre formål med lesing enn en lesemåte som leder oppmerksomheten *inn i teksten*; som, for å si det med Aase (2005), ” kan gi grunnlag for *forhandling* og kan hende ny forståing”. Mye avhenger imidlertid av hvordan tekstene presenteres og hvordan arbeidet med dem foregår.

Da jeg drøftet forskningsmaterialet, kunne det kanskje se ut som at den leserorienterte tilnæringsmåten ble holdt fram som ”den eneste riktige”. Jeg mener imidlertid at jeg har fått fram at også den forfatterorienterte og den tekstorienterte lesemåten har viktige bidrag til litteraturdidaktikken. Ingen av lesemåtene eksisterer i rendyrket form, de eksisterer side om side, men enkelte får ofte en mer dominerende plass enn andre. Jeg refererte til Aamotsbakken (2003) i innledningen. Hun skriver at dannelsesprosessen når det gjelder lesing i barne- og ungdomsårene er viktig, og at møtet med tekster i barne- og ungdomsårene kan

virke smaksdannende for senere lesing. Sett på bakgrunn av dette har det stor betydning hvilken måte det undervises i litteratur på. Det gjelder både hvilke tekster som leses, hvordan de presenteres og hva slags tekstarbeid det er lagt opp til. Dette er et perspektiv som fokuserer på den sosiale og kulturelle konteksten litteraturundervisningen foregår i. Noen av lærerveiledningene refererer til sosiokulturell læringsteori i sine innledninger, men teoriene har en tendens til å forsvinne på veien til det konkrete arbeidet med tekstene. Det er min oppfatning at disse teoriene i større grad bør prege læreverk og læremidler. Dette kan stimulere til økt refleksjon og dermed bidra til større faglig trygghet for læreren.

Mitt materiale avdekker en spenning mellom hensynet til eleven, hensynet til norskfagets pensumkrav og hensynet til ny faglig innsikt. Kanskje illustrerer denne spenningen det Penne (2008) sier, som jeg refererte til i innledningen i denne oppgaven, at så lenge det er allmenn enighet i kulturen om skolens mål, er det lite behov for didaktikkens refleksjoner og begrunnelser. Men i dag da meningene er mange og samfunnet og kulturen er sammensatt og komplisert, er det viktigere enn noen gang å reflektere over og drøfte didaktiske problemstillinger. Det mener jeg er den viktigste utfordringen norskfaget og litteraturundervisningen står overfor.

Litteraturliste

Primærlitteratur

Læreverk:

Norsk 7-9:

Askeland, N. & Falck-Ytter, C. (1993). *Litteratur før og nå*. Oslo: Aschehoug.

Askeland, N. & Falck-Ytter, C. (1993). *Sjangerleseboka*. Oslo: Aschehoug.

Falck-Ytter, C. & Hildrum, J. (1991). *Fra eventyr til essay*. Oslo: Aschehoug.

Steinfeld, T. (1992). *Litteraturhistorie*. Oslo: Aschehoug.

Fra saga til CD:

Jensen, M. & Lien, P. (2004). *Fra saga til CD. Norsk for ungdomstrinnet 10A*. Oslo: Forlaget Fag og kultur

Lien, P. & Grimstad, T. (1999). *Ressursbok for læreren 10A og 10B*. Oslo: Forlaget Fag og kultur.

Jensen, M. & Lien, P. (2008). *Fra saga til CD. Norsk for ungdomstrinnet 10A* (2. utg.). Oslo: Forlaget Fag og kultur.

Jensen, M. & Lien, P. (2008). *Ressursperm for læreren 10.trinn*. Oslo: Forlaget Fag og kultur

Kontekst:

Blichfeldt, C., Heggem, T.G. & Larsen, E. (2006). *Kontekst Basisbok*. Oslo: Gyldendal.

Blichfeldt, C., Heggem, T.G. & Larsen, E. (2006). *Kontekst Tekster1*. Oslo: Gyldendal.

Blichfeldt, C., Heggem, T.G. & Larsen, E. (2006). *Kontekst Tekster2*. Oslo: Gyldendal.

Blichfeldt, C., Heggem, T.G. & Larsen, E. (2006). *Kontekst Ressursperm*. Oslo: Gyldendal.

Skjønnlitterær tekst:

Hamsun, Knut. (1955). *Victoria*. Oslo: Gyldendal

Læreplaner:

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). Utdanningsdirektoratet. Lokalisert på

http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/norsk_010810.rtf

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). (1996). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

M74: *Mønsterplan for grunnskolen.* (1974). Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.

M87: *Mønsterplan for grunnskolen.* (1987). Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.

Sekundærlitteratur

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to Adulthood.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I G. Imsen (Red.) *Det ustyrige klaserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 119-143). Oslo: Universitetsforl.

Barker, C. (2003). *Cultural studies. Theory and practice* (2. utg.). London: Sage

Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"*. SINTEF og NTNU. Lokalisert på http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/GRFL_sluttrapport.pdf?epslanguage=no

Frisk, E. (2005). *Bare prosaskrivende menn? En studie av kanoniseringstendenser i framstillingen av samtidslitteraturen i skolens norsklæreverk.* Masteroppgave i nordiskdidaktikk. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo. Lokalisert på <http://www.duo.uio.no/publ/realfag/2005/27808/Masteroppgaven.pdf>

Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfunnet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hagen, E. B. (2003). *Hva er litteraturvitenskap*. Oslo: Universitetsforl.

Haugstveit, T. B, Sjølie, G. & Sommervold, T. (2009). *Lesing på ungdomstrinnet; en rapport fra et Gi rom for leseing! – prosjekt*. Høgskolen i Hedmark. (Rapport 11, 2009). Lokalisert på http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_10985/1/rapp11_2009.pdf

Hennig, A. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Juuhl, G.K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn* (Rapport1/2010). Høgskolen i Vestfold. Lokalisert på http://www.hive.no/getfile.php/Filer/Biblioteket/skriftserien/2010/rapp01_2010.pdf

Klette, K. (2003). Lærerens klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Evaluering av Reform 97* (s. 39 – 76). Rapport 1/2003. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Unipub forlag.

Kondrup, J. (2005). Biografisk metode. I J. Fibiger, G. Lütken & N. Mølgaard (Red.). *Litteraturens tilgange. Metodiske angrepsvinkler* (s. 59 – 80). København: Gad.

Kulbrandstad, L. I., Danbolt, A. M. V., Sommervold, T., & Syversen, E. M. (2005). *Tekstsamtaler: arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det*. Vallset: Oplandske bokforl.

Kunnskapsdepartementet. (2010). *PISA 2009: Klar framgang for norsk skole*. (Pressemelding nr. 77 – 10). Lokalisert 9. desember 2010, på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/pressemeldinger/2010/pisa-2009-klar-framgang-for-norsk-skole.html?id=627309>

Larsen, S. E. (2005). Strukturalisme. I J. Fibiger, G. Lütken & N. Mølgaard (Red.).

Litteraturens tilgange. Metodiske angrepsvinkler (s. 109 – 150). København: Gad.

Lillevangstu, M., Seip Tønnessen, E. & Dahll-Larssøn, H. (Red.). (2007). *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS/Landslaget for norskundervisning.

Nordstoga, S. (2001). *Litteraturhistoria på ungdomssteget – gammel tradisjon i ny innpakking? Ein analyse av tre nye norskverk*. Høgskolen i Vestfold (Rapport 4/2001).

Lokalisert på

<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2001-04/index.html>

Ongstad, S. (2006). Norskfag og livsverden. Fra språk til kommunikasjon til fag-/didaktikk. I S. Ongstad (Red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland* (s.100 – 121). Oslo: Universitetsforl.

Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforl.

Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.

Skardhamar, A. K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforl.

Skei, H. H. (2006): *Å lese litteratur*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Skjelbred, D. (2001). Norskboøker for ungdomstrinnet, noen tendenser. I D. Skjelbred & S. Selander (Red.). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*.

Høgskolen i Vestfold. (Notat 5/2001). Lokalisert 8. oktober 2009, på

<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-05.html>

Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler. Sluttrapport*. Høgskolen i Vestfold (Rapport 12/2003). Lokalisert på

<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>

Skjelbred, D. (2004). Den dannelsen alle må være fortrolige med. Om morsmålsfagets kanon i læreplaner og lærebøker i den norske grunnskolen. *Det digitale bibliotek om børnelitteraturen*. Dansk lærerforening (årgang 2004). Lokalisert på

<http://www.dansklf.dk/multimedia/Dagrun%20Skjelbred%20Den%20dannelsen%20alle%20m%C3%A5%20v%C3%A6re%20fortrolig%20med'.%20Om%20modersm%E2%80%A0Isfagets%20kanon%20i%201%E2%80%98replaner%20og%201%E2%80%98reb%C3%B8ker%20i%20den%20norske%20grunnskolen.pdf>

Skjelbred, D. Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold. (Rapport 1/2005). Lokalisert på

http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf

Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte og hva de fant*. Oslo: Universitetsforl.

Steffensen, B. (2005a). Receptionsæstetik. I J. Fibiger, G. Lütken & N. Mølgaard (Red). *Litteraturens tilgange. Metodiske angrepsvinkler* (s. 303 – 336). København: Gad.

Steffensen, B. (2005b). *Når barn leser fiction. Grunlaget for en ny litteraturpedagogikk* (3. utg). København: Akademisk

Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo: Cappelen/Landslaget for norskundervisning.

Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse i historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*. (Vol. 30/2009, nr. 1). Lokalisert på

<http://dpc.uba.uva.nl/tvs/vol30/nr01/art10>

Sørensen, B. (2001). *Litteratur- forståelse og fortolkning*. København: Aline

Torvatn, A. C. (2004). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen. En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem* (Doktoravhandling, Høgskolen i Hedmark [HHE]. Hamar: HHE

Tønnessen, E. S. & Maagerø, E. (1999). Tekst og estetikk. Om Wolfgang Iser's resepsjonsetetikk. I E. S. Tønnessen & E. Maagerø (Red.). *Tekstblikk. Rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk* (s. 28 – 39). TemaNord (1999:585). København: Nordisk Ministerråd.

Utdanningsdirektoratet. (2005). *Gi rom for lesing. Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003-2007*. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Rapporter-og-planer/Rapporter/2003/gi-rom-for-lesing.html?id=106009>

Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring – første delrapport*. Lokalisert 19. november 2010, på <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Ovrige-forfattere/Lareplan-lareverk-og-tilrettelegging-for-laring-2008/>

Utdanningsdirektoratet. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom – andre delrapport*. Lokalisert 21. januar 2011, på <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Nordlandsforskning/Pa-vei-fra-lareplan-til-klasserom---andre-delrapport-2010/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003 – 2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Oslo: Departementet.

Viken, K. S. (2005). *Ungdom og skjønnlitteratur: en studie av 15-åringers lesevaner på skolen og i fritiden*. Hovedoppgave i nordisk didaktikk. Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Universitetet i Oslo. Lokalisert på <http://www.duo.uio.no/publ/inl/2005/33245/33245.pdf>

Wimsatt, W. K. & Beardsley, M. (1946/1954). *The Intentional Fallacy*. Lokalisert 17. mars 2011, på Wikipedia: http://www.en.wikipedia.org/wiki/Intentional_fallacy

Wirak, M. I. L. (2008). *En barnebok i klasserommet: didaktisk strategi, respons og meningsutbytte*. Masteroppgave i nordiskdidaktikk. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo. Lokalisert på <http://www.duo.uio.no/publ/real FAG/2008/73471/mawi-1.pdf>

Øien, M. B. (2009). *Lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt. En studie av to metoder fra "Teksten i bruk"*. Masteroppgave i nordisk, særlig norsk, litteratur og språk. Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Universitetet i Oslo. Lokalisert på <http://www.duo.uio.no/publ/ILN/2009/91717/Maritsmaster.pdf>

Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Høgskolen i Vestfold (Rapport 9/2003). Lokalisert på <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>.

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.) *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106 – 124). Oslo: Det Norske Samlaget.