

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

**Annika Amundsen**

Bacheloroppgave

Litteratur i norskfaget på ungdomstrinnet:  
En studie av fire læreres refleksjoner  
omkring valg av litterære tekster

Norwegian literature in junior high:  
A study of four teachers' reflections considering choice of literary texts

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Vår 2017

## Forord

Jeg har alltid vært interessert i hvilke litterære tekster som får plass i norskundervisningen. Kanskje kommer dette av at jeg sjeldent har følt at tekstene jeg har lest i min skolegang har brakt leseglede, og engasjement. På bakgrunn av dette ønsket jeg å finne ut av hva som legger føringene for hvilke tekster som leses i norskundervisningen i dag, og hvorfor. Årsaken til at jeg velger å fokusere på ungdomstrinnet, er at jeg selv jobber som vikar på en ungdomsskole, og jeg synes det er utfordrende å velge gode tekster til litteraturundervisningen som skal favne alle elever. Det vil derfor være svært interessant å få kunnskaper om hvilke refleksjoner og tanker som ligger til grunn for noen læreres valg av litterære tekster på ungdomstrinnet. Dette kan hjelpe meg i framtidig arbeid når jeg selv skal velge tekster, samtidig som det vil gi meg kunnskap om hvordan lærere i dag benytter seg av friheten LK06 gir dem henhold til valg av litteratur. Dette er også relevant i forhold til å kunne belyse dagens samfunnsdebatt omkring etableringen av en litterær kanon.

Prosessen har vært lang og krevende, men også svært lærerik og givende. Jeg har lært mye om temaet jeg har valgt, og det har også gjort meg mer bevisst omkring mine egne valg av tekster til litteraturundervisningen. Jeg vil med det rette en stor takk til min veileder, Anne Skaret, for god og konstruktiv veiledning denne perioden. Jeg vil også rette en takk til informantene ved skolene jeg intervjuet, og ikke minst en stor takk til mine medstudenter som har hjulpet meg med oppgaven. Tusen takk!

Hamar 29.05.2017

Annika Amundsen

---

# Innhold

<b>FORORD</b>	<b>2</b>
<b>INNHold</b>	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b>	<b>4</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING</b>	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN FOR OPPAVENS TEMA	6
1.2 PROBLEMSTILLING	7
1.3 OPPGAVENS GANG	8
<b>2. TEORETISKE PERSPEKTIVER</b>	<b>9</b>
2.1 LITTERÆR KANON	9
2.2 LITTERATURENS OG LITTERATURUNDERVISNINGENS HENSIKT OG RELEVANS	12
<b>3. METODE</b>	<b>15</b>
3.1 KRITISK BLIKK	15
3.2 KVALITATIVT INTERVJU SOM INNSAMLINGSMETODE AV EMPIRI	16
3.3 INTERVJUGUIDE OG INTERVJU MED LÆRERNE	16
3.3.1 <i>Valg av forskersted og deltakere</i>	17
3.3.2 <i>Intervjuets tyngde</i>	17
<b>4. ANALYSE AV EMPIRI</b>	<b>18</b>
4.1 LÆRERNES SYN PÅ EN LITTERÆR KANON I NORSKUNDERVISNINGEN	18
4.2 LÆRERNES BRUK AV LÆREBOK I HENHOLD TIL VALG AV LITTERÆRE TEKSTER	20
4.3 LITTERATURENS HENSIKT OG FUNKSJON	21
4.4 ELEVENES MEDVIRKNING I HENHOLD TIL VALG AV LITTERÆRE TEKSTER I NORSKUNDERVISNINGEN	22
<b>5. OPPSUMMERING</b>	<b>24</b>
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>26</b>
<b>6. VEDLEGG: INTERVJUGUIDE</b>	<b>28</b>

---

## Norsk sammendrag

<b>Tittel:</b> Litteratur i norskfaget på ungdomstrinnet: En studie av fire læreres refleksjoner omkring valg av litterære tekster	
<b>Forfatter:</b> Annika Amundsen	
<b>År:</b> 2017	<b>Sider:</b> 29
<b>Emneord:</b> Litteratur, tekster, kanon, og litteraturundervisning	
<b>Sammendrag:</b> <p>Oppgaven tar for seg følgende problemstilling: Hvordan reflekterer et utvalg lærere på ungdomstrinnet omkring valg av litterære tekster til norskundervisningen? Målet med denne studien var å få kunnskaper om hva som legger føringene for hvilke tekster som leses på ungdomstrinnet i dag, og hvorfor. For å finne ut av dette, ble det benyttet kvalitativ metode i form av forskningsintervju. Det ble intervjuet totalt fire lærere fra to ungdomsskoler. Lærernes svar ble analysert i henhold til relevant teori knyttet til litterær kanon, og litteraturens hensikt og funksjon. Hva som skilte lærernes refleksjoner fra hverandre var synet på en litterær kanon, og bruk av læreverket i henhold til valg av litterære tekster. Basert på lærernes refleksjoner kan man likevel se at læreverket, og synet på litteraturens hensikt og funksjon, er hva som bestemmer hvilke tekster som leses i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet i dag.</p>	

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

**Title:** Norwegian literature in junior high: A study of four teachers' reflections considering choice of literary texts

**Author:** Annika Amundsen

**Year:** 2017

**Pages:** 29

**Keyword:** Literature, canon, texts, literary teaching

**Summery:** The thesis addresses the following problem: How does an assortment of teachers in junior high reflects on the choice of literary texts for the literary teaching? The aim of this study was to get knowledge of the guidelines for which texts are read in junior high today and why. To gain knowledge, qualitative methods were used in the form of research interviews, and four teachers were interviewed. The teachers' answers were analyzed in light of relevant theory such as literary canon, and the purpose and function of literature. The biggest difference between the teachers was their opinion related to the purpose of a literary canon, and their use of textbook according to the selection of texts. However, based on the teachers' reflections, you find that the textbook, and their recognition of the purpose and function of literature, are the main emphasis on determining which texts are read in the literary teaching in junior high today.

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppavens tema

I begynnelsen av januar 2017 foreslo kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen å etablere en kulturkanon med de sentrale norske kunst- og kulturuttrykkene i Norge for norsk grunnskole (Borud og Aldridge, 2017). Dette er neppe tilfeldig, da læreplanen for norsk grunnskole overlater valg av litteratur og andre kulturelle uttrykk til læreren. Røe Isaksen mener at den norske kulturdebatten bør vitaliseres og aktualiseres for enhver elevgenerasjon. For å vite hvem vi er og hvor vi kommer fra, må vi kjenne til våre nasjonale røtter, og han mener det er en forutsetning for inkludering i samfunnet, og for norsk skolegang. Røe Isaksen sier også at han ønsker at den eventuelt kommende kulturkanonen skal avgrenses til en bestemt epoke slik at man får en historisk distanse. Hvordan utvalget skal foregå, er han derimot ikke sikker på, men sier det er naturlig at det nedsettes et utvalg under kulturdepartementet som nærmere skal se på hvordan dette skal avgrenses (Borud og Aldridge, 2017). Forslaget skapte debatt hos flere norske politikere og forfattere. Den tidligere kulturministeren til Arbeiderpartiet, Åse Kleveland, er blant dem som er skeptiske til hvorvidt det er en god idé å etablere en kulturkanon. Kleveland refererer til Danmarks kulturkanon, som ble etablert for noen år tilbake. I Danmark skapte etableringen av en fastlagt kanon mye turbulens i forhold til valget av tekster, og har vist seg i ettertid å ha begrenset effekt i skolefaglig sammenheng. Kleveland er selv spent på utslaget, og legger til at hun mener denne debatten ikke hører hjemme på et politisk nivå (Aldridge, 2017).

I Opplæringslova (1998, §1-1) står det skrevet at lærere skal gi elevene kunnskap om den norske kulturarven. Ved den gamle lærerplanen, L97, forsøkte man å sikre seg dette ved at læreplanen inneholdt forfatterskap fra ulike tidsepoker, som elevene skulle ha kunnskaper om ved endt skolegang. Med den nye læreplanen, LK06, har man som lærer langt større frihet enn tidligere når det kommer til valg av litterære tekster, da det verken er oppført bestemte forfattere eller tekster. Læreplanen blir ofte kalt for en literacy-plan fordi den har større fokus på hvordan elevene skal lære, og ikke på hva elevene skal ha kunnskap om, slik det var med L97 (Jansson & Traavik, 2014). Kompetanse har altså fått enn mer sentral rolle i dagens skole. Literacy vil si å kunne tolke og bruke mange typer tekster realisert i ulike medier, og det står for den sammensatte kompetansen som kreves for å leve, lære og utvikle

---

seg i et komplisert samfunn (Jansson & Traavik, 2014, s. 52). Ser man på hvilken betydning dette har fått for norskfaget, kan man se at læreplanen tar mer utgangspunkt i elevenes egen samtid, der hvor L97 hadde stor vekt på den klassiske litteraturen.

Til tross for valgfrihet, har dagens læreplan i norskfaget fokus på at læreren skal vise elevene både historiske tekster, og tekster fra elevenes egen samtid. Elevene skal også være klare til å møte mange typer tekster, både som mottakere og tekstskapere innenfor sakprosa og skjønnlitteratur etter læreplanens delmål (Sejersted, 2010, s. 30) Det er derfor ikke slik at lærerne i dag skal la være å gi elevene kunnskaper om den norske kulturarven, men det ligger mer valgfrihet til grunn nå enn tidligere. Basert på dagens samfunnsdebatt omkring etableringen av en felles litterær kanon for den norske grunnskolen, kan man stille spørsmål om hvordan dette vil være med på å påvirke lærernes valg av litterære tekster til norskundervisningen. Litteraturteoretikeren Torben Weinreich, ser på etableringen som en stor fordel for elevenes del da dette vil føre til likhet mellom elevene, og at elevene møter samme kvalitet på litteratur (Weinreich, 2004). Likevel er det ikke alle litteraturteoretikere som er enige i dette. Åsmund Hennig er en av dem som er skeptiske til en litterær kanon. Han mener at elevene har for liten forutsetning til å forstå de kanoniske tekstene, og at det kan ødelegge elevenes leseglede (Hennig, 2010).

## 1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i oppgavens bakgrunn for tema, vil det derfor være spennende å utforske hvordan lærere i dag reflekterer omkring valg av litterære tekster til norskundervisningen. Med det, vil følgene problemstilling kaste lys over oppgavens innholdsmessige deler:

**Hvordan reflekterer et utvalg lærere på ungdomstrinnet omkring valg av litterære tekster til norskundervisningen?**

Målet for denne studien er å få et nærmere innblikk i ungdomsskolelærerens egne refleksjoner knyttet til valg av litterære tekster, og finne ut hva som legger føringene for valgene de tar. Dette vil kunne belyse hvilken litteratur som får plass i klasserommet i dag, og hvorfor. Det vil særlig være fokus på lærernes bruk av lærebok i forhold til valg av litterære tekster, deres syn på etablering av en felles litterær kanon i henhold til norskfaget, elevenes innflytelse på valg av tekster, og litteraturens funksjon og hensikt. Dette er fokusområder som ulike litteraturteoretikere anser som svært essensielle for litteraturens

betydning, samtidig som det gjerne er komponenter som har innflytelse på lærernes valg av tekster (Andersen, 2011; Skaftun, 2009; Skarðhamar, 1993; Weinreich, 2004).

For å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte, vil det bli benyttet forskningsintervju, i form av kvalitativ forskningsmetode. Fire lærere fordelt på to ulike ungdomsskoler ble intervjuet. Det ble intervjuet en norsklærer fra 8.trinn, to norsklærere fra 9.trinn og en norsklærer fra 10.trinn. Av teoretiske perspektiver vil fokuset ligge på litterær kanon, og på litteraturens hensikt og funksjon, da dette er perspektiver som litteraturforskere mener ligger til grunn for hvilke tekster som leses i litteraturundervisningen (Andersen, 2011; Hennig, 2010; Skaftun, 2009; Skarðhamar, 1993; Weinreich, 2004).

### 1.3 Oppgavens gang

I kapittel to vil jeg ta for meg teori knyttet til kanon, dens relevans, og plass i skolen i dag. Her vil jeg gå nærmere inn på selve begrepet kanon, og begreper som åpen og skjult kanon som Torben Weinreich (2004) omtaler. Jeg vil også belyse kanons positive og negative sider som Weinreich (2004) og Hennig (2010) peker på. Videre vil jeg ta for meg litteraturens hensikt og funksjon. Med det, vil blant annet jeg se på hvordan Per Thomas Andersen (2011) og Anne-Kari Skarðhamar (1993) legitimerer litteraturens plass i skolen, og som en del av elevenes dannelse. Teorien vil kunne hjelpe meg å belyse lærerens refleksjoner, som jeg blir kjent med ved forskningsbaserte intervjuer. I kapittel tre vil jeg gjøre rede for metoden jeg har benyttet, og hvorfor det er den rette for min studie. I kapittel fire vil jeg gjøre en analyse av funnene mine, og drøfte dem i lys av teorien jeg har valgt. I kapittel fem vil du finne en oppsummering av studien.



## 2. Teoretiske perspektiver

For å kunne svare på problemstillingen har jeg benyttet to teoretiske perspektiver. Det ene perspektivet omhandler litterær kanon, hva det er, hvor det finnes og hvorfor det er relevant for lærerens refleksjoner omkring valg av litterære tekster i skolen. Det andre perspektivet vil ta for seg litteraturens og litteraturundervisningens funksjoner og betydning. Perspektivet om litterær kanon vil gi en dypere beskrivelse av hva som gjerne legger noen av føringene for de litterære valgene. Her vil jeg spesielt fokusere på Torben Weinreich (2004) sine begrepsavklaringer, og hans legitimering av en litterær kanon. Det andre perspektivet er mer knyttet til refleksjoner omkring litteraturens og litteraturundervisningens hensikt og relevans. I dette perspektivet vil jeg berøre flere teoretikers anerkjennelser av litteraturens hensikt og funksjoner, spesielt knyttet opp mot et dannelsesperspektiv av litteraturen.

### 2.1 Litterær kanon

Bruker man *Litteraturvitenskaplig leksikon* (Lothe, Refsum & Solberg, 1999) for å slå opp kanon, kan man lese om en måte å begrunne litteraturens plass, og om hva kanon betegner. Det står blant annet skrevet at den litterære kanon betegner det settet av litterære verk som inngår i en nasjonallitteratur, eller en klassisk litterær tradisjon. Dette vil si at forfatterskapene eller ulike verk, anses å være verdifulle i dannelsen av den nasjonale eller kontinentale identitet, f.eks. ”De fire store”. En tradisjonell måte å begrunne en plass i den litteraturhistoriske kanon på, er å vise til det litterære verkets eller forfatterskapets estetiske verdi, og den kunstneriske kvaliteten som gjør at verket står gjennom tidene. Dersom disse kriteriene er på plass vil den bli betraktet som en allmenngyldig, klassisk litteratur (Lothe, Refsum & Solberg, 1999, s. 118).

Harold Bloom, som er en amerikansk litteraturprofessor og kritiker, har i sitt verk *Vestens litterære Kanon* (1996), skrevet om hvilke kriterier som han legger til grunn for hva som kvalifiseres som kanonisk litteratur. I prologen skriver han:

Overfor de fleste av de seksogtyve forfatterne har jeg forsøkt å ta en direkte konfrontasjon med storheten og spørre hva det er som gjør forfatteren og verkene kanoniske. Svaret har som oftest vist seg å være selsomhet ... Første gang du leser et kanonisk verk møter du en

fremmed, og det er snarere en heller nifs opplevelse enn en innfrielse av forventninger ... Man ser at det som forener dem er en slags uhygge, og evnen til å få en til å føle seg fremmed hjemme (Bloom, 1996, s. 11).

Bloom skriver selv at han ikke er en stor forkjemper eller forsvarer av kanon. Hva han ønsker er å vise i *Vestens Litterære Kanon* (1996), er en gravtavle over den vestlige kanon som har eksitert, eller som eksisterer i dag. Det viktigste kriteriet er altså denne selsomheten, mener Bloom (1996). Selsomheten kan være noe som vi aldri velger å ta opp i oss, eller som er blitt så selvfølgelig at vi ikke lenger ser de idiosynkratiske trekkene. Denne selsomheten skriver han at i utgangspunktet alltid må sveve over ethvert verk som en ubestridt vinner av kampen med tradisjonen og bli kanonisk (Bloom, 1996, s. 13). Det må altså finnes en rarhet som skaper en form for fremmedfølelse i verkene, som kan være av dyp betydning for lesere, hevder Bloom (1996).

Torben Weinreich er en dansk lærer, professor og litteraturviter. Han har blant annet skrevet boken *Kanon – litteratur i folkeskolen* (2004). Boken omhandler kanon og dens betydning. Ordet kanon betyr rør, men fikk med tiden den utvidede betydningen av hva som er godkjent eller gyldig. Kanon viser opprinnelig til rettesnorer, og en litterær kanon er verk som går under nasjonallitteratur, og ses på som verdifulle for å danne en nasjonal identitet. I Norge har vi ikke en fastsatt kanon, men likevel vil det alltid finnes en form for kanon selv om den ikke er fastsatt. Som Weinreich (2004, s. 13-14) skriver, har vi blant annet åpne og skjulte kanoner. Åpne kanoner er de som offentliggjøres. De inneholder både forfatternavn og verk. De opptrer også gjerne i listeform. Skjulte kanoner er derimot ikke i listeform, og er ikke dannet av noe form for myndighet. De skjulte kanoene kan for eksempel opptre institusjonelt i form av lærebøkene. Ved å se på hvilke forfattere og litterære verk som finnes i lærebøkene, kan den skjulte institusjonelle kanon registreres og fremkalles. Man finner også ikke-institusjonelle skjulte kanoner. Disse opptrer altså utenfor institusjonene, men man kan også finne dem på skolen ved at den kan knyttes til hver enkelt lærer. Hver eneste lærer vil ha en form for personlig kanon som kan, eller vil prege undervisningen, skriver Weinreich (2004, s. 16-18).

Spørsmål som ofte reises i forbindelse med den norske og den danske kanondebatten, er hva slags funksjon den skal ha og hvorfor det er nødvendig. Weinreich (2004, s. 28) har kommet flere gode begrunnelser på disse spørsmålene. Ved at vi har en åpen kanon vil vi sikre oss at

barn og unge leser den gode og betydningsfulle litteraturen, som nye forfattere stadig inspireres av. Samtidig vil man kunne sikre at alle skolebarn møter samme kvalitet av litteratur. Ved etablering av kanon kreves det mye refleksjon og ettertanke, og dermed sikrer vi at litteraturen som blir fastsatt, er god. Tekstene er skrevet på morsmålet, som vil si at de kun er knyttet til Norge. Dette vil skape identitet og fellesskap, og den eldre litteraturen vil lære oss hvordan det var å leve og tenke før. Det er ofte slik at mange av de eldre litterære verkene er skrevet med et vanskeligere språk, men om vi ikke prøver kan vi gå glipp av mange fantastiske historier, skriver Weinreich (2004, s. 28-29). Likevel er det ikke alle som er enige i denne legitimeringen. Det er blant annet motsetninger til hva Hennig (2010, s. 134-138) mener. Selv er han enig i at styrken til klassikerne er at de har et slags tidløst preg, og at de formidler noen grunnleggende og allmennmenneskelige tanker. Problemet med dem, i følge Hennig, er at tematikken blir utilgjengelig for elevene fordi de blir formidlet i et språk som elevene har få forutsetninger for å forstå. Læreren må dermed forklare elevene hva tekstene handler om, og derfor kan den tradisjonelle kanon fungere mot sin hensikt. Norskklærere står derfor overfor flere overveielser i deres utvalg av litteratur, og de er nødt til å tenke grundig igjennom hvilke tekster de velger, hevder i alle fall Hennig (2010).

Hva Weinreich (2004) forteller oss, er at selv om det ikke finnes en åpen kanon som er stadfestet i norsk grunnskole ennå, har vi likevel skjulte kanoner som er med på å legge føringer av hva slags litterære tekster som blir benyttet i undervisningen. Enten vi er klar over det eller ei, vil ulike typer av skjulte kanoner være en innvirkende faktor på hvilke tekster lærerne velger. Det vil derfor være interessant å finne ut av om lærerne er bevisste disse sidene ved den skjulte litterære kanon i norskundervisningen, og om de er klar over hva som i størst grad legger føringene for deres valg av tekster til litteraturundervisningen. Weinreich (2004) formidler også positive sider ved hvorfor en åpen kanon kan være nyttig, men vi kan også lese om Hennigs (2010) skeptiske synspunkter. Det vil derfor også være spennende å høre lærernes tanker rundt denne legitimeringen av en litterær kanon for norsk grunnskole, samtidig som det vil det være interessant å høre deres tanker om denne selsomheten som Bloom (1996) er inne på. Er de enige med ham, eller ser de det på som et hinder i forhold til elevenes forståelse av teksten?

## 2.2 Litteraturens og litteraturundervisningens hensikt og relevans

Anne-Kari Skarðhamar (1993, s. 171-173) skriver om litteraturens og litteraturundervisningens funksjon. Skarðhamar formidler at litteraturen tradisjonelt sett har blitt betraktet som ledd i et dannelsesarbeid i skolen, og at dannelsen har omfattet blant annet kulturbevissthet og kultursosialisering, refleksjonsferdighet, identitetsutvikling, medmenneskelighet og nestekjærlighet. Et kjennetegn ved mennesket, er at vi benytter mye energi på å skape bilder av verden og av vårt liv i verden. Litterære tekster er bearbeidelser og nedtegninger av erfaringer og tanker, symboler og bilder, som mennesket bruker for å orientere seg i verden og for å finne mening i livet sitt. I arbeid med litteratur kan man derfor benytte speil, gjenspeil eller avspeil som metafor for måten virkeligheten er fremstilt på i et fiktivt univers, påstår Skarðhamar i sin legitimering av litteraturens hensikt og funksjon. Ved at vi kan benytte litteraturen på denne måten, kan litteratur hjelpe oss med å forstå vår plass i verden, og ikke minst tolke den, skriver Hennig (2010, s. 38-42). Hennig legger også til at litteraturen kan hjelpe barnet med å kompensere for eventuelle mangler man måtte finne i egen hverdag.

Filosof, Martha C. Nussbaum, formidler i sin bok, *Litteraturens etikk* (2016), hvordan litteraturen vi leser virker på oss mennesker. Hun skriver:

Hvordan litteraturen faktisk virker, er alltid et resultat av samspill mellom tekst og leser. Medlidenhet er ikke pålitelig i og for seg. Litteratur og kunst kan gjøre oss mer tenksomme, og lede til større emosjonell forståelse for andre mennesker. Det ligger håp i dette, muligheter for utvikling, for solidaritet og omsorg ... I den forbindelse er den narrative forestillingsevnen helt vesentlig for at vi skal kunne lære noe om andres liv. Den narrative formidlingsevnen åpner verden for oss. Den er en kraft som kan skape sammenheng, mening og muligheter (Nussbaum, 2016, s. 11-12).

Hva Nussbaum formidler her, er at i dagens samfunn er det ikke nok å ha kunnskaper om andres kulturer og levemåter. Vi er nødt til å utvikle vår evne til å forestille oss hvordan det er å være en annen, med helt andre forutsetninger, levekår og religion enn vi selv har. Derfor er vår fantasi og forestillingsevne viktig for oss som borgere i samfunnet i dag, da det handler om å kunne erkjenne hvordan verden faktisk er.

Per Thomas Andersen (2011) har kommet med gode begrunnelser for hvorfor vi trenger litteratur i skolen, og hva den kan bidra med for elevene. Andersen er derfor svært sentral når det gjelder å trekke tråder til et danningsperspektiv på litteraturen. Andersen skriver at litteraturen gir oss kunnskapsutbytte i form av levende kunnskap. Den gir oss faktisk kunnskap, innsikt, og historisk forståelse. Slik levende kunnskap har større verdi enn summen av informasjon man kan studere seg til på annen måte, mener Andersen. Han peker på at litteraturen skaper tanketrening, spesielt fantasitrening, emosjonell trening og kritisk tenkning. Denne treningen kan ha stor overføringsverdi til andre ferdigheter man senere skal mestre. Andersen viser i sine studier til filosof Martha C. Nussbaum (2016), når det kommer til det med barnas fantasitrening. Både Nussbaum og Andersen er enige i at litteraturen er en viktig faktor når det kommer til det å skape innsikt og erkjennelse hos mennesket. Samtidig peker de på at det gir barna en god øvelse i det å forholde seg til fakta- og fiksjonsproblematikk, noe som er avgjørende for en samfunnsborger for å forholde seg til det moderne mediasamfunnet. Andersens viktigste argument, er at gjennom litteratur blir man glad i å lese, og det er svært avgjørende for læring i alle sammenhenger. Som Nussbaum (2016), påpeker også Andersen (2011), at litteratur kan være en utmerket metode å benytte for å bli kjent med andre kulturer og sosiale grupper.

Atle Skaftun (2009, s. 16-20) skriver at litteraturundervisning er med på å bygge elevenes personlige og nasjonale identitet ved å la dem møte og oppleve tekster som bidratt til Norges kulturelle forståelse. Skaftun mener at lesing og skriving er perspektiver det er viktig at elevene behersker i voksenlivet, for å kunne navigere seg mellom livets mange diskursive praksiser og livsverdener. Videre skriver han at det ikke er noe tvil om at norsklærerne kan mye om tekst, men det er ingen norsklærere som kan det samme. Dette anbefaler han at benyttes som en ressurs i opplæringen for å skape flere innganger til tekstene, og for å få et bredere dypdykk i dem. Ved å lese og forholde seg til skjønnlitteratur, engasjerer vi elever til å forholde seg til en verden av stemmer, synspunkter, verdier og holdninger. Gjennom arbeid med litteraturen, kan vi forberede elevene på en deltakelse i demokratiet og myndiggjøring av andre, fordi litteraturen gir oss utallige innganger til ulike samfunn og kulturer. Kunst og litteratur er altså viktig for utviklingen av demokratiske samfunnsformer, fordi vi stimuleres til å tenke kritisk slik at vi kan bidra i offentlige diskurser om verdier og valg. Dette er en nøktern måte å legitimere litteraturens plass i skolen, mener Skaftun (2009).

Når det gjelder legitimering av litteraturens og litteraturundervisningens funksjoner og hensikt, er det flere litteraturforskere som peker på dens viktige funksjoner og betydning både i skolesammenheng, og for å leve i samfunnet utenfor. Spesielt er Skarðhamar (1993), Skaftun (2009), og Andersen (2011) inne på dens sentrale funksjon med tanke på elevenes dannelse, og er en viktig byggestein for andre ferdigheter. I henhold til det å kunne fungere som et speil, og et vindu for ulike samfunn, er dette noe både Hennig (2010) og Skarðhamar (1993) verdsetter høyt. På den måten kan litteraturen være en viktig inngang til det å skape forståelse i det samfunnet man lever i, og den verden man er en del av. Nussbaum (2016) og Andersen (2011) mener også at litteraturen vil kunne hjelpe elevene til å tenke kritisk, og gi elevene øvelse i det å forholde seg til fakta- og fiksjonsproblematikk, men kanskje viktigst av alt; leseglede. Dette er også faktorer jeg ønsker å undersøke hos lærerne jeg skal intervju. Jeg ønsker å finne ut av om de anerkjenner litteraturen på samme måte, og om dette har betydning for hvilke tekster lærerne velger og benytter i sin undervisning.

### 3. Metode

For å kunne svare på problemstillingen, er det benyttet en kvalitativ forskningsmetode, og det ble tatt et fenomenologisk perspektiv på virkeligheten. Hensikten med en slik type forskning, er å få tak i den felles opplevelsen eller erfaringen som deltakerne har når det kommer til ulike fenomen (Postholm, 2005, s. 17). Dette innebærer at jeg utvikler kunnskap ved å forstå det lærerne formidler av opplevde erfaringer og refleksjoner. For å kunne samle inn empiri, ble det benyttet kvalitative forskningsintervjuer, og forskningsdeltakerne ble intervjuet i forhold til sine erfarte opplevelser av virkeligheten.

De nasjonale forskningsetiske komitéene (2010) skriver at kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning og menneskelig erfaring. Metodene omhandler ulike former for å systematisk innsamle, bearbeide og analysere materialet fra for eksempel en samtale eller et intervju. Målet med denne metoden er å kunne utforske sosiale fenomener slik de oppleves for de som er involvert. Gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne, og vi får vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger, og den verden de lever i (Kvale og Brinkmann, 2009). Med det, vil en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming være den riktige metoden for denne studien, fordi fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen, som i dette tilfellet er refleksjoner omkring valg av litterære tekster (Postholm, 2005, s. 41). På bakgrunn av dette benyttet jeg kvalitative forskningsintervjuer da jeg intervjuet de fire lærerne. Dette var for å bli kjent med deres refleksjoner omkring valg av litterære tekster til norskundervisninger, slik de fremtrer fra et førstepersonsperspektiv. Det ble benyttet en lydopptaker slik at jeg aktivt kunne lytte for å lære om deres erfaringer.

#### 3.1 Kritisk blikk

Det er viktig at man som forsker har et kritisk blikk på metoden man benytter, og funnene man finner i datainnsamlingen. Lærerne jeg intervjuet kan fortelle meg en ting, men gjøre noe helt annet i praksis. Dette bygger oppunder påstanden om at fenomenologisk tilnærming ikke gir en absolutt sannhet, men den gir likevel en inngang til lærernes refleksjoner (Postholm, 2005, s. 128-129). Det kunne derfor vært en fordel å observere lærerne i praksis for å få en bekreftelse eller avkreftelse på at det som ble sagt stemte, men dette ble utelatt

grunnet tidsmangel. En annen måte jeg kunne benyttet, var gruppeintervju for å finne flere fellestrekk og ulikheter mellom lærernes tanker og refleksjoner, men det hadde vært en ulempe i forhold til å fange den enkelte lærers måte å reflektere omkring valgene, og for å kunne gå i dybden av refleksjonene (Postholm, 2005).

## 3.2 Kvalitativt intervju som innsamlingsmetode av empiri

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler, og er en profesjonell samtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil oppstå et samspill mellom meg som intervjuer og læreren som intervjues, men som parter er vi ikke likeverdige. Temaet gis av meg som forsker, og jeg er den som definerer og kontrollerer samtalen. Samtidig skal jeg som intervjuer kritisk følge opp svarene på spørsmålene. Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne tolke betydningen av dem. (Kvale & Brinkmann, 2009). Som Widerberg (2001) skriver, vil jeg som forsker derfor være det viktigste verktøyet i intervjuet i forsøket på å finne frem til, og følge opp intervjupersonenes opplysninger, fortellinger, og deres forståelse av temaet jeg gir dem. Det som er typisk for et kvalitativt intervju, er at man følger opp det intervjupersonen tar opp knyttet til temaet forskeren gir. Hva som kan kaste lys over denne personens forståelse av temaet, er forskerens formidling av temaene, og det er viktig å være klar over dette når man formulerer spørsmål til intervjuet for å unngå misforståelser og eventuelle feilkilder. Det er igjen viktig å nevne at det som kommer frem ikke er en absolutt sannhet, da svarene ikke kan vise hva lærerne faktisk gjør. Hva som kommer frem er derimot lærernes egne opplevelser og erfaringer knyttet til det litterære tekstutvalget.

## 3.3 Intervjuguide og intervju med lærerne

I intervjuet med lærerne ble det benyttet en uformell intervjuform, da ønsket var å få til en jevnbyrdig samtale med lærerne (Postholm, 2005, s. 69). Spørsmålene som ble benyttet, var derfor lettforståelige, korte, og relativt frie for akademisk språk. Spørsmålene kan ses på som intervjuets hvordan, da de skal fremme et positivt samspill, holde samtalen i gang, og stimulere lærerne til å snakke om sine refleksjoner og erfaringer (Postholm, 2005, s. 69-85). Det ble intervjuet en lærer fra 8. trinn, to fra 9. trinn og en lærer fra 10. trinn. I forkant av intervjuene ble det forberedt flere spørsmål, som ble delt inn i fire kategorier. Kategoriene var som følger: *valg av litterære tekster, litteraturens funksjoner, tekstene, og elevene og*



---

*elevmedvirkning knyttet til valg av litterære tekster.* Dette er kategorier som litteraturforskere anser som svært viktig for litteraturens plass i skolen, og som derfor vil kunne belyse min problemstilling (Andersen, 2011; Skaftun, 2009; Skarðhamar, 1993; Weinreich, 2004).

### 3.3.1 Valg av forskersted og deltakere

Da fokuset er å forske på lærernes refleksjoner omkring valg av tekster på ungdomstrinnet, ble praksisperioden på ungdomskolen benyttet for å gjennomføre to av fire intervjuer. Alle intervjuene fant sted på arbeidsplassen til lærerne, da dette var naturlig for intervjuets ytre rammer. Lærerne som ble intervjuet hadde alle over 20 års erfaring, og hadde dermed jobbet med læreplanen L97 og LK06 i mange år. Dette så jeg på som svært relevant for å få best mulig svar på problemstillingen, spesielt med tanke på synet på en litterær kanon, og lærernes tanker om litteraturens funksjon og hensikt, da endringene mellom læreplanene er nokså store. I forkant av intervjuet ble alle deltakerne informert om hva slags type studie dette var, og hva hensikten med intervjuene skulle være. Dette var for å få et samtykke av deltakerne, samtidig de fikk mulighet til å begynne å reflektere og engasjere seg for hva intervjuet skulle ta for seg (Postholm, 2005, s. 143-155). Jeg vil understreke at det vil bli brukt pseudonymer, slik at ingen av deltakerne kan gjenkjennes i redegjørelsen av empiri.

### 3.3.2 Intervjuets tyngde

Selv om det ble benyttet spørsmål knyttet til fire ulike kategorier da intervjuene fant sted, har jeg valgt å legge vekt på fire ulike temaer for å kunne besvare problemstillingen min på best mulig måte. Temaene er ikke de samme som kategoriene, men er spørsmål som fant sted innunder de ulike kategoriene. Årsaken til at jeg velger å fokusere på fire ulike temaer, er at de skapte mye refleksjon hos lærerne, og tok mye plass i intervjuet. Temaene dekker også flere av spørsmålene som finnes i intervjuguiden da de er nokså vide. Temaene jeg sitter igjen med er følgende: *Lærernes bruk av læreboken i henhold til valg av litterære tekster, lærernes syn på en litterær kanon i norskundervisningen, litteraturens hensikt og funksjoner, og elevenes medvirkning knyttet til valg av litterære tekster i undervisning.*

## 4. Analyse av empiri

I dette kapitlet vil empirien fra intervjuene bli analysert og drøftet i lys av de teoretiske perspektivene. Jeg bruker pseudonymene Roger, Rita, Linda og Grete som representasjon for de fire lærerne som ble intervjuet. De ulike temaene som ble redegjort for i forrige kapittel, vil bli benyttet som underkapitler. Dette er for å kunne analysere empirien på en ryddig og oversiktlig måte, samtidig som de er med på å gi gode og utfyllende svar på problemstillingen.

### 4.1 Lærernes syn på en litterær kanon i norskundervisningen

Jeg spurte lærerne om deres tanker omkring etablering av en felles litterær kanon, og hvordan de ser på friheten LK06 gir dem i henhold til valg av litterære tekster. Her ble det et tydelig skille mellom de to ungdomsskolene. Roger og Rita jobber på samme ungdomsskole, og de fortalte at de utelukkende ser på friheten som noe positivt. Dette begrunnet de med at tekstene de velger både skal fenge, og være aktuelle for elevene. Derfor mener de at etableringen av en felles litterær kanon vil være å ta et skritt tilbake, spesielt om fokuset skal ligge på en bestemt epoke. “Skal man skåre på elevenes leseglede og interesse, vil man skåre på å bruke tekster fra samtiden. Elevene har ikke alltid gode nok forutsetninger for å forstå de eldre tekstene” opplyste Roger. Dette er i tråd med hva Hennig (2010, s. 137-187) skriver angående de eldre tekstene, og elevenes forståelse av dem. Gapet mellom teksten og eleven blir for stort, og læreren ender opp med å måtte forklare tekstene for dem. Da vil den litterære kanon fungere mot sin hensikt, som Lothe, Refsum & Solberg (1999, s. 118) mener er å vekke en nasjonal følelse og identitet.

I teorikapitlet om litterær kanon kan vi lese om hva Harold Bloom (1996, s. 11) mener er en forutsetning for hva som gjør verk kanoniske. Bloom skriver at hva som gjør et verk kanonisk er dette med kanontekstenes selsomhet. Det er denne selsomheten Roger og Rita finner for vanskelig for elevene på ungdomstrinnet. Det er som Skarðhamar (1993, s. 172) skriver: for at litteratur skal kunne bidra til å forandre samfunnet og skape gode samfunnsborgere, som er ett av skolens formål, må elevene kunne identifisere seg med tekstene. Det er dette de to lærerne er enige i, og derfor mener de det er vanskelig å

---

legitimere etablering av en litterær kanon for grunnskolen i dag. Roger og Rita påpeker likevel at de ikke mener vi skal glemme de store forfatterne, og de store verkene, men det handler om hvor stor plass de skal ha i skolen, og hvor mye det elevene skal tvinges igjennom.

Linda og Grete jobber på samme ungdomsskole. De derimot er positive til en etablering av en felles litterær kanon, og til at lærerens valgfrihet reduseres noe. Om dette skyldes deres ti år gamle læreverk, kom ikke frem i samtalen, men lærerne peker på at de synes spennet mellom de ulike skolene og kommunene er for vide i forhold til barnas kjennskaper til forskjellige tekster. På bakgrunn av dette savner lærerne de mer konkrete retningslinjene som var å finne i L97. Da var det mer likhet mellom elevene, og det var også lettere for lærerne å velge tekster, informerte de.

Grete: Jeg synes selvfølgelig det er noen fordeler med å kunne gjøre egne valg, men samtidig er kompetansemålene så runde at det blir store forskjeller på hva ungdomsskoleelever kommer ut med av erfaringer knyttet til forskjellige tekster. Derfor hadde en rettesnor ikke vært så dumt, eller å gå tilbake til hvordan det var med L97. Da var det mer likhet, og jeg synes det var enklere.

Dette med å skape likhet mellom elevene gjennom at skolebarn møter samme kvalitet av litteratur, som også gir dem historisk innsikt, er punkter som Weinreich (2004) anerkjenner. Dette verdsetter også Linda og Grete. Faren med dette, som Hennig (2010, s. 137-138) formidler, er at elevene får lite leselyst og leseglede da de ikke kjenner seg igjen i tekstene. Da vil ikke litteraturens hensikt og funksjoner leve opp til det potensiale det kan ha, skriver Hennig (2010). Lærerne nevner også at de tror det kan bli lettere å drive med dybdeløring i norskfaget dersom det blir etablert en litterær kanon som har fokus på en bestemt tidsperiode. De føler nemlig at de ikke har tid til dybdeløring i dag grunnet de vide kompetansemålene. Skaftun (2009) skriver at en måte å få til dybdeløring, er at lærerne utveksler kunnskap om ulike tekster for å få flere innganger til dem. Dette ble derimot ikke drøftet tilstrekkelig av lærerne, selv om de innrømmet at de noen ganger konsulterte med kolleger angående valg av litterære tekster.

Som en avslutning på lærernes refleksjoner knyttet til etablering av en litterær kanon, spurte jeg dem om hvem de synes bør stå for utvalget av tekster som eventuelt blir fastlagt i en

litterær kanon. Til tross for de ulike synspunktene, er de fire lærerne enige i at det bør være hovedvekt av lærere som danner den litterære kanon. Erfaring fra gulvet er høyst relevant og viktig opplyste de, og selv kunne alle fire tenke seg å være med på et slikt arbeid.

## 4.2 Lærernes bruk av lærebok i henhold til valg av litterære tekster

De fire lærerne, Roger, Rita, Grete og Linda, informerte at det er svært hensiktsmessig med gode læreverk i forhold til det å velge litterære tekster til undervisningen da dette er bøker som elevene også har tilgang til, samtidig som det gjør jobben litt enklere for dem. På bakgrunn av dette, spurte jeg hvordan de forholdt seg til læreboken de har i dag i henhold til valg av litterære tekster. Lærerne opplyste at de jevnlig må supplere med tekster til læreboka da den ikke har gode nok tekster, men Grete fortalte at læreboken utelates helt i undervisningen. Dette begrunnet Grete med at læreverket er altfor gammelt i forhold læreplanmålene, da den er over ti år gammel. Lærerne Roger og Rita har læreboken *Kontekst*, mens Linda og Grete har læreboken *Fra Saga til CD*. Grete slo sterkt ned på læreverket, og opplyste at boken er katastrofal i henhold til valg av litterære tekster da det er mange ukjente tekster i læreverket, og lite variasjon blant dem.

Linda: Jeg bruker vel kanskje mest læreboka i undervisning når det kommer til valg av tekster og oppgaver, men den er likevel ikke god.

Annika: Hvorfor velger du å bruke den om du synes den er dårlig?

Linda: Det har litt med økonomi å gjøre, også er det jo noe med at det er den boka elevene også har tilgang på.

Hva som er interessant her, er at dette er svaret til den andre læreren som benytter læreverket *Fra Saga til CD*. Her ser man tydelige forskjeller på hvordan lærerne vurderer lærebokens plass i undervisning, og i forhold til valg av tekster. Rita kunne også informere at læreboken ofte stod ansvarlig for hvilke litterære tekster som leses i undervisningen, mens Roger opplyste om at det var flere faktorer enn læreboken som spilte inn på hvilke litterære tekster han valgte til litteraturundervisningen. Hva vi kan se ut ifra lærerne svar, er at læreboken legger tydelige føringer på hvilke tekster som leses i undervisningen, spesielt hos to av fire lærere. ”Bøkene gjør jobben enklere” informerte Rita og Linda. Her finner man koblinger til dette som Weinreich (2004, s. 13) skriver om i forhold til skjult kanon i institusjonell form,

---

og det viser oss hvor stor makt en slik kanon kan ha for hvilke litterære tekster som leses i klasserommet.

Det vi kan se, er at de fire lærerne ønsker gode læreverker, og noen benytter læreverkene uansett kvalitet. Slik jeg tolker lærernes svar, vil læreverker med gode og begrunnende litterære tekster kunne utgjøre en stor forskjell på kvaliteten på litteraturundervisningen. Læreverkene vil også kunne gjøre at det blir mer likhet mellom skolene og elevene. Dette er verdier som blant annet Weinreich (2004) verdsetter, og mener er svært relevant. Dette er også noe som de fire lærerne setter høyt, men spesielt Grete og Linda synes dette er veldig viktig. De peker på de samme kvalitetene som Weinreich (2004) i henhold til dette med kanon, og dens positive betydning som ble nevnt i kapittel 4.1. Disse kvalitetene ser de her i lys av læreverket, altså en skjult kanon. Dette kommer derimot i konflikt med Rita og Rogers tanker om å bevare lærerens kreative frihet, som de anser som svært relevant. De mener det er viktig at en lærer ikke skal føle seg låst til bestemte tekster, spesielt om de fungerer dårlig på elevgruppen. Dette begrunner Roger med at det er viktig at man som lærer alltid utvikler seg, og derfor kan man aldri holde fast på en tekstsamling. At en tekstsamling er en suksess på et trinn, må ikke bety at den nødvendigvis blir det på et annet. Dersom man ønsker å ivareta elevenes leseglede, er utviklingen svært essensiell, hevder Roger. Dette er punkter som Hennig (2010) og Andersen (2011) også anerkjenner.

### 4.3 Litteraturens hensikt og funksjon

Da jeg spurte lærerne om hva de mente var litteraturens hensikt og funksjon, var refleksjonene deres nærmest identiske knyttet til dette temaet. De var også i tråd med hva de ulike litteraturforskerne mener er litteraturens viktigste funksjon og hensikt. Hva lærerne anser som en av litteraturens viktigste funksjon er at den skal skape leseglede og leselyst hos elevene. Dette er også hva Andersen (2011) mener er litteraturens store egenskap. Det lærerne ønsker, er at elevene skal kunne se hvor fantastisk verdenen i bøkene og tekstene er, og forstå hvor mye man kan lære kunnskapsmessig og følelsesmessig av å lese. Dette forteller lærerne at er en viktig faktor når de skal velge tekster til undervisningen.

Rita: Å lese litteratur kan jo faktisk hjelpe deg til å tenke over ting du selv har opplevd. Kanskje finner man ut av at man faktisk ikke er annerledes eller rar på noen måte. Samtidig lærer elevene å fantasere når de leser. De må danne seg bilder og små univers inne i hodet

sitt.

Dette er i tråd med hva Hennig (2010, s. 32-38) og Skarðhamar (1993, s. 171-174) skriver angående litteraturens funksjon som speil og vindu, og det med at litteraturen kan hjelpe med å kompensere for de manglene man måtte finne i egen hverdag. Lærerne er også inne på dette med levende kunnskap som Andersen (2011) og Nussbaum (2016, s. 11-12) hevder man får ved fantasitreeningen. Dette er noe lærerne setter høyt, og de ser på det som en viktig byggestein for videre læring.

Grete: Å lese litteratur kan å få elevene til å se at det finnes uante muligheter. Det kan rett og slett spille en stor rolle i elevenes dannelsesgrunnlag, fordi det gir elevene trening i mange ulike ferdigheter. Alt fra fantasitreening og dannelse, til grammatikk og rettskrivning, berøres når man leser.

Hva Grete formidler her, er det samme som Andersen (2011) og Skarðhamar (1993, s. 171-173) anerkjenner. Litteraturen gir elevene uante perspektiver, de utvikler seg, de kan snakke om flere ting, få et større begrepsapparat og de utvikler skriveferdighetene sine. Det å lese litteratur kan være et grunnlag og en grobunn for mange andre ferdigheter som det er viktig at elevene besitter. Dette er svært likt det som Skaftun (2009, s. 17) også mener. Han skriver at ved å lese og forholde seg til skjønnlitteratur, engasjerer vi elever til å forholde seg til en verden av stemmer, synspunkter, verdier og holdninger. På den måten er litteraturen et viktig bidrag i elevenes danning, og dette anerkjenner lærerne også i stor grad. Gjennom arbeid med litteraturen, kan vi forberede elevene på en deltakelse i demokratiet og myndiggjøring av andre, nettopp fordi litteraturen gir oss utallige innganger til ulike samfunn og kulturer (Skaftun, 2009).

Roger: Det gjelder derfor å finne litterære tekster som kan gjøre alt dette for elevene, men det er svært utfordrende. Det er et hav av tekster å velge i, og elevene verdsetter litteraturen ulikt.

#### 4.4 Elevenes medvirkning i henhold til valg av litterære tekster i norskundervisningen

I Opplæringslova (1999 §2-3) står det skrevet at elevene skal delta aktivt i sin egen opplæring, og at undervisningspersonalet skal gjennomføre opplæring i samsvar med læreplaner. Det ville derfor være interessant å undersøke hvordan lærerne inkluderer elevene

---

i henhold til litteraturutvalget i norskfaget. Da jeg spurte lærerne om hvilken innflytelse elevene hadde på valget av tekstene som ble lest i undervisning, var det derimot lite elevinnflytelse som kom frem. Alle lærerne innrømmer at elevene har lite eller ingen innflytelse på tekstene som leses. Dette begrunner lærerne med at de vet visse ting som de må igjennom, som ikke elevene har kunnskaper om. Rita mener at elevene har for liten tekstbank, så det er derfor minimalt med forslag som kommer frem de gangene de ber om innspill. Slik begrunnet også de andre lærerne det, og på bakgrunn av dette mener de at det er det lite hensiktsmessig at elevene skal få ta del i tekstutvalget.

Roger: Det er dessverre lite innflytelse, men det ligger jo mye på meg selv. Ofte er det slik at jeg velger tekstene da elevene gjerne ikke har noe forslag da jeg faktisk spør dem.

Litteraturinteressen er dessverre veldig dårlig. Det er få elever som faktisk leser mye. Du finner noen lesehester, men spesielt guttene leser lite.

Med tanke på at de fire lærerne mener at en av litteraturens viktigste funksjoner er å skape leselyst og leseglede blant elevene, er det undrende at de ikke involverer de mer i undervisningen. Da jeg spurte om en av årsakene til dette var at elevene ofte kunne velge feil tekster, som kunne være for vanskelig for deres nivå, var det bare Linda som sa at dette var en medvirkende faktor. Hovedårsaken, som de fire lærerne frontet, var at elevene leste for lite, og derfor trenger de veiledning i valgene de tar. Spørsmålet i den sammenheng er hvor godt læreren klarer å imøtekomme elevens interesser, og samtidig finne litteratur som kan benyttes som speil og vindu for elevenes verden (Skarðhamar, 1993, s. 174). Uten innspill fra elevene kan det tenkes spennet mellom elevenes verden, og litteraturens verden kan bli for stor, om det er et ønske at elevene skal kunne gjenkjenne seg eller interessere seg for teksten. På en annen side kan man forstå at lærerne ønsker å bestemme også, nettopp fordi elevene faktisk har mulighet til å lese selvvalgt litteratur på fritiden. Derfor kan det tenkes at lærerne må introdusere dem for litteratur de ellers ikke hadde kommet i nærheten av i norskundervisningen.

## 5. Oppsummering

Målet med denne oppgaven var å danne et bilde av hvordan et utvalg lærere på ungdomstrinnet reflekterer omkring valg av litterære tekster til litteraturundervisningen. For å besvare problemstillingen, ble det derfor intervjuet fire ungdomsskolelærere. Det var interessant hvor ulike syn lærerne hadde på etableringen av en litterær kanon. Det at to lærere verdsatte friheten de har med LK06, mens to andre så på det som en utfordring, og som en differensiering mellom elevene, var et svært interessant funn. Kanskje kan det tenkes at forholdet til læreverket er med på å påvirke dette svaret, da dette var noe lærerne mener er svært hensiktsmessig i henhold til valg av litterære tekster. Linda innrømmet at hun benyttet læreverket selv om hun mente at kvaliteten på boka og tekstene var dårlig, mens Grete unnlater å benytte læreverket grunnet samme argumentasjon. Rita informerte også at læreverket ofte ble brukt i henhold til valg av tekster, mens Roger lot flere faktorer spille inn. Hva man kan lese ut ifra lærernes svar og refleksjoner, er at skjult kanon i form av læreverket, har stor innvirkning på hvilke tekster som leses i undervisningen.

Når det kommer til hva lærerne formidler, og hva ulike teoretikerne skriver er litteraturens viktigste funksjon og hensikt, finner vi mange likhetstrekk. De fire lærerne drøftet og reflekterte mye rundt dette temaet, og viste til hvor stor nytteverdi litteratur kan ha for elevene, og samtidig fungere som en viktig byggestein i deres dannelse og læring. Et annet interessant funn i denne sammenheng, var at lærerne lot elevene ha lite innvirkning på tekstene som leses i litteraturundervisningen. Dette ble begrunnet med at lærerne mener elevene har for liten tekstbank, og Linda mente at elevene hadde en tendens med å velge feil tekster til eget nivå. Med tanke på lærernes anerkjennelse av litteraturens hensikt og funksjon, er dette interessant. Samtidig som dette er forståelig da elevene kan lese selvvalgt litteratur på fritiden, og dermed må lærerne introdusere dem til litteratur de ellers ikke ville ha møtt.

Jeg kan på ingen måte si at jeg har funnet et generaliserende svar på hvordan lærere reflekterer omkring valg av litterære tekster, da det er variasjoner både innad i skolene og mellom de to ungdomsskolene. Likevel har jeg fått et innblikk i hvordan lærerne i dag reflekter rundt valgene gjennom å benytte kvalitative forskningsintervju med en fenomenologisk tilnærming. Det man kan se er at læreverket, og synet på litteraturens



hensikt og funksjon, er hva som i hovedsak er med på å bestemme hvilke tekster som leses i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet i dag basert på fire læreres refleksjoner.

## Litteraturliste

Aldridge, Ø. (2017, 03 januar). Erlend Loe: – På skolen pushet de klassikere så hardt at jeg fortsatt er lei av Ibsen og Bjørnson. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no>

Andersen, P.T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 35(2), 15-22.

Bloom, H. (1996). *Vestens litterære kanon: Mesterverk i litteraturhistorien*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Borud, H. & Aldridge, Ø. (2017, 03 januar). Høyre vil kåre det beste av norsk kunst og kultur. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no>

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2010). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-helse/kvalitativ-forskning/1-kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>

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

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg) Oslo: Gyldendal.

Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (1999). *Litteraturvitenskaplig leksikon*. Skien: Kunnskapsforlaget.

Nussbaum, M, C. (2016). *Litteraturens Etikk: Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax Forlag.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2016). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sejersted, J. M. (2010) Sakprosa og sjangerblanding – fra Holberg til Wergeland-søsknene. I Kalleberg, K., & Kleiveland, A. E. (red.), (2010). *Sakprosa i skolen* (s. 27-43). Bergen: Fagbokforlaget.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skarøhamar, A. K. (1993). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Traavik, H. og Jansson, B.K. (2014). *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

## 6. Vedlegg: Intervjuguide

Forskningsintervjuet skal konsentrere seg om fire hovedtemaer, og under hvert tema vil det finnes flere spørsmål. Noen oppfølgingsspørsmål vil altså stå nedskrevet mens andre vil komme naturlig når intervjuet finner sted og utvikler seg.

### Intro

1. Kan du fortelle litt om din bakgrunn som lærer?
2. Hva slags fag underviser du i?
3. Kan du fortelle litt om hva du tenker generelt omkring valg av litterære tester til norskundervisningen?

### Valg av litterære tekster

1. Kan du si litt om hvordan du velger ut tekster? Lærebok, tips fra kolleger, biblioteket, egne tekstsamlinger
2. Hvordan forholder du deg til læreboka? Har den et godt og hensiktsmessig tekstutvalg? Eventuelt mangler den slik at må du spe på med andre tekster?
3. Er valg av litterære tekster opp til den enkelte lærer ved skolen, eller hender det at dere samarbeider?
4. Hva kunne hjelpe deg med å gjøre et hensiktsmessig utvalg av litterære tekster til undervisningen?

### Litteraturens funksjoner

1. Hvilke refleksjoner gjør du deg omkring valg av litterære tekster til norskundervisningen?
2. Hva mener du hensikten til de litterære tekstene burde være?
3. Hva synes du er utfordrende med å velge litterære tekster til norskundervisningen?
4. Hvilke fordeler og ulemper ser du med litteraturundervisning?
  - a. Hva kan litteraturen gjøre for elevene?
5. Hva er viktig for deg når elevene arbeider med litterære tekster og hvordan legger du opp til arbeid?
6. Hva mener du er de viktigste funksjonene som litteraturen og litteraturundervisning kan ha for elevene?

---

## Tekstene

1. Bruker du mye av klassiske (eldre tekster) eller samtidens tekster i din undervisning?  
Litteratur for voksne og/eller for barn/ungdom
  - a. Hvorfor?
2. LK06 gir stor frihet når det kommer til valg av tekster til norskundervisningen. Ser du på friheten som en fordel eller ulempe? Hvorfor/hvorfor ikke?
  - a. Hva tenker du om læreplanen nå i forhold til L97 med tanke på norskfaget?
3. Er det læreboka som gir de fleste føringene for hvilke tekster du leser med elevene dine?
4. Holder du deg oppdatert på ungdomslitteraturen som er å finne i dag?
5. Hvordan kan ulike litterære tekster bidra til å skape leseglede og engasjement for litteratur?
6. Hva er dine tanker rundt etablering av en felles litterær kanon som skal(kan) gi føring for litteraturen i norskundervisningen?
  - a. Hvilke fordeler og ulemper ser du med en kanon?
7. Hvem mener du burde eventuelt legge føringene for en litterær kanon?

## Elevene og elevmedvirkning

1. I hvor stor grad har elevene innflytelse på hvilke tekster som leses i norskundervisningen?
  - a. Hva er fordelen/ulempen med at de velger litteraturen selv?
2. Hvor ofte leser elevene en selvvalgt tekst?
  - a. Stillelesning/undervisning
3. Har elevene tilgang på skjønnlitteratur og annen litteratur på skolen?
4. Finnes det bibliotek på skolen, og hvordan bruker dere det?
5. Er det en bibliotekar på skolen?
  - a. Savner du det?
  - b. Stillingsprosent
  - c. Fordel i forhold til å skape leseglede og ikke minst til å få tips til litterære tekster?
6. Får elevene ofte lese tekster i undervisningssammenheng uten å måtte analysere dem og arbeide med dem i ettertid? Stillelesning? Lese for å lese.