



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

Bare en del av et mål: Klassisk litteratur i skolen

**Anette Kvitvik Ljunggren
Kandidatnr. 2**

**ST313L – 60 stp
Master i tilpasset opplæring
med fordypning i norsk**

Høst 2015



Forord

Jeg har bestandig elsket bøker. Lesegleden har vært med meg hele livet, og er en viktig del av den jeg er. Underveis i arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått oppleve den største lykken i livet, nemlig å bli mamma til Sander. Det er ikke sikkert at han kommer til å bli like glad i å lese som meg, selv om at han allerede liker å bla i bøker. Men jeg ønsker at han skal få oppleve de samme gode litteraturopplevelsene, som mine foreldre ga meg. Gjennom skjønnlitteraturen har jeg både utviklet meg selv og fått større forståelse for samfunnet. Og det har lagt grunnlaget for mitt utdanningsvalg og politiske engasjement.

Det er rart å sette punktum for denne oppgaven, etter å ha gått på skole siden jeg var sju år og begynte i 1.klasse. Etter at jeg var ferdig utdannet allmennlærer, har jeg studert ved siden av full jobb. Skolearbeid og lesing av faglitteratur har vært min hobby og helgesysse. Nå er det tid for å bruke fritiden min til noe annet.

Det er mange som skal takkes for at dette prosjektet har blitt gjennomført. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder, Jostein Greibrokk. Takk for alle gode innspill og tilbakemeldinger. Takk til informantene som i en travel hverdag har tatt seg tid til å stille opp til intervju. En takk til familien som av og til har vært barnevakt, og takk til Robin som har vært tålmodig og latt meg få jobbe i fred. Nå har jeg tid til husarbeid, strikking og oppussing. Og lesing av bøker, så klart.

Ankenes, 15.11.2015

Anette Kvitvik Ljunggren

Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er undervisning om klassisk litteratur, i norskfaget på ungdomstrinnet. Formålet med prosjektet er å rette søkelyset mot klassisk litteraturs plass i skolen. Etter innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet i 2006, og etter revideringen av læreplanen i norsk i 2013, har klassisk litteratur fått stadig mindre plass i faget. Det har fått meg til å undre over om klassisk litteratur fremdeles er aktuelt i norskfaget.

Avhandlingen er kvalitativ i sin tilnærming, og jeg har brukt intervju som metode for å finne informasjon om temaet. Informantene arbeider til daglig ved forskjellige ungdomsskoler i Nord-Norge. I tillegg til informasjon fra dem, har jeg brukt allerede eksisterende litteratur og forskning om litteraturundervisning i skolen.

Denne masteravhandlingen viser at lærerne bruker mange av de samme klassiske forfatterne i undervisningen sin. Det eksisterer altså en skjult litterær kanon i skolen. Likevel er det behov for en nasjonal litterær kanon. Dette for å sikre at alle elevene får felles litterære referanser, og for å sikre at alle elevene lærer om de viktigste, klassiske forfatterne. Samtidig er det viktig at lærerne får noen valgmuligheter og metodefrihet.

Det er ulike måter å tilnærme seg undervisningen i klassisk litteratur på, og det er mange metoder og innfallsvinkler å velge blant. Det er viktig at lærerne lar elevene få ta i bruk ulike arbeidsmåter. Samtidig kan det å jobbe fordypende med en tekst være ei forutsetning for å forstå den. Alle elevene i skolen har rett til tilpasset opplæring. Det finnes ikke noe fasit på hvordan man skal differensiere, men alle har rett til å få tilrettelagt etter sine evner og sitt nivå. Denne avhandlingen viser at det er utfordrende å realisere idealet om tilpasset opplæring, samtidig som lærerne gjør så godt de kan. Det er behov for bedre og mer kunnskap om hva tilpasset opplæring innebærer. Lærerne må få tid og ressurser til å arbeide med det. Det er derfor behov for ei nasjonal satsning på tilpasset opplæring i skolen.

Abstract

This master thesis is about teaching about classic literature, as a part of the Norwegian subject in lower Secondary school. This project aims to put the spotlight on classic literature in school, and find out if teaching about classic literature still is relevant. After the introduction of the national Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training in 2006, and after the revision of the Norwegian subject Curriculum in 2013, classic literature has got progressively less space in the subject. It has caused me to wonder if classic literature still is relevant in the Norwegian subject.

This thesis is qualitative in its approach, and I have used interview as a method to find information about the topic. The informants are working at different lower Secondary schools in the Northern Norway. In addition to information from them, I have used already existing literature and research about literature teaching in school.

This master thesis shows that teachers are using many of the same classic authors in their teaching. There is already existing a hidden literary canon in school. Anyway, I think we needs a national literary canon, to ensure that all students gets common literary references, and to ensure that everyone learn about the most important classic authors. At the same time it is important that teachers gets to choose those teaching methods they want to use.

There are different ways to approach teaching about classic literature, and many teaching methods to choose from. It is important that teachers allows students to use different working methods. At the same time, deepened work with literature can be a precondition for understanding it. All students have the right to adapted education. There is no easy answer to how the education should be differentiated, but everyone has the right to get adapted learning environment, after their abilities and level. This master thesis shows that it is challenging to realize the ideal of adapted education, but the teachers are doing their best. There is a need for better and more knowledge about what adapted education means. The teachers needs time and resources to work with it. Therefore there is a need for a national priority on adapted education in school.

INNHold

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1. INNLEDNING	6
1.1 Tema og bakgrunn.....	6
1.2 Formål.....	7
1.3 Problemstilling	8
1.4 Avgrensninger og begrepsavklaringer.....	9
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	12
2. TEORI	12
2.1 Litteraturundervisning	13
2.1.1 Litteraturredaktikk	13
2.1.2 Resepsjonsteoretisk tilnærming.....	14
2.1.3 <i>Top-down</i> og <i>bottom-up</i>	15
2.1.4 Litteraturutvelgelse	16
2.1.5 Tilnærminger til undervisningen	20
2.1.6 Undervisning om klassiske tekster	23
2.2 Norskfaget	25
2.2.1 Litteraturens plass i norskfaget.....	27
2.2.2 Litterær kompetanse	30
2.3 Tilpasset opplæring	31
2.3.1 Tilpasset opplæring i læreplan og læringsteori.....	31
2.3.2 Hva er tilpasset opplæring?	32
3. METODE	38
3.1 Metodiske valg	38
3.2 Kvalitativ og kvantitativ forskning.....	40
3.3 Case-design.....	40
3.4 Intervju	41
3.4.1 Transkripsjon	45
3.4.2 Analyse	46
3.5 Utvalg.....	47
3.6 Etske refleksjoner	48
3.6.1 Hermeneutikk	50
3.6.2 Reliabilitet	50
3.6.3 Validitet	51
3.6.4 Bekreftbarhet	52
3.6.5 Nærhet og distanse.....	53
4. EMPIRISKE FUNN OG DRØFTING	53
4.1 Introduksjon av informantene	54

4.2 Hamsun, Ibsen og alle de andre	56
4.2.1 Informantenes forhold til planen	56
4.2.2 Hva er utgangspunktet?	58
4.2.3 Valg av sjanger	60
4.2.4 Kanon i skolen	61
4.2.5 ”Biblioteket er vår venn”	66
4.2.6 Nordnorske forfattere	68
4.3 Hva gjøres i klasserommene?	69
4.3.1 De litterære bolkene.....	70
4.3.2 ”De må bli gode lesere for å henge med på Facebook”	71
4.3.3 Samtaler om tekst	74
4.3.4 Å lære ved å skrive	75
4.3.5 Visualisering	78
4.4 Undervisning tilpasset elevenes evner og nivå	80
4.4.1 ”Det er jo nærmest en umulighet”	81
4.4.2 Ulike forventninger.....	83
4.4.3 Ulike arbeidsoppgaver	85
4.4.4 Ulike arbeidsmåter.....	86
4.4.5 Skal alle lese hele boka?	87
5. OPPSUMMERING	89
5.1 Behovet for en litteraturdidaktisk kanon.....	90
5.2 Så mange muligheter	93
5.3 Mer fokus på tilpasset opplæring.....	94
5.4 Veien videre.....	96
Litteraturliste	97
Vedlegg	101

1. INNLEDNING

Tema for denne masteroppgaven er undervisning om klassisk litteratur på ungdomstrinnet. Norskfaget er det største og mest omfattende faget i skolen. Innholdet er mangfoldig, og klassisk litteratur representerer bare en brøkdel av alt. Å lese og lære om klassiske tekster kan både oppleves som dørgende kjedelig og uhyre spennende. Det er mange faktorer som vil påvirke opplevelsen, blant annet lærernes engasjement og utvelgelse av verk. Det som er helt sikkert er derimot at litteraturen kan skape forståelse og selvinnstikk, og føre til utvikling av både mennesker og samfunnet.

1.1 Tema og bakgrunn

Etter innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet i 2006 ble det opp til lærerne å bestemme hvilke klassiske forfattere og verk elevene skal lære noe om. Samtidig ble emnet klassisk litteratur kraftig innsnevret i omfang. Denne innsnevringen ble ytterligere forsterket ved revideringen av læreplanen i 2013, og nå blir klassisk litteratur bare nevnt som en del av et kompetansemål. Tidligere var det enten bestemt i læreplanen hvilke forfattere elevene skulle lære noe om, eller lagt inn forslag til viktige forfattere. De litterære periodene var også spesifiserte for ungdomstrinnet. Flere mener at den nåværende læreplanen forsømmer litteraturen, og gir for mye makt til norsklærerne. Noen av dem er de som utgjorde *Forum for norskfaget*, som ga råd til Utdanningsdirektoratet når læreplanen i norsk ble revidert i 2013. Forumet mente at man burde legge ved et veiledningshefte med et utvalg obligatoriske forfattere. Torill Steinfeldt er professor i nordisk litteratur ved Universitetet i Oslo, og var medlem av forumet. Hun sa følgende til Klassekampen: ”Jeg tror ikke man har tenkt nok gjennom hva som skjer hvis den litteraturtradisjonen vi i dag tar for gitt forsvinner.” Forumets råd ble ikke tatt til følge i den endelige læreplanen. Og Eli Karin Flagtvedt, som er direktør for læreplanutvalget i direktoratet, svarte følgende i samme avis: ”Jeg er sikker på at Ibsen er representert på alle skoler i Norge.” (Simenstad, 2013, 26.10).

Ola Harstad er høgskolelektor ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, og gjennomførte i 2013 en undersøkelse blant norsklærerstudenter i Trondheim. Studentene fikk spørsmål om hvem de forbandt med betegnelsen *Lille Marius*. Hele 80 prosent av

dem mente at Lille Marius er sønnen til Kronprinsesse Mette-Marit, mens bare 9 prosent visste at han er en av de mest kjente skikkelsene til 1800-tallsforfatteren Alexander Kielland, og en av hovedpersonene i den klassiske romanen *Gift*. Harstad uttalte til Klassekampen at dette er nok et bevis på at litteraturdelen i norskfaget står i fare. Med Kunnskapsløftet har det blitt mer fokus på de grunnleggende ferdighetene, og *hvordan* elevene leser har blitt viktigere enn *hva* de leser (Simenstad, 2013, 26.10).

Etter revideringen av læreplanen publiserte Klassekampen flere artikler om kanon i skolen. Jon Fosse uttalte at hele læreplanen er så meningsløs, at det er til å gråte over (Simenstad, 2013, 09.11). Og avisen ba forfatter Edvard Hoem, tidligere redaktør og kritiker Janneken Øverland, og professor i nordisk ved Universitetet i Oslo, Per Thomas Andersen, utarbeide en norsk kanon som alle elevene i skolen burde lære om. De var uenige om hvorvidt det er behov for en kanon i skolen, men alle var bekymret for at skjønnlitteraturen får stadig mindre plass i norskfaget. Andersen sa følgende om hvorfor man burde jobbe med skjønnlitteratur i skolen: ”Fantasi er evnen til å forestille deg en annen verden. Det er grunnlaget for alt politisk engasjement. Skjønnlitteraturen dyrker fantasien.” (Simenstad, 2013, 16.11).

Gjennom lesing av skjønnlitteratur har jeg fått dyrket både fantasi og kreativitet, og utviklet forståelse for både meg selv og samfunnet. Jeg har alltid vært interessert i litteratur, og lest mye litteratur både som barn, ungdom og voksen. Mitt første møte med Knut Hamsun var sterkt, og kom gjennom norskundervisninga på ungdomsskolen. Alle i klassen skulle lese *Victoria*, og jeg ble forelsket i fortellinga og Hamsuns språkstil. Mange andre kull ved skolen både tidligere og senere, har også arbeidet med den boka. Det har fått meg til å undre over hva som ligger til grunn for norsklæreres litteraturutvelgelse, og valg av arbeidsformer når klassisk litteratur står på timeplanen. Og hvordan kan man forsvare idealet om tilpasset opplæring for alle dersom både lesterke og lesesvake elever må lese den samme boken og gjøre de samme oppgavene, til tross for at de har ulike forutsetninger for å klare det?

1.2 Formål

Hva skal kommende generasjoner med den klassiske litteraturen? Og hvorfor skal dagens unge lese og lære om eldre litteratur? Jeg har først og fremst et ønske om å

rette søkelyset mot klassisk litteratur som tema i skolen. Utgangspunktet mitt for prosjektet var at jeg ville finne ut hvordan norsklærere behandler emnet, med utgangspunkt i en så åpen læreplan som det Kunnskapsløftet er.

Målgruppa for prosjektet er lærerne som underviser i norsk først og fremst på ungdomstrinnet, men funnene mine vil forhåpentligvis også være interessante og relevante for norsklærere som jobber både på barnetrinnet, og i den videregående skolen. Noen resultater kan også være relevante for de som underviser i andre fag. Funnene vil også være interessante for politikere og byråkrater, siden det er de som har makt til å bestemme hva innholdet i læreplanen skal være.

Resultatene i dette prosjektet vil kunne bidra til at flere lærere ser muligheter i det å undervise om klassisk litteratur, og hvordan de kan velge ut litteratur, og tilpasse opplæringa for elevene sine. Det er også et mål at samfunnet skal få innsikt i hvordan emnet klassisk litteratur blir behandlet i læreplanen. Det er til syvende og sist politikerne som bestemmer innholdet i skolen, og det er viktig at menneskene som lever i landet vårt vet hvilke prioriteringer som blir gjort.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen tar for seg hva og hvem jeg skal forske på i masteravhandlinga (Johannssen, Tufte, Christoffersen, 2010:59). Jeg har valgt å ha ei overordnet problemstilling, og tre underordnete forskningsspørsmål. Slik har jeg fått operasjonalisert temaet. Problemstillingen for denne oppgaven er følgende:

Er undervisning om klassisk litteratur fremdeles aktuelt i norskfaget på ungdomstrinnet?

Temaet for oppgaven kommer tydelig fram i denne problemstillinga, og jeg har avgrenset forskningsfeltet ved å legge vekt på norskfaget og ungdomstrinnet. Det er også ei tydelig avgrensing i forhold til at det bare er klassisk litteratur oppgaven omhandler, og ikke andre sider ved norskfaget.

Klassisk litteratur som fenomen er et stort og komplekst tema. Jeg har derfor valgt å operasjonalisere noen typiske faktorer som vil være sentrale i enhver litteraturundervisning. Disse faktorene er litteraturutvelgelse, arbeidsmåter og tilpasset opplæring. I alle forskningsspørsmålene har jeg også fått presisert hvem som er informantene i denne undersøkelsen, nemlig lærere som underviser i norsk på ungdomstrinnet. Og dette er de tre forskningsspørsmålene:

Hva legger norsklærerne til grunn for deres utvelgelse av klassisk litteratur til bruk i undervisningen?

Hvilke arbeidsmåter velger norsklærerne å bruke i undervisningen om klassisk litteratur?

Hva gjør norsklærerne for å tilpasse opplæringa for alle elevene sine, i arbeidet med klassisk litteratur?

1.4 Avgrensninger og begrepsavklaringer

Begrepet *litteratur* betyr skriftlig framstilling og stammer fra det latinske ordet *littera*, som betyr bokstav (Hennig, 2010:22). Av Store norske leksikon blir litteratur i vid forstand definert som *ethvert skriftlig vitnesbyrd om menneskelig åndsarbeid*. I snev forstand blir det definert som *folks diktning eller skjønnlitteratur som foreligger i skreven form*. Men en slik definisjon er ikke i tråd med det ”utvidete tekstbegrepet” som har gjort seg gjeldende i skolen de senere årene. Innholdet i litteraturbegrepet har blitt mer omfattende, og ulike former for sakprosa blir også regnet som litteratur (Litteratur, 2014).

Når vi snakker om litteratur inkluderer det alle typer litteratur, men i denne oppgaven vil jeg i flere tilfeller bruke begrepet *litteratur* nærmest synonymt med det som regnes som skjønnlitteratur. Ikke fordi jeg mener at andre typer litteratur bør sees på som mindre viktige, for det vil jeg understreke at jeg ikke gjør. Sakprosa er også en viktig litteraturtype som fortjener å bli behandlet likt som skjønnlitteratur. Hennig (2010:22) påstår at litteraturbegrepet også i det daglige blir brukt synonymt med skjønnlitteratur, fordi vi ofte mener skjønnlitteratur når vi bruker begrepet litteratur i dagligtalen.

Læreplanen bruker begrepet *tekster* om både skjønnlitteratur og sakprosa. Da læreplanen Kunnskapsløftet ble lansert i 2006, var *sammensatte tekster* et av hovedområdene i norskfaget. Dette ble fjernet som hovedområde under revideringen av norskplanen i 2013, men arbeid med sammensatte tekster står fortsatt sentralt i læreplanen. Faget bygger på et tekstbegrep som rommer både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster. I det utvidete tekstbegrepet ligger mye mer enn det som bare er skrevet med ord. En tekst kan for eksempel være sammensatt av tekst, bilde og lyd. Et utvidet tekstbegrep vil dermed også inkludere filmer, nettsider, tekstmeldinger etc. I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet tekst synonymt med begrepet litteratur, og da mener jeg først og fremst romaner, noveller og dikt.

Så hva er forskjellen på litteratur og tekst? En tekst blir definert som trykte eller skrevne ord, som er føyd sammen til en helhet. Det kan for eksempel være en roman, et brev, et dikt og lignende (Tekst, 2009). Blant kompetansemålene etter 4.årstrinn skiller læreplanen blant annet mellom barnelitteratur og teater. Et skille mellom barnelitteratur på den ene siden og teater på den andre gir også et skille mellom litteratur og drama. En slik forståelse innebærer et skille mellom litteratur og tekst, hvor litteratur kan defineres som skriftlig framstilling, mens tekst kan defineres som både skriftlig framstilling, muntlig framstilling eller ei sammensatt framstilling hvor ulike elementer sammen utgjør teksten.

Læreplanen skiller mellom samtidstekster og klassiske tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med bakgrunn i det vil en klassisk tekst defineres som en tekst som *ikke* er skrevet av en samtidsforfatter. En slik forståelse av skillet mellom de to teksttypene innebærer at alle tekster som ikke har blitt skrevet i vår samtid kan regnes som klassikere.

En slik tilnærming harmonerer ikke med oppfatningen om at en *klassiker* bør være spesiell og særegen. Begrepet klassisk stammer fra det latinske ordet *classicus* og betyr *som hører til første borgerklasse*. Store norske leksikon påpeker at begrepet er lånt fra den romerske samfunnsinndelingen, og at det blir brukt om *en særlig rik periode i et lands litteratur eller kunst* (Klassisk, 2012).

Calvino (1986) har fjorten ulike definisjoner på hva klassisk litteratur er. Han viser dermed hvilket omfattende emne det er. Under følger de ulike definisjonene oversatt av meg:

1. Klassikere er de som folk omtaler med: ”Jeg leser om igjen...”
2. Klassikere er de som blir verdsatt og elsket.
3. Klassikere er de som har gitt særlig innflytelse.
4. Klassikere er de som fremdeles tar deg med på en oppdagelsesreise når du leser dem for andre gang.
5. Klassikere er de som for hver gang du leser dem oppleves som ny lesing.
6. Klassikere er de som aldri blir ferdig med å formidle budskapet sitt.
7. Klassikere er de som bærer spor av kulturer.
8. Klassikere trenger ikke nødvendigvis lære oss noe nytt, men vi kan lære at forfatteren var først med budskapet.
9. Klassikere er de som oppleves som nye og uventede, selv om vi har hørt om dem før.
10. Klassikere er bøker som nærmer seg definisjonen *the total book*.
11. Din klassiske forfatter er en som hjelper deg med å definere deg selv.
12. Klassikere er de som kom før andre klassikere.
13. Klassikere har en tendens til å sørge for at bekymringene dine bare blir bakgrunnsstøy.
14. Klassikere er de som blir med deg.

Calvino (1986) mener at defineringen av klassisk litteratur alltid vil være ei subjektiv vurdering, som en ikke vil kunne finne noe objektivt svar på. Det er opp til deg og meg å finne våre klassiske tekster som har betydd noe for oss, og lever med oss på tross av at tiden går. Grensene for hva som regnes som klassisk litteratur er altså flytende.

Når vi snakker om klassisk litteratur er det stort sett skjønnlitteratur som blir trukket fram. Min erfaring er at vi sjeldent snakker om klassisk faglitteratur, selv om det dog finnes noen unntak. Et eksempel er Knut Hamsuns artikkel ”Det ubevisste sjeleliv”. Den artikkelen har blitt brukt både i ungdomsskolen og i videregående skole.

At tema for denne masteravhandlingen er klassisk litteratur gir seg selv noen begrensninger i forhold til hvilke tekster som omhandles. Ingen blogginnlegg, SMS-er eller filmsnutter fra vår teknologiske tidsalder er å regne blant klassiske tekster siden de alle stammer fra vår samtid. Dermed vil de ikke kunne regnes som klassikere, så lenge vi holder oss til det skillet som læreplanen gjør mellom samtidstekster og klassiske tekster. Jeg vil gjenta at jeg til tross for dette skillet mellom begrepene litteratur og tekst vil bruke begrepene synonymt i oppgaven.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Videre i oppgaven vil jeg først redegjøre for den teorien jeg har lagt til grunn for arbeidet. Her vil jeg fokusere på litteraturundervisning, norskfaget og tilpasset opplæring. Deretter vil jeg gjøre rede for valg av metode og fortelle om forskningsprosessen. Så vil jeg legge frem mine empiriske funn, hvor jeg underveis drøfter disse. Dette kapitlet er også inndelt etter de tre forskningsspørsmålene. Til slutt kommer jeg med ei oppsummering, hvor jeg trekker fram det mest sentrale fra dette forskningsprosjektet.

2. TEORI

I dette kapitlet om teori vil jeg redegjøre for den teoretiske rammen for oppgaven. I første delkapittel vil jeg gjøre rede for selve kjernen i masteravhandlingen, nemlig undervisning om klassisk litteratur. Jeg vil kort forklare hva som menes med litteraturredidaktikk, før jeg videre redegjør for hva en resepsjonsteoretisk tilnærming til litteraturen innebærer. Deretter redegjør jeg for noen andre tilnærminger, som alle kan sammenfattes under det Judith A. Langer kaller for *top-down* og *bottom-up*. Etter det vil jeg komme med en grundig gjennomgang av ulike syn på hva som bør ligge til grunn for utvelgelse av litteratur. Deretter går jeg inn på ulike tilnærminger til selve undervisninga, før jeg til slutt kort sier noe om det jeg startet med; undervisning om klassisk litteratur.

I andre delkapittel vil jeg forklare hva som er sentralt i norskfaget, og hva læreplanen legger vekt på. Jeg vil redegjøre for litteraturens plass i faget, og hva som menes med litterær kompetanse. I siste delkapittel redegjør jeg for begrepet tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring skal fungere som en rød tråd i skolen, også i arbeidet med klassisk litteratur.

2.1 Litteraturundervisning

Tradisjonelt har lesing av skjønnlitteratur hatt en sentral stilling i norskfaget, men Fjørtoft (2014:183) påpeker at det ideologiske grunnlaget for hvorfor det skal undervises i skjønnlitteratur kan oppleves som uklart. Samtidig må norsklæreren ha et bevisst forhold til hvilke metoder og verktøy han tar i bruk. Hvordan kan vi som lærere gi elevene litteraturopplevelser som fører til at elevene tilegner seg litterær kompetanse? Og hvordan kan vi sørge for at litteraturen blir meningsfull, og får betydning for elevenes danning og utvikling mot å bli gode samfunnsborgere?

Klassisk litteratur kan oppleves som vanskelig og utilgjengelig for både barn og voksne. Kombinasjonen av et vanskelig språk, spesielle litterære virkemidler og uklar tematikk, kan føre til at både elever og lærere får et dårlig forhold til klassisk litteratur. På den andre siden kan arbeid med slike tekster føre til betydelig læring, og mestring når de blir tolket og opplevd som meningsfulle. Og tekstene kan få stor betydning for menneskers liv. Klassiske tekster står gjerne ikke på topplistene hos bokhandleren, og det er derfor en reell fare for at de forsvinner dersom ikke skolen sørger for at kommende generasjoner får lese og lære om dem.

2.1.1 Litteraturdidaktikk

Definisjonen på hva fagdidaktikk er har tradisjonelt vært knyttet til undervisningens hva, hvordan og hvorfor. En slik forenkling er til hjelp i arbeidet med å utvikle forståelse for hva som menes med fagdidaktikk, men det skaper også et unyansert bilde av hva fagdidaktikk faktisk er. Forenklingen kan fort forveksles med ei oppfatning om ei rangordning hvor fagets *hva* kommer først, og er retningsgivende for hvordan undervisningen bør utformes. Dette blir igjen problematisk så lenge undervisningens *hva* gjennom læreplanen i stor grad er overlatt til læreren selv å bestemme (Greibrokk, 2014:256). Fag og formidling er to sider av samme sak innen fagdidaktikken, og refleksjonene fungerer sammen og påvirker hverandre i en dynamisk, hermeneutisk sirkel (Hennig, 2010:65, 79).

Fjørtoft sier følgende om litteraturundervisning:

Kunsten å undervise i litteratur består i stor grad av å opprettholde en sone der verken elevene eller læreren haster frem mot et svar eller en løsning, og der målet er å avdekke tekstuell tvetydighet og hermeneutisk usikkerhet der vi ellers ville ha ønsket oss en løsning (Fjørtoft, 2014:207).

I lærerens daglige arbeid med litteraturundervisning vil litteraturdidaktikken være kilden til de valgene han tar i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisninga. Valgene må tas med utgangspunkt i faget, samtidig som man må ta hensyn til undervisningens elever. Elevene kan ikke sees på som ei passiv gruppe som skal motta den litteraturen de får presentert (Greibrokk, 2014:257). Elevene må derimot aktiviseres og være involverte før litteraturen kan bearbeides.

2.1.2 Resepsjonsteoretisk tilnærming

Resepsjonsteori er en moderne litteraturteoretisk retning, som legger vekt på leseren som medskaper av teksten. Leserens opplevelse av det han leser, blir sett på som viktigere enn forfatteren og selve verket (Resepsjonsteori, 2009). Resepsjonsteorien er den litteraturteorien som i størst grad samsvarer med innholdet i læreplanen i norsk, hvor det legges stor vekt på leserens opplevelser, refleksjoner og vurderinger. Louise M. Rosenblatt var en tidlig representant for denne typen tilnærming til litteratur. Allerede i 1938 ga hun ut verket *Literature as Exploration*, hvor hun fokuserer på leserens rolle i lesingen. Boka ble ikke noen umiddelbar suksess, men tretti år senere ble den utgitt på nytt, og den ble da sett på som et oppgjør med *nykritikken* (Skaftun, 2009:80). Nykritikken hadde dominert de siste tiårene, og den litteraturforståelsen innebærer nærlesing, analyse og det å finne mening i stedet for å skape mening i tekster (Hennig, 2010:120). Etter hvert har Rosenblatt fått en betydelig posisjon både i sitt hjemland USA og i resten av verden, og bøkene hennes har blitt oversatt til flere språk.

Den franske forfatteren og læreren Daniel Pennac mener at de voksne i skolen ødelegger leseglede, ved å pålegge elevene krav om at de skal lære noe av og om litteratur. Ved å alltid stille krav til lesingen, og ikke verdsette lesing i seg selv ødelegges elevenes leselyst. Pennac har definert ti ukrenkelige rettigheter man som leser har (Hennig, 2010:66, 70-73):

1. Retten til ikke å lese.
2. Retten til å hoppe over sider.
3. Retten til ikke å lese ut en bok.
4. Retten til å lese om igjen.
5. Retten til å lese hva som helst.
6. Retten til å la seg påvirke.
7. Retten til å lese hvor som helst.
8. Retten til å skimlese.
9. Retten til å lese høyt.
10. Retten til å tie.

Hennig (2010:73-74) påpeker at disse rettighetene er tankevekkende, men også problematiske for læreren og litteraturredaktikken. Samtidig kan de være viktige momenter å ta med seg, når man som norsklærer skal møte litteraturredaktiske utfordringer. Lystprinsippet er viktig fordi det først og fremst skal være opplevelsen som skal være det som motiverer elevene til å lese. Dette perspektivet er også i tråd med det Rosenblatt og resepsjonsteorien står for.

2.1.3 Top-down og bottom-up

Læreren trenger selvfølgelig tilstrekkelig kunnskap om litteratur, for å skape god litteraturundervisning og entusiasme hos elevene. Den litterære opplevelsen er starten på den litterære erfaringen, og som mennesker er vi sentrale i den, fordi vi knytter oss til litteraturen nettopp gjennom mennesker/figurer, hendelser og problemstillinger. Når teksten får betydning for oss som lesere er grunnlaget lagt for et videre arbeid med den, og deretter kan vi drøfte erfaringene den har gitt oss (Hennig, 2010:77-79).

Litteraturundervisningen må balansere mellom leseopplevelse og teksttolkning. Elevenes følelser og reaksjoner på teksten hører til selve opplevelsen, mens tolkningen av de og tankene rundt teksten som objekt bør kunne diskuteres i klasserommet. Elevene bør gjøres oppmerksomme på dette skillet og akseptere hverandres opplevelser, men samtidig kunne problematisere hvorvidt de ulike tolkningene er gyldige (Fjørtoft, 2014:190).

Om undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes ståsted eller behovet for gjennomgang av viktig litteratur, trenger ikke være en absolutt motsigelse. Det kan heller bli gjort til et produktivt forhold (Greibrokk, 2014:259). For at arbeid med litteratur ikke skal bli en mekanisk prosess som ødelegger leselysten, må vi derfor skape litterære opplevelser knyttet til teksten. Og det må vi gjøre *før* vi starter arbeidet *med* den.

Fjørtoft (2014:185-187) mener at idealet for litteraturundervisningen må være et balansert forhold mellom elevorientert og tekstorientert undervisning. Skjønnlitteraturen må både forstås som estetisk objekt, og som pedagogisk grunnlag for å utvikle litterær kompetanse. Fjørtoft henviser til den amerikanske litteraturredaktøren Judith A. Langer som mener at læreren må presentere autoritative spørsmål, svar og tolkninger, i tillegg til at elevene bør få anledning til å konstruere sine spørsmål, svar og tolkninger. Langer definerer de to ulike retningene som *top-down* og *bottom-up*.

2.1.4 Litteraturutvelgelse

Læreplanen gir ingen eksempler på hvilke tekster som skal/bør leses, i motsetning til tidligere læreplaner. I Norge har vi gått fra forsiktig styring fra statens side, til ingen styring i det hele tatt (Vinje, 2005:72). Med andre ord er det i følge læreplanen ingen tekster som alle elevene skal lære om. Det er dermed opp til hver enkelt lærer og skole å vurdere hvilke tekster som er viktige, og hvorfor de er viktige. Diskusjonen om hvilke verk elevene bør presenteres for handler i stor grad om verdibestemmelse (Greibrokk, 2014:261). Hvilke klassiske tekster og forfattere er så viktige at samfunnet må sikre seg om at også kommende generasjoner vil inneha kunnskap om dem?

I den forrige læreplanen L-97, offisielt kalt læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996), var det foreslått en del forfattere som eksempler på forfatterskap og tekster elevene burde lære noe om. I tillegg var noen forfattere nevnt eksplisitt. På 10.årstrinn var det for eksempel nedfelt at man skulle jobbe med Henrik Ibsen, i tillegg til andre dramatikere. En slik tilnærming ga lærerne valgfrihet innenfor gitte rammer, samtidig som at noen forfattere ble ansett som så viktige at de ble nedfelt

som innhold i norskfaget, og ikke som eksempler. I Reform 94 for den videregående opplæringen var det blant annet nevnt 26 forfattere fra 1900-tallet, og kravet fra statlig hold var at man måtte lese tekster skrevet av åtte av disse. Norge har altså *hatt* en sterk tradisjon for å opphøye forfattere som har blitt ansett som særlig viktige (Utdanningsdirektoratet, 2006a:40).

Det har vært gjennomført en rekke kåringer hvor de viktigste norske verkene har blitt fremhevet. De viktige verkene har sammen blitt kalt for den litterære kanon. Det er de verkene som gjennom tidene har blitt vurdert som mønstergyldige, og blitt regnet som verdifulle i danningen av nasjonalidentiteten (Hennig, 2010:134). En slik definisjon legger til grunn at historien avgjør hvilke verk som ansees som klassikere. Utdanningsdirektoratet (2006a:39) påpeker også at et lands litterære kanon vil være forskjellig fra skolens litterære kanon. Dette fordi man i skolens litterære kanon også må legge vekt på hvilke didaktiske muligheter verkene gir. Lærerne har dermed betydelig makt når det gjelder hvilke litterære verk de framtidige generasjonene bør kjenne til.

Læreplanen Kunnskapsløftet ga altså stor frihet til læreren og skolen. Samtidig som innføringen av den i Norge, ble det i Danmark innført en litterær kanon med obligatoriske forfattere som vedlegg til deres læreplan i dansk. I Norge har man hatt argumenter både for og imot en slik kanon. Et av hovedargumentene for har vært at man må sikre at alle elevene får felles kulturelle referanserammer og en felles norsk identitet. En slik tenkemåte kommer derimot på kollisjonskurs med det flerkulturelle mangfoldet som er gjeldende i dagens Norge. I vår tid bør perspektivet være større enn bare innenfor landegrensene og i Norden, og dermed burde man inkludere hele verdenslitteraturen dersom en slik kanonisering skulle gjøres. De nye teknologiske mediene opererer med et vidt tekstbegrep, og man måtte da også ha spurt seg om hvilke andre typer tekster som skulle inkluderes i en slik kanon. Skulle man for eksempel tatt med viktige filmer som kommende generasjoner burde se? I tillegg burde kanskje en litterær kanon heller bestå av tekster i stedet for forfatternavn. Hver enkelt forfatter har jo skrevet ulike verk som har fått ulik betydning for ettertiden, og det er tekstene og ikke forfatterne som er det sentrale i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006a:39-41).

Et annet argument i debatten har vært at vi allerede har en skjult kanon i den norske skolen. Forskning har vist at lærebøkene som brukes legger særlig vekt på siste halvdel av 1800-tallet i arbeidet med litterære tekster, og det vil muligens gjenspeile seg hos lærerne. At denne perioden er i særlig fokus er kanskje ikke så rart med tanke på det som skjedde på den tiden med nasjonsbygging og politisk selvstendighetskamp. Samtidig oppleves mange av disse tekstene som enkle å arbeide med, kanskje fordi temaene fremdeles er aktuelle?

Greibrokk (2014:265-266) har i sin doktorgradsavhandling forsket på norsklæreres litteraturundervisning. Han mener at den kanoniske litteraturen lever videre også etter innføringen av Kunnskapsløftet, til tross for at ingen forfattere eller verk blir nevnt i læreplanen. Det er kanskje ikke så rart når det gjelder den klassiske litteraturen. Om noen enkeltverk har hatt tradisjon for å stille sterk i norsk skole, er det kanskje lett at arbeidet med akkurat dem føres videre av både nye og erfarne lærere. Greibrokk argumenterer for at forfattere som Henrik Wergeland må være en del av norskundervisninga, fordi hans verk ikke vil overleve i fri konkurranse på bokmarkedet. Dersom man hadde hatt en gitt kanon i skolen ville særlig viktige forfattere for norsk kulturarv bli beskyttet. På den andre siden vil en bestemt kanon kunne hindre fornyelse dersom det blir nødvendig. Eide (2013) påpeker at ny forskning har gitt ny informasjon om for eksempel Ivar Aasen. Så det er også viktig at skolen fornyer seg.

Ove Eide er norsklektor ved Firda videregående skule, og mener at vi trenger en tekstpedagogisk kanon. Målet med litteraturundervisningen i skolen må være å skape leselyst hos elevene, og Eide argumenterer for at det må etableres en felles forståelse for hva norskfaget faktisk inneholder. Han mener at man burde se på den litterære arven på nytt, og deretter utarbeide en liste med forslag til verk som lærerne kan bruke i undervisninga (Eide, 2013).

I dagens læreplan har ikke nødvendigvis styringen fra staten blitt borte, slik Vinje (2005:72) påstår. Den har bare ikke konsentrert seg om bestemte forfattere. Blant kompetansemålene nevnes ulike utviklingslinjer, litteraturhistoriske perioder og sammenligninger av ulike typer verk (Utdanningsdirektoratet, 2013). Som norsklærer

er man dermed bundet opp til å blant annet både jobbe med samtidslitteratur og klassiske tekster.

Den danske litteraturkritikeren Georg Brandes (1842-1927) var skeptisk til tanken om at det finnes litteratur som alle må kjenne til (Skaftun, 2009:20). Kanskje læreplanen er utformet så åpen fordi det er en klar beskjed om at det er litteraturen i seg selv som er viktig, og ikke noen bestemte verk. Meninga er kanskje at litteraturundervisning ikke skal handle om å komme seg gjennom alle forfatterne eller verkene i læreplanen, men heller ha fokus på litteratur som fenomen og elevenes opplevelse av den. En slik tankegang vil være i tråd med resepsjonsteorien.

Litteraturundervisninga bør ta utgangspunkt i det læreren selv liker ved litteratur og lesing. En engasjert lærer vil kunne oppfordre elevene til å se verdien og betydningen av deres egen respons på tekstene de leser (Hennig, 2010:74). I tillegg vil en erfaren lærer sitte på verdifulle erfaringer om hva som fungerer for ulike klasser. På den andre siden burde elevenes ståsted også spille en rolle i utvelgelsen av litteratur. Kanskje elevene selv burde bestemme hva de skal lese. Problematisk vil en slik tilnærming uansett bli for norsklæreren, både på ungdomstrinnet og i den videregående skolen. I kompetansemålene er det tross alt definert en del klare krav i forhold til hvilke tidsperioder man skal jobbe med.

I et svensk forskningsprosjekt har Molloy (2003:308-310) funnet ut at lærere velger litteratur som de selv leste da de gikk på skolen. Slik reproduseres skolens litterære kanon fra generasjon til generasjon. Molloy poengterer også at litteraturen i skolen domineres av mannlige forfattere. Samtidig mener hun at gutters mangel på interesse for litteratur beror på at de ser på lesing som en kvinnelig aktivitet. Derfor oppfordrer hun lærerne til å finne litteratur som oppleves interessant for både gutter og jenter. Elevene har behov for å diskutere spørsmål som er viktige for dem og deres hverdag, og det kan de gjøre med utgangspunkt i litteraturen. Samtidig understreker hun at det er nødvendig at læreren leder samtalene om litteratur, selv om utgangspunktet defineres av elevene.

Penne (2012:163-173) kritiserer hvordan utdragene i lærebøkene i norsk blir brukt. Gjennom egne forskningsfunn har hun funnet ut at elevene har lite utbytte av

utdragene, og mer utbytte av arbeid med hele tekster. Penne argumenterer for at lesing av utdrag ikke lar seg forene med prinsippet om hermeneutisk tolkning hvor delen må sees i lys av helheten. Ved å bare lese tekstutdrag får ikke elevene kjennskap til helheten, og de kan dermed ikke forstå teksten. Hun stiller også spørsmål ved hvordan disse utdragene bearbeides i ettertid. En vanlig praksis er at elevene dikter videre på utdragene de har lest, og selv skaper den videre historien. Penne mener dette er god skriveundervisning, men ikke god undervisning om litteratur. Hun konkluderer med at det er vanskelig å se noen didaktiske begrunnelser for hvorfor lærerne i det hele tatt skal bruke utdrag i litteraturundervisningen. Den svenske forfatteren Ellen Key og den norske lærebokforfatteren Nordahl Rolfsen kritiserte begge bruken av tekstutdrag i skolen. Det gjorde de for over hundre år siden, men bruk av utdrag er fremdeles vanlig i skolen i dag.

Friheten som ligger i at læreren selv kan velge hvilken litteratur som skal brukes i undervisninga, er utvilsomt krevende. Læreren har et stort ansvar på sine skuldre fordi arbeidet med litterære tekster er viktig for elevenes danning og litterære kompetanse. Samtidig er det viktig at læreren finner bøker som passer for elevene. Temaene må være relevante for deres liv, og passe både språklig, emosjonelt og intellektuelt. Slik kan en unngå at undervisninga fungerer mot sin hensikt, nemlig at elevene ikke får lyst til å lese (Hennig, 2010:135-137). Læreren må også ta hensyn til at tekstene, og da særlig de eldre tekstene, ikke støter noen i det flerkulturelle klasserommet (Molloy, 2012:187).

2.1.5 Tilnærminger til undervisningen

Hennig (2010) foreslår en rekke ulike tilnærminger til litteraturundervisningen – blant annet høytlesning, litterære samtaler, loggskrivning, analyseoppgaver, meddiktning og dramatisering. Det er altså mange måter å organisere litteraturundervisningen på. Hvilken som vil være mest hensiktsmessig i de ulike situasjonene vil naturligvis avhenge av ulike faktorer, som for eksempel elevgruppen og selve teksten. Varierte arbeidsmetoder vil kunne motivere elevene, slik at de får arbeidet med litteratur på ulike måter og med ulike innfallsvinkler.

For at elevene skal kunne se verdien og betydningen av deres respons på tekstene de leser, må fokuset flyttes fra lesemåter som har som mål å finne mening, til lesemåter som fokuserer på selve leseprosessen. Elevene bør bli bevisste lesere som behersker en form for metakognisjon om egen lesing. Man bør diskutere litteratur elevene seg i mellom, og mellom elever og lærer. Ved å sette pris på å diskutere litteratur trer elevene inn i fellesskapet av lesere, og leselysten kan øke. Elevene kan også lære seg å sette pris på andres perspektiver, meninger og vurderinger (Hennig, 2010:75-76).

Den litterære samtalen i klasserommet har som mål at elevene skal lære om seg selv, om andre og om litteraturen de leser. Samtalen kan enten styres av elevene selv eller av læreren. Ved å utforske litteraturen gjennom samtale blir alle spørsmål åpne, og man kan forstå litteraturen på nye måter. Elevene må stille spørsmål, både ved egen og andres tolkninger og forståelse av teksten. Læreren kan enten lede samtalen, være deltaker på lik linje med elevene, eller bare være tilgjengelig og la elevene styre den selv (Hennig, 2010:195-197). Bruk av litterære samtaler i klasserommet gir i alle fall mange muligheter for økt læring og forståelse.

Mange litteraturdidaktikere mener at skriving er en av de mest effektive formene for læring om litteratur (Hennig, 2010:199). Det er en klar sammenheng mellom lesing og skriving, og gjennom skrivinga kan elevene bearbeide og lære noe om det de har lest. Elevene kan skrive logger, analyser, meddikting og lignende.

Man kan også bruke dramatisering og film i arbeidet med litteratur. Slik kan elevene få visualisert budskapet, og lære gjennom bruk av ulike sanser og ulike læringsstrategier. Aktiviteter som inkluderer kunst, musikk og drama utvikler elevenes kreative evner, og bør integreres som en del av litteraturundervisningen (Hennig, 2010:224).

I tråd med at elevene har rett til tilpasset opplæring i alle fag, er det et krav om at læreren må variere undervisningen og bruke ulike metoder, læremidler og arbeidsformer. Elevene skal få jobbe på ulike måter hvor alle elevene får arbeide på den måten de lærer best på. Det skal legges til rette for arbeid med de ulike læringsstrategiene, og man bør ikke jobbe for lenge med samme type arbeidsform. Greibrokk (2014:274-275) påpeker at kravet om variert undervisning kan hindre det

fordypende arbeidet med litteratur. Variert undervisning oppfattes som et mål man som lærer lett kan realisere. Men det kan også føre til at man ikke får jobbet grundig nok med ulike emner. Fordypende arbeid kan tross alt være en forutsetning for å forstå litteraturen som studeres. Lærerne vil kanskje unngå litteratur som ikke umiddelbart oppfattes som enkle og tiltrekkende. En slik tilnærming til det litterære landskapet vil dessverre skape økt avstand mellom elevene og litteraturen.

Rosenblatt (1995:19-21, 33) kritiserer lærerne for å legge vekt på analyse og litteraturhistorie framfor det litteraturen faktisk handler om, nemlig menneskers følelser og verden. Hun peker på at litteraturlæreren også kommer inn på emner som tilhører fagene sosiologi, psykologi, filosofi og historie. Og for morsmåslæreren oppleves dette som uoverkommelig, og derfor blir litteraturundervisningen ei opprømsing av tidligere vedtatte sannheter og tolkninger. Det kan gjøres både bevisst og ubevisst fra lærerens side. De som bare ser på litteraturen som sosiale dokumenter, og de som ser på litteraturen som ren estetikk, er to ytterpunkter hvor begge innfallsvinklene gir begrenset innsikt. Man må finne en gylden middelvei.

Schüllerqvist (2008:274) har forsket på litteraturundervisning i Sverige, og hun har funnet ut at litteraturen ofte blir satt i en kontekst for å forklare et annet fenomen, for eksempel innenfor historie. Da blir litteraturen brukt som historieundervisning, og ikke som litteraturundervisning. Denne måten å behandle litteratur på i skolen har hun kalt ”kombinasjonsstrategier”. Samtidig legger hun vekt på at mange svenskklærere ikke nødvendigvis ser at utdragene ikke blir brukt som undervisning om litteratur i disse tilfellene. Læreren kan tenke at en nå har arbeidet med litteratur, når det derimot er et annet fag som har hatt hovedfokuset, og litteraturen bare har vært et verktøy. Slik tilnærming vil ikke gjøre elevene til kompetente lesere som innehar gode litterære ferdigheter.

Fokus på lesestrategier er viktig for at elevene skal bli gode lesere. Skriver (2011) har gjennom sin case-studie funnet ut at lesing av litteratur, og særlig romaner, krever at elevene har innarbeidet lesestrategier. Elevene må også kunne fagterminologien innenfor litterær analyse. Hvis ikke kan litteraturen oppleves som svært abstrakt for elevene. På den andre siden kan det være lurt å starte med teksten før en går videre på

det mekaniske analyseringsarbeidet. Teksten må først vekke noe i oss, noe som gir oss lyst til å tolke og forstå den.

Angelfoss (2005:102-103) legger vekt på mulighetene som høytlesning gir i klasserommet. Hun retter først og fremst søkelyset mot barnetrinnet, men hennes betraktninger vil også være relevant for ungdomstrinnet og den videregående skolen. Høytlesning gir rom for at læreren kan stoppe opp ved viktige holdepunkter underveis i teksten, og samtidig sørge for at alle forstår teksten som leses. Slik kan læreren gi elevene pusterom, og mulighet til å undre seg og stille spørsmål til litteraturen.

I følge Skaftun (2009:215, 219-220) finner den gode litteraturlæreren balansen mellom plan og styring på den ene siden, og åpenhet for her og nå-situasjoner i undervisninga på den andre siden. Læreren må forene fagkunnskap og situasjonsforståelse, og innehar en kompleks rolle i den litterære samtalen i klasserommet. Læreren er både aktiv deltaker og kvalitetsansvarlig, og får dermed en dobbeltrolle. Dersom elevene kommer med uforutsette innspill i undervisninga, burde læreren være god til å improvisere og spinne videre på det elevene kommer med. En slik tilnærming vil mest sannsynlig være både motiverende og engasjerende for elevene.

Som lærer har man i all hovedsak mer erfaring enn sine elever, men det viktige er at lærerens faglighet ikke skal være innholdet i undervisningen. Det er teksten som skal være innholdet, og så må læreren gjennom kunnskap om elevene og klassekulturen tilpasse deretter (Hennig, 2010:91-92). Det er viktig at elevenes tolkninger kommer i fokus, og ikke lærerens. Det er ikke meninga at målet skal være å finne ut hvordan læreren tolker teksten. Her må også læreren være bevisst sin rolle og være åpen ovenfor andre tolkninger og tilnærminger enn sin egen. Da kan man skape gode litterære opplevelser for elevene som vil føre til leselyst og selvutvikling hos de fremtidige generasjonene.

2.1.6 Undervisning om klassiske tekster

Hennig (2010:135-136, 165ff) understreker at klassiske tekster kan være vanskelig tilgjengelige. Det vil alltid være utfordrende for elever å lese dem. Derfor må vi gjerne presentere dem på alternative måter. Han foreslår å bruke høytlesing og

lydbøker for at alle elevene skal kunne ha det samme utgangspunktet til teksten. Det er et godt forslag fordi det i elevgruppa ofte vil være noen lesesvake elever. Ved å ikke pålegge elevene å lese tykke romaner, men heller lese for dem eller bruke lydbok, vil alle kunne stille likt når klassen skal diskutere litteraturen. På den andre siden er det nedfelt i læreplanen at lesing er en av de grunnleggende ferdighetene som alle elever skal inneha. Man kommer seg dermed ikke helt bort fra lesing i seg selv, men alle trenger kanskje ikke å lese alene når tekstene oppleves som vanskelig. Noe de klassiske tekstene ofte gjør.

I følge Hennig (2010:132-133) prøver vi voksne å skape tekstlig idyll når vi velger ut litteratur til barn. Voksne ønsker at verden skal fremstå så harmonisk og idyllisk som mulig. En slik litteraturutvelgelse vil nok ikke gi et korrekt bilde av litteraturmangfoldet. Siden litteraturen skal være for elevene burde kanskje elevene selv få velge hva de ønsker å lese. Det vil derimot ikke alltid la seg gjøre når det kommer til arbeid med om klassiske tekster. Det er ikke en selvfølge at ungdom vil velge klassiske tekster når de har annet å velge blant. Sjansen for at nettopp det skjer er nok relativt liten. Læreren får derfor en sentral nøkkelrolle når det kommer til utvelgelse av klassisk litteratur, og bør ta utgangspunkt i det som vil kunne interessere elevene.

I undervisninga om klassiske tekster må læreren ta hensyn til lesesvake elever i klassen. Hennig (2010:147-148) foreslår at et grunnprinsipp for undervisninga kan være at læreren bruker sjangrer som er forholdsvis korte, som lyrikk og noveller. Problemet med en slik fastlåsing er at man ikke vil kunne arbeide med lengre verk som romanen eller dramaet. Og det vil føre til at elevene ikke får lært noe om vesentlige verk som burde ha sin naturlige plass i skolen. Det er også viktig å belyse for elevene at det også ble skrevet romaner i tiden som har vært.

Klassiske tekster har bestandig blitt tolket mange ganger før, og det vil farge lærerens undervisning om dem – noe som igjen vil påvirke elevene. Nicolaysen (2005:159) understreker at selve poenget med å lære gjennom lesing er å oppdage hvordan en selv må stå til ansvar for egne tolkninger. En må selv finne svar gjennom teksten og ikke bare hvile seg på det andre mener. Et godt utgangspunkt vil derfor være å la

elevene få tolke teksten selv, før man presenterer dem for andres tolkninger og analyser. Dette er særlig viktig i arbeid med klassiske tekster.

For at arbeid med klassisk litteratur skal oppleves som meningsfylt av alle elevene i klasserommet bør man jobbe med innholdet flere ganger, og med ulike perspektiver. Slik kan man oppnå at de sentrale delene av innholdet blir forstått av alle elevene. En slik tilnærming til undervisningen vil også være i tråd med idealet om tilpasset opplæring for alle.

2.2 Norskfaget

Norskfaget er sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Det har også en sentral posisjon i skolen generelt, og blant de andre fagene. Norsk er i tillegg det største faget, og har derfor flest timetall. Norskfaget hører hjemme i den gruppen fag som blir kalt humanistiske fag. Det er fag som studerer mennesker, og forholder seg til fortolkende måter å forstå virkeligheten på (Fjørtoft, 2014:16).

Norskfaget er delt inn i tre hovedområder som følger fra 1.trinn til VG3. Områdene er *muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur*. Muntlig kommunikasjon handler om å lytte og å tale. Skriftlig kommunikasjon handler om lesing og skriving av språket norsk. Mens språk, litteratur og kultur handler om språk- og tekstkultur.

Formålet med norskfaget er at elevene skal tilegne seg ferdigheter som gjør dem rustet for deltakelse i arbeidsliv, samfunnsliv og demokratiske prosesser. Samtidig skal faget utvikle elevenes språkkompetanse, slik at de blir rustet til å sette ord på egne tanker, meninger og vurderinger. I norskfaget skal elevene bli kjent med ulike tekster, både historiske og samtidige. I møte med den norske kulturarven skal elevenes perspektiver utvides. Elevene skal møte både norsk og samisk språk, samt både bokmål og nynorsk skriftspråk (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Norskfaget er også sentralt for de grunnleggende ferdighetene som går igjen i alle fag. Muntlige ferdigheter, skriftlige ferdigheter og det å kunne lese er svært sentrale i

norsk som fag, samtidig som de også er sentrale i de øvrige fagene i skolen. Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom lytting, tale og samtale. Det forutsetter arbeid med muntlige sjangere og strategier. Å kunne skrive i norsk handler om å kunne uttrykke seg i ulike sjangere. Det handler om å utvikle og strukturere egne tanker samtidig som at skriving også er en metode for læring. Det forutsetter arbeid med skriveferdigheter, tekstkunnskap og skrivestrategier. Å kunne lese i norsk handler om å skape mening fra ulike tekster. Det innebærer å få innsikt, finne informasjon, forstå resonnementer og samtidig kunne forholde seg kritisk til det. Systematisk arbeid med lesestrategier, samt å lese ofte og mye, er forutsetninger for å utvikle gode leseferdigheter. Å kunne regne i norsk handler om å tolke og forstå tekster med informasjon som inneholder tall, størrelser og/eller geometriske figurer. Det handler om å finne mening i tekster hvor ulike uttrykksformer har en sammenheng. Digitale ferdigheter i norsk handler både om å skape og redigere egne digitale tekster, samt å finne og vurdere digitale kilder. Det innebærer også å kunne kommunisere digitalt med andre (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Da norskfaget ble endret som følge av innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet i 2006 ble det satt noen målsettinger for framtidens norskfag. Faget skulle være et språk- og kulturfag som forvaltet og utviklet norsk tekstkultur. Norskfaget skulle også være et grunnleggende ferdighetsfag, som skulle bære hovedansvaret for at alle elever skulle kunne uttrykke seg muntlig, lese og skrive. Det skulle være et dialogfag hvor dialogen i seg selv – med bruk av det norske språket skulle stå sentralt. Norskfaget skulle også være et danningsfag som knyttet kunnskap til identitetsutvikling. Og det skulle være et helhetlig fag, som var sentralt gjennom hele utdanningsløpet fra barnehage til universitet og høyskole (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Den teknologiske utviklinga har skapt rom for flere typer tekster. Nettsider, tekstmeldinger og sosiale medier er nye kanaler for kommunikasjon gjennom skrift. For å overleve i dagens mediesamfunn er man avhengig av både å kunne lese og skrive godt. I norskfaget legges det vekt på at elevene skal arbeide med ulike medier og digitale verktøy. Arbeid med sammensatte tekster hvor lyd, bilde og tekst sammen skaper budskapet har en sentral plass i læreplanen i norsk. De mange ulike mediene gir konkurranse til den ”gode gamle boka”.

2.2.1 Litteraturens plass i norskfaget

I følge læreplanen i norsk omhandler hovedområdet språk, litteratur og kultur om å forstå norsk, nordisk og internasjonal litteratur og språk:

Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring.

Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk. De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangre og fra ulike medier. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie, i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid, og i lys av impulser utenfra (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Læreplanen i norsk inneholder en rekke kompetansemål man skal arbeide med, og nå etter spesifikke årstrinn. I tabell 2.1 har jeg samlet de ulike kompetansemålene som omhandler litteratur, sortert etter trinn og hovedområde.

Nivå	Muntlig kommunikasjon	Skriftlig kommunikasjon	Språk, litteratur og kultur
Etter 2.års-trinn	<ul style="list-style-type: none">- Lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem.- Uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegning, sang og andre estetiske uttrykk.	<ul style="list-style-type: none">- Lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm.- Bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster.	<ul style="list-style-type: none">- Finne skjønnlitteratur og sakprosa på biblioteket til egen lesing.
Etter 4.års-trinn	<ul style="list-style-type: none">- Lytte etter, gjenfortelle, forklare og reflektere over innholdet i muntlige tekster.	<ul style="list-style-type: none">- Lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk (...)- Lese, reflektere over og samtale om egne og andres tekster.	<ul style="list-style-type: none">- Samtale om innhold og form i sammensatte tekster.- Gi uttrykk for egne tanker og opplevelser om barnelitteratur, teater, (...)- Samtale om sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk.- Gi uttrykk for egne tanker om språk, personer og handling i tekster fra ulike tider og kulturer.
Etter 7.års-trinn		<ul style="list-style-type: none">- Lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangere på bokmål	<ul style="list-style-type: none">- Presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et

		<p>og nynorsk, og reflektere over innhold og form i teksten.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referere, oppsummere og reflektere over hovedmomentene i en tekst. - Lese enkle tekster på svensk og dansk og gjengi og kommentere innholdet. 	<p>variert utvalg av barne- og ungdoms-litteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vurdere tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold.
Etter 10.års-trinn	- Samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film (...)	<ul style="list-style-type: none"> - Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger. - Gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur. - Gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk.
Etter VG1 (studieforb.) og VG2 (yrkesfag)		<ul style="list-style-type: none"> - Lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster.
Etter VG2 (studieforb.)		<ul style="list-style-type: none"> - Lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer. - Lese og analysere noen sentrale tekster på svensk og dansk. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analysere innhold (...) i tekster som er hentet fra ulike digitale medier. - Sammenligne fortellemåter og verdier i et utvalg samtidstekster med fortellemåter og verdier i myter og folkediktning. - Beskrive hvordan ulike forestillinger om det norske kommer til uttrykk i sentrale tekster fra slutten av 1700-tallet til 1870-årene og i et utvalg samtidstekster. - Lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold.
Etter VG3 (studieforb.)	- Sette sammen og framføre et avgrenset	<ul style="list-style-type: none"> - Orienterer seg i store mengder tekst av ulik 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentere et utvalg oversatte og originale

	litterært program.	kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon. - Lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid.	norske og nordiske tekster. - Tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster. - Analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng.
Etter påbygging (yrkesfag)	De samme målene som etter VG2 og VG3 studieforbereende.		

Tabell 2.1: Kompetansemål i læreplanen som omhandler litteratur (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Felles for alle de spesifikke trinnene er at elevene skal lese tekster. Det defineres som *enkle tekster* på 1-2.trinn, og *ulike tekster* etter 4.trinn. Etter 7.trinn skal elevene lese *et bredt utvalg og tolke* tekstene, mens man etter 10.trinn både skal kunne lese og *analysere*. Og slik går utviklingsstigen helt til elevene etter VG3 skal kunne lese og *kunne orientere seg i store mengder tekst*.

Etter 2.trinn skal elevene kunne uttrykke egne tekstopplevelser, og dette går også igjen gjennom hele skoleløpet. I grunnskolen skal elevene kunne gjenfortelle, forklare og reflektere over tekst, før de senere skal kunne tolke og vurdere, og deretter analysere, gjengi, presentere og sammenligne. Elevenes egne meninger er dermed sentrale i norskfaget.

Skillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa blir nevnt allerede etter de første par årene i grunnskolen. Elevene skal etter 2.trinn kunne finne både skjønnlitteratur og sakprosa på biblioteket. Dette forutsetter kunnskap om forskjellen mellom de to inndelingene av norsk litteratur. På ungdomstrinnet er skillet mellom samtidstekster og klassiske tekster sentralt, noe som i det videregående utdanningsløpet blir videre definert innenfor spesifikke litteraturhistoriske perioder.

Norge har to likestilte skriftspråk og allerede etter 2.trinn skal elevene ha lyttet til både tekster på nynorsk og tekster på bokmål. Etter 4.trinn skal de selv lese begge

skriftspråkene, og samtale om tekster som er oversatt fra samisk og andre språk. Ett av kompetansemålene etter 7.trinn er at elevene skal kunne lese svensk og dansk litteratur i original utgave. Dette går igjen også senere i utdanningsløpet, mens det på VG2 studieforberevende er spesifisert at elevene skal kunne lese europeiske tekster i oversettelse. Til slutt på utdanningsstigen skal elevene etter VG3 studieforberevende kunne lese internasjonale tekster.

2.2.2 Litterær kompetanse

Hva innebærer egentlig det å lese? Hennig (2010:18-19) skiller mellom lesing og lesning. Lesing er selve aktiviteten å lese, mens lesning er det vi gjør når vi danner oss en mening om teksten gjennom tolking og analysering. I læreplanen brukes begrepet lesing, og andre mer spesifikke begrep om arbeidet som gjøres i forkant, underveis og etter at man har lest.

Siden 2001 har Norge jevnlig deltatt i den internasjonale undersøkelsen PISA (Program for International Student Assessment). Den måler blant annet elevenes *reading literacy*. Begrepet literacy har på norsk blitt oversatt til kompetanse. Samtidig ligger det mer i begrepet enn bare det å være kompetent på et spesielt område. David Barton definerer literacy som sosiale aktiviteter som inkluderer skrift. James Paul Gee definerer det til å handle om diskurser, altså egen selvforståelse i et språklig fellesskap (Skaftun, 2009:33-34, 37). Berge (2005:164-165) definerer begrepet literacy til å gjelde alle meningsskapende aktiviteter, der en skaper mening med og i tekster. Begrepet dekker både utviklings- og læreprosessene, samt skriftkyndighet.

Literacy innebærer altså både skriving og lesing, og det er rett og slett vanskelig å finne en god norsk oversettelse til begrepet. Det har ført til at mange bruker det engelske ordet som det er, selv om vi snakker og skriver norsk. Uansett hvordan man definerer begrepet handler det til syvende og sist om kompetanse.

Rosenblatt skiller mellom efferent lesing og estetisk lesing (Hennig, 2010:122-123). Den efferente lesingen kjennetegnes ved at man retter oppmerksomheten sin mot informasjonen i teksten. Om du leser en bruksanvisning vil du lese efferent. Estetisk lesing kjennetegnes ved at man er opptatt av det som skjer under selve lesingen. Det

er selve opplevelsen ved det å lese som er i fokus. Hennig påpeker at problemet i skolen er at det er den efferente lesingen som dominerer. Vi vil ha bruk for begge lese måter, men den ene bør ikke overskygge den andre. Å beherske begge lese måter vil være ei forutsetning for å kunne bli litterær kompetent.

Litterær kompetanse handler om hvilke kunnskaper man har om tekst, kontekst og lesing. I tillegg innebærer det å kunne lese litterære tekster. Hva kan og vet elevene, og hva kan og vet læreren? Også de aller yngste leserne innehar litterær kompetanse, og blant elevene vil kompetansen være ulik. For å få kjennskap til elevenes litterære kompetanse må vi skille mellom kompetansen i seg selv, og hvordan den kommer til uttrykk. Vi må dermed skille mellom kompetanse og faglighet. Fagligheten omfatter også det å kommunisere med andre lesere om lesningen. Den litterære kompetansen er et middel for å utvikle denne fagligheten hos elevene. For å oppnå slik faglighet må elevene bli bevisste på seg selv som leser, fellesskapet av lesere og hvordan teksten forholder seg til andre tekster, tider og tanker (Hennig, 2010:82-85, 87-89).

2.3 Tilpasset opplæring

Alle elever har i følge opplæringsloven (1998, § 1-3) rett til tilpasset opplæring. Prinsippet er vedtatt av Stortinget og nedfelt i både loven og læreplanen. Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for at læring skal kunne skje, og er sentralt i alle fag og fagområder. Begrepet har de siste tiårene blitt stadig mer brukt i diskusjoner om skolen og spiller en vesentlig rolle i læreplanen Kunnskapsløftet. I læreplansammenheng kom begrepet først inn i Normalplanen av 1967. Allerede da var fokuset at skolen skulle tilpasse seg elevene. Prinsippet ble endelig stadfestet da grunnskoleloven ble revidert i 1975 (Bunting, 2014:13).

2.3.1 Tilpasset opplæring i læreplan og læringsteori

Læreplanen Kunnskapsløftet ble fra 2006 innført i grunnskolen, og i den videregående skolen. Elevenes rett til tilpasset opplæring står sterkt i læreplanen og går som en rød tråd gjennom verket (Håstein, Werner, 2014a:20). I den generelle delen vektlegges tilpasset opplæring som prinsipper for opplæringen:

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. (...) Alle elever skal i arbeid med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder. Når elever arbeider sammen med voksne og med hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både fellesskapets og den enkeltes læring og utvikling.

Enkeltindividet skal kunne oppleve mestring innenfor rammen av fellesskapet, samtidig som fellesskapet skal kunne nytte seg av enkeltelevens evner og talenter. Med dette setter læreplanen et betydelig fokus på enkeltindividet, samtidig som fellesskapets interesser skal ivaretas. Læreplanen har et sosiokulturelt lærings syn fordi fellesskapet vektlegges, samtidig som at enkeltindivider skal møte utfordringer tilpasset deres evner og nivå.

En av de fremste teoretikerne innen sosiokulturell læringsteori var Lev Vygotsky (1896-1934). Han definerer enkeltelevens evnenivå som området mellom grensen for hva eleven kan klare med hjelp, og grensen for hva eleven kan klare alene. Dette området kaller han for den proksimale utviklingssonen. Elevenes evnenivå er i stadig utvikling. Evnenivået er ikke noe statisk og fastlås, men noe som både har en fortid og en framtid. Vygotskys teori støtter opp under prinsippet om tilpasset opplæring fordi en som lærer må tilrettelegge, og tilpasse undervisninga etter elevenes ståsted både sosialt og faglig (Imsen, 2005:258-260).

2.3.2 Hva er tilpasset opplæring?

Bunting definerer begrepet tilpasset opplæring slik: ”Prinsippet om tilpasset opplæring bygger på forståelsen av at alle elever skal ha læringsmuligheter i den samme skolen” (2014:13). En slik forståelse av begrepet innebærer at tilpasset opplæring er et prinsipp som favner om alle elever. Svake, sterke og middels elever har alle rett til å få tilpasset opplæringa. Bruken av begrepet *opplæring* i stedet for det mer dagligdagse begrepet undervisning viser at prinsippet skal gjelde all pedagogisk tilnærming i skolen, både sosialt og faglig. Begrepet opplæring favner om både innhold og arbeidsmetoder, samtidig som det også handler om mer enn bare undervisning. I begrepet opplæring ligger også oppdragerrollen som skolen har sammen med de foresatte.

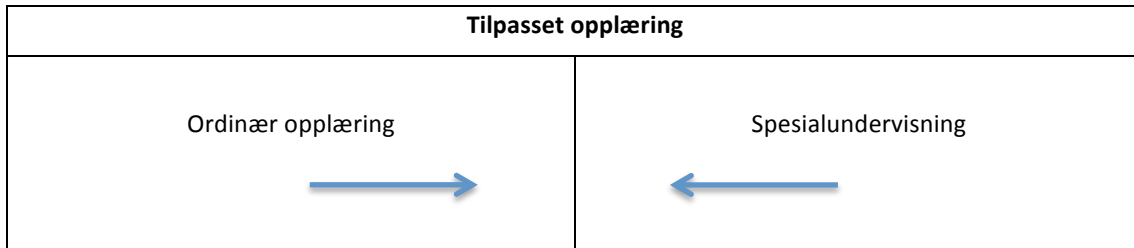
Nordahl (2014:129) skiller mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Det skal både fungere som prinsipp, og som virkemiddel i opplæringstilbudet. En smal forståelse innebærer et fokus på individet og behovet til hver enkelt elev, og en vil søke etter individuelle løsninger. En vid forståelse fokuserer på fellesskapet i skolen og kan betraktes som en ideologi som skal prege skolen og undervisningen. En kombinasjon av disse to forståelsene innebærer at fellesskapet og individet er like viktige.

Ambisjonen om å oppnå like muligheter til tross for elevenes ulike ståsteder har munnet ut i prinsippet om tilpasset opplæring. Utgangspunktet for prinsippet kommer fra politisk hold, og vi må skille mellom ansvaret som ligger hos dem på formuleringsarenaen og dem på realiseringsarenaen. På formuleringsarenaen vedtar politikerne lover, mål og planer, mens personalet i skolen på realiseringsarenaen omsetter prinsippet til praksis. Både politikerne og skoleansatte har ansvar for at tilpasset opplæring skal oppnås, men på hver sin måte. Utfordringen er hvordan man skal beskrive prinsippet på en måte som gjør at det kan være gjennomførbart i skolehverdagen. Ei forutsetning er at man må inneha en felles forståelse for begrepets innhold og betydning. I tillegg må skolens personale kontinuerlig arbeide med forståelsen av prinsippet (Håstein, Werner, 2014a:23-24, 27).

Vi skiller mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering. Ved organisatorisk differensiering tas enkeltelever eller små grupper ut av sin egentlige klasse eller gruppe over lengre tid. Pedagogisk differensiering brukes når elever får ulik undervisning innenfor klassens rammer (Skaalvik, Fossen, 1995:48-49). Tilpasset opplæring skal foregå innenfor rammene av et fellesskap (Håstein, Werner, 2014a:29). Det betyr at tilpasset opplæring i utgangspunktet skal gjennomføres som pedagogisk differensiering, og ikke ved at enkeltelever tas ut av sin opprinnelige klasse for å få særskilt undervisning adskilt fra medelevene.

Ei vanlig misoppfatning blant både skoleansatte og folk generelt, er at begrepet tilpasset opplæring blandes med begrepet spesialundervisning. Opplæringsloven skiller mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Dersom enkeltelever ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen kan det søkes om spesialundervisning. Tilpasset opplæring skjer innenfor rammene av den ordinære

opplæringen, og det er først når det ikke er hensiktsmessig å tilpasse at man kan søke om spesialundervisning. Samtidig favner tilpasset opplæring om begge deler som vist i figur 2.1, og man skal også tilpasse dersom det har blitt fattet vedtak om spesialundervisning (Håstein, Werner, 2014b:139-140).



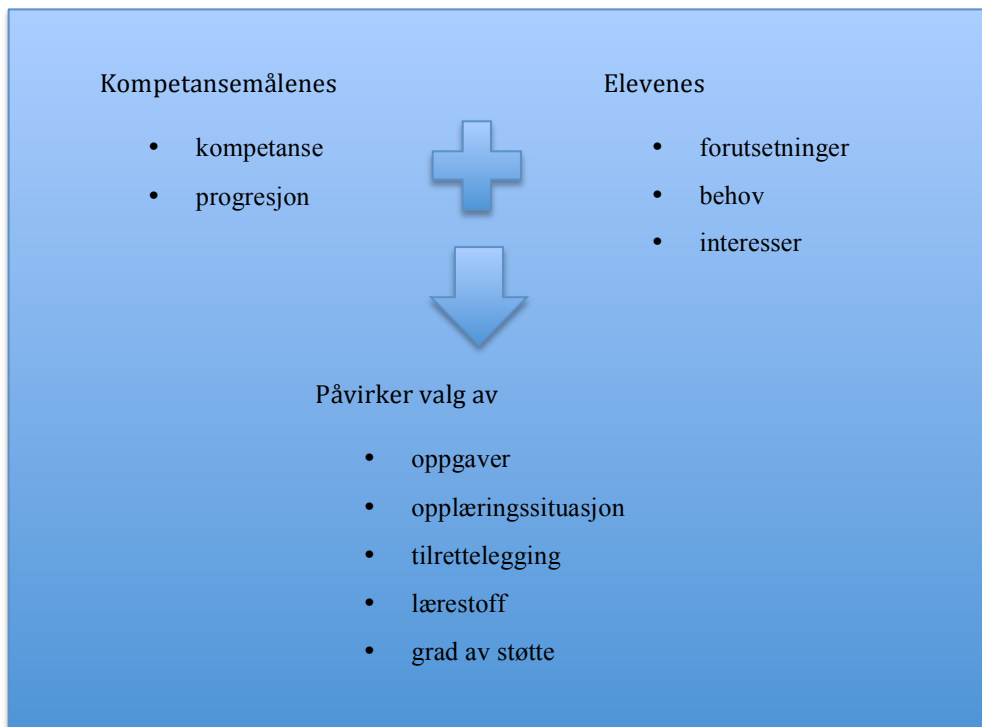
Figur 2.1: Tilpasset opplæring som ordinær opplæring og spesialundervisning (Håstein, Werner, 2014a:21).

Forskning viser at det er store forskjeller mellom elever i norsk skole. Og det er større spredning mellom sterke og svake elever enn i andre nordiske land. Elevene som lykkes i skolen viser seg å være de som passer inn i skolens mønster og rutiner. Elevene som ikke klarer å tilpasse seg etter dette, kommer dårlig ut både sosialt og faglig. Forskning viser dermed at det er en del elever som ikke får tilpasset opplæring, til tross for at de har krav på det (Nordahl, 2014:128). Mulighetene for å kunne utvikle seg og lære skal ikke være avhengig av kjønn, økonomi, geografi eller andre faktorer (Håstein, Werner, 2014a:22-23). Så til tross for at tilpasset opplæring som prinsipp har vært en del av planene til skolen lenge, har skolen som helhet fortsatt en lang vei å gå for å realisere prinsippet i praksis.

Ved variasjon i arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, organisering og intensitet skal skolen møte alle elevers utgangspunkt og behov. Alle skal møte oppgaver og krav som er realistiske i forhold til deres forutsetninger. Det finnes ingen fasit på hvordan tilpasset opplæring bør gis, fordi det er avhengig av konteksten og hver enkelt situasjon (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Samtidig må ikke tilpasset opplæring forstås som bestemte måter å organisere undervisningen på (Nordahl, 2014:129). Tilpasset opplæring handler om hele læringsmiljøet til elevene. Alle skal både utfordres og oppleve at de lykkes i skolen (Håstein, Werner, 2014a:23).

Utdanningsdirektoratet sier at: ”Tilpasset opplæring handler om skolens arbeid for at elevene får best mulig utbytte av opplæringen (...)” (2014). I tillegg til de ulike

faktorene som står nedfelt i Stortingsmeldingen, legger direktoratet vekt på at elevene også kan oppnå ulik grad av måloppnåelse. Det innebærer at kompetansemålene i læreplanen skal være lik for alle elever, men elevene kan oppnå dem på ulike måter og på ulike nivå. For å tenke tilpasset opplæring i forhold til både læreplanen og elevene kan man ta utgangspunkt i modellen i figur 2.2.



Figur 2.2: Mulig utgangspunkt for å tenke tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014)

Håstein og Werner (2014a:28-29) har formulert prinsippet om tilpasset opplæring som ett sett av syv verdier:

1. Inkludering – alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis.
2. Variasjon – Elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet.
3. Erfaringer – Elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, og de skal gis muligheter til å lykkes.
4. Relevans – Det elevene møter i skolen skal ha relevans for deres nåtid og framtid.

5. Verdssetting – Det som foregår skal skje på en måte som gjør at alle møtes med positive forventninger, slik at de kan oppleve at de blir verdsatt av både skolen og av medelever.
6. Sammenheng – Elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre.
7. Medvirkning – Elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet.

Utgangspunktet for verdiene er forfatterens erfaringer fra skolen, pedagogisk-psykologisk kunnskap og formelle dokumenter (Håstein, Werner, 2014a:28-29). I lærernes skolehverdag kan disse syv verdiene fungere som ei oppskrift på hvordan en kan sørge for at tilpasset opplæring blir gitt. Ved å bruke dem som sjekkpunkter i det daglige arbeidet kan en sørge for at idealet om tilpasset opplæring kan realiseres.

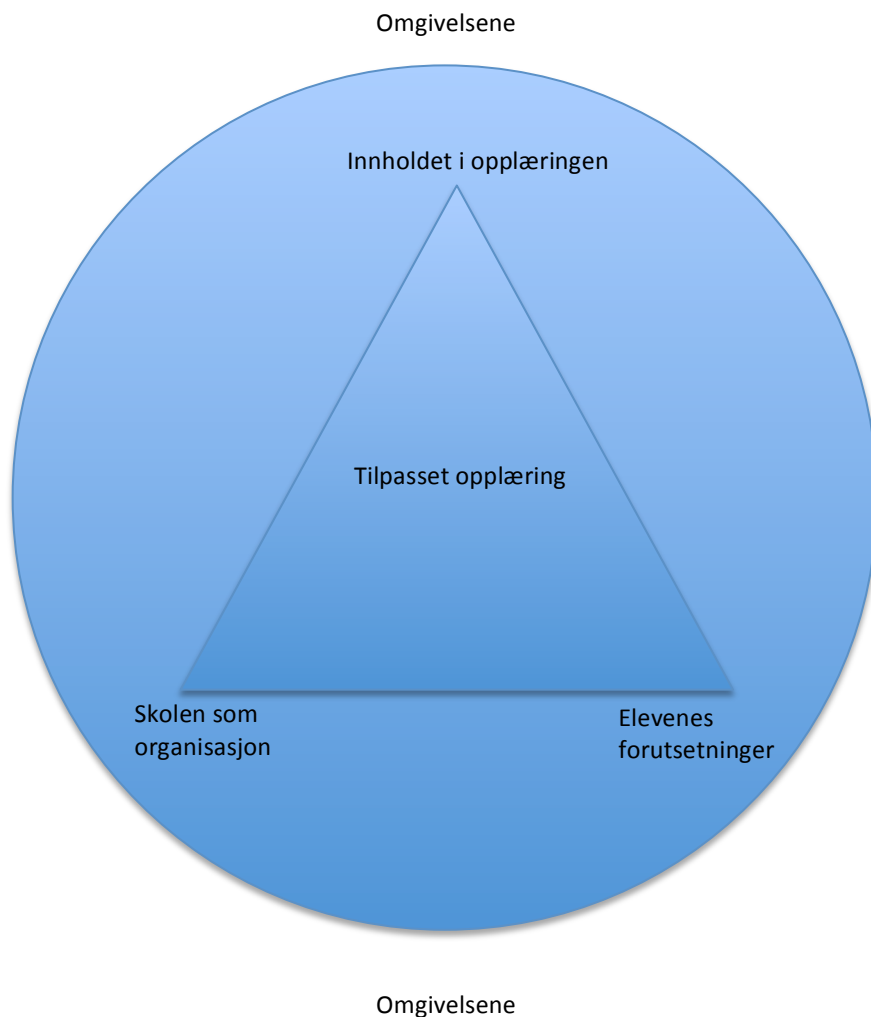
Imsen (2005:356) har laget en modell (figur 2.3) der hun legger vekt på at man må ha en mangedimensjonal tilnærming til tilpasset opplæring. Modellen er ikke ei oppskrift, men viser hvilke sider ved eleven skolen på tilrettelegge for. Som lærer kan en spørre seg selv: *Hva kan jeg gjøre for å tilpasse opplæringen etter disse sidene ved eleven?* Modellen inkluderer bare elevsiden til begrepet tilpasset opplæring, og ikke selve undervisningen.



Figur 2.3: Modell for tilpasset opplæring (Imsen, 2005:356).

For at lærerne skal lykkes med tilpasset opplæring må de inneha allsidig kunnskap om elevene sine. For å forstå hvordan klassen og elevene lærer, vil det være fruktbart å studere klassen samtidig som undervisningen pågår (Håstein, Werner, 2014b:153). En utfordring i dag er at læreplanen legger få konkrete føringer for hvordan idealet om tilpasset opplæring skal realiseres. Det fører til store forskjeller mellom ulike klasser og skoler (Jenssen, Roald, 2014:218).

Realiseringen av tilpasset opplæring har flere ulike dimensjoner. Samspillet mellom innholdet i opplæringen, skolen som organisasjon og elevenes forutsetninger avgjør i hvilken grad tilpasset opplæring kan bli gitt (Jenssen, Roald, 2014:237). Dette er illustrert i figur 2.4.



Figur 2.4: Samspill mellom flere dimensjoner i realisering av tilpasset opplæring av Jenssen og Roald (Jenssen, Roald, 2014:237).

Tilpasset opplæring er altså et prinsipp og et virkemiddel som skal favne om hele skolen og alle elevene. Det innebærer at skolen skal tilpasse seg samtlige elevers ståsted og behov, for at elevene skal oppnå best mulig læringsutbytte, både sosialt og faglig. Skolen må gi *alle* elevene utfordringer som er på et passende nivå for dem. En viktig forutsetning er dermed at læreren må kjenne elevene godt.

3. METODE

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for hvilke metodiske valg som ligger til grunn for prosjektet. Deretter vil jeg kort redegjøre for forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, før jeg går inn på hva som kjennetegner case som design. Jeg vil så komme med en grundig gjennomgang av intervju som metode, hvor jeg særlig vil gå inn på hvordan transkripsjon og analyse har forløpt. Etter det kommer en orientering om utvalget, og hvilke valg jeg har gjort i forhold til det. I det siste delkapitlet vil jeg komme med noen etiske refleksjoner omkring mine metodiske valg. Jeg vil her legge vekt på hermeneutisk tolkning, prosjektets reliabilitet og validitet og prosjektets bekræftbarhet. Til slutt vil jeg kort redegjøre for hvilke refleksjoner jeg har gjort meg om forskjellen mellom nærhet og distanse i forskningssituasjonen.

3.1 Metodiske valg

Samfunnsvitenskapene er empiriske og bygger på det forskeren erfarer. Man studerer fenomener vi får kunnskap om gjennom å bruke sansene – i motsetning til naturvitenskapene. Og samfunnsvitenskapene studerer mennesker (Gilje, Grimen, 1993:17). I moderne samfunnsvitenskap har *metode* en sentral plass, og det er viktig å klargjøre metoden grundig slik at mottakerne kan se prosessen som har ført til resultatene. Opprinnelig betyr metode *veien til målet*. Metode har ofte blitt oppfattet som oppskrift og regler på hvordan man skal gå fram i forskningsprosessen (Kvale, Brinkmann, 2009:99). Innenfor kvalitativ forskning er det derimot vanskelig å følge ei forhåndsbestemt oppskrift for hvordan prosessen skal arte seg. Det gjelder også for det kvalitative intervjuet, som jeg har brukt som metode i dette forskningsprosjektet. Tidsforløpet i et kvalitativt forskningsintervju følger syv stadier: tematisering, design, selve intervjuet, transkripsjon, analyse, verifikasjon og rapportering (Kvale, Brinkmann, 2009:113).

Jeg startet arbeidet med å tematisere hva jeg ville forske på. Jeg fant ut hvilket avgrenset område jeg ville studere, og formulerte hva som var formålet med prosjektet. I tillegg samlet jeg inn informasjon og teori om emnet, noe jeg for øvrig fortsatte med underveis i den videre prosessen. Deretter kunne jeg spesifisere hvordan jeg skulle finne svar på det jeg lurte på. I starten av prosjektet hadde jeg et ønske og en plan om å benytte deltakende observasjon som metode. Denne planen ble derimot endret når jeg etter hvert fikk avgrenset problemstillinga, og dermed masteroppgavens omfang. Jeg fant fort ut at mine ønsker måtte vike for hva som både var realistisk, og ikke minst mest hensiktsmessig. Intervju ble valgt på bakgrunn av hvilken metode som ville gi mest utfyllende svar på det jeg faktisk lurte på, og ønsket å finne svar på. Og det er nettopp problemstillinga som skal være utgangspunktet for valg av metode. Jeg måtte deretter operasjonalisere og velge ut noen typiske indikatorer innenfor temaet som jeg ønsket å finne ut av. Sentrale stikkord for prosjektet mitt ble dermed klassisk litteratur, ungdomstrinnet, litteraturutvelgelse, undervisningsformer og tilpasset opplæring, jamfør problemstillinga i kapittel 1.3.

Samtidig som denne prosessen var godt i gang måtte jeg planlegge intervjuene jeg skulle gjennomføre. Etter hvert intervju brukte jeg god tid på å transkribere, og få skrevet ned det informantene hadde fortalt meg så riktig som overhodet mulig. Etter å ha gjennomført tre intervjuer, gikk jeg tilbake til å utvikle teoridelen, for å kunne ha et best mulig utgangspunkt for de neste intervjuene. Det gikk noen måneder mellom de første og de siste intervjuene, og i mellomtiden hadde jeg fått på plass et mye større teoretisk grunnlag.

Etter at alle informantene var blitt intervjuet, startet jeg jobben med å rapportere resultatene. Jeg sorterte først informasjonen i ulike kategorier og tok deretter for meg hver kategori for seg. Informasjonen ble kategorisert etter forskningsspørsmålene: *litteraturutvelgelse, undervisningsmetoder og tilpasset opplæring*. I tillegg samlet jeg annen interessant og viktig informasjon i en fjerde kategori: *annet*. Underveis i prosessen med intervjuene og transkriberinga var både analyseringen og drøftingen min godt i gang. Og samtidig som jeg fikk sortert ut den viktige informasjonen fra intervjuene, skrev jeg notater for å huske hva jeg hadde bemerket meg. Til slutt kunne jeg sammenlikne funnene med teorien, vurdere hvorvidt funnene kunne verifiseres, og trekke noen konklusjoner.

3.2 Kvalitativ og kvantitativ forskning

Kvalitative metoder skiller seg fra de kvantitative. De kvalitative legger vekt på empiriens kvalitet og viser til egenskaper hos det man studerer. De kvantitative fokuserer på mengden eller antallet av det man studerer. Men begge tilnærmingene legger vekt på kvalitet, så forskjellen ligger i hvordan man kategoriserer empirien. Kvalitativ data må analyseres og fortolkes, mens kvantitative data kan telles og kategoriseres (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010:99, 363). Jeg har hatt ei kvalitativ tilnærming til undersøkelsen, og kvalitativ forskning har som hovedmål å forstå fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i en sosial kontekst (Dalen, 2011:15). Den kvalitative tilnærminga har gitt meg god innsikt i hver enkelt informants opplevelse. Dersom jeg hadde valgt ei kvantitativ tilnærming kunne viktig informasjon blitt utelatt. Jeg kunne for eksempel ha gjennomført en spørreundersøkelse med forhåndsbestemte kategorier, for å finne ut hvilke tekster og undervisningsmetoder som ble brukt av norsklærerne. Problemet med ei slik tilnærming ville derimot være at tekster og arbeidsmåter som jeg ikke hadde tenkt på, ville falt bort. I tillegg ville ei oppramsing av hvilke tekster og metoder som blir brukt ikke kunne gi svar på hvordan, og hvorfor de blir valgt. Derfor har jeg valgt kvalitativ metode.

3.3 Case-design

Forskningsdesignet omhandler alt som knytter seg til forskerens undersøkelse. Utgangspunktet for designvalget er problemstillinga, altså hva og hvem som er gjenstand for undersøkelsen. Ved å beskrive designet for oppgaven viser jeg *hvordan* undersøkelsen har blitt gjennomført (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010:73). Case-designet er det mest brukte designet i forskning om pedagogiske emner. Begrepet *case* kan assosieres med det norske ordet *tilfelle* (Skogen, 2006:52-53). Og i denne undersøkelsen har jeg forsket på forskjellige tilfeller, altså forskjellige læreres arbeid med klassisk litteraturundervisning.

Vi skiller mellom fire ulike designstrategier innenfor casestudier, som vist i tabell 3.1. I denne undersøkelsen studerer jeg en enkeltcase – som er undervisning i klassisk litteratur med fokus på tekstutvelgelse, undervisningsformer og tilpasset opplæring. Jeg har flere analyseenheter innenfor enkeltcasen – altså er det flere enheter som gir

informasjon, her noen norsklærere ved ungdomstrinnet (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010:88).

Forskerens avgrensning	Antall caser som studeres	
	Enkeltcasedesign	Flercasedesign
Én analyse-enhet	Forskeren får informasjon fra én enkelt enhet (et individ, et program, en institusjon, en gruppe, en hendelse eller et begrep) innenfor studiet av et avgrenset system (organisasjon, samfunn og så videre).	Forskeren får informasjon fra én enkelt enhet (et individ, et program, en institusjon, en gruppe, en hendelse eller et begrep) innenfor studiet av flere systemer (organisasjoner, samfunn og så videre). Hver enkelt casestudie består av "hele studien".
Flere analyse-enheter	Forskeren får informasjon fra flere enheter (flere individer, programmer, institusjoner, grupper, hendelser eller begreper) innenfor studiet av et avgrenset system (organisasjon, samfunn og så videre).	Forskeren får informasjon fra flere enheter (flere individer, programmer, institusjoner, grupper, hendelser eller begreper) innenfor studiet av flere systemer (organisasjoner, samfunn og så videre). Hver enkelt casestudie består av "hele studien".

Tabell 3.1: Fire designstrategier for casestudier (Johannessen, Tufte, Christoffersen 2010:88).

Undersøkelsen min ble gjennomført som en tverrsnittsundersøkelse. Det innebærer at informasjonen er hentet fra en del av hele populasjonen. For denne undersøkelsen er populasjonen alle norsklærerne som arbeider på ungdomstrinnet. Informantene er derimot noen tilfeldige lærere, et utvalg av alle norsklærerne i landet. Tidsperioden er kort og jeg kan dermed ikke trekke konklusjoner om hvordan utviklingen går over tid (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010:74).

Casedesignet stiller krav til at forskeren klarer å se helheten i prosjektet gjennom de ulike fasene. Jeg har derfor vært avhengig av å ha god oversikt over prosjektet. Det finnes få ferdig utarbeidede rutiner innenfor casedesignet, noe som gjør at det egner seg best for erfarne forskere (Skogen, 2006:59). Siden designet er komplisert og uoversiktlig i sin opprinnelige form utarbeidet jeg en casestudie-protokoll som jeg fulgte underveis. Protokollen hjalp meg til å holde oversikt over hvor jeg til enhver tid var i prosessen.

3.4 Intervju

I det kvalitative forskningsintervjuet er målet å innhente kunnskap om emnet fra informantene man intervjuer. Denne kunnskapen produseres under intervjuet – i det sosiale samspillet i interaksjonen mellom forsker og informant. Forskeren er sentral i egen forskningsprosess, og derfor blir forskerens kompetanse og tolkning avgjørende

for kvaliteten på resultatet. Intervju betyr *utveksling av synspunkter mellom noen som snakker om et felles tema*. Intervjuet er tosidig fordi det omfavner både relasjonen mellom intervjuer og objekt, og kunnskapen som blir produsert (Kvale, Brinkmann, 2009:21, 99, 101).

Det eksisterer ulike oppfatninger om intervju som forskningsmetode, på den ene siden kan alle intervjuer – det kan altså gjennomføres av en ufaglært, mens det på den andre siden oppleves som en kunst hvor intervjueren må være utdannet til jobben (Kvale, Brinkmann, 2009:35, 102). Min oppfatning ligger en plass midt i mellom – det er ingen tvil om at et godt intervju krever en forberedt og dyktig intervjuer. Jeg erfarte selv at øvelse gjør mester, og gjennom prosessen ble jeg flinkere til å blant annet stille gode oppfølgingsspørsmål.

For at det kvalitative forskningsintervjuet skal være av god kvalitet er det noen kriterier som bør oppfylles i mindre eller større grad. Kriteriene er at informanten gir innholdsrike, spesifikke og relevante svar på spørsmålene, at spørsmålene er korte og svarene lange, og at intervjueren kommer med oppfølgingsspørsmål. I tillegg bør intervjuet være selvkommuniserende, og ikke kreve så mange kommentarer og forklaringer. Idealintervjuet blir tolket mens det pågår, og intervjueren bør få verifisert sine tolkninger av svarene som informanten gir. Det er viktig å være bevisst på kriteriene før intervjustart, men samtidig må man vurdere kvaliteten ut fra formålet og innholdet i undersøkelsen (Kvale, Brinkmann, 2009:172, 175). Selv om noen av kriteriene kanskje ikke oppfylles, kan informasjonen være høyst relevant og et viktig bidrag til resultatet. Jeg forsøkte å oppfylle kriteriene ved å ha inngående kunnskap om emnet, holde strukturen og være klar, vennlig, følsom, åpen, styrende og kritisk underveis i prosessen. Noen av disse kriteriene var enklere å oppfylle enn andre, for eksempel det å være vennlig og åpen. Det å styre intervjuet, samt være kritisk underveis var derimot ikke alltid like enkelt. Jeg opplevde blant annet at en informant var mer engasjert i språkdelen av norskfaget, og endte opp med å snakke om det selv om jeg ikke spurte om det direkte. Da var det vanskelig å være den styrende part. I tillegg var det ikke enkelt å stille seg kritisk til det informantene fortalte, ikke så rart siden de alle har mer erfaring som lærere enn meg.

Temaet for forskningsintervjuene er informantens verden. Gjennom intervju med informantene forsøker forskeren å forstå hverdagen deres slik den er. Intervjuet som metode gir viktig informasjon om hvordan informantene opplever egen lærerpraksis. Forskeren søker mening i det informantene sier, og her er det viktig å være oppmerksom på informantens stemme, ansiktsuttrykk og kroppsspråk (Kvale, Brinkmann, 2009:48-49). Det kan gi informasjon som kan supplere det de faktisk sier, og gi mottakerne en bedre forståelse av innholdet. Det jeg erfarte var at jeg som intervjuer hadde nok med å få med meg meningen med det informantene fortalte. Det var viktig for at jeg skulle kunne stille gode oppfølgingsspørsmål underveis. Informantens stemmebruk, ansiktsuttrykk og kroppsspråk ble derfor så vidt registrert av meg, og i alle fall ikke notert ned. Kanskje det hadde vært enklere å få med seg dette dersom jeg hadde gjennomført et gruppeintervju. Da kunne informantene ha diskutert temaet seg i mellom, og jeg kunne ha observert og fått med meg kroppsspråket deres.

Jeg gjennomførte noen av intervjuene ansikt-til-ansikt, mens noen av dem ble tatt over telefon. Det var store forskjeller i de ulike måtene å intervju på, men på grunn av store avstander og fulltidsjobb var jeg nødt til gjennomføre noen av intervjuene over telefon. Slik fikk jeg ei god spredning i hvor informantene kommer fra, i tillegg til at ingen av de jobber på samme skole.

Det jeg erfarte var at under intervjuene ansikt-til-ansikt var det vanskelig å få stilt gode oppfølgingsspørsmål. På den andre siden fikk vi en god dialog, det ble mer en samtale hvor også jeg kom med mine betraktninger om emnet. Men jeg fikk notert svært lite underveis, så det ble ikke så mange tilleggsopplysninger å legge ved, i tillegg til at jeg ikke fikk stilt så mange spørsmål til akkurat det informantene fortalte. Det førte til at jeg ikke fikk stilt så mange oppfølgingsspørsmål som jeg både kunne og burde gjort. Jeg tok derfor på nytt igjen kontakt med en av informantene for å få utdypet noen av momentene fra intervjuet.

Under intervjuene jeg tok over telefon fikk jeg se i notatene mine hele tiden, i stedet for å se på informantene. I tillegg noterte jeg under hele intervjuet. Slik fikk jeg stilt gode oppfølgingsspørsmål underveis. Samtidig ble disse intervjuene mer en slags utspørring enn en samtale. Jeg kom ikke med så mange momenter selv, men fikk

derimot stilt flere spørsmål. Jeg ser både positive og negative sider ved både det å intervju ansikt-til-ansikt og over telefon. En kombinasjon av disse har kanskje ført til et noe bredere perspektiv på emnet.

Selve intervjudelen av forskningsprosessen var den mest engasjerende delen av hele prosessen. Jeg la vekt på å gi en tydelig brifing og debriefing, samt snakke litt løst og fast med informanten dersom han eller hun hadde tid til det. Når intervjuet startet var de første minuttene avgjørende for om det ville bli vellykket eller ei. Jeg forsøkte å fremstå rolig og trygg, slik at min sinnsstemning kunne smitte over på informantene. Da kunne de føle seg komfortable i intervjusituasjonen. Jeg startet med en kort brifing slik at jeg forsikret meg om at informanten visste hva han eller hun var med på. Jeg fortalte kort om meg selv og prosjektet, forsikret informanten om full anonymitet, samt hva jeg skulle gjøre med lydopptakene etter prosjektets slutt. Det samme avsluttet jeg intervjuet med – en debriefing for å igjen forsikre meg om at informanten var informert om rammene til prosjektet. Jeg spurte om informantene ville lese gjennom transkriberinga for endelig godkjenning, noe noen av dem ønsket. Jeg spurte også om de ville tilføye noe.

Et kvalitativt intervju kan være mer eller mindre strukturert og tilrettelagt på forhånd. Helt strukturerte intervjuer innebærer fastlagte spørsmål og svaralternativer, mens ustrukturerte intervjuer har åpne spørsmål som tilpasses intervjuobjektet (Johannessen, Tuft, Christoffersen, 2010:137). Jeg valgte å følge middeveien mellom de to, og gjennomførte delvis strukturerte intervjuer. Jeg utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1), som var utgangspunktet for intervjuet, samtidig som jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer hvordan intervjuet skal foregå (Kvale, Brinkmann, 2009:143). Jeg kategoriserte intervjusspørsmålene mine etter de tre forskningsspørsmålene mine, nemlig tekstutvelgelse, undervisningsformer og tilpasset opplæring.

Spørsmålene i intervjuguiden var relativt korte og enkle. Det var viktig for at intervjuet skulle få best mulig flyt, slik at jeg ikke brukte for mye tid på å lese dem. De første spørsmålene var en introduksjon til emnet, og jeg spurte blant annet om lærerne kunne fortelle hvilke klassiske tekster de bruker i egen undervisning. Etter at

informanten svarte var utfordringa mi å komme med gode oppfølgingsspørsmål som var inngående og spesifiserende. Det krevde aktiv lytting fra meg som intervjuer.

Det eksisterer en del innvendinger mot hvorvidt intervju som metode fører til gode forskningsresultater av høy kvalitet. Noen av innvendingene er reelle utfordringer for intervjumetoden, mens andre ikke er det. Blant annet sier motstanderne at man gjennom intervju som metode ikke finner fram til vitenskapelig empiri, og at metoden ikke er pålitelig fordi intervjueren kan komme med ledende spørsmål (Kvale, Brinkmann, 2009:179). I denne undersøkelsen var jeg avhengig av å *snakke* med lærerne for å finne svaret på problemstillingen. Ved bruk av andre metoder som for eksempel observasjon, ville jeg ikke fått en begrunnelse på de valgene lærerne tok. Det ville ha gitt mangelfull empiri som ikke ga noen andre svar enn en beskrivelse av hva som skjer i klasserommene og på lærerværelsene, med min tolkning av opplevelsen. Jeg tenker at dersom man skal komme fram til ny og samfunnsnyttig kunnskap, er man i noen sammenhenger nødt til å ta i bruk intervju som metode. Uten vil vi aldri få vite hvorfor menneskene bak handlingene gjør som de gjør.

3.4.1 Transkripsjon

Etter at intervjuene var gjennomført måtte datamaterialet organiseres og bearbeides (Dalen, 2011:55). Datamaterialet bestod av lydopptak fra intervjuene med informantene. Etter endt intervju transkriberte jeg intervjuopptakene fra muntlig til skriftlig form. Da var samtale bedre egnet for analyse fordi jeg fikk oversikt over, og struktur i materialet (Kvale, Brinkmann, 2009:189-190). Jeg transkriberte intervjuene selv, og selv om det var tidkrevende opplevde jeg det som positivt fordi jeg da fikk startet med analyseprosessen underveis. Jeg tok derfor en del notater underveis i transkriberinga.

Siden jeg hadde noen intervju over telefon, og andre ansikt-til-ansikt, ble det vanskelig å få med små detaljer i intervjusituasjonen, som for eksempel smil, latter og alvorlig mine. Derfor har jeg utelatt disse detaljene helt fra transkriberinga og dermed også i den følgende rapporteringa. Under mitt første intervju ansikt-til-ansikt noterte jeg noen slike detaljer ned underveis i intervjuet, men slettes ikke alle steder det kunne vært sagt noe om stemning og kroppsspråk. Det var rett og slett vanskelig å

både følge med på meningsinnholdet, komme med gode oppfølgingsspørsmål og få med meg dette.

I utgangspunktet ønsket jeg å ha med flest mulig muntlige detaljer, som for eksempel ”øh” og ”hmm”. I de første transkripsjonene tok jeg også med disse detaljene. Men når jeg leste dem igjen noen dager senere bestemte jeg meg raskt for at jeg ikke kunne ha det med. Noen av intervjuene måtte jeg derfor transkribere to ganger. Jeg hadde tenkt at muntlige detaljer ville være viktig informasjon å få med, slik at publikum kunne få et mest mulig virkelighetsnært inntrykk av intervjusituasjonen. Det jeg derimot opplevde når jeg leste det noen dager etter intervjuet, var at min oppfatning av informantene nå var snudd fra positivt til negativt. Alle detaljene framstilte informantene som usikre og kunnskapsløse. Og det var jo ikke oppfatninga jeg fikk når jeg snakket med dem. Jeg valgte derfor å fjerne muntlige detaljer, samt omskrive en god del setninger slik at dem ikke ble skrevet lydrett av. Dette for å fjerne små ord som ”men”, ”jo” og ”nei”. Jeg brukte mye tid på å sammenlikne lydrett avskrivning og omskrevne setninger, for at meningsinnholdet ikke skulle endres. Resultatet ble at uttalelsene ble skrevet ned på bokmål, og uten muntlige detaljer som pauser og setningsavbrudd. En slik utelatelse kan i ytterste konsekvens ha innvirket på meningsinnholdet, men jeg har selvsagt ikke utelatt noen begreper eller ord som informantene brukte.

3.4.2 Analyse

Analyseringsprosessen startet under intervjuene. I analyseprosessen etter innsamling av datamaterialet vil resultatet farges av min egen tolkning (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010:39). Det første trinnet i analysen skjer faktisk allerede når intervjupersonene svarer på spørsmålene jeg stiller. Det andre trinnet er når de gjennom refleksjon oppdager nye forhold ved egen lærergjerning. Samtidig gjør jeg som intervjuer egne fortolkninger av det informantene sier. I det fjerde trinnet tolker jeg intervjuene etter at de har blitt transkribert og omgjort til tekst. Deretter må informantene få mulighet til å kommentere fortolkningene mine, og kanskje vil de deretter endre eget handlingsmønster fordi de har fått et nytt perspektiv på seg selv (Kvale, Brinkmann, 2009:198, 203-204).

Det finnes flere ulike analysemetoder man kan ta i bruk for å systematisere analyseprosessen. Forberedelsene til intervjuene blir styrt av den analysemetoden man velger, siden analysen er i gang allerede under intervjuene. Jeg har et åpent perspektiv på temaet for denne undersøkelsen. Jeg har ingen hypoteser eller antakelser om emnet, og jeg er heller ikke så veldig styrt av fagemneteorien som ligger til grunn for temavalget. Jeg bruker dermed *bricolage* som analyseringsmetode. Den metoden bygger på ei generell lesing og tolking av intervjuene (Kvale, Brinkmann, 2009:239). Jeg kommer til å blande ulike metoder og teknikker alt etter hvilken informasjon jeg presenterer. Det innebærer at jeg for eksempel utarbeider kategorier der det passer. Og der lærerne forteller historier fra egen lærerhverdag, bruker jeg narrativ analyse for å finne meningen ved de. Jeg bruker altså ulike analysemetoder, alt etter hva som passer til datamaterialet jeg har funnet.

Bricolage som analysemetode innebærer altså ulike teknikker for å fortolke empirien. Etter endt intervju leste jeg gjennom intervjuene flere ganger for å danne et overordnet perspektiv på materialet. Deretter oppsummerte jeg hvert enkelt intervju og noterte særlig interessante deler, sitater og historier. Det neste var at jeg sammenlignet informantene, og kategoriserte enkeltdeler av materialet.

3.5 Utvalg

Det var vanskelig å avgjøre hva som ville være *nok* informanter for undersøkelsen. Egentlig burde jeg ha intervjuet alle norsklærerne som arbeider ved ungdomstrinnet i hele Norge. Det ville selvsagt ha vært en altfor omfattende jobb i forhold til rammene for dette prosjektet. Jeg var derfor avhengig av å velge noen få blant de mange. Jeg planla at jeg skulle intervju fem til ti personer, og den endelige avgjørelsen på hva som var nok ble tatt underveis etter jeg endt transkribering. Det endte opp med å bli åtte informanter.

Jeg tok utgangspunkt i typiske tilfeller når jeg lette etter informanter. Jeg utarbeidet en egenskapsprofil som måtte oppfylles for at informantene skulle kunne komme med relevant informasjon (Johannessen, Tuft, Christoffersen, 2010:108). Jeg la vekt på at begge kjønn skulle være representert blant informantene. Jeg var opptatt av at de ikke skulle arbeide ved samme skole, fordi jeg ikke ønsket at lokale planer og lokalt

samarbeid skulle føre til lik informasjon. Informantene arbeidet både ved byskoler og distriktskoler, selv om dette ikke nødvendigvis ville ført til noen forskjeller. Jeg har derfor ikke valgt å legge vekt på forholdet mellom by og distrikt under fremstillingen av datamaterialet.

Det endelige utvalget av informanter representerer alle disse faktorene, og ingen av dem arbeider ved samme skole. Dermed er det ei relativt god spredning i forhold til kjønn, skole og geografisk plassering. For å oppfylle disse kravene måtte jeg intervju noen av informantene på telefon. Felles for alle informantene er at de er norsklærere som arbeider på ungdomstrinnet. To av informantene er menn, mens seks av dem er kvinner.

Som rekrutteringsstrategi har jeg stort sett rekruttert via telefon, noe som innebærer at jeg har ringt til forskjellige skoler. Skoleledere og kontoransatte har deretter satt meg i kontakt med aktuelle informanter per telefon eller e-post. Fordelene ved å rekruttere på telefon er at det er mindre tidkrevende og koster lite. Ulempene er derimot at jeg ikke får legitimert meg, og at det er vanskeligere å få folk til å stille på intervju, og lettere for dem å takke nei (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010:113-114). Andre av informantene har jeg derimot kommet i kontakt med gjennom felles bekjente. Jeg har sendt en god del e-poster som jeg ikke har fått svar på, mens jeg nesten alltid har fått positivt svar når jeg har tatt kontakt per telefon. Det er lettere å ignorere det som kommer skriftlig kontra en muntlig henvendelse. Av alle informantene jeg har kontaktet per telefon er det bare én person som høflig har takket nei og samtidig beklaget seg over dårlig tid. Og det er forståelig. Når jeg har kontaktet informantene har vi enten avtalt tid og sted for et personlig møte, tid og sted for et senere telefonintervju, eller tatt intervjuet på telefon der og da. Her har jeg latt informantene velge selv etter hva som har passet best for dem.

3.6 Etske refleksjoner

Ved bruk av intervju som metode vil jeg komme ovenfor en rekke etiske utfordringer både i forhold til undersøkelsens midler og mål. Gjennom hele prosessen, og ved alle de syv forskningsstadiene vil jeg støte på etiske problemstillinger. Ut fra de kan

utfordringene kategoriseres i fire områder: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke innebærer at informantene informeres om formålet og designet ved forskningsprosjektet. De må også få klargjort hva som er mulige risikoer og fordeler ved å delta, og kunne sikre seg om at dette er fullt og helt frivillig. De må også ha det klart for seg at de når som helst kan trekke seg som informant. Jeg informerte dem om dette under brifingen og debrifingen, altså før og etter intervju spørsmålene (Kvale, Brinkmann, 2009:88-89).

All informasjon som kan identifisere enkeltpersoner er i følge forvaltningsloven taushetsbelagt. Datamaterialet jeg har samlet inn kan ikke brukes til noe annet enn det informantene har samtykket om. I kvalitative undersøkelser er det i tillegg vanlig å navngi enkeltpersoner gjennom pseudonymer, samt endre på den korrekte alder, stilling og arbeidssted (Johannessen, Tuft, Christoffersen, 2010:96-97). Det er viktig at data som kan identifisere informantene blir manipulert slik at konfidensialiteten blir opprettholdt (Kvale, Brinkmann, 2009:90). Jeg har derfor gitt informantene fiktive navn, og anonymisert dem.

Velgjørhet er et etisk prinsipp som betyr at risikoen for at informantene blir skadelidende bør være lavest mulig. Forskningsundersøkelsen kan både gi intervjuobjektene fordeler og ulemper (Kvale, Brinkmann, 2009:91). Det bør selvsagt føre til større fordeler enn ulemper. For å unngå etiske krenkelser har jeg ervervet meg kunnskap om undersøkelsesfeltet, som er undervisning om klassisk litteratur.

I et kvalitativt forskningsintervju er jeg som forsker og person avgjørende for kvaliteten på undersøkelsen og resultatet. Min integritet – min kunnskap, erfaring, rettferdighet og ærlighet, er avgjørende for om forskningsprosessen blir vellykket (Kvale, Brinkmann, 2009:92). Jeg er sentral i prosjektet mitt, og det stilles derfor krav om at jeg opptrer rettferdig og ærlig. Min forforståelse og kunnskap samt erfaring vil automatisk påvirke prosjektet. I prosessen føler jeg at jeg har vært bevisst på det.

På grunn av at prosjektet inneholder personopplysninger, og fordi jeg har lagret intervjuene elektronisk, ble prosjektet godkjent av Personvernombud for forskning ved norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

3.6.1 Hermeneutikk

Ved bruk av kvalitativ metode legges det som nevnt vekt på analysen av datamaterialet. Mens de kvantitative metodene kan fremstille resultatet gjennom statistiske analyser, må man fortolke empirien man finner i en kvalitativ undersøkelse. I den sammenheng har jeg tatt i bruk den hermeneutiske sirkel, som illustrerer hvordan all fortolkning foregår i samspillet mellom helhet og del, det man skal tolke, konteksten det tolkes i og forskerens egen forforståelse av fenomenet. Å fortolke innebærer å se sammenhenger i datamaterialet (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010:364-366). Når jeg har begrunnet en del av tekstmaterialet fra empirien har jeg tolket delen i lys av hele tekstmaterialet, som er intervjutranskripsjonene. Jeg har tolket det informantene har sagt i lys av helheten, konteksten og min egen forståelse. Når jeg har begrunnet det jeg har funnet, og tolket det har jeg vist til fortolkningen av hele teksten. Når jeg har begrunnet helheten i resultatene mine har jeg derimot vist til delene i det. Slik har jeg tolket materialet hele veien – fra helhet til del – og tilbake til helheten igjen.

3.6.2 Reliabilitet

Et grunnleggende spørsmål for denne undersøkelsen og all annen forskning er datamaterialets reliabilitet (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010:40). Hvor pålitelig er resultatene jeg har innhentet? Høy reliabilitet kjennetegnes ved at andre forskere skal kunne gjøre samme undersøkelse som meg og få samme resultat. Undersøkelsen vil bli mer pålitelig jo flere norsklærere jeg intervjuer, men her må jeg som nevnt begrense meg. Samtidig tenker jeg at undersøkelsens reliabilitet styrkes ved at jeg velger norsklærere ved forskjellige skoler. Måten jeg har formulert spørsmålene mine under intervjuene, har også betydning for undersøkelsens reliabilitet (Holand, 2006:47). Det er viktig at det ikke skapes misforståelser.

I kvantitativ forskning kan man måle undersøkelsens reliabilitet. Det er derimot vanskelig å gjøre noe lignende innenfor kvalitativ forskning. Man bruker ikke

strukturerte teknikker i prosessen med datainnsamling, forskninga er kontekstavhengig, og en bruker seg selv som instrument. Jeg har derimot styrket undersøkelsens reliabilitet ved å tydeliggjøre prosessen fram til funnene for mottakerne (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010:229-230). Ingen av informantene jobber ved samme skole, og det fører til at reliabiliteten styrkes. Hvorvidt man finner de samme funnene ved å gjennomføre den samme undersøkelsen med åtte andre informanter, er vanskelig å vite. Det jeg uansett tror er at noen av tendensene ville gått igjen. Men siden undersøkelsen har så få informanter, er det umulig å si om resultatene ville vært de samme med andre informanter.

3.6.3 Validitet

Et annet sentralt spørsmål er hvor godt eller relevant datamaterialet representerer fenomenet undervisning om klassisk litteratur. Undersøkelsens validitet innebærer hvorvidt forskningsresultatene kan regnes som gyldige. Representerer funnene virkeligheten? Dataene jeg har funnet representerer jo ikke selve virkeligheten, de representerer bare representasjoner av den. Det vil si at de åtte informantene jeg har intervjuet ikke viser hele spekteret, bare et lite utvalg. Validitet må ikke oppfattes som noe absolutt. Det er først og fremst et krav i forhold til kvaliteten på arbeidet, og validiteten kan være tilnærmet oppfylt. Vi skiller mellom tre typer validitet: begrepsvaliditet, intern validitet og ekstern validitet (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010:69, 230).

Begrepsvaliditet handler om forholdet mellom fenomenet som blir undersøkt og datamaterialet. I dette forskningsprosjektet vil det si forholdet mellom klassisk litteratur og transkripsjonen av intervjuene med informantene. Jeg som forsker må avgjøre hvorvidt empirien er valid eller ikke, og dette vil ikke nødvendigvis være en enkel vurdering. Samtidig må jeg vurdere ut fra sunn fornuft (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010:69-71). Jeg har undersøkt fenomenet *undervisning om klassisk litteratur*. Ut fra dette teamet har jeg operasjonalisert noen kategorier, som er litteraturutvelgelse, undervisningsmetoder og tilpasset opplæring. Disse tre faktorene er deler av fenomenet, og et sentralt spørsmål blir da hvorvidt disse faktorene gir et godt datamateriale som fungerer som gode representasjoner av fenomenet.

Begrepsvaliditeten til dette prosjektet er tilnærmet oppfylt fordi de tre faktorene sammen utgjør kjernen i undervisning om klassisk litteratur.

Intern validitet handler om hvorvidt forskningen er troverdig, og om det er sammenheng mellom det som undersøkes og datamaterialet. Troverdigheten kan styrkes gjennom blant annet metodetriangulering. I denne undersøkelsen skal jeg både benytte meg av intervju og tekstanalyse som metoder. Det vil bidra til at den interne validiteten i masteroppgaven min styrkes. Jeg kunne sørget for å styrke denne ytterligere ved å kombinere de to metodene med enda en metode, som for eksempel observasjon. Jeg hadde planer om det, men måtte innse at det dessverre ikke var tid og rom for det. Troverdigheten kan også styrkes gjennom å formidle resultatene til informantene eller andre som er kompetente på temaet. Da kan de bekrefte eller avkrefte funnene (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010:230). Noen av informantene mine ville lese transkripsjonen etter endt intervju. Det gjør resultatene mer troverdige.

Ekstern validitet handler om hvorvidt resultatene fra dette forskningsprosjektet kan overføres til et lignende prosjekt. Ved kvantitativ forskning kan generalisering være et krav – at resultatene skal kunne gjelde for hele befolkningen, ved at informantene utgjør et representativt utvalg av populasjonen. I kvalitative undersøkelser er krav om generalisering lite relevant, men overførbarhet er derimot et viktig element (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010:230-231, 366). For min undersøkelse vil et eksempel på overførbarhet være hvorvidt funnene mine også vil gjelde for undervisning av samtidslitteratur. Eventuelt om funnene også vil være gjeldende også andre steder, for eksempel i våre naboland.

3.6.4 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet er også nødvendig for at en undersøkelse skal være av god kvalitet. Det handler om at jeg som forsker fremstiller en objektiv virkelighet. Det er en selvfølge at jeg skal forsøke å opptre mest mulig objektiv, selv om forskningsresultatene alltid vil være noe farget av forskerens ståsted og subjektivitet. Det viktig at funnene er et resultat av forskningen, og ikke mine subjektive meninger (Johannessen, Tufte,

Christoffersen, 2010:232). Derfor har jeg beskrevet alle beslutningene i forskningsprosessen her i metodekapitlet.

Hvorvidt funnene i denne undersøkelsen er generaliserbare, og en pålitelig og riktig representasjon av virkeligheten, er det umulig å svare på. Men informantene i denne undersøkelsen kommer med en del lik informasjon, på tvers av hverandre. Det kan være et tegn på at man også ville ha funnet liknende resultater ved å gjennomføre den samme undersøkelsen, men med flere informanter. Åtte informanter er bare en promilledel av alle norsklærerne som underviser på ungdomstrinnet. Det er derfor vanskelig å vite hvorvidt resultatene jeg har kommet fram til, vil være generaliserbare.

3.6.5 Nærhet og distanse

Forskere som benytter seg av kvalitativ metode har som oftest et nærmere forhold til dem som undersøkes, enn de som bruker kvantitativ metode. Nærhet til det en forsker på er ofte en fordel og en nødvendighet, men det kan også være en ulempe. I intervju situasjonen skapes en relasjon mellom meg som forsker og informantene. Og relasjonen blir nær i en fortrolig samtale mellom oss to. Det kan føre til at informantene ikke vil sette seg selv i et dårlig lys. Dette fenomenet kalles intervju effekt og er et realitetsproblem (Johannessen, Tuft, Christoffersen, 2010:369-370). Nærheten og relasjonen vil også være ulik fra intervjuene ansikt-til-ansikt og intervjuene over telefon. Uansett vil det kunne farge resultatene, og derfor har jeg vært oppmerksom på det både under intervjuene, analysen og rapporteringa.

4. EMPIRISKE FUNN OG DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg presentere de innsamlede funnene fra forskningsarbeidet jeg har gjort. Jeg vil fortolke og forsøke å forstå min empiri. Intervjuanalysene blir drøftet i sammenheng med den teoretiske rammen for oppgaven. Og funnene jeg har gjort blir sammenliknet med andres forskningsfunn som jeg har gjort rede for i teorikapitlet.

Med bakgrunn i problemstillingen min som jeg presentere i kapittel 1.3 har jeg forsøkt å finne ut følgende:

Er undervisning om klassisk litteratur fremdeles aktuelt i norskfaget på ungdomstrinnet?

Jeg vil beskrive det jeg har kommet fram til gjennom analyse av empirien. Formålet med en beskrivende forskning er å kartlegge bakgrunnen for det konkrete man forsker på, og beskrive konsekvensene (Johannessen, Tuft, Christoffersen, 2010:56). Jeg vil først presentere de ulike informantene i undersøkelsen. Deretter vil jeg presentere funnene fra de tre områdene av litteraturundervisning som dette prosjektet handler om. Først vil jeg presentere det som handler om utvelgelse av litteratur, deretter hvilke ulike tilnærminger til undervisningen informantene fortalte om. Til slutt vil jeg presentere hvordan informantene forholdt seg til idealet om tilpasset opplæring for alle elevene i skolen.

4.1 Introduksjon av informantene

De åtte informantene i dette forskningsprosjektet er alle sammen norsklærere som jobber på ungdomstrinnet. Ingen av informantene arbeider ved samme skole, men noen av dem arbeider i samme kommune. Alle kommunene ligger i Nord-Norge. Intervjuene har foregått hver for seg, noen av dem ansikt-til-ansikt, og noen over telefon.

Jeg har gitt informantene fiktive navn og anonymisert all den informasjonen som kunne bidra til å identifisere dem. Jeg har kalt dem for Ane, Dag, Gro, Liv, Mia, Oda, Per og Åsa.

Alle informantene stiller seg positive til det å undervise om klassisk litteratur, selv om flesteparten mener det er utfordrende. Til spørsmål om hva de synes om klassisk litteraturs plass i norskfaget er det ingen som mener at emnet er forsømt. De forteller alle at klassisk litteratur er en selvfølgelig del av norskundervisninga.

Dag sier: ”Jeg tenker at det har sin plass. Vi jobber med det og lærer elevene noe om det.” Han er kort og konkret i sin oppfatning om klassisk litteratur i norskfaget. Han understreker at temaene i tekstene må være relevante og interessere elevene. Hvis ikke melder de seg ut, og da er ikke undervisningen hensiktsmessig.

Liv og Oda er opptatt av kompetansemålene når jeg spør om hva de mener om klassisk litteratur i norskfaget. Liv sier: ”Det jobber vi jo med her på skolen hvert år, men det blir særlig lagt vekt på det i 10.klasse. Klassisk litteratur er jo bare en bitteliten del av alt vi skal gjøre. Det er mange mål i Kunnskapsløftet.” De er begge oppmerksomme på at temaet bare blir nevnt i ei bisetning, og ikke er et eget mål i læreplanen. Oda sier: ”Men vi bryter jo kompetansemålet ned til læringsmål. Så blir det ulike læringsmål på de ulike trinnene”. Hun snakker varmt om de lokale planene som lærerne i fellesskap lager ved hennes skole, som bidrar til at kompetansemålene blir forståelige og konkrete for både elever og lærere.

Åsa: Jeg tenker at det å lese både samtidslitteratur og gammel litteratur er viktig for å forstå samfunnet vårt og historien vår. Alle forteller jo noe om samfunnet som en gang var. Alt fra de norrøne diktene om vikingetiden, til Bjørnsons tematikk om nasjonens selvstendighet, og realismen hos Ibsen, og ikke minst verkene til Hofmo og Øverland om krigen. Dagens unge trenger det. Å forstå hvordan ting har vært. At ikke alt har vært en dans på roser, sånn som det er nå i dag.

Åsa knytter emnet opp til behovet for kunnskap om norsk historie. Det gjør også Per i sin norskundervisning. Per sier blant annet: ”Jeg tror det er viktig for at vi skal kunne noe om vår historie. Det tror jeg er kjempeviktig, og spesielt i vår tid hvor alt går så fort. Det er viktig å vite hvordan man er kommet hit.” De bruker den klassiske litteraturen på samme måte som det Schüllerqvist (2008) har funnet gjennom sitt forskningsprosjekt, nemlig at litteraturen ofte blir satt i en kontekst for å forklare et annen fenomen. Det vil si at den klassiske norske litteraturen brukes for å skape forståelse for blant annet nasjonsbygging, datidens samfunnsproblemer og Norge under andre verdenskrig.

Både Ane og Mia snakker om den nye litteraturen når jeg spør dem om hva de mener om klassisk litteraturs plass i skolen. De er samstemte i at vi kanskje bør jobbe mer med den, og litt mindre med klassisk litteratur. Ane legger særlig vekt på at klassisk litteratur er vanskelig for mange elever fordi språket oppleves som utilgjengelig. Hun sier: ”Det er vanskelig å få elevene til å bli engasjerte. (...) Kanskje det er lettere å engasjere seg, og relatere seg til noe som er litt mer moderne.” Og hun stiller spørsmål ved hvorfor man skal jobbe med noe som oppleves så vanskelig. Samtidig understreker hun at det er et viktig tema. Det gjør også Mia, men hun uttrykker

bekymring over at det blir arbeidet med klassiske tekster på bekostning av den nyere litteraturen ved hennes skole. Hun mener at de tradisjonelt har vært for dårlig til å gi plass til ny litteratur i norskundervisninga, men understreker at hun da snakker om hennes egen skole, og ikke om innholdet i læreplanen.

4.2 Hamsun, Ibsen og alle de andre

Læreplanen gir ingen eksempler på hvilken litteratur som skal eller bør leses av elevene i den norske skolen. Det er dermed opp til læreren selv å vurdere hvilken litteratur som ansees som klassisk. Skal man følge en gitt kanon som har blitt bestemt gjennom tradisjoner og ulike kåringer, eller skal man velge den klassiske litteraturen man som lærer har et best mulig forhold til. Eller skal man velge litteratur som vil kunne engasjere elevene. Det er det opp til norsklæreren å bestemme.

I dette delkapitlet vil jeg drøfte det første forskningsspørsmålet mitt: ”Hva legger norsklærerne til grunn for deres utvelgelse av klassisk litteratur til bruk i undervisningen?”

4.2.1 Informantenes forhold til planen

I læreplanen i norsk er et av kompetansemålene etter 10.årstrinn at elevene skal *kunne presentere tema og uttryksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Hva *noen klassiske tekster* faktisk betyr blir derfor opp til hver enkelt lærer å definere.

Flere av informantene er bevisste på denne problemstillingen og har ulike meninger om det. Liv påstår at lærerne nesten kan jobbe med hva de selv vil, og det er jo for så vidt riktig så lenge man holder seg innenfor rammene av det som faktisk er klassisk litteratur.

Liv: Jeg mener at læreplanen burde si litt mer om klassisk litteratur, og kanskje mer om hvilke forfattere vi skal jobbe med. For i dag er det jo fritt vilt. (...) Læreplanen sier ingenting. Så det er jo rett og slett valgfritt, det har Stortinget bestemt. Vi kan jo nesten jobbe med hva vi vil. (...) Den forrige læreplanen var i alle fall mer konkret. Og det gjør jobben litt lettere for oss lærere. Og så får jo alle elevene lære om de viktigste forfatterne i klassisk

litteratur. I dag kan man jo gå ut av ungdomsskolen uten å ha hatt om Hamsun, og det er jo helt galskap det.

Liv understreker at det er Stortinget som øverste beslutningsmyndighet som har bestemt at det skal være slik som det er i dag. Hun stiller seg ganske hoderystende til slik læreplanen er utformet, og den holdningen deler hun med Åsa.

Åsa: Der har den (læreplanen) kanskje noe å lære fra den gamle. Jeg husker debatten om at Ibsen skulle være en del av læreplanen. Det diskuterte vi heftig på personalrommet.

Jeg: Ja, hva mener du da?

Åsa: Jeg mente da og mener fortsatt at det er en skam at Ibsen ikke står i planen. Han er vår fremste forfatter, ja han er rett og slett vår fremste kunstner. Og vår største eksportvare. Hele verden kjenner Ibsen!

Både Liv og Åsa har god kjennskap til tidligere læreplaner siden de begge er erfarne norsklærere. De er begge bevisste på problemstillingen, da jeg spør hva de mener om det faktum at læreplanen ikke gir noen eksempler på hvilken litteratur som bør leses. Det virker som at alle de andre informantene har slått seg til ro med formuleringene, og ingen av de andre sier at det var bedre før.

Oda arbeider ved en skole som har laget egne lokale planer for å konkretisere læreplanen og gjøre den mer forståelig både for elever og lærere. Oda har ei målstyrt innstilling til emnet og det første hun henviser til når hun begynner å snakke om temaet er kompetansemålene. Hun starter setninga med å si: ”Dette målet...” Lærerne ved skolen til Oda ruller på å lage planene, og i planene blir kompetansemålene i læreplanen omformulert til flere og mer konkrete læringsmål. Hun påpeker at ei slik arbeidsfordeling gjør jobbe med kompetansemålene mye lettere for lærerne. I tillegg sikrer det at alle elevene kan noe om det skolen mener er de viktigste forfatterne. Når jeg påpeker at læreplanen ikke sier noe om hvilken litteratur som skal brukes, svarer hun med å si: ”Nettopp, og det er derfor vi har laget våre planer. Så vi har svart på hvitt det vi skal jobbe med.”

Det som er felles for informantene er jo at de alle må forholde seg til samme plan, nemlig læreplanen i norsk. Og alle må forholde seg til kompetansemålet som sier at elevene *skal* kunne noe om klassisk litteratur. Oda er alene om det å jobbe ved ei skole som har laget lokale norskplaner som er felles for hele skolen, og som lærerne

må forholde seg til. Men flere av informantene sier at samarbeid i teamet er viktig for deres utvelgelse av litteratur.

4.2.2 Hva er utgangspunktet?

Bakteppet til arbeidet med klassisk litteratur er selvsagt læreplanen og det konkrete kompetansemålet, men informantene tar utgangspunkt i ulike faktorer når de bestemmer seg for hvilken litteratur de skal jobbe med.

Liv: sier: ”Vi kan jo nesten jobbe med hva vi vil. Så det gjelder å bruke hodet og kunne sin litteraturhistorie. (...) Og sånn må vi velge ut litteraturen. Se på periodene og forfattere. Hvem kan best forklare denne perioden?” Liv mener at litteraturhistorien må være utgangspunktet. Oda er enig med henne i det, men hun legger i tillegg flere faktorer til grunn. På spørsmål om hva som er avgjørende for hvilke tekster norsk-teamet ved hennes skole velger hun, svarer hun: ”Det er nok litt av alt. Man ja, vi må jo komme oss gjennom litteraturhistorien. Så det er nok utgangspunktet for de forfatterne vi har valgt.” Både Liv og Oda legger litteraturhistorien til grunn, og slik kan de sikre at de får arbeidet med tekster fra ulike epoker i historien, og ikke bare innenfor et bestemt tidsrom.

Ane velger å ta utgangspunkt i de klassiske litteraturutdragene som allerede står i norskboka, og sier at hun ofte bruker disse i undervisninga. En slik tilnærming kan sikre henne at de får jobbet med det de skal, siden lærebøkene tar utgangspunkt i læreplanen. Men hun har ingen garanti for det. Ved å bare bruke utdragene får heller ikke elevene sett helheten i teksten, noe som kan være ei forutsetning for å forstå den.

Gro forklarer at hun legger til grunn innholdet i læreplanen når hun velger ut litteratur, og bruker ”Karen” som et eksempel på en unik tekst med mange litterære virkemidler. Hun sier at hun bruker denne teksten for å få arbeidet med litterære virkemidler. Da blir litteraturen et hjelpemiddel for å forklare et annet fenomen, og ikke valgt for å se på litteraturen i seg selv, eller valgt som lesing for fornøynsens skyld. Men det er selvsagt også en måte å lære om klassisk litteratur på.

Mia: (...) det blir personavhengig, fra lærer til lærer, hva vi selv synes er viktig å legge vekt på. (...) Man må egentlig trekke fram det man selv mener

er viktig. Og noen av de godt voksne lærerne gjør jo gjerne det de har gjort før, det de kan. Mens vi som er litt yngre kanskje ikke har det nære forholdet til noen klassikere, vi velger litt mer hytt og pytt kanskje. Og kanskje kan det bli litt tilfeldig. Det vi har møtt på kurs og diverse sånt. Det vi liker selv og ja.

Mia tar utgangspunkt i lærerens ståsted, altså seg selv. Det gjør også Per, som sier at han først og fremst velger ut fra hva han mener er viktigst. De velger ut fra hvilket forhold de selv har til de ulike verkene, og hva de mener om dem. En slik tilnærming vil kunne sikre engasjerte lærere som bruker litteratur som de faktisk liker selv, og ikke litteratur de må bruke, men ikke har noe godt forhold til. En engasjert lærer vil kunne få elevene til å forstå betydninga av deres egen reaksjon på teksten (Hennig 2010:74). Per sier også: "(...), men jeg har jo kontakt med andre lærere også. Jeg gjør ikke alt alene." Han bruker dermed både den litteraturen som engasjerer han, og den litteraturen han i fellesskap med kollegaer på skolen er enig om er viktige.

Dag: De (elevene) skal jo oppleve at litteraturen kan bety noe for dem personlig. At den handler om noe som interesserer dem. Temaet må være aktuelt, hvis ikke detter de av lasset med en gang. Hvis bøkene og diktene og det vi leser ikke er relevant for dem, er det ingen vits å lese det.

Dag legger vekt på at det er eleven som må være utgangspunktet når lærerne velger ut litteratur. En slik tilnærming er helt i tråd med det resepsjonsteorien som Rosenblatt var en tidlig representant for. Resepsjonsteorien legger vekt på leserens opplevelser, refleksjoner og vurderinger (Resepsjonsteori, 2009). Og det er nettopp det Dag tar utgangspunkt i når han velger ut litteratur til sin norskundervisning.

Åsa sier: "Jeg velger så klart det som er viktig. Det som det er nødvendig at de unge lærer noe om. Etter mange år i skolen så vet jeg det (hvilke tekster/forfattere som er nødvendig)." Hun har også en elevorientert tilnærming til utvelgelse av litteratur. Men i motsetning til Dag som mener at temaet må være relevant, mener Åsa at det er den *riktige* litteraturen som må brukes, den som hun betegner som *nødvendig*. Kunnskap om hva som er nettopp det, mener hun at hun som erfaren lærer har tilegnet seg gjennom mange år som lærer i skolen.

Informantene kan grupperes etter fem ulike utgangspunkt for litteraturutvelgelse, som vist i tabell 4.1. Fjørtoft (2014:185-187) mener at det må være et balansert forhold

mellom de ulike faktorene. Det ene utelukker nemlig ikke det andre. Flere av informantene er enige i det, og de velger litteraturen ut fra flere faktorer, selv om de her har blitt gruppert etter den faktoren som veier tyngst når de velger ut litteratur til norskundervisninga si. De kan derfor representere gode eksempler på det Langer definerer som *top-down* og *bottom-up*, som går ut på å se innholdet fra flere perspektiv. Det innebærer at læreren både må kunne presentere autorative tolkninger, i tillegg til at elevene bør få presentere sine tolkninger. (Fjørtoft, 2014:185-187).

	Ane	Dag	Gro	Liv	Mia	Oda	Per	Åsa	SUM
Elevens ståsted		X						X	2
Lærerens ståsted					X		X		2
Læreboka	X								1
Læreplanen			X						1
Litteraturhistorien				X		X			2

Tabell 4.1: Informantenes utgangspunkt når de velger litteratur

4.2.3 Valg av sjanger

Å velge ut litteratur handler ikke bare om hvilke forfattere og verk som er sentrale, det handler også om å velge de mest hensiktsmessige sjangrene. I tillegg til at elevene skal jobbe med ulike sjangrer, må man i arbeid med klassiske tekster velge den sjangeren som passer best for å forstå innholdet. I noen tilfeller vil det være et dikt, mens det i andre tilfeller vil være en roman.

Oda jobber ved ei skole som har en egen lokal læreplan i norsk. Der er det bestemt at alle elevene ved skolen skal lese og arbeide med *Victoria* av Knut Hamsun i 10.klasse. Oda begrunner valg av roman med at den er tynn, og dermed overkommelig for de fleste. Lærerne har bestemt at alle elevene i utgangspunktet skal lese den, men lesesvake elever kan få låne lydbok som de kan bruke sammen med teksten. Valg av sjanger må altså ta høyde for hvor omfattende boka er. Å si at alle elevene skal lese *Ringenes Herre* blir nærmest en umulighet, fordi det er så mye tekst, i tillegg til et noe komplisert språk. Mange av informantene i denne undersøkelsen har brukt *Victoria*. En av grunnene til det kan nettopp være fordi det ikke er en lang roman med mye tekst.

Liv: Det er lettere å jobbe med noveller. Mye lettere enn dikt og romaner. Diktene kan være fulle av metaforer og vanskelige å forstå. Romanene kan være lange, hadde vi hatt tid kunne vi jo lest flere eldre romaner, men det har vi ikke tid til. Novellene er korte og ofte lette å forstå, de går jo over et kort handlingsrom og har et tydelig budskap. Alle kan lese noveller, både svake og sterke lesere.

Liv mener at noveller egner seg best til bruk i litteraturundervisninga. Ane deler denne oppfatningen, og sier at de bare leser utdrag av romaner. Oda sier: ”Men vi kan jo ikke lese mange romaner i løpet av de tre årene de går her, det har vi ikke tid og rom for. Så vi leser mange dikt og noveller.” Per bruker utdrag, skuespill og dikt, men veldig sjeldent hele romaner. Og når han har gjort det har de ikke vært så omfattende. Åsa har et litt annet syn på arbeid med romaner og sier: ”Vi leser en roman per år. Så får de lest tre romaner. Og en av dem skal være av eldre kaliber.”

Lærerne har ulike syn på sjangertypene. Noen velger bevisst vekk romanen som sjanger fordi det vil bli vanskelig for flere av elevene, mens andre stiller seg uforstående til det, og lar elevene lese én roman per skoleår. Liv har et godt poeng når hun sier at novellen er en god sjanger å jobbe med i skolen, fordi den ikke er så lang. Da blir det lettere for elevene å finne budskapet, litterære virkemidler og så videre. Samtidig bør elevene få kjennskap til romanen som sjanger, og det gjør de best ved å få lese og arbeide med romaner. Det bør kunne prioriteres i skolen om man også tar høyde for romanens tekstomfang. At lærerne i undersøkelsen har ulike syn på sjangrene viser også forskjellene på hvordan dette gjøres, fra lærer til lærer, og fra skole til skole.

4.2.4 Kanon i skolen

Greibrokk (2014:265-266) mener at den kanoniserte litteraturen fortsatt er gjeldende i skolen, selv om læreplanen ikke har navngitt den. At det som tidligere har blitt brukt blir videreført, til tross for at læreplanen ikke sier noe om det. Molloy (2003:308-310) mener at lærerne bruker litteraturen de selv har blitt undervist i. Og at skolens kanon dermed reproduseres fra generasjon til generasjon. Utdanningsdirektoratet (2006a:39) understreker at landets og skolens kanon ikke kan være den samme, fordi skolen også må ta høyde for det didaktiske perspektivet. Dette er også noe mange av informantene mener. De kan bare velge litteratur som er hensiktsmessig i forhold til aldersgruppa

og undervisningsopplegget. Og ikke minst velge ut fra hvilke verk som er tilgjengelige. Slike faktorer kan føre til at den samme litteraturen blir brukt om igjen over flere år, og i flere generasjoner. Så dersom kanon faktisk er gjeldende i skolen, hvilke forfattere og verk ligger i den?

Under intervjuene spurte jeg ikke eksplisitt om hva de mente kunne defineres som den norske kanonen, eller skolens kanon. Jeg spurte enkelt og greit om hvilke tekster informantene brukte i egen undervisning. Noen av dem oppga få, mens andre oppga mange titler og forfattere. Det betyr ikke at alle informantene har oppgitt *alle* verkene og forfatterne de bruker i undervisninga si.

Ane: Jeg har brukt "Karen" og "Karens jul". (...) Og de fire store: Henrik Ibsen, Bjørnson, Kielland og Jonas Lie. Egentlig ikke så mange kvinnelige forfattere, men det var jo ikke så mange derfra heller. Vi har jo hatt om Camilla Collett da. (...) Ofte blir hun bare brukt når vi jobber med Wergeland og Welhaven.

Ane bruker begrepet *de fire store* når hun snakker om hvilken litteratur hun bruker i egen undervisning. Dag, Gro og Åsa bruker også dette begrepet, og Gro sier: "Når det gjelder det klassiske har jeg stort sett brukt de fire store og Hamsun." Begrepet henviser til forfatterne Bjørnstjerne Bjørnson, Henrik Ibsen, Alexander Kielland og Jonas Lie, og ble lansert av forlaget Gyldendal i markedsføringen av disse forfatterne på 1800-tallet. Åsa sier at den forrige læreplanen la særlig vekt på nettopp dette begrepet og disse forfatterne. Begrepet er omdiskutert fordi det ekskluderer en rekke viktige norske forfattere. Og begrepet er heller ikke gyldig som betegnelse siden det aldri har blitt brukt av en objektiv instans. Forlaget brukte denne betegnelsen for å selge flere bøker, ikke for å opplyse folket om en vedtatt og objektiv sannhet. Så hvorfor bruker så mange av lærerne begrepet likevel?

I de tilfellene hvor informantene har nevnt verk og ikke forfatter blir tre av disse fire forfatterne nevnt. "Faderen" og *Synnøve Solbakken* av Bjørnstjerne Bjørnson, *Et dukkehjem*, *Peer Gynt* og *Vildanden* av Henrik Ibsen og "Karen" av Alexander Kielland. Men det er ingen som nevner noen av verkene til Jonas Lie, og bare en av informantene nevner han med navn. Det viser at begrepet kanskje blir brukt i

dagligtalen som en betegnelse på noen viktige forfattere fra 1800-tallet, men ikke nødvendigvis de fire som forlaget reklamerte for den gangen da.

Mange av de samme forfatterne går igjen hos informantene. Det er bare én av informantene som ikke nevner Hamsun, og bare én som ikke nevner Ibsen. I tabell 4.2 har jeg laget en oversikt over hvilke norske forfattere som blir brukt av informantene. I noen av tilfellene sa informantene bare tittelen på verket, og noen nevnte også utenlandske forfattere og verk. I tillegg ga noen eksempler på samtidsforfattere og tekster. I tabellen har jeg bare tatt med de forfatterne som kan betegnes som klassiske i forhold til definisjonen i kapittel 1.4.

	Ane	Dag	Gro	Liv	Mia	Oda	Per	Åsa	SUM
Bjørnson, Bjørnstjerne	X	X	X	X		X		X	6
Collett, Camilla	X								1
Dass, Petter	X								1
Hamsun, Knut	X		X	X	X	X	X	X	7
Hofmo, Gunvor						X		X	2
Ibsen, Henrik	X	X	X	X		X	X	X	7
Kielland, Alexander	X	X	X					X	4
Lie, Jonas	X	X	X					X	4
Skram, Amalie	X			X					2
Undset, Sigrid			X					X	2
Welhaven, Johan S.	X								1
Wergeland, Henrik	X			X		X			3
Øverland, Arnulf						X		X	2

Tabell 4.2: Forfattere informantene bruker i egen undervisning

En slik skjemativering som jeg har gjort her, vil ikke nødvendigvis være absolutt gjeldende. Informantene har som nevnt ikke fått beskjed om å fortelle om *alle* forfatterne de bruker, men bare komme med eksempler. Derfor har noen informanter nevnt mange forfattere og/eller verk, mens andre har nevnt få. Det betyr derimot ikke

at de som nevner få jobber med færre forfattere og verk, enn de informantene som oppgir flere.

Åsa: Jeg har brukt å variere litt på romaner fra klasse til klasse. For en del år siden brukte jeg *Kransen* fast. Siden har jeg brukt både *Victoria* og *Synnøve Solbakken* av de klassiske romanene. (...) Vi jobber selvsagt også med Ibsen, og jeg har brukt både *Peer Gynt* og *Et dukkehjem*.

Åsa kommer med mange eksempler på romaner som hun har brukt, og hun liker å variere på hvilke verk hun bruker. Felles for *Kransen*, *Victoria* og *Synnøve Solbakken* er at alle handler om forbudte kjærlighetsforhold. Det er kanskje tilfeldig at Åsa har valgt akkurat disse bøkene, eller så er det et bevisst valg fordi de alle handler om nettopp det. For ungdomsskoleelever er det kanskje et forståelig og engasjerende tema. Litteratur som tok opp samtidsproblemer kan være vanskelig for elevene å relatere seg til, mens forbudte kjærlighetsforhold er et høyaktuelt tema også den dag i dag, i alle fall ut fra et internasjonalt og flerkulturelt perspektiv. I tillegg er det kanskje et tema som engasjerer Åsa, noe som igjen vil kunne smitte over på elevene.

Per: (...) men man bør jo bruke de tekstene som kanskje andre nasjoner kjenner oss på. Det er nesten sånn at reiser du til Kina så vet de hvem Ibsen er, men hvis du spør en ungdomsskoleelev i Norge så...

Jeg: ...vet han ikke det?

Per: Jo, *det er nå han liksom*, men ja

Ibsen er en stor forfatter i verdenssammenheng og flere av informantene er bevisste på hans posisjon utenfor Norges landegrenser. Per har et godt poeng når han sier at ungdomsskoleelever kjenner navnet, men kanskje ikke kan fortelle så mye mer om Ibsen. Åsa snakker også varmt for at Ibsen burde bli nevnt eksplisitt i læreplanen. At norske elever burde lære om Ibsen er nok alle enige om, og kanskje kan man trekke den konklusjonen at Henrik Ibsen er den aller største forfatteren i norsk litteratur. Han var også *den* forfatteren som alle ungdomsskoleelever *måtte* lære om, da læreplanen L-97 var gjeldende.

Jeg: (...) har dere spesifisert mer enn bare *Victoria*? Er det flere verk alle skal jobbe med?

Oda: Ja, alle skal jobbe med Henrik Ibsen, Bjørnstjerne Bjørnson, Henrik Wergeland. Ja, og noen flere.

Her treffer Oda godt på det som er gjeldende for flesteparten av informantene i undersøkelsen. For det er nemlig Bjørnson, Hamsun, Ibsen og Wergeland som blir nevnt flest ganger. De fire står også for fire ulike tradisjoner og til dels også fire ulike tidsepoker. Ved å arbeide med disse fire får man dekt mye av det viktige innenfor litteraturen på 1800-tallet. Kanskje de kan regnes som ”de egentlige fire store” og være en passende og aktuell betegnelse for de fire viktigste forfatterne gjennom hele 1800-tallet og starten på 1900-tallet? Igjen vil en slik fastsetting utelate andre viktige forfattere, og det er ingen kvinnelige forfattere som inkluderes. Informantene nevner jo både Camilla Collett, Amalie Skram og Sigrid Undset som forfattere fra denne tidsperioden som de bruker i undervisninga. For eksempel var Collett den første norske forfatteren som skrev en *problemroman*. Av informantene er det derimot bare Ane som sier at de jobber med henne, og da gjerne i forbindelse med Welhaven og Wergeland. En slik utelatelse av Collett som en viktig norsk klassisk forfatter er problematisk fordi hun er svært sentral. At problemromanen *Amtmannens døtre* muligens ikke egner seg som romanlesing for ungdomsskoleelever, bør ikke føre til at Collett blir ekskludert blant de mest sentrale forfatterne fra 1800-tallet.

Flesteparten av forfatterne og verkene informantene bruker i egen undervisning, er forfattere fra 1800-tallet. Verk fra 1900-tallet vil også kunne betegnes som klassiske, ut fra definisjonen i kapittel 1.4. Men det er for eksempel ingen som nevner Tarjei Vesaas, til tross for at han er en forfatter som blir nevnt i lærebøkene. Grunnen til det kan kanskje være at informantene ikke tenker på han og andre 1900-tallsforfattere som klassikere. Det samme gjelder tiden før 1800-tallet, for det er bare Ane som bruker en forfatter fra den tiden, nemlig Petter Dass. Ingen av informantene forteller at de bruker norrøn litteratur, eller litteratur fra unionstida med Danmark. En grunn til det kan være at mange forbinder begrepet klassisk litteratur med de forfatterne som var store på 1800-tallet. Og det er disse som har sørget for at perioden i ettertid har blitt kalt for gullalderen i norsk litteraturhistorie.

En utvelgelse av verk og forfattere er nødvendig for at emnet klassisk litteratur skal bli overkommelig for norsklærerne. De kan enkelt og greit ikke inkludere alle norske forfattere, på grunn av tid og ressurser. Prioriteringer må gjøres, og da er det viktig at læreren innehar gode kunnskaper om de største norske forfatterne. Hvem lærerne til syvende og sist velger å jobbe med, vil være opp til hver enkelt så lenge læreplanen er

så rundt formulert som den er i dag. Men noen tendenser viser seg gjennom denne undersøkelsen, og Hamsun og Ibsen skiller seg helt klart ut som de mest brukte klassiske forfatterne.

4.2.5 "Biblioteket er vår venn"

En avgjørende faktor for hvilken litteratur lærerne velger å bruke, er tilgjengelighet til verkene. Det må være mulig å få tak i den litteraturen de ønsker å bruke. Lærerne jeg har snakket med bruker ulike strategier, og finner litteraturen på ulike måter. Og de har ulike meninger om hva som gir best læring for elevene. Arbeid med utdrag i bøkene, arbeid med kortere tekster eller lesing av hele romaner, er blant valgene lærerne må ta når de skal undervise om klassisk litteratur.

Ane sier: "Jeg bruker ofte utdragene som står i norskboka. Det er det enkleste for da har alle selve teksten. Og i boka er det mange forskjellige utdrag, så det er bra." Ane er en av flere informanter som forteller at hun ofte bruker utdragene i boka i egen undervisning. Slik får hun jobbet med ulike typer tekster og ulike sjangre. Ved å bruke utdragene i boka slipper læreren å bruke masse tid på å finne den aktuelle litteraturen. Lærebøkene har også laget oppgaver til de tekstene som står der, og det vil lette jobben for lærerne.

Oda: Og så har vi laget et lite bibliotek på arbeidsrommet vårt med aktuelle tekster. (...) Da er vi heller ikke så avhengig av læreboka, for det er jo bare utdrag i den. (...) jeg er ikke noe for det egentlig. Man mister jo en del av budskapet for å si det sånn, så jeg liker hele tekster.

Oda har et annet syn på hvorvidt bruk av utdrag er en god måte å bruke litteraturen på. Hun mener at man mister budskapet i teksten når man leser utdrag, fordi man er avhengig av å se helheten for å forstå innholdet. Penne (2012:163-173) deler Odas syn på bruk av utdrag. Penne har gjennom egen forskning funnet ut at elevene har lite utbytte av arbeid med utdrag, og mer utbytte av arbeid med hele tekster. Hun argumenterer for at elevene ikke kan forstå helheten når de bare har fått gjennomgått deler av den. Det blir dermed vanskelig å analysere og forstå en tekst når den ikke er fullstendig.

	Ane	Dag	Gro	Liv	Mia	Oda	Per	Åsa	SUM
Ja	X	X					X		3
Av og til			X	X	X			X	4
Nei						X			1

Tabell 4.3: Informantenes holdning til bruk av utdrag

I tabell 4.3 har jeg skjematisert informantenes holdning til det å bruke utdrag av tekster. Det er bare Oda som stiller seg kritisk til det og bevisst unngår utdragene. De andre informantene bruker utdrag ofte, eller av og til.

Noveller og dikt er lettere tilgjengelige kontra romaner, fordi det er mindre tekst. Disse kan man kopiere opp til elevene dersom de ikke står i læreboka, noe blant annet Liv forteller at hun ofte gjør. Til motsetning i arbeid med hele romaner, hvor man er avhengig av å ha klassesett tilgjengelig, i hvert fall dersom alle elevene skal lese den.

Mia: ”Ja, vi bruker å låne på folkebiblioteket. Vi låner klassesett. (...) Når vi har hatt om Knut Hamsun og nordnorske forfattere så har vi lånt de, jeg tror det var på biblioteket i X vi lånte de hos, men vi fikk dem via folkebiblioteket. Så vi gjør det sånn for vi er ei lita skole og har ikke mulighet til å ha klassesett av alt mulig rart, så da blir det biblioteket som blir vår venn.”

Mia er opptatt av at man ute i distriktene er avhengig av folkebiblioteket for å få tak i klassesett av ulike romaner. Slik kan man bruke den litteraturen man ønsker, selv om man ikke har den tilgjengelig på skolen eller i kommunen der man jobber. Dette er ikke ei like stor problemstilling for lærerne som jobber i byene, fordi de der har større biblioteker og tilgjengelighet til klassesett av flere ulike verk. I tillegg til Mia sier også Gro, Liv, Per og Åsa at de bruker biblioteket for å finne litteratur til undervisninga. Gro bruker også biblioteket ofte i egen norskundervisning, men sier at elevene hennes ikke låner så mange klassiske bøker. De velger heller samtidslitteratur, og Gro tror de gjør det fordi de bøkene er lettere å lese, i tillegg til at de oppleves som mer aktuelle.

Per er den eneste av informantene som bruker Internett som kilde for å finne relevant litteratur til undervisninga. Han svarer følgende på spørsmål om hvordan han får tak i litteraturen han bruker: ”Da kan jeg bruke biblioteket, eller nettet, eller lærebøker. Det

er noe jeg finner ut på forhånd, og så er det jo en del ting jeg har skaffet meg tidligere, og som jeg bruker om igjen.” Bruk av Internett gir mange muligheter fordi mange dikt og noveller ligger gratis der. Noen bøker finner man også gratis på nettet, mens andre bøker kan betales for og lastes ned som e-bok. I tillegg kan man laste ned lydbøker. Det gir mange muligheter for variasjon i norskundervisninga, og ikke minst gjør det verkene mer tilgjengelige.

Informantene finner litteraturen de bruker på ulike steder. Noen bruker læreboka ofte, andre bruker den av og til, noen er flittige brukere av biblioteket, mens andre igjen kopierer. Noen av informantene sier at de bruker utdragene som står i læreboka fordi alle elevene da har teksten. Utdraget av den aktuelle teksten, eller novellen eller diktet som står i læreboka er dermed lett tilgjengelig for samtlige av elever og lærere. Andre informanter stiller seg derimot kritiske til bruk av utdrag i norskundervisninga. Mange av informantene er avhengige av å bruke en kombinasjon av kilder for å finne relevant litteratur. Ofte holder det ikke å bare bruke de tekstene som er publisert i lærebøkene.

4.2.6 Nordnorske forfattere

Alle informantene i undersøkelsen jobber ved skoler i Nord-Norge, og Ane, Mia og Per legger alle vekt på geografiske forhold når de velger ut litteratur til egen undervisning.

Ane: Og dikt av Petter Dass, han er jo også fra Nordland så da er det litt artig å bruke han. (...) Ja, vi jobber jo også med Hamsun. Han var også fra Nordland som Petter Dass. (...) Det er artig at det finnes store forfattere som kommer fra nord.

Ane er den eneste av informantene som nevner Dass som en av forfatterne hun bruker i undervisninga. Og hun vektlegger at han er fra Nordland og Nord-Norge, akkurat som Hamsun. Det kan føre til mer engasjement hos elevene, fordi de allerede før de leser kan relatere seg til forfatterne på grunn av de geografiske forholdene.

Per har brukt lokale forfattere fra distriktet han kommer fra, og opplever at det kan være engasjerende og motiverende for elevene. Han forteller at de har brukt en lokal forfatter i arbeidet med romaner. Siden elevene kjenner ting fra lokalsamfunnet igjen i

boken gjør det boken spennende og interessant, til tross for at den er skrevet på et gammeldags språk. Per har gode erfaringer med å bruke lokale forfattere, nettopp fordi elevene blir engasjerte både før, underveis og etter arbeidet.

Ane: Vi jobbet mye med Hamsun i Hamsun-året. Da hadde vi et stort prosjekt om han på alle trinnene. Men det er jo noen år siden. Jeg vet vi snakket om at vi skulle gjøre det med alle trinnene, etter hvert som det kommer nye elever. Men vi har ikke gjort det. Kanskje vi burde det.

Skolen til Ane hadde et stort tverrfaglig prosjekt om Hamsun i 2009 da *Hamsun-året* ble markert. Alle elevene ved skolen var med på det. Greibrokk (2014:201) påpeker at det arbeidet som gjøres under slike jubileer også kan la seg gjennomføre i "normalårene" hvor det ikke er noen jubileer. Ane er litt misfornøyd med at de ikke har gjennomført det samme prosjektet for senere årskull, til tross for at de egentlig hadde bestemt seg for å gjøre det. Lærerne ved skolen hadde tross alt lagt ned veldig mye arbeid i planleggingen og gjennomføringen. Det store arbeidet blir sett på som litt unødvendig når de ikke får brukt det senere. At det ikke er et jubileum trenger ikke bety at man ikke kan ha større prosjekter om forfattere.

Til sammen er det tre av informantene i undersøkelsen som har dette lokale/regionale perspektivet med seg i undervisninga, siden også Mia nevner Hamsun og andre nordnorske forfattere når hun forteller om hvilke verk hun låner på biblioteket. Som jeg tidligere har konkludert med er det Hamsun og Ibsen som klart skiller seg ut som de forfatterne som blir mest brukt av lærerne i denne undersøkelsen. Men kanskje så mange av informantene bruker Hamsun fordi de underviser elever i Nord-Norge? Hamsun har en særlig sterk posisjon i nord, selv om han ikke ble født her. Nord-Norge har en sentral rolle i mange av verkene hans hvor han skildrer både den nordnorske naturen og livet. Slik kan elevene identifisere seg og kjenne seg igjen i det miljøet som han beskriver. Denne sterke posisjonen til Hamsun kan rett og slett føre til at resultatet hadde sett annerledes ut, dersom informantene hadde jobbet andre steder i Norge.

4.3 Hva gjøres i klasserommene?

Det finnes ulike måter å tilnærme seg og organisere undervisningen i klassisk litteratur på. Hennig (2010) kommer med en rekke eksempler og foreslår blant annet

høytlesning, litterære samtaler og produksjon av skriftlige analyser. Varierte arbeidsmetoder er i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring, ved at elevene får tilegne seg lærestoffet på ulike måter. Lærerne i denne undersøkelsen bruker også ulike metoder og innfallsvinkler til emnet klassisk litteratur.

I dette delkapitlet vil jeg drøfte det andre forskningsspørsmålet mitt: ”Hvilke arbeidsmåter velger norsklærerne å bruke i undervisningen om klassisk litteratur?”

4.3.1 De litterære bolkene

Liv og Oda er de to informantene som oppgir at de legger litteraturhistorien til grunn for hvilken litteratur de velger til undervisninga, men det er flere av informantene som forteller at de jobber med litteraturhistorien når temaet er klassiske tekster. Oda sier: ”Men ja, vi må jo komme oss gjennom litteraturhistorien. (...) Vi legger jo særlig vekt på 1800-tallet, og det er da den som kan betegnes som klassisk.” Å arbeide med de litterære bolkene blir sett på som verdifullt fordi elevene da får noen knagger å henge litteraturen de leser på. Slik kan de oppnå økt forståelse for rammene og tiden litteraturen ble skrevet i. Oda er også opptatt av at de må lære om litteraturhistorien, fordi hun mener det er viktig for å forstå hva klassisk litteratur er. Hun legger særlig vekt på 1800-tallet, og begrunner det med at tekstene fra den tiden *er* den klassiske litteraturen. At det er 1800-talls litteraturen som får størst plass i skolen når det jobbes med klassiske tekster er kanskje ikke så rart. Det var da blomstringen i norsk litteraturliv for alvor startet, i takt med at Norge ble en selvstendig stat igjen. Denne tiden blir sett på som gullalderen i norsk litteraturhistorie.

Gro velger å fokusere på litteraturhistorien i 10.klasse. Hun sier: ”Så de litterære bolkene tar jeg i 10. Realismen, naturalismen, romantikken, nasjonalromantikken, nyrealismen og nyromantikken.” De ulike periodene som Gro ramser opp inneholder alle det vi kan betegne som klassisk litteratur. Hun velger altså å jobbe med dette når elevene går siste året på ungdomstrinnet. En av grunnene til at hun organiserer undervisninga slik, er at de da har lært en god del om det litterære, og dermed har de større forutsetninger for å forstå litteraturhistorien da. Åsa jobber også med disse periodene, og sier at de er særlig viktige i avgangsåret fordi elevene da skal ha avsluttende eksamen. At elevene bare jobber med litteraturhistorien siste året på

ungdomstrinnet er kanskje uheldig med tanke på hvor omfattende det er. Samtidig vil elevene da ha rikelig med tekster med seg i bagasjen fra de tidligere årene. Disse kan de nå få plassert innenfor de ulike periodene, og se eventuelle sammenhenger med andre tekster som er skrevet i samme tidsrom.

Ane bruker tidslinje for at elevene enklere skal kunne knytte tekstene de har arbeidet med til de ulike periodene. Alle elevene hennes får lage sin egen tidslinje. Hun mener at fremstillingen av periodene blir konkretiserte for elevene ved å bruke dette verktøyet. Elevene får selv knytte ulike utdrag og forfattere til sin tidslinje. Bruk av tidslinje visualiserer den historiske tiden, og tydeliggjør fortidens forhold til nåtiden. Ane har god erfaring med det, og sier at det særlig hjelper svake elever med å få oversikt over de litterære periodene.

Rosenblatt (1995:19-21) kritiserer lærerne for å legge for mye vekt på litteraturhistorien framfor litteraturen i seg selv. Hun mener at man heller burde fokusere på opplevelsen ved det å lese, framfor å bruke mye tid på de historiske linjene. Et problem med det å jobbe med de litteraturhistoriske periodene er at grensene er flytende, og verkene kan inneholde flere elementer fra ulike perioder. Det er derfor utfordrende å plassere verkene i gitte kategorier. Samtidig som Rosenblatt har et poeng, er det nødvendig å lære noe om de store linjene i historien. Slik kan elevene få en større forståelse for innholdet i litteraturen. Læreplanen i norsk sier ingenting om hvilke litteraturhistoriske perioder elevene skal kunne noe om etter 10.trinn. Periodene blir derimot konkretisert som egne kompetansemål i læreplanen i norsk for den videregående opplæringen. Men elevene skal kjenne til noen klassiske verk i løpet av ungdomsskolen, og i den sammenhengen blir det naturlig å trekke inn de litteraturhistoriske periodene. For å kunne sammenlikne og forstå forskjellene mellom verk og forfattere, vil kunnskap om de litterære bolkene være til god hjelp for elevene.

4.3.2 "De må bli gode lesere for å henge med på Facebook"

Arbeid med litterære tekster forutsetter til en viss grad at man leser tekstene, så lenge man ikke bare bruker høytlesing og/eller lydbok. Å kunne lese er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og alle elever i den norske skolen skal kunne lese.

Lesing står sentralt i norskfaget, og i arbeid med litteratur er det naturlig at elevene *må* lese. Lesinga forutsetter igjen at elevene har tilegnet seg gode lesestrategier, og det gjelder særlig i arbeidet med lengre tekster (Skriver, 2011). Hvis ikke kan teksten oppfattes som abstrakt og utilgjengelig, og lesinga vil dermed ikke føles særlig hensiktsmessig.

Liv: Vi burde bruke mer tid på å lese. (...) Lese, lese, lese er nøkkelen til å bli gode lesere. Men da må de også gjøre det hjemme. Det nytter ikke å bare lese på skolen. (...) Man må kunne lese i samfunnet i dag. For å forstå hva folk sier på Facebook. Det sier jeg ofte til elevene mine; de må bli gode lesere for å henge med på Facebook.

Liv er en lærer som er særlig opptatt av lesing. Hun skulle ønske at elevene kunne bruke mer tid på å lese, både hjemme og på skolen. Hun påpeker at elevene fra barneskolen er vant til å ha leselekser hvor foreldrene må høre dem, og skrive under på at elevene har lest. Slik er det ikke på ungdomsskolen hvor Liv jobber. Derfor slutter mange av elevene å lese jevnlig når de begynner der. Det fører til at de får lite lesetrening og dermed blir skolearbeidet vanskeligere, og da særlig lesing av klassisk litteratur på grunn av språket. I tillegg skal det jo være en progresjon i vanskelighetsgraden til det de leser. Utvikling av leseferdigheter hos noen elever stopper opp, samtidig som tekstene i skolen bare blir vanskeligere og vanskeligere for hvert trinn. I tillegg til å være opptatt av lesing i seg selv, fokuserer Liv på at det å lese er ei forutsetning for å fungere i dagens samfunn. Her har hun et godt og viktig poeng. Det er viktig at elevene blir bevisstgjorte på hvor mye tekst de må beherske å lese for å for eksempel delta på sosiale medier. En slik konkretisering av problemstillingen kan motivere elevene og skape leselyst. Det gjør det enklere for dem å se verdien av arbeidet de legger ned, og ikke minst se nødvendigheten ved det å lese.

Høytlesing gir rom for at læreren kan stoppe opp underveis i teksten både for å snakke om handlingen, og for å forklare vanskelige ord. Slik kan læreren sørge for at alle forstår teksten som leses. I tillegg får elevene rom til å stoppe og tenke seg om underveis i teksten (Angelfoss, 2005:102-103). Høytlesing blir ofte brukt på barnetrinnet, men kan fungere godt også i lesing med elever på ungdomstrinnet. Flere av lærerne i denne undersøkelsen forteller at de bruker høytlesing i sin undervisning.

Ane: Jeg har også brukt å lese utdragene høyt for elevene. Det blir en litt annen stemning da, da kan jeg lese med innlevelse og sammenhengende. I stedet for at de leser litt hver, da må jeg jo stoppe underveis for å skifte leser. (...) de følger kanskje bedre med når det er jeg som leser.

Ane bruker høytlesning i sine timer, og forteller at hele stemningen i klasserommet endrer seg i positiv retning. Dag og Gro bruker også høytlesning, men disse tre lærerne bruker det på ulike måter. Ane bruker utdragene, og da er det selvsagt enklere å bruke høytlesning enn om elevene har hver sin bok som de leser i ulikt tempo. Dag lar elevene lese høyt til hverandre i klasserommet, i stedet for at han gjør det. Da får elevene også verdifull lesetrening. Gro leser høyt innledningsvis i en roman, før hun lar elevene fortsette å lese fra der hun stoppet. Hun påpeker at når elevene selv leser i romanene vil alle være på ulike steder i boka. Og det er grunnen til at hun ikke kan bruke høytlesning annet enn innledningsvis i leseprosessen av romanen. Ane, Dag og Gro ser alle verdien av høytlesning og bruker det i sin undervisning, men på ulike måter.

Mia: Ja, jeg bruker noe som heter inn i teksten veldig mye. (...) det er ganske strevsomt for læreren fordi du enten må lese høyt eller bruke lydbok. Og så har du lesestopp underveis der du stiller spørsmål til de som lytter. Og så skriver de gjerne noe i etterkant. Det er en metode som gjør at de forstår tekstene veldig godt.

Metoden *inn i teksten* har som mål at elevene skal forstå innholdet og huske tekstene. Mia bruker denne metoden og har gode erfaringer med den, men sier også at det er tidkrevende. Derfor kan hun ikke gjøre det med alle typer tekster, og heller ikke så ofte. Mia sier også at denne metoden passer godt på grupper med svake elever som synes det er utfordrende å forstå det de har lest. Hun ser også verdien i det å lese høyt for elevene, og med bruk av denne metoden er det hun som leser, dersom hun ikke bruker lydbok.

Å la elevene få lese er viktig både for å beherske innholdet i norskfaget, og for å klare seg i samfunnet for øvrig. Elevene er avhengige av å være gode lesere. Lærere på ungdomstrinnet kan enten la elevene lese selv eller lese høyt for dem. Sistnevnte vil også være en god strategi for å skape lesekyndige elever. Ikke bare blir læreren rollemodell i lesinga, elevene får i tillegg konsentrere seg om innholdet uten å måtte

lese det selv. Det kan føre til mer engasjerte elever som blir mer interesserte i å lese for fornøyelsen skyld. Særlig dersom de har utfordringer knyttet til avkoding av tekst.

4.3.3 Samtaler om tekst

Metoden som Mia bruker i sin klasse: *inn i teksten* innebærer ikke bare lesing, men også en litterær samtale om det de har lest. I klassen til Mia stiller hun spørsmål til elevene for å engasjere dem, og involvere dem i handlinga. Gjennom litterære samtaler kan elevene lære noe om seg selv, de andre i klassen og om litteraturen. Ved å snakke om egne tanker, meninger og følelser omkring teksten kan man få utvidete perspektiver, og få stilt spørsmål ved egen oppfatning og mening. Det gir mange muligheter for læring.

Oda: Elevene kan for eksempel ha i lekse å lese ei bestemt novelle hjemme, og så bruker vi tida på skolen til å snakke om den. Det blir alltid mange gode litterære samtaler ut av det. (...) De er stort sett med, rekker opp hånda og har mange meninger. I alle fall den klassen jeg har nå, det er en muntlig sterk klasse, og det er veldig bra.

Flere av informantene sier at de bruker å snakke om det de leser, enten det er utdrag eller hele verk. Oda gir leselekser til elevene, og da er det ei forutsetning å ha lest lekse for å kunne delta i timene. Hun har gode erfaringer med det, og sammen skaper lærer og elever gode samtaler i norsktimene hennes. Ei annen forutsetning for at de gode litterære samtalene kan skapes er at elevene er muntlig aktive, noe Oda opplever at elevene hennes er.

Å kunne gjennomføre litterære samtaler i undervisninga forutsetter at elevene er vant til å være muntlig aktive. For at elevene skal delta er det også viktig at de er trygge på hverandre. Slike åpne samtaler hvor alle får si sine meninger og tanker, forutsetter et trygt læringsmiljø hvor alle kan delta. Slik kan det bli en dialog ut av det. Hennig (2010:180) påpeker at læreren i innledningsfasen kan styre samtalen, for deretter å gradvis tre ut av samtalen. En slik metode vil kanskje være best egnet på en avgangsklasse hvor elevene kjenner hverandre godt. Det gir i alle fall større sjanse for at alle vil delta.

Ved å snakke om innholdet i den klassiske litteraturen vil elevene kunne lære masse om emnet. Og i en slik samtale kan man inkludere innholdsmomenter, som for eksempel litterære virkemidler og den aktuelle litterære perioden. Samtalen kan også være et utgangspunkt for videre arbeid med en litterær analyse av verket. Slik vil elevene kunne få større forståelse av klassisk litteratur som fenomen.

4.3.4 Å lære ved å skrive

Elevene kan lære om litteratur gjennom skriving, fordi det er en klar sammenheng mellom lesing og skriving. Ved å skrive i forbindelse med lesing kan elevene få bearbeide det de har lest, og det vil igjen kunne føre til bevissthet om egen forståelse og læring. På ungdomstrinnet dominerer den tradisjonelle skriftlige analyseoppgaven hvor elevene skal tolke tekstene de leser, og produsere et skriftlig produkt ut fra det (Hennig, 2010:199, 214). Men informantene i denne undersøkelsen jobber også med skriving i litteraturundervisninga på andre måter. Og flere av informantene gjør det i tillegg til de tradisjonelle analyseoppgavene.

Flere av informantene bruker å la elevene skrive analyser av tekstene de leser, men hva analysene skal inneholde varierer. Gro sier: ”Når vi jobber med romaner i 10. skriver elevene full analyse med innholdsreferat, info om forfatteren, litterære virkemidler og så videre. Jeg har ei oppskrift som de følger.” Gro leverer altså ut ei liste som elevene følger underveis i oppgaven, der hun har bestemt hvilke faktorer som skal inkluderes. Hun legger føringene og bestemmer hva som skal være med. Liv derimot sier at hennes elever ikke må skrive fullstendige analyser av tekstene de leser, fordi det vil bli for vanskelig for mange. Hun har altså ei litt annen holdning til det enn Gro. Liv mener at språket er det største hinderet, som fører til at en komplett analyseoppgave vil bli for utfordrende for flertallet av elevene hennes. Men hun har brukt å la elevene skrive enkle analyser, og det også som hjemmeoppgaver etter at de har jobbet med tekster på skolen. Åsa bruker også å la elevene skrive analyser og sier: ”(...) i analysene så krever jeg en mer grundig og omfattende analyse i 10. enn i 8. Det skal være progresjon i arbeidet.” Åsa er opptatt av at tolkningene blir mer omfattende jo eldre elevene er. Hun nevner tematikk, budskap og litterære virkemidler som noen av elementene hun vil at elevene skal ha med i en litterær analyse. Disse tre informantene representerer tre ulike syn innenfor norsklæreres

holdninger til elevoppgaver som inneholder analysing av tekst. Noen er for omfattende analyser, andre er mot det, mens en tredje gruppering bruker enkle analyseoppgaver i undervisninga.

Oda: Og så bruker vi tenkeskriving. (...) Det går ut på at de skriver hva de tenker rett etter at de har lest en novelle eller et dikt. Det trenger ikke være så godt formulert og alt det der, det viktigste er at de får tankene sine ned på papiret, mens innholdet i teksten fortsatt er ferskt. Det er en god metode for å bearbeide det de har lest.

Formålet med *tenkeskriving* er at elevene bruker skriftspråket til å få tankene i gang (Fjørtoft, 2014:257). Oda bruker denne metoden i norskundervisninga, og har gode erfaringer med den. Fordelen ved å bruke en slik skrivemetode er at elevene får bearbeidet innholdet, og slik kan de også bli bevisste på egen læring. Oda bruker å la elevene tenkeskrive etter at de har lest noveller og dikt, men denne metoden kan godt også brukes når elevene leser romaner. Enten etter hvert kapittel eller etter hele romanen. Det viktigste med metoden er at elevene får sagt hva de tenker og føler, og da er det viktig at elevene er opplyst om at det er nettopp det som er målet ved metoden. De bør slippe å bruke unødvendig mye tid på rettskriving og gode formuleringer, slik som de ville ha gjort dersom dette var en innleveringsoppgave. Læreren kan godt lese det elevene skriver, men et viktig moment må være at læreren ikke skal rette det. Da blir terskelen lavere for at elevene tørr å skrive akkurat det de tenker. Og det er jo nettopp det som er meningen.

I norskundervisninga til Gro bruker hun å la elevene produsere egne skjønnlitterære tekster. Når de skriver noveller sier hun at de må bruke det de har lært kjennetegner den sjangeren, som for eksempel lavt fortellertempo. Gro tar også vare på tekstene elevene lager, og diktene de skriver bruker hun å samle i ei egen diktbok. Da ser elevene at tekstene de produserer får et publikum, og da blir både prosessen og produktet viktigere enn om de bare hadde lagt det bort når de var ferdige med det. Hennig (2010:220) påpeker at det å skrive fiksjon i seg selv er veldig lærerikt. Skrivninga kan både gjøres individuelt og i grupper. Han påstår også at lærerne har vært for lite flinke til å følge skrivninga opp, noe jeg tror han har helt rett i. Og dersom tekstene ikke får et publikum ser kanskje ikke elevene det store poenget med å skrive dem. Dagens medie verden gir mange muligheter for å publisere elevtekster på

Internett. Elevene kan for eksempel ha en egen blogg hvor de legger ut de elevarbeidene de er mest fornøyde med. Slik kan man skrive for flere enn bare seg selv og læreren, og ikke minst få tilbakemeldinger fra andre.

Elevene kan forstå tekstene bedre ved å skrive logg. Loggen kan for eksempel ligge ved siden av boken mens elevene leser, og så noterer de underveis i den. En slik logg vil være til god nytte for å bearbeide det de har lært, og for eventuelle andre etterarbeidsoppgaver som skal gjøre siden, for eksempel en analyse. Mange lærere har god erfaring med loggskrivning i forbindelse med lesing av litteratur, og Åsa forteller at hennes elever skriver logg underveis mens de leser. Et godt poeng er at loggen også kan fungere som ei verktøykasse for videre arbeid med litteratur (Hennig, 2010:204, 211).

Oda: Det er viktig at elevene får bearbeidet det de har lært, og blir bevisste på hva de har lært. Derfor bruker vi en metode som heter utgangsbilletten. (...) På slutten av arbeidsøkta skal elevene skrive tre setninger om det de lærte i løpet av timen. Og så samler jeg de inn. Og det skal jeg si deg, det er ofte veldig forskjellig det de skriver på utgangsbilletten sin.

Oda bruker det hun kaller *utgangsbillett* for å gjøre elevene bevisste på egen læring. Denne metoden er en slags type loggskrivning, men i motsetning til hvordan Åsa gjør det, lar Oda elevene skrive om læringa etter at undervisningsøkta er over. Åsa har en mer åpen logg hvor elevene får skrive hvor mye de ønsker, mens Oda har begrenset det til tre setninger. Begge metodene kan være gode å bruke i skolearbeidet, og kanskje en variasjon mellom dem vil være bra. Flere av informantene sier at de lar elevene skrive bokanmeldelser etter endt lesing. Det er også en metode for å bearbeide det de har lest, ved å gi en vurdering av innholdet. Da må elevene fortelle om hva boka handler om, hvem den passer for og sin subjektive mening om den.

Gro: I løpet av tre år blir permen ei egen lærebok med notater. Enten gir jeg de notater som de skriver ned, eller så skriver de notatene selv. Så når vi skal jobbe med artikler senere i dag, finner de frem permen sin og vi repeterer det de har lært tidligere. Så alt det de lærer i løpet av de tre årene på ungdomstrinnet står i permen. De blir faktisk glade i permene og har de med seg når de begynner på videregående.

I tillegg til at elevene til Gro skriver egne litterære tekster og produserer analyser, lar hun elevene lage si egen lærebok med viktige notater fra norskfaget. Slik bruker hun skriving aktivt som en metode for at elevene skal tilegne seg kunnskap om, og ferdigheter i norskfaget. Og det de har produsert gjennom skrivinga blir brukt senere i undervisningsløpet. At det elevene selv produserer faktisk blir brukt, kan være en viktig faktor for motivasjon og engasjement.

4.3.5 Visualisering

Man kan også bruke dramatisering og film i forbindelse med arbeid med litteratur. Slik kan elevene få visualisert budskapet, og lære gjennom bruk av ulike sanser og ulike læringsstrategier. Aktiviteter som inkluderer kunst, musikk og drama utvikler elevenes kreative evner, og må integreres som en del av litteraturundervisningen (Hennig, 2010:224). Flere av lærerne i denne undersøkelsen har brukt ulike former for visualisering som arbeidsmetode i egen undervisning. Og de har gjort det på ulike måter.

Dag og Liv har begge brukt dramatisering i klassen, og begge har gjennomført det innenfor klasserommets vegger. Dag sier: ”Vi har brukt å dramatisere. (...) Da har bare elevene lest høyt til hverandre og hatt hver sin rolle i lesinga. Altså hver sine replikker. Ikke full forestilling med kostymer og alt mulig. Det har vi egentlig ikke tid til.” En slik måte å tilnærme seg stoffet på vil kunne engasjere elevene mer enn ved å bare lese for seg selv. I klassen til Liv har elevene dramatisert noen av Ibsens stykker, og hun mener at det er en positiv arbeidsmetode fordi elevene da får jobbe fysisk. Hun har erfart at mange elever liker dramatisering nettopp på grunn av det. Ved å dele ut replikker, røre litt på seg, og øve på å endre tonefall og stemmebruk, kan man skape en helt annen atmosfære i klasserommet. Og det krever ikke nødvendigvis mye tid og ressurser. Ved å jobbe på denne måten vil elevene få en helt annen forståelse av drama som litteratursjanger, enn om de bare leser monologen rett fram slik som den står skrevet i tekstform.

Mia: Jeg leste den jo med en utfordrende gjeng, en norskklasse som hadde valgt norskfaglig fordypning. Det er jo de som velger det fordi de ikke ønsker å ta fremmedspråk. Så de er litt lite motiverte, men det gikk faktisk helt fint. Men vi måtte bruke en del tid på å snakke om tekstene, og hva betyr det og det uttrykket, hva er det egentlig, og forklare litt om samfunnet, hvordan det

fungerte og sånt. Men vi greide faktisk å sette opp et lite teaterstykke med utgangspunkt i *Victoria*. Og det ble faktisk bra, med den gjengen der. Så jeg har egentlig god erfaring med det. Sånn sett så har jeg det.

Med klassen som har norskfaglig fordypning har Mia valgt å bruke tid og ressurser på dramatisering, og hun har gode erfaringer med det. For barn er det svært naturlig å dramatisere gjennom lek for å lære og forstå verden. De fleste ungdomsskoleelever har god trening i det å leke, men de må kanskje trene litt på å tørre å gjøre det. Elevene blir aktivert på en helt annen måte enn når de sitter på stolene ved pultene sine i klasserommet. I dramatiseringen må elevene være aktive deltakere, og de må gå inn i rollene. De må være fysiske og bruke kroppen. Bruk av dramatisering er også en god metode for lesesvake elever, og det kan åpne fiksjonsverdenen for dem som sliter med det å lese (Hennig, 2010:225, 235).

Elevene vil kunne oppnå et større utbytte av litteraturen ved at vi inkluderer bilder til teksten. Det kan både være stillbilder og levende bilder. Bruk av billedbøker kan være et eksempel på å knytte tekst til bilder, og passer godt for yngre elever. Det er ingen av informantene som sier at de bruker billedbøker på ungdomstrinnet, selv om man kan gjøre det. Man kan også bruke tegneserier, blader og aviser, som alle inneholder sammensatte tekster hvor bilde og tekst sammen utgjør innholdet. For mange elever vil det være en mer interessant måte både å tilegne seg leseferdigheter på, og få kunnskap om litteratur.

Noen av informantene bruker levende bilder som film for å visualisere litteraturen. Man kan enten bruke film i stedet for tekst, eller en kombinasjon av dem. Oda har tenkt til å vise elevene sine filmatiseringen av *Victoria*. Skolen hennes har nylig kjøpt den inn, og hun har ikke brukt filmen i undervisninga tidligere. Men som tidligere sagt bruker alle norsklærerne ved skolen hennes den romanen, og alle elevene må lese den. Nå får hun visualisert og konkretisert innholdet ved å vise elevene filmen. Slik kan elevenes horisonter og forståelser utvides. I arbeidet etterpå skal elevene sammenligne boka og filmen. Oda forteller at dette blir spennende og nytt både for henne og elevene, og hun gleder seg til det.

Liv valgte å vise filmen *Sult* til elever på 10.trinn i stedet for å lese boka til dem. Hun sier: "Det er en sterk film, og mange elever blir fengslet av den selv om den er i svart-

hvitt.” Bruk av film kan bidra til engasjement og en bedre forståelse av innholdet, selv om den ikke kan erstatte boka. Men som variasjon og for å fremstille litteraturen på en annen måte enn i tekstform, kan fremvisning av film være en god metode å bruke.

Bruk av film i undervisninga er også en måte å formidle litteraturen på, og vil kunne være en god fremstillingsmåte dersom teksten oppleves som utilgjengelig og vanskelig å lese. Samtidig er film et helt annet medium enn en bok, og i filmen blir mye av teksten erstattet av filmmediets virkemidler. Filmen har et helt annet kunstuttrykk, og kan i så måte ikke erstatte teksten og romanen. Et annet viktig poeng er at filmen bygger på manuskriptet, og selv om det kan ta utgangspunkt i en roman må den ikke følge akkurat de samme linjene. Og selv om begge deler er ulike kunstuttrykk er det en vesentlig forskjell at man *leser* romanen, mens man *ser* filmen (Greibrokk, 2014:172). Filmen kan altså på ingen måte erstatte romanen, men man kan likevel bruke film i undervisninga.

4.4 Undervisning tilpasset elevenes evner og nivå

I følge opplæringsloven (1998, § 1-3) har alle elever i den norske skolen rett til tilpasset opplæring. Det innebærer at alle elevene skal få tilrettelagt undervisningen etter deres evner og nivå. Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring, og prinsippet går som en rødåd gjennom læreplanen Kunnskapsløftet. For å tilpasse for hver enkelt elev må man tilrettelegge arbeidsmåter og oppgaver så alle får jobbe innenfor sin proksimale utviklingszone. Tilpasset opplæring skal både fungere som et prinsipp, og som et virkemiddel for læring (Nordahl, 2014:129).

For å møte alle elevers utgangspunkt og behov kan man variere i arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, organisering og intensitet. Lærerne som jeg har intervjuet i denne undersøkelsen er særlig opptatt av ulike arbeidsoppgaver, ulike arbeidsmåter og ulik mengde tekst når de underviser i klassisk litteratur. I tillegg er flere av lærerne opptatt av å ha ulike forventninger til de forskjellige elevene i klassen. De har også ulike holdninger til fenomenet tilpasset opplæring.

I dette delkapitlet vil jeg drøfte det tredje forskningsspørsmålet mitt: ”Hva gjør norsklærerne for å tilpasse opplæringa for alle elevene sine, i arbeidet med klassisk litteratur?”

4.4.1 ”Det er jo nærmest en umulighet”

Flere av informantene sier at de synes det er vanskelig å tilpasse opplæringa. Ane, Dag, Liv og Åsa er alle enige om at det er ei stor utfordring å oppnå det for alle elevene deres, men de har ulike syn på hvordan de bør forholde seg til kravet om at alle skal ha tilpasset opplæring.

Dag: Tilpasset opplæring er jo noe alle skal ha. Ikke bare de som får spesialundervisning. (...) og det er jo nærmest en umulighet. Alle er jo på ulike nivå, så om alle skal få noe tilpasset seg og sitt, må vi jo være minst fem lærere i klassen. (...) men alle skal jo ha det. Så vi må bare gjøre vårt beste. Sånn er det.”

Dag mener at det å sikre tilpasset opplæring for alle nærmest er en umulighet. Samtidig som han er bevisst på utfordringene, er han realistisk og ønsker å gjøre sitt beste. Han vet at alle elevene har rett på å få tilpasset etter sine evner og behov, og han har et ønske om å legge til rette for det. Han mener lærerressursene som er tilgjengelig setter noen begrensninger i forhold til dette, og at dersom det hadde vært flere lærere hadde idealet vært lettere å realisere. Dag er også bevisst på forskjellen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, og påpeker at mange bruker begrepet tilpasset opplæring om det som egentlig er spesialundervisning. I realiteten skal alle ha tilpasset opplæring, både de elevene som får spesialundervisning, og de elevene som ikke får det. Behovet for spesialundervisning må sees i sammenheng med hvorvidt eleven har utbytte av tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Et annet viktig poeng er at tilpasset opplæring skal foregå innenfor rammene av et fellesskap, altså innenfor klassen eller elevgruppen (Håstein, Werner, 2014a:29, 139-140). Dag har et viktig poeng når han sier nettopp det. Hvorvidt enkeltelever ikke har utbytte av å få tilpasset opplæring i klassen, må hele tiden revurderes. Slik kan spesialundervisning og individuelle opplæringsplaner være et middel på veien mot målet. Og målet må være at flest mulig får tilpasset opplæring innenfor fellesskapet.

At det er for få lærere i klasserommet er Dag og Åsa enige om. Men når Dag modererer seg og sier at tilpasset opplæring *nærmest* er en umulighet, mener Åsa at det er og forblir en *utopi*. Hun sier: ”Tilpasset opplæring er og forblir en utopi. Jeg er bare ett menneske, og så lenge klassene er inndelt etter elevenes alder vil det alltid være et stort sprik mellom den svakeste og den sterkeste eleven.” Begrepet utopi blir brukt om noe som er idealt, for eksempel et idealsamfunn. I dagligtalen blir begrepet brukt om noe som er urealistisk eller urealiserbart (Utopi, 2014). Åsa mener altså at det ikke er mulig å oppnå tilpasset opplæring for alle fordi alle elevene er på ulike nivåer til tross for at de er like gamle. Hun sier også at det ikke er noen god løsning å organisere klassene etter noe annet enn alder, og påpeker at det er store forskjeller mellom elevene allerede når de er små barn, og lenge før de begynner på skolen. Åsa avslutter med å si at vi som lærere strengt tatt ikke får gjort noe med akkurat det, siden vi ikke er magikere. Åsa er den eneste av informantene som har denne holdningen til tilpasset opplæring. Etter mange år i skolen har hun erfart at dette idealet ikke lar seg realisere. Det er nok flere lærere som deler synene til Dag og Åsa, selv om ingen av de andre informantene i denne undersøkelsen gjør det. Det kan hende at denne erfaringen er berettiget, men det kan også hende at lærere som stiller seg negative gjør det på grunn av kunnskapsløshet. Det vil jo være umulig å oppnå idealet om tilpasset opplæring dersom en selv ikke innehar kompetanse om det, og vet hva man kan gjøre for å oppnå det. Skolene må være opptatt av å utvikle seg, og sette av tid og ressurser til for eksempel at lærerne skal kunne få være ”flue på veggen” i egen klasse. Slik vil de få kunnskap om hvordan de kan tilpasse opplæringa til elevene.

De andre informantene er enige i at det er ei utfordring å oppnå tilpasset opplæring for alle elevene, men ingen av dem mener at det er urealistisk eller en umulighet. De sier at de gjør så godt de kan for å tilpasse etter evner og nivå. Ane sier: ”(...) og det (tilpasset opplæring) er jo så viktig, men veldig vanskelig å få til i praksis”. Senere i intervjuet forteller hun hvordan hun organiserer undervisninga for å oppnå tilpasset opplæring, og konkluderer med at: ”Ja, det er jo tilpasset opplæring i praksis. Så det gjør vi her, eller i alle fall jeg.” Utgangspunktet hennes er at dette er et vanskelig ideal å oppnå, men når hun blir bevisst på hva hun faktisk gjør i klasserommet, innser hun at hun gjør mye for å tilpasse opplæringa for elevene sine. I tabell 4.4 har jeg gruppert informantenes holdninger til tilpasset opplæring etter de som har ei positiv holdning

til det og mener at det er realiserbart, og de som har ei negativ holdning og mener at det ikke er realiserbart.

	Ane	Dag	Gro	Liv	Mia	Oda	Per	Åsa	SUM
Realiserbart	X		X	X	X	X	X		6
Ikke realiserbart		X						X	2

Tabell 4.4: Informantenes holdning til tilpasset opplæring.

Hvorvidt denne skjematiskeringen vil være generaliserbar og gjeldende for flere lærergrupper enn informantene i denne undersøkelsen, er et umulig spørsmål å besvare. Det som er helt sikkert er at man i skolen finner begge disse grupperingene. I tillegg vil det være noen som befinner seg i mellomstadiet, men det er ingen av informantene som gir uttrykk for en slik holdning.

Begrepet tilpasset opplæring har dessverre blitt misforstått av flere, og brukt som betegnelse på et fenomen som gjelder for noen få. I realiteten skal det være et fenomen som favner *alle*. Utsagn som: ”Har ikke han tilpasset opplæring?”, er fundert på en svær misforståelse om hva tilpasset opplæring er. Her har skoleeierne og skolene en jobb å gjøre. For at lærerne skal bli kompetente i å utøve tilpasset opplæring kan man for eksempel jobbe prosjektbasert med det over tid. Det kan organiseres på samme måte som man har jobbet med tidligere nasjonale satsingsområder, som for eksempel de senere års arbeid med *vurdering for læring*. Det må settes av tid og ressurser for at alle lærerne skal få innsikt i, og forståelse for hva tilpasset opplæring faktisk er. Noen enkeltskoler gjør nettopp dette, men for at *alle* lærerne skal bli kompetente trenger vi en nasjonal satsing på tilpasset opplæring i skolen.

4.4.2 Ulike forventninger

En måte å tilpasse opplæringa på er ved å ha ulike forventninger til elevene, ut fra deres nivå og evner, selv om de gjennomfører de samme arbeidsoppgavene. Dette er i tråd med det Utdanningsdirektoratet (2014) sier om at kompetansemålene skal være de samme for alle elevene, men at de skal kunne nå dem med ulik grad av måloppnåelse.

Gro sier: ”De får den samme oppgaven, men jeg forlanger ikke det samme fra en sterk og en svak elev. Men en slik oppgave oppleves ikke som så vanskelig, og de fleste får det til, dog ikke på samme nivå.” Når Gro lar elevene skrive analyser av romaner på 10.trinn følger de ei oppskrift som hun har laget. Der har hun notert hvilke faktorer som skal være med i analysen. Når hun så vurderer elevarbeidene forventer hun ikke det samme fra alle elevene. Hun tilpasser forventningene sine etter hvilket nivå og evner de ulike elevene har. Hennes erfaring er også at en slik type oppgave ikke oppleves som uoverkommelig for 10.-klassingene. Skriveoppgaver i norsk vil være enkle å differensiere i forhold til mengde og innholdsmomenter. Noen elever kan skrive flere sider enn andre, og noen kan skrive om mindre enn andre. Gro har gode erfaringer med denne måten å organisere vurderinga på.

Per er også opptatt av å ha ulike forventninger til de ulike elevene, og sier: ”Da vil jeg si at man heller må se litt på det du forventer å få tilbake. Tilpasset opplæring kan jo være at du forventer at den eleven skal klare litt mindre enn de aller flinkeste.” Vurdering skal også tilpasses hver enkelt elev, men selvsagt så langt det er mulig å gjøre det. Og elevene skal vurderes med utgangspunkt i de samme kompetansemålene. Innenfor kompetansemålet *presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg (...) klassiske tekster*, kan man for eksempel forvente at noen elever presenterer mange uttrykksmåter, mens andre presenterer få.

Dag sier: ”Og så krever jo jeg som lærer forskjellig nivå på elevarbeidene. Det er jo viktig at alle får noe å strekke seg etter.” Det er viktig at elevene får oppgaver som befinner seg innenfor deres proksimale utviklingssone. Arbeid med den samme typen oppgave, uten noen form for progresjon, vil ikke føre til mer læring. Synet på at alle elevene må få noe å strekke seg etter er utbredt i skolen, men det har også en annen side. Ved å fortelle elevene at noe *alltid* kan bli *litt* bedre, lærer vi dem at de aldri kan få satt et endelig punktum. Det kan føre til unødvendig stress for dem som føler at det de gjør aldri er *godt nok*. Det er viktig at alle får jobbe med noe som fører til læring for dem, men vi må også lære elevene å sette punktum. Vi må lære dem å si at *godt er godt nok*, og at alt det vi gjør ikke trenger å være fantastisk. Og ikke minst er det viktig at elevene forstår at læring ikke bare skjer i skolen, men gjennom hele livet.

4.4.3 Ulike arbeidsoppgaver

Flere av lærerne tilpasser opplæringa ved å gi ulike arbeidsoppgaver til ulike elever. Gro sier: ”(...) i en klasse der elevene er sterke (...) kan man for eksempel jobbe med flere temaer og litterære virkemidler. I klasser med svake elever kan man forenkle det.” Man trenger ikke nødvendigvis tilpasse opplæringa etter hver enkelt elev, det vil også være naturlig å tilpasse etter nivået til elevgruppa eller klassen man underviser i, slik som Gro gjør i sine klasser. Da tar hun utgangspunkt i det gjennomsnittlige nivået til elevgruppa, og tilpasser sin undervisning deretter.

Ane: Ellers tilpasser vi ved å gi ulike lekser og ulike arbeidsoppgaver. Men det er klart at vi kan ikke gjøre det hele tiden, det er bare når det er særlige ting. (...) alle trenger jo ikke gjøre like mange oppgaver til tekstene. Det samme når elevene skal tolke tekstene. Da trenger ikke alle å tolke like mye på en måte (...) så det er tilpasset opplæring i praksis.

Mange av lærerne differensierer og tilpasser ved å gi elevene ulike arbeidsoppgaver, slik som Ane forteller at hun gjør. Ulike arbeidsoppgaver er ikke nok for å sikre seg at opplæringa blir tilpasset (Håstein, Werner, 2014a:42). Men det kan derimot være et middel på veien mot målet. Liv sier blant annet at de differensierer matteoppgavene på ukeplanen til elevene, og at det er lettere å gjøre dette synlig i et fag som matematikk. I norskfaget gjør hun det derimot mer for seg selv, uten at alle elevene egentlig vet om det. Det blir dermed ikke like enkelt å synliggjøre denne typen differensiering.

Enten man tilpasser etter hele klassen eller etter enkelteleven, vil en slik tilnærming til tilpasset opplæring kunne føre til at alle får jobbe med lærestoffet i sin proksimale utviklingszone. Det er viktig at alle får noe å strekke seg etter, slik som Dag er opptatt av. Men en slik organisering må ikke føre til at man får late elever, som ikke utnytter hele sitt potensial fordi de ikke ønsker å gjøre skolearbeidet. Å gi ulike arbeidsoppgaver til elevene kan også føre til at elevene blir opprørte fordi de opplever det som urettferdig. Men i realiteten gir jo læreren ulike oppgaver nettopp for at det skal være rettferdig. Det er nok ikke lett for elevene å forstå det perspektivet, og derfor kan det være lurt å tilpasse oppgavene slik Liv gjør. Hun differensierer til enkeltelever uten at resten av elevgruppa vet det. Det vil være en god løsning som både ivaretar gruppa og enkeltelevens behov.

Ane påpeker at det å gi ulike oppgaver ikke kan gjøres hele tiden. Hun sier at det bare kan gjennomføres når de arbeider med spesielle ting. Lesing av en roman med påfølgende analyse og bokanmeldelse er et eksempel på en slik spesiell oppgave. En slik oppgave krever omfattende arbeid, og da er det særlig viktig at nivået blir tilpasset etter elevenes evner og nivå. Og det kan læreren gjøre under fire øyne med hver enkelt elev, og deretter ha ulike forventninger når arbeidet skal vurderes. I arbeidet med å sørge for tilpasset opplæring, er det viktig at alle elevene opplever at de er en del av det vanlige og normale. Alle skal føle seg inkluderte.

4.4.4 Ulike arbeidsmåter

Læreren må variere i arbeidsmetoder for å kunne tilpasse opplæringa. Samtidig kan man ikke sette likhetstegn mellom bestemte arbeidsmåter og tilpasset opplæring (Håstein, Werner, 2014a:42-43). Selve organiseringen og gjennomføringen av undervisningen kan bidra til å tilpasse, men bare det vil ikke være nok for å kunne si at idealet er nådd.

Dag sier: ”(...) men kompetansemålene er jo de samme. Så får vi bare bruke ulike måter på å nå dem. Og det er jo greit.” Dags tankegang er i tråd med at elevene har ulike læringsstrategier, og lærer på ulike måter. Han slår fast at kompetansemålene ligger til grunn for undervisningen, men at elevene ikke trenger å gjøre de samme oppgavene for å nå dem.

Læreren må tilby et rikt utvalg måter å jobbe på, med sikte på at elevene skal nå de samme målene i læreplanen. Ved å variere arbeidsmåtene kan elevene få jobbe på *den* måten som fører til størst læringsutbytte for dem. Da må de først bli bevisste på hvordan de lærer best. Og det krever elever som har erfart ulike måter å arbeide med skolearbeidet på. Utdanningsdirektoratet sier følgende om hva ulike læringsstrategier innebærer:

Læringsstrategier er fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer elevenes motivasjon for læring, og evne til å løse

vanskelige oppgaver også i videre utdanning, arbeid eller fritid. (Utdanningsdirektoratet, 2006c).

Elevene kan for eksempel skape variasjonene ved at de får rom til å tilpasse seg læringssituasjonen, uten at læreren har lagt til rette for det. At noen ser rundt i klasserommet før de starter, mens noen leser stille, og andre igjen spør læreren før de leser oppgaveteksten, er ulike måter for elevene å tilnærme seg lærestoffet på. Læreren kan også lage simultane variasjoner, for eksempel ved å organisere undervisningen i stasjonsarbeid. Da kan elevene jobbe med lærestoffet på ulike måter og i korte sekvenser, før de bytter til en ny stasjon og en ny aktivitet. En annen måte å variere på, er ved at læreren lager sekvensielle variasjoner. Det innebærer at læreren veksler mellom ulike måter å arbeide på, for eksempel ved at læreren gjennomgår lærestoffet i plenum, at elevene jobber med oppgaver om det og at elevene diskuterer lærestoffet i grupper med støtte i læreboka. I tillegg til ulike måter å organisere undervisningen på, ligger det mange variasjoner i lærestoffet og faget. Og jo mer kompetent lærerne er i faget sitt, jo flere innfallsvinkler til undervisningen kan de velge mellom (Håstein, Werner, 2014a:43-47).

Å organisere undervisningen på ulike måter er tidkrevende for læreren, men vil mest sannsynlig føre til at elevene lærer mer. I tillegg kan de jobbe med det samme stoffet på ulike måter, og tilegne seg kunnskap om det, med ulike utgangspunkt. En slik overlæring vil være effektiv for de fleste, og føre til økt læringsutbytte. Informantene tilpasser opplæringa på ulike måter og med hjelp av ulike strategier. Å tilpasse alt skolearbeidet etter hver enkelt elev vil være for tidkrevende for læreren. Men dersom elevene vet hvordan de lærer best og vet hvordan de kan styre eget læringsarbeid, kan tilpasset opplæring oppnås (Mossige, Bunting, 2014:103). Elevene må bli bevisste på hvordan de lærer, og være aktive i egen læringsprosess for at læring skal kunne skje.

4.4.5 Skal alle lese hele boka?

I arbeid med litteratur er ei av problemstillingene i forhold til tilpasset opplæring om alle skal lese det samme. Flere av lærerne har tanker om akkurat det, og flere mener at man kan differensiere og tilpasse ved å la elevene lese fra samme tekst, men ulik mengde.

Elevene til Dag har lest forskjellig mengde tekst, og da har han bestemt hvor mye hver enkelt elev skal lese. Han sier: ”Alle trenger jo ikke lese like mye.” Han legger elevenes forutsetninger til grunn for de valgene han tar, og slik tilpasser han arbeidsmengden for hver enkelt. Når lærerne krever at elevene skal lese tekster kan man tilpasse etter mengde gjennom å la noen lese alt, og andre lese utdrag. Dersom elevene skal jobbe med arbeidsoppgaver til teksten i etterkant, kan man differensiere disse etter hva hver enkelt har lest.

Åsa mener at alle i utgangspunktet skal lese boka, men sier at hun velger ut noen viktige kapitler i boka til de som sliter med å lese en hel roman. Hun sier: ”Kanskje en svak leser kan hoppe over noen kapitler som jeg ser på som mindre viktige. Men det gjør jeg bare dersom jeg må.” Dette er altså ei løsning hun egentlig ikke ønsker, fordi hun mener det er ei forutsetning for det videre arbeidet med teksten at alle har lest det samme.

I norskklassen til Liv har elevene lest *Herman* av Lars Saabye Christensen. Til det sier hun: ”Ja, alle må lese den. Hvis ikke kan vi jo ikke snakke om den etterpå. Og jobbe med den. Så alle må lese boka, det kommer vi ikke utenom.” I klassen til Liv har altså alle lest den, og underveis har de hatt litterære samtaler. Hun sier at alle mestrer det, men at hun selvsagt ikke har noen garanti for at alle har lest alle sidene i boka. I tillegg til å lese den hjemme har de også brukt tid på skolen til å lese, så derfor vet hun at alle har lest litt når de gjennomfører de litterære samtalene og annet etterarbeid.

Mia lar alle elevene lese romanen da de jobber med *Victoria*. Hun har gode erfaringer med det, og mener at det lar seg gjøre fordi romanen ikke er så omfattende, fordi tekstmengden ikke er stor. Hun påpeker at man ikke hadde klart det dersom de hadde jobbet med en *svær og tung* klassiker. Og elevene ser heller ikke på oppgaven som uoverkommelig, nettopp fordi det ikke er så veldig mye tekst.

Oda: Alle skal i utgangspunktet lese den (...) men vi har noen unntak, om elevene har IOP har vi noen lydbøker de får låne. Så da slipper de å lese den, dersom de sliter med lesinga da. Det har hendt at jeg har gitt lydbok også til elever uten IOP.

Noen av elevene til Oda får bruke lydbok når de jobber med romaner, men hun understreker at de også må lese boka, og bruke begge deler så de leser og hører teksten samtidig. Noen av elevene har dette fastsatt i sin individuelle opplæringsplan (IOP), mens Oda tilpasser for andre som eventuelt også har behov for det.

At språket i eldre litteratur oppleves som vanskelig og utilgjengelig, er noe flere av informantene sier. Når språket er vanskelig blir det ei ekstra utfordring å forstå innholdet i teksten som leses. Per sier: ”Det er jo mange tekster, spesielt i gammel norsk litteratur som er forholdsvis vanskelig å forstå. Språket forandrer seg jo.” For å gjøre det forståelig for elevene oversetter han, og snakker med dem om hva de ulike uttrykkene betyr. Per har også opplevd at det blir stadig flere som sliter med å forstå det gammeldagse språket man ofte finner i eldre, klassiske tekster.

Hvorvidt alle elevene skal lese hele teksten, eller hele romanen, må bestemmes ut fra flere faktorer. Hvor omfattende verket er og språkets vanskelighetsgrad, er to ting man må ta hensyn til når man skal tilpasse tekstmengden etter hver enkelt elevs evner og nivå. Kanskje kan det være lurt å bevisst unngå romaner med mye tekst og et lite tilgjengelig språk. Samtidig vil en slik strategi utelate flere sentrale, klassiske verk. På den andre siden er dette faktorer man må ta høyde for, og kanskje er det derfor mange av romanene i skolen brukt for flere generasjoner. Dersom de både er lite omfattende i forhold til tekst, og har et overkommelig og forståelig språk, egner de seg didaktisk sett godt til lesing og arbeid med i skolen.

5. OPPSUMMERING

I dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å finne svar på følgende: ”Er undervisning om klassisk litteratur fremdeles aktuelt i norskfaget på ungdomstrinnet?” Ut fra denne problemstillingen har jeg fokusert på tre ulike forskningsspørsmål, som omhandler litteraturutvelgelse, tilnærminger til undervisningen og tilpasset opplæring. Alle informantene er positive til det å undervise om klassisk litteratur. De er engasjerte og har ei positiv innstilling til jobben sin som norsklærere.

I dette avsluttende kapitlet vil jeg oppsummere det jeg har sagt i de foregående kapitlene. Jeg vil forsøke å samle trådene, og oppsummere de konklusjonene jeg har kommet fram til gjennom drøftingen. Utgangspunktet er selvsagt problemstillingen og forskningsspørsmålene. Klassisk litteratur tar opp eksistensielle spørsmål, og ved å sette dem i en kontekst kan tekstene bidra til forståelse for og kunnskap om fortiden. Og for at undervisning om klassiske tekster skal oppleves som givende, er man avhengig av en engasjert lærer.

Klassisk litteratur har fått stadig mindre plass i norskfaget, og etter revideringen av læreplanen i 2013 er det bare et halvt kompetansemål som omhandler klassisk litteratur. Samtidig er temaet fortsatt aktuelt i norskfaget på ungdomstrinnet. Informantene jeg har snakket med er alle opptatt av emnet, og bruker tid og ressurser på undervisning i klassiske tekster. De mener alle at det er viktig, og det mener også jeg. Jeg vil derfor konkludere med at klassisk litteratur fremdeles er aktuelt som undervisningsemne på ungdomstrinnet.

5.1 Behovet for en litteraturdidaktisk kanon

I undersøkelsen om lærerstudentenes forhold til betegnelsen *Lille Marius*, ble resultatet at et stort flertall av kommende lærergenerasjoner ikke har kjennskap til klassikeren *Gift* av Alexander Kielland (Simenstad, 26.10.2013). Undersøkelsen førte til en debatt om hvorvidt det er behov for en litterær kanon i skolen. Og flere har uttrykt ønske om å gjeninnføre og verne noen av de klassiske verkene. Som et vedlegg til læreplanen, kunne man ha utarbeidet et veiledningshefte med noen obligatoriske verk og forfattere. Dette var også rådet som *Forum for norskfaget* ga til Utdanningsdirektoratet da læreplanen ble utformet. Men rådet ble ikke tatt til følge. Av lærerne jeg har intervjuet har to av dem klare meninger om at læreplanen burde ha med noen obligatoriske forfattere, og ikke være så rundt formulert som den er i dag.

Undersøkelsen min har vist at lærerne bruker flere av de samme forfatterne og verkene. De forfatterne som uten tvil er mest brukt blant informantene er Knut Hamsun og Henrik Ibsen. Andre forfattere som blir nevnt av de fleste informantene, er Bjørnstjerne Bjørnson og Henrik Wergeland. I tillegg nevner flere de samme forfatterne når de forteller om hvilke verk de underviser om, og lar elevene lese og

arbeide med. Det viser det flere andre forskningsfunn har kommet fram til, nemlig at skolens tidligere nedfelte kanon fortsatt står støtt. Det er også det direktør for læreplanutvalget i Utdanningsdirektoratet, Eli Karin Flagtvedt legger til grunn når hun sier: ”Jeg er sikker på at Ibsen er representert på alle skoler i Norge.” (Simenstad, 26.10.2013). Det er en av begrunnelsene for at man ikke trenger en nedfelt kanon i skolen. Det er farlig å ta for gitt at alle lærer noe om Ibsen. Dersom Ibsen er viktig, noe han så absolutt er, burde det være nedfelt at *alle* norske elever *skal* lære om han. Når det gjelder litteraturutvelgelse mener jeg at læreren har for mye makt. For at den kulturelle litteraturarven skal bli ført videre, er vi avhengige av at skolene jobber innenfor noen felles rammer. Læreplanen trenger ikke å detaljstyre innholdet i norskundervisninga. Men det er nødvendig å fastsette noen viktige klassiske forfattere som alle *må* lære noe om.

En av informantene jobber ved en skole som har utarbeidet lokale læreplaner, og nedfelt hvilke verk og forfattere alle elevene ved skolen skal lære noe om. Utdanningsdirektoratet har også lagt vekt på at man med læreplanen Kunnskapsløftet trenger lokale læreplaner. Men alle skolene har ikke utarbeidet slike planer, og ved flere skoler blir det dermed opp til hver enkelt lærer å jobbe med det de ønsker, og ser på som viktigst og mest hensiktsmessig.

Noen av informantene tar utgangspunkt i litteraturhistorien når de velger litteratur, og velger bevisst litteratur fra forskjellige perioder. Slik får de belyst og arbeidet med et vidt spekter av ulike tekster. Andre igjen tar utgangspunkt i seg selv og sine litteraturopplevelser. Disse velger litteratur som engasjerer dem, og dermed kan de være engasjerte i egen undervisning. Det kan smitte over på elevene. En tredje gruppering tar utgangspunkt i elevenes ståsted og interesser. De velger litteratur som vil oppleves som spennende og meningsfull for elevene. En slik tilnærming er i tråd med resepsjonsteorien. Og flere bruker en kombinasjon av disse utvelgelsesstrategiene, hvor ulike faktorer avgjør hvilken litteratur de bruker i egen undervisning.

Et annet spørsmål når det gjelder utvelgelse av litteratur, er hvorvidt tekstene elevene skal jobbe med bør være dikt, noveller eller romaner. Elevene skal lære noe om alle disse sjangrene, men informantene har ulike meninger om hvilke som er mest hensiktsmessig. Novellen skiller seg ut som en bra sjanger å jobbe med, fordi den går

over et kort tidsrom og inneholder mindre tekst enn en roman. Både svake og sterke lesere kan lese og jobbe med noveller.

Tekstene som skal brukes i undervisninga må også være tilgjengelige, og dermed kan for eksempel manglende klassesett av en gitt roman, gi begrensninger mot at alle elevene skal kunne lese den. I lærebøkene til norskfaget finnes det flere utdrag fra hele tekster. Noen av informantene bruker disse i undervisninga si, mens én av informantene, Oda, bevisst ikke gjør det. Det begrunner hun med at elevene ikke kan forstå helheten ved å bare bli presentert for en liten del av den. Det finnes forskningsfunn som støtter opp under dette (Penne, 2012). Den norske lærebokforfatteren Nordahl Rolfsen kritiserte bruk av utdrag i skolen allerede for over hundre år siden. Undersøkelsen min viser at lesing av utdrag fremdeles er utbredt, og brukt i skolen i dag. En av grunnene til det, er at dersom man skal få tid til å jobbe med flere tekster må man gjøre det slik. Man rekker ikke bestandig å lese hele verk, og jobbe fordypende med dem.

Som nevnt er det mange av informantene i denne undersøkelsen som bruker Knut Hamsun i sin undervisning om klassisk litteratur. Alle informantene er fra Nord-Norge, og det kan kanskje være grunnen til at så mange jobber med han. Hamsun står sterkt i nord, og mange føler en tilhørighet og et eierforhold til han. Hvorvidt dette resultatet vil være gjeldende for lærere i andre deler av landet, er dermed noe usikkert.

Til tross for at lærerne i denne undersøkelsen bruker mange av de samme klassiske forfatterne, er det behov for en litterær kanon i skolen. Dersom elevene skal få felles kulturelle og litterære referanser, er det viktig at de lærer noe om de aller største forfatterne. Læreplanen i norsk trenger ikke å ramse opp en rekke sentrale forfattere, norsklærerne er kompetente og utdannet nok til å velge disse selv. Men læreplanen burde si noe om de som virkelig er store, for eksempel Henrik Ibsen. Han er anerkjent både innenfor landegrensene, og ute i den store verden. Det er en viktig grunn til at *alle* norske elever bør lære noe om han.

5.2 Så mange muligheter

Man kan tilnærme seg lærestoffet om klassisk litteratur på mange ulike måter. Informantene i undersøkelsen bruker ulike metoder, og de kombinerer flere metoder. Det er viktig å variere metodene og innfallsvinklene til lærestoffet, også når klassisk litteratur står på timeplanen.

Man kan jobbe med litteraturhistorien og ta for seg de ulike litterære bolkene. Her vil man møte forskjellige klassiske tekster. Flere av lærerne forteller at de underviser om litteraturhistorie, selv om det ikke er uttrykt som et eget kompetansemål i læreplanen. Forståelse for de litterære periodene kan også føre til forståelse og innsikt om de ulike verkene identitet. Rosenblatt (1995:19-21) har kritisert lærerne for å fokusere for mye på litteraturhistorien, framfor litteraturen i seg selv. Lærerne jeg har snakket med kombinerer dette arbeidet med lesing av litteratur. Og en kombinasjon kan være viktig for at elevene skal få kunnskap om emnet.

I arbeid med litteratur står lesing sentralt. Man er avhengig av å lese de klassiske verkene, dersom man ikke bare bruker lydbok. Å kunne lese er en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen, og lesing har en helt sentral plass i norskfaget. Informantene forteller at de bruker lesing på ulike måter i sin undervisning, enten elevene leser for seg selv, læreren leser høyt eller elevene leser høyt til hverandre. Noen bruker også lydbøker i klasseromsundervisninga. At elevene leser er viktig i alle fag.

En annen metode man kan bruke er litterære samtaler, hvor man snakker om litteraturen. Å være muntlig er også en grunnleggende ferdighet i læreplanen, og en god samtale kan føre til økt forståelse, og utvikling av kompetanse innenfor emnet klassisk litteratur. I tillegg til å lese og snakke, kan man la elevene skrive seg til kompetansen. Det er en klar sammenheng mellom lesing og skriving, og elevene kan lære ved å skrive. Slik kan de få bearbeidet det de har lest, samt skrive oppgaver om tekster. Enten man lar elevene skrive litterære analyser eller logger, er det viktig at elevene får tilbakemeldinger på det de produserer. Tilbakemeldingene trenger ikke nødvendigvis fokusere på rettskriving og innholdsmomenter, de kan like gjerne fokusere på læringa i seg selv. En av informantene, Oda, forteller at hun lar elevene skrive hver sin utgangsbillett etter endt undervisningstime. På denne må de fortelle

om tre ting de har lært. Noe lignende kan man også gjøre ved at elevene skriver logger. Kunnskap om egen læring og læringsprosess er viktig for at elevene faktisk skal lære.

Man kan også la elevene dramatisere tekstene de jobber med, eller bruke film for å visualisere budskapet. Slik blir fiksjonen tilgjengelig gjennom bruk av flere sanser. Samtidig kan man ikke sammenlikne det å se en film med det å lese en bok. Når elevene leser litteratur må de selv skape bildene. I filmen får man disse servert, uten å måtte tolke dem og forestille seg dem. I tillegg bygger filmen på et manuskript, selv om mange filmer tar utgangspunkt i romaner. Men bruk av film for å for eksempel sammenlikne bok og film, er en måte man kan jobbe med klassiske tekster på.

Alt i alt kan man tilnærme seg emnet klassisk litteratur på mange måter, og med bruk av ulike metoder og innfallsvinkler. Elevene bør få ta i bruk mange arbeidsmåter, samtidig som man også bør ta seg tid til å jobbe grundig og dyptgående med litteraturen. Ofte er det en forutsetning for å faktisk forstå den, og da virker det mot sin hensikt å skulle haste seg gjennom det. Læreplanen gir metodefrihet, og sier ingenting om hvilke arbeidsmåter lærerne burde ta i bruk i undervisninga si. Det er viktig at denne metodefriheten fortsetter også i framtiden, fordi lærerne er kompetente nok til å velge metoder selv.

5.3 Mer fokus på tilpasset opplæring

Det finnes ingen fasitsvar på hvordan man skal tilpasse opplæringa for elevene sine. Det man som lærer og skole må forholde seg til, er at alle elevene i følge Opplæringsloven (1998, § 1-3) har rett til tilpasset opplæring. Alle skal få tilrettelagt undervisningen etter sine evner og sitt nivå. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for læring, og skal i utgangspunktet foregå innenfor rammene av et fellesskap. Det er viktig at alle elevene får jobbe innenfor sin proksimale utviklingszone, og oppleve mestring. Det er ei forutsetning for at læring skal kunne skje.

Flere av lærerne i denne undersøkelsen sier at det er vanskelig å oppnå dette idealet. Noen av dem mener at det er en umulighet, mens andre mener at det er realiserbart.

Flesteparten forholder seg til det som noe de *må* bestrebe seg etter å oppnå, og at de også gjør sitt beste for å klare nettopp det.

Informantene bruker ulike strategier for å tilpasse opplæringa, og flere av dem bruker mange ulike tilnæringsmåter til det. Et viktig poeng er at man kan oppnå tilpasset opplæring ved å ha ulike forventninger til de ulike elevene. Dette er helt i tråd med det Utdanningsdirektoratet (2014) sier, om at selv om kompetansemålene er lik for alle elevene, kan de nå dem med ulik grad av måloppnåelse. Det vil si at de både kan arbeide på ulike måter, og nå målene med lav, middels og høy grad.

Det er viktig at læreren varierer arbeidsmåtene, slik at elevene får jobbe med ulike læringsstrategier. Samtidig er ikke varierte arbeidsmåter *nok* for å oppnå tilpasset opplæring. Men det kan være en god måte å jobbe på, i kombinasjon med alt det andre. Elevene kan også selv velge hvilken arbeidsmetode de vil bruke, slik at de får jobbet på den måten som passer dem best. Slik kan elevene nå det samme kompetansemålet, bare på ulike måter.

Ved å behandle elevene ulikt og ha forskjellige forventninger til dem, kan man skape rettferdighet for elevene ved å differensiere arbeidsnivå og mengde. En av informantene, Liv, forteller at hun differensierer arbeidsoppgavene uten at alle elevene vet om det. Hun skriver ikke på ukeplanen eller arbeidsplanen at elevene skal jobbe med ulike ting, men informerer om tilpasningen bare til de det gjelder. Slik sørger hun for at alle føler seg inkluderte i læringsfellesskapet.

Et spørsmål mange av informantene i denne undersøkelsen er opptatt av, er hvorvidt alle elevene skal lese all teksten de skal jobbe med. Dette gjelder særlig i arbeidet med hele romaner. Mange av informantene krever at elevene skal lese hele romaner, og deretter gjennomføre etterarbeid om dem. Noen lar elevene bruke lydbøker, og det er et godt hjelpemiddel dersom man har lesesvake elever i klassen. Lydbøkene bør brukes i kombinasjon med selve teksten, slik at elevene både leser og hører teksten. Å kreve at alle leser alle sidene i romanen de har fått utdelt, er vanskelig å kontrollere. Som lærer kan man si at alle i utgangspunktet skal lese den, men man må differensiere og tilpasse dersom det blir behov for det.

Det er viktig at lærerne ser mulighetene ved tilpasset opplæring, i stedet for begrensningene. Mange gir uttrykk for at de synes dette er vanskelig. Jeg mener derfor at det er på tide med ei nasjonal satsning på tilpasset opplæring i skolen. Ved å kurse lærerne, og systematisk arbeide med det å tilpasse undervisninga, kan man oppnå idealet om tilpasset opplæring. Samtidig er det viktig at dette ikke nødvendigvis er et mål som kan nåes, og som man kan krysse av for, og dermed si seg fornøyd med at det er oppnådd. Tilpasset opplæring skal være et virkemiddel som går som en rød tråd gjennom alt arbeid i skolen. Det er viktig at lærerne vet hva tilpasset opplæring innebærer, og får kunnskap om, og innsikt i hvilke muligheter som ligger i det. For at lærerne skal få tid og rom for å jobbe med dette, må det settes av ressurser for arbeid med det. Ei nasjonal satsning er derfor nødvendig.

5.4 Veien videre

Gjennom dette forskningsprosjektet håper jeg at jeg har oppnådd målet mitt om å rette søkelyset på undervisning om klassisk litteratur på ungdomstrinnet. Når den neste læreplanen i norsk skal utarbeides, er det viktig at diskusjonen om behovet for en litterær kanon i skolen, kommer tidlig i planleggingsprosessen. Diskusjonen kan ikke komme etter at planen er vedtatt, men bør heller starte lenge før. Lærerne må være tydelige på hva de ønsker at planen skal inneholde, og hvordan de ønsker at den skal være utformet. Og man bør igjen vurdere om læreplanen burde inneholde en litterær kanon. Som jeg tidligere har konkludert med, er det viktig at innholdet i fenomenet tilpasset opplæring blir tydeliggjort og konkretisert for lærerne. Det er de som faktisk skal realisere idealet. Derfor ønsker jeg ei nasjonal satsing på tilpasset opplæring.

Det er mye mer man kan finne ut om emnet klassisk litteratur i skolen, og kanskje har jeg med denne masteravhandlinga inspirert andre til å forske videre på det. Jeg innledet med å spørre om klassisk litteratur egentlig er aktuelt i skolen, siden det har blitt redusert til å bare bli nevnt som en del av et kompetansemål i læreplanen. Jeg vil konkludere med at klassisk litteratur *er* aktuelt som tema i skolen, og viktig også for framtidens generasjoner. Ved å lese litteratur kan enkeltmennesket både utvikle seg selv, og deretter bidra til at verdenssamfunnet utvikler seg i positiv retning.

Litteraturliste

- Angelfoss, Nina (2005): Lesestimulering, opplæring eller opplevelse. I Aasen, Arne Johannes. Nome, Sture (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, Kjell Lars (2005): Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Aasen, Arne Johannes. Nome, Sture (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bunting, Mette (2014): Innledning. I Bunting, Mette (red.): *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Calvino, Italo (1986): Why Read the Classics? *The New York Review of Books*, (15). URL: <http://www.nybooks.com/articles/archives/1986/oct/09/why-read-the-classics/?insrc=toc> [Lest: 01.11.14].
- Dalen, Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo.
- Eide, Ove (2013): Revidert læreplan i norsk – eit høve til fornying. *Bedre skole*, (4), s. 59-63.
- Fjørtoft, Henning (2014): *Norskdidaktikk*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Gilje, Nils. Grimen, Harald (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greibrokk, Jostein (2014): *I storm og i stille – en diskusjon av norsklæreres litteraturundervisning*. (Ph.d., Universitet i Nordland). Bodø: Universitetet i Nordland.
- Hennig, Åsmund (2010): *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal.
- Holand, Aasmund (2006): Survey-forskning. I Fuglseth, Kåre. Skogen, Kjell (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Håstein, Hallvard. Werner, Sidsel (2014a): Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I Bunting, Mette (red.): *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Håstein, Hallvard. Werner, Sidsel (2014b): Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, Mette (red.): *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.

- Imsen, Gunn (2005): *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, Eirik S. Roald, Knut (2014): Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I Bunting, Mette (red.): *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johannessen, Asbjørn. Tuft, Per Arne. Christoffersen, Line (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Klassisk (2012, 17. desember). I *Store norske leksikon*. URL: <https://snl.no/klassisk> [Lest: 27.09.15].
- Kvale, Steinar. Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Litteratur (2014, 23. juli). I *Store norske leksikon*. URL: <https://snl.no/litteratur> [Lest: 26.09.15].
- Molloy, Gunilla (2003): *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2012): Varför är trollet svart og styggt? Två lärares arbete med elevers föreställning om etnicitet och religion i mötet med äldre texter. I Matre, Synnøve. Sjøhelle, Dagrun Kibsgaard. Solheim, Randi (red.): *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mossige, Margunn. Bunting, Mette (2014): Tilrettelegging for elevene som aktører i eget læringsarbeid. I Bunting, Mette (red.): *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (2005): Har norskfaget eit omgrep om lesing? I Aasen, Arne Johannes. Nome, Sture (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, Thomas (2014): Eget barn som en del av fellesskapet. I Bunting, Mette (red.): *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (Opplæringsloven). URL: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1 [Lest: 06.10.14].
- Penne, Sylvi (2012): Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I Matre, Synnøve. Sjøhelle, Dagrun Kibsgaard. Solheim, Randi

- (red.): *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Resepsjonsteori (2009, 14.februar). I *Store norske leksikon*. URL: <https://snl.no/resepsjonsteori> [Lest: 29.08.15].
- Rosenblatt, Louise M. (1995): *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Schüllerqvist, Ingrid Mossberg (2008): *Läsa texten eller "verkligheten"*. *Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. Stockholms universitet: Institutionen för didaktik.
- Simenstad, Line Madsen (2013, 26.oktober): Da Ibsen forsvant fra pensum. *Klassekampen*, s. 16-19.
- Simenstad, Line Madsen (2013, 9.november): Læreplan til å gråta over. *Klassekampen*, s. 10-11.
- Simenstad, Line Madsen (2013, 16.november): Fra Snorre til Solstad. *Klassekampen*, s. 12-13.
- Skaalvik, Einar M. Fossen, Ingrid (1995): *Tilpassing og differensiering*. Trondheim: Tapir forlag.
- Skaftun, Atle (2009): *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogen, Kjell (2006): Case-forskning. I Fuglseth, Kåre. Skogen, Kjell (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Skriver, Svend (2011): "Det var ikke særlig slemt at læse den". En empirisk undersøgelse af romanen i klasserummet. *Acta Didactica Norge*, (1), Art. 4, 15-16. URL: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/174/192> [Lest: 01.11.14].
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det Kongelige kunnskapsdepartement.
- Tekst (2009, 13.mars). I *Store norske leksikon*. URL: <https://snl.no/tekst> [Lest: 26.09.15].
- Utdanningsdirektoratet (2006a): *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2006b): *Læreplanverket Kunnskapsløftet*. Generell del. URL: http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf [Lest: 11.10.15]

- Utdanningsdirektoratet (2006c): *Prinsipper for opplæringen*. URL:
http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf [Lest: 25.10.15]
- Utdanningsdirektoratet (2013): *Læreplan i norsk*. Revidert plan. URL:
<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05> [Lest: 11.10.15]
- Utdanningsdirektoratet (2014): *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. <http://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx%3Fpid%3D68981%26epslanguage%3Dno+%&cd=5&hl=no&ct=clnk&gl=no&client=safari> [Lest: 26.10.15]
- Utopi (2014, 23.mai): I *Store norske leksikon*. URL: <https://snl.no/utopi> [Lest: 10.10.15].
- Vinje, Eiliv (2005): Om kanon i litteraturundervisninga. I Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Aase, Laila (red.): *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.

Vedlegg

Intervjuguide ”KLASSISK LITTERATUR”

Innledning:

- Anette Kvitvik Ljunggren.
- Master i tilpasset opplæring med fordypning i norsk. Levering i løpet av 2015.
- Intervjuer norsklærere i ungdomsskolen.
- Mål: Rette søkelyset mot undervisning om klassisk litteratur.

- Du er anonym og informasjonen du gir vil ikke kunne identifisere deg i oppgaven.
- Intervjuet blir tatt opp med lydopptaker. Opptaket slettes etter transkripsjon, og senest innen to uker.
- Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).
<http://pvo.nsd.no/prosjekt/40378>
- Om du ønsker kan du få lese gjennom intervjuet for å godkjenne det.
- Du kan når som helst avbryte intervjuet.

- Fakta om informanten:
Hvor gammel er du?
Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?

Hoveddel:

1. Om klassisk litteratur som emne

- *I følge læreplanen skal elevene etter 10. trinn kunne presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur.*
- Hva mener du om klassisk litteraturs plass i læreplanen og skolen?
- Hvordan opplever du å undervise om klassisk litteratur?

2. Litteraturutvelgelse

- *Læreplanen gir ingen eksempler på klassiske tekster.*
- Hvilke klassiske tekster bruker du i egen undervisning?
- Hvorfor velger du akkurat de tekstene? Personlig forhold, tradisjon, tilgjengelighet etc.

3. Undervisningsformer

- Hvilke undervisningsformer bruker du?

4. Tilpasset opplæring

- Er det noe du opplever som utfordrende ved å tilpasse opplæringa til hver enkelt elev i undervisninga om klassiske tekster? Hvorfor?
- Hvordan kan man tilpasse opplæringa?

Avslutning:

- Er det noe mer du vil tilføye?
- Har du noen spørsmål?
- Ønsker du å lese gjennom intervjuet etter transkripsjon for å godkjenne eller endre på noe?
- Takk.