



Høgskulen på Vestlandet

MBUL550: Masteroppgave

MBUL550

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2018 10:38	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	15-05-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	60
SIS-kode:	203 MBUL550 1 MA 2018 VÅR		
Intern sensor:	Åse Bjørg Høyvoll Kallestad		

Deltaker

Kandidatnr.: 304

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

MASTEROPPGÅVE

Val av nynorsk skjønnlitteratur på
10.trinn

Choosing Norwegian Nynorsk
fiction for 10th grade

Siri Kristiansen

Master i barne- og ungdomslitteratur
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
Rettleiar: Marianne Røskeland
15. mai 2018

INNHALD

1. EIT SMILEFJES I BOKRYGGEN?	6
1.1 BAKGRUNN FOR VAL OG PROBLEMSTILLING	6
1.2 OPPBYGGING AV OPPGÅVA	8
1.3 TIDLEGARE FORSKING	9
1.4 NYNORSK I SKULEN	10
2. LITTERATUR I LÆREPLAN OG PRAKSIS.....	11
2.1 KVA LIGG I ORDET LITTERATUR?	12
2.2 KVA KJENNETEIKNAR UNGDOMSLITTERATUR?	12
2.3 NYNORSK SKJØNNLITTERATUR.....	13
2.4 KUNNSKAPSLØFTET OM LITTERATUR OG MÅLFORM	15
2.5 FORANDRINGAR I NORSKFAGET FRÅ FØRRE LÆREPLAN	16
2.6 LITTERATURLÆRAREN OG LITTERATURUNDERVISNING	17
2.7 KUNNSKAPSLØFTET OG SKULEBIBLIOTEK	19
2.8 SAMARBEID MELLOM SKULEBIBLIOTEKAR OG LITTERATURLÆRAR.....	20
3. Å GJERE UTVAL FOR EI ELEVGRUPPE	21
3.1 UNGDOMSLESAREN: STADIUM OG INTERESSER	21
3.2 TILPASSING AV ELEVNIVÅ OG VANSKEGRADEN I LITTERATUREN	22
3.3 KVA I LITTERATUREN KAN FENGE BARNE- OG UNGDOMSLESAREN?.....	23
3.4 KOMPLEKSITET I TEKST	27
3.5 KVEN SKAL VELJE DET SOM SKAL LESAST?	30
3.6 KANONISERTE TEKSTAR, MODERNE ELLER ELDRE LITTERATUR?	33
3.7 TRIVIALLITTERATUR ELLER KVALITETSLITTERATUR?.....	37
4. SKULEBIBLIOTEK	40
4.1 KVA GJER EIN SKULEBIBLIOTEKAR OG KVA SKJER PÅ SKULEBIBLIOTEKET?.....	40
4.2 LÆRARAR SIN BRUK AV SKULEBIBLIOTEK I VAL AV LITTERATUR.....	42
4.3 UTVAL PÅ SKULEBIBLIOTEK	43
4.4 UTFORDRINGAR KNYTT TIL SKULEBIBLIOTEKET	45
5. METODE OG MATERIALE.....	46
5.1 KVANTITATIV OG KVALITATIV METODE	46
5.2 METODETRIANGULERING – "MIXED METHODS"	48
5.3 AVGRENSING, INFORMANTAR OG MATERIAL	49
5.4 SPØRRESKJEMA SOM METODE	51
5.5 SEMISTRUKTURERT INTERVJU SOM METODE	53
5.6 INTERVJUGUIDE OG SPØRRESKJEMA	55
5.7 VALIDITET OG RELIABILITET	56
5.8 ETIKK	57
6. PRESENTASJON AV FUNN	58
6.1 SORTERING, ORGANISERING OG ANALYSERING AV DATA	58
6.2 KVA KRITERIUM LIGG TIL GRUNN FOR VALA LÆRARANE GJER I UTVALSPROSESSEN, OG KVAR FINN DEI LITTERATUREN DEI BRUKAR I UNDERVISNING?	59
MÅLFORM SOM KRITERIUM	60
LÆRARANE SIN BRUK AV SKULEBIBLIOTEK	65
LÆREVERKET SOM KJELDE	66
KOR VIKTIG ER KOLLEGIET?	68
FORENINGEN !LES OG INTERNETT	70
KVEN VEL DET SOM VERT LESE?	71
KVA LITTERATUR VERT LESE?	73
6.3 SKULEBIBLIOTEKARAR OG SYN PÅ UTVAL PÅ SKULEBIBLIOTEKA	75
KVAR FINN SKULEBIBLIOTEKARANE FRAM TIL LITTERATUREN?	76

MÅLFORM I LITTERATUREN PÅ SKULEBIBLIOTEKA	77
SKULEBIBLIOTEKARAR SITT SAMARBEID MED LÆRARAR	78
7. ANALYSE OG DRØFTING	81
7.1 KVA LEGG LÆRARANE TIL GRUNN I LITTERATURUTVALA?	81
7.2 MÅLFORM SOM KRITERIUM I UTVALSPROESSEN	87
7.3 KVAR FINN LÆRARANE FRAM TIL DEN (NYNORSKE) LITTERATUREN DEI BRUKAR I UNDERVISNINGA?	92
7.4 KVA INTERESSERER UNGDOMSLESAREN, OG KOR MYKJE BØR ELEVEN MEDVERKE I LITTERATURVALA?	97
7.5 SKULEBIBLIOTEKET – SAMARBEID, SAMARBEID OG MÅLFORM	98
8. OPPSUMMERING OG REFLEKSJON	102
8.1 ER MÅLFORM ELLER ANDRE KRITERIUM VIKTIGAST FOR LÆRARANE I LITTERATURUTVALA?	102
8.2 KVAR FINN LÆRARANE FRAM TIL LITTERATUREN?	103
8.3 SKULEBIBLIOTEK I UTVALSPROESSEN	104
8.4 EIGNE REFLEKSJONAR	104
9. LITTERATURLISTE	106

LISTE OVER VEDLEGG

- Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skular
- Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantar i intervju
- Vedlegg 4: Informasjonsskriv til respondentar i spørjeundersøking
- Vedlegg 5: Intervjuguide lærar
- Vedlegg 6: Intervjuguide skulebibliotekar
- Vedlegg 7: Spørjeskjema til respondentar
- Vedlegg 8: Spørjeundersøking med svar (lærarar)
- Vedlegg 9: Spørjeundersøking med svar (skulebibliotekar)
- Vedlegg 10: Tabellar med tal og prosent frå svara med gradering i spørjeskjema

Forord

Språk engasjerer. Språk provoserer. Eg er oppvaksen i ein nynorskkommune, og har i alle år som elev nytta nynorsk som hovudmål, også i høgare utdanning. Dei fleste lærebøkene har vore å finna på nynorsk, men på den andre sida opplevde eg i ungdommen at det var eit mangelfullt utval av skjønnlitteratur på hovudmålet mitt. I etterkant har dette fått meg til å undre på om lærarane mine følte på manglande kunnskap når det gjaldt å finne fram til nynorsk skjønnlitteratur for meg som ungdom, og at eg dermed ikkje hadde nokon som kunne rettleia meg til desse bøkene. Ein mogelegheit var sjølvstøtt å få råd frå skulebibliotekar, men i mitt tilfellet var han tilgjengeleg ein time i veka, og då hadde han fullt arbeid med å låne ut bøker eller organisere hyllene. På den andre sida kan ein også diskutere kor mange skjønnlitterære bøker på nynorsk som vart gjeve ut på 90-talet, når eg vaks opp. Etter å ha utdanna meg som norsklærer har ikkje dette vorte eit mindre interessant spørsmål. Eg møter språk og litteratur så og seie kvar einaste dag i min jobb, noko som gjer meg tankefull og nysgjerrig på dette spørsmålet, noko som førte fram til ei interesse for å forske på temaet.

No nærmar eit godt stykke arbeid seg slutten, og eg sit att med mange tankar og erfaringar. Å skrive ei masteroppgåve er ein krevjande prosess, som har lært meg fleire ting. Ein må vere tolmogig, engasjert og kritisk, samstundes som ein må ha sjølvtrillit og positive tankar. Skriveprosessen har vore ein "berg-og-dal-bane". Aldri har eg vore så disiplinert, oppslukt og oppteken av eit emne over så lang tid. Det gjer meg både stolt og glad når eg no kan avslutte dette arbeidet.

Eg vil takke informantar som stilte opp til intervju og respondentar som brukte tid på spørjeundersøkinga, for å dele sine erfaringar og tankar med meg. De gjorde det mogeleg å gjennomføre eit spennande og viktig prosjekt. Tusen takk til rettleiar Marianne Røskeland, for alle konstruktive, positive og utgreiande tilbakemeldingar og synspunkt undervegs i skrivinga. Det har vore til stor hjelp. Stor takk også til medstudentar og lærarar på studiet. Dykkars tilbakemeldingar, samt støttande og gode ord har vore til stor hjelp. Ei særskild takk til Ingeborg, for alle gode samtalar og oppmuntrande ord dette året.

Siri Kristiansen, Voss, mai 2018

Samandrag

Denne masteroppgåva undersøker kva eit utval norsklærarar på 10.trinn i nynorske kommunar legg vekt på når dei vel ut litteratur til undervisning. Å gjere litteraturutval for ei gruppe vil vere ein prosess der litteraturlæraren må ta omsyn til fleire ting. Målet med avhandlinga er å finne ut kva lærarar vektlegg når dei vel ut litteratur til bruk i undervisning, og om dei legg vekt på målform.

Både kvalitativ og kvantitativ metode er brukt for å samle inn data. Forskinga baserer seg på tre intervju, to med norsklærarar på 10.trinn og eit med skulebibliotekar. I tillegg er det nytta spørjeundersøking, med 15 lærarar og fem skulebibliotekarar. I undersøkinga av lærarar går spørsmåla på kva grad dei fokuserer på å velje nynorsk litteratur, kva dei vektlegg når dei gjer utval, samt kvar dei finn fram til litteraturen. Det blir også diskutert om det er noko samarbeid med skulebibliotek knytt til utvala. Andre moment som pregar litteraturvala blir også diskutert, mellom anna utvalet av nynorsk skjønnlitteratur, læreplanen, læraren si rolle og skulebiblioteka. Det blir også presentert ein del moment som kan vere vesentleg når ein gjer utval for ei elevgruppe, mellom anna kva som kan fenge ungdomslesaren og kva litteratur som bør brukast i skulen.

Funna syner at målform ikkje er eit kriterium når lærarane vel ut litteratur til undervisninga, sjølv om dei arbeider på skular med nynorsk som hovudmål. Dei fleste seier at dei brukar litteratur både på nynorsk og bokmål i undervisninga, men at andre kriterium går føre målform. Lærarane meiner det er viktigare at litteraturen skal fenge elevane, og gje gode lesaropplevingar. Sjølv om dei fleste lærarane set fleire andre kriterium før målform når dei gjer utval, har dei fleste likevel eit ynskje om å bruke nynorsk litteratur. Fleire av lærarane meiner samstundes at det fins for lite nynorsk skjønnlitteratur for si målgruppe.

Lærarane brukar mange kjelder for å finne fram til litteraturen dei vel ut. Læreboka synest å vere viktig for dei fleste, noko som synleggjer det store og viktige ansvaret læreverka kan ha når det gjeld litteratur som blir brukt i undervisning. I tillegg brukar også mange av lærarane skulebibliotek eller folkebibliotek for å finne litteratur, både på nynorsk og generelt. Mange brukar også kollegiet for å gjere seg kjend med litteratur.

Abstract

This master thesis examines what a selection of Norwegian teachers using Nynorsk as written language emphasizes when choosing literature written in Nynorsk for 10th grade students. Making literature choices for a group of students is a process where the teacher has to take into account several criteria. The aim of this thesis is to find out if choosing Nynorsk literature is essential to the teachers, or if other criteria than Nynorsk are more important.

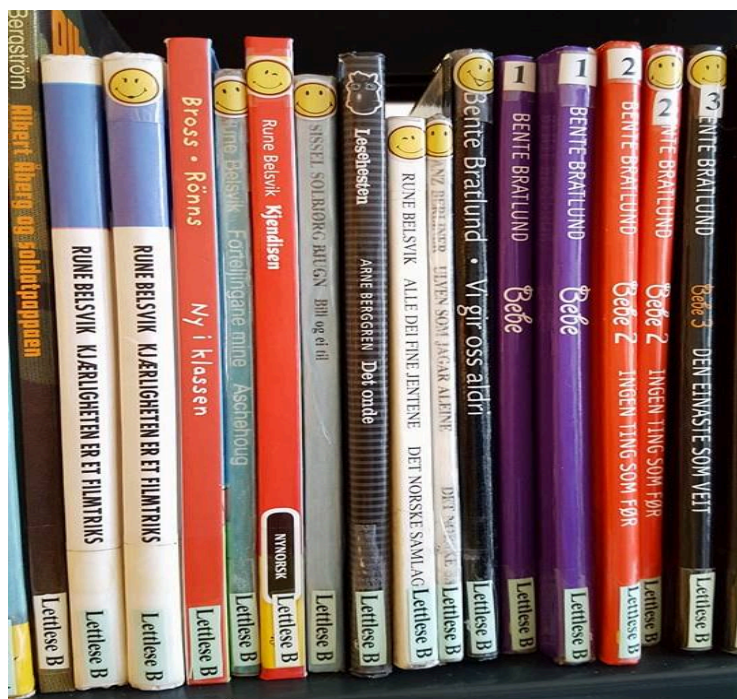
Both qualitative and quantitative methods are used to collect data. The thesis is based on three interviews. Two of the informants are teachers in Norwegian on 10th grade, and the third is working as a school librarian. In addition to the interviews a survey was also conducted with other fifteen teachers and five school librarians. In the survey of teachers, the questions discussed are if it is important to choose Nynorsk literature, or what other factors the teachers emphasize when they choose literature and what sources they use to search for literature for the classroom. The teachers are also asked if and how much they collaborate with the school librarian. Other factors will also be discussed, like how much Nynorsk literature have been released according to Bokmål, the literature teacher's role and the school library. Several other factors are also presented when choosing literature for students, such as what can engage the adolescent reader and what kind of literature should be used in teaching.

The findings show that the choice of written language in the literature is not the most important criteria to the teachers when they choose literature for the classroom, even if they work in schools that uses Nynorsk as their main written language. Most of them use both Bokmål and Nynorsk literature in teaching but they state that other criteria are more important. The teachers are more focused on giving the students good reading experiences and engaging literature. Even though the teachers do not select literature based on the written language Nynorsk, most of them want to use Nynorsk literature in the classroom. Many teachers also find it problematic to find Nynorsk literature for adolescents.

The teachers use different sources to find the literature they use. The textbooks appear to be important to most of them. This show the great and important responsibility the textbook authors can have. The teachers additionally use the school library and the public library to find literature on both Nynorsk and Bokmål. Many of the teachers also ask each other in the colleague when finding literature.

1. Eit smilefjes i bokryggen?

Ei undersøking om kva norsklærarar på 10.trinn, i nynorske kommunar, vektlegg når dei vel ut nynorsk skjønnlitteratur til undervisning.



1.1 Bakgrunn for val og problemstilling

Fattar ikkje folk at språk handlar om kjærleik? Har dei aldri opplevd det? Nynorsken hadde vore steindau for lenge sidan om ikkje det hadde med ein rotekte, bankande kjærleik å gjere. Og det går for dengjande ikkje an å argumentere for ein kjærleik.

Maria Parr (*Sunnmørsposten* 17.02.07)

I Noreg har vi den unike språksituasjonen med to likestilte skriftspråk: bokmål og nynorsk. At elevar i norsk grunnskulen skal bli kjend med begge målformene står skrive i Formål for faget i læreplanen for norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Språkdebatten fengjer, og meiningane er mange, og særleg spørsmålet om bruken av nynorsk er heitt debattert. I skulesamheng skal elevane lese eit mangfald tekstar, både på bokmål og nynorsk. Sjølv om mange barn- og unge møter mykje tekst i kvardagen, er dette kanskje for mange gjennom sosiale medium. Lesing av til dømes skjønnlitteratur vil kanskje derimot for mange konkurrere med andre aktivitetar på fritida, og slik bli noko som er knytt til skulesamheng og norskfaget.

I gjeldande læreplan for grunnskulen, Kunnskapsløftet frå 2006, har ein som lærar i norskfaget stor innverknad på kva som skal lesast i undervisninga. Læreplanen legg føringar for kva elevane skal kunne ved enda årstrinn, men den nemner ikkje eksplisitte tekstar og forfattarar som dei skal kjenne til. Under Formål i norskplanen står det at elevane skal møte eit breitt utval tekstar, samt lære om språksituasjonen vi har i Noreg med to likestilte målformer. Denne språksituasjonen krev at elevane både skal skrive og lese tekstar på nynorsk og bokmål, slik at dei meistrar begge målformene i seinare samfunns- og yrkesliv (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Samstundes har elevane ei hovudmålform, som skal vege tyngst i det dei les og skriv. Med forankring i læreplanen og interesse for fagfeltet er altså formålet med denne oppgåva å finne ut kva lærarar vektlegg når dei vel ut nynorsk skjønnlitteratur til bruk i undervisning, kvifor og korleis dei tek desse vala. Mi oppfatning er at elevar med nynorsk som hovudmål, busett i ein nynorsk kommune, i større grad vil møte nynorsk skjønnlitteratur på skulen. Men stemmer det? Med dette som bakgrunn er problemstillinga mi som følgjande:

Kva vektlegg norsklærarar på 10.trinn, i nynorskkommunar, når dei vel ut nynorsk skjønnlitteratur til undervisning, og kva legg dei til grunn for vala dei gjer?

Andre emne som blir sentrale og diskutert i denne oppgåva er knytt til forskingsspørsmåla:

- 1) Kva betyding har målform i valet?
- 2) Kvar finn lærarane litteraturen dei nyttar i undervisninga?
- 3) I kva grad blir nynorsk skjønnlitteratur brukt i undervisning på 10.trinn, og kva litteratur er det?
- 4) Kva betyding har skulebiblioteka for litteraturutvala læraren gjer?

Å forske på dette feltet vil auke min kunnskap innanfor emnet, og vere til hjelp når eg skal velje litteratur til bruk i undervisning. Kanskje kan det som blir lagt fram også vere til hjelp for andre lærarar eller fagpersonar som gjer litteraturutval for ei gruppe. Det er også spørsmål det fins lite forskning på frå før, men som truleg interesserer mange. I det offentlege ordskifte er språk, litteratur og målform stadig aktuelle og debatterte tema, noko som syner at det finst engasjement for emnet, og difor ser eg ein stor verdi av å forske på det.

1.2 Oppbygging av oppgåva

Første del av oppgåva består av ein kort presentasjon av tidlegare forskning som kan relaterast til mitt emne, i tillegg til synleggjering av den unike språkstillinga vi har i Noreg med to målformer, og kva det inneber i skulesamanheng. Det vil også her bli presentert statistikkar på kva som fins av nynorsk litteratur, samt kva som ligg i omgrepet ungdomslitteratur. Sidan vil eg gå nærare inn på kva læreplanen seier om litteraturarbeid i skulen. Det vil også her bli kort gjort greie for skulebiblioteka sin plass i læreplanen. Eg ser på dette kapitlet som eit fundament i oppgåva, som set problemstillinga inn i ein større samanheng, før teori som omhandlar utval blir presentert.

Teorikapitla kan seiast å bestå av to delar. Kapittel tre om korleis gjere litteraturutval for ei gruppe og kva kriterium som kan og bør liggje til grunn, sett frå fleire synsvinklar. Ungdomslitteratur vil bli særleg relevant, sidan det er målgruppa til lærarane i denne undersøkinga. Så i kapittel fire vil eg gå inn på oppgåvene til skulebibliotekaren, utval, samarbeid med lærarar, samt mogelege utfordringar. Grunnen for å trekkje inn skulebibliotek i denne oppgåva er at det er ein stad som er relevant for både utval og litteratur, og eg ser det difor som interessant å finne ut av kva grad skulebibliotekaren blir nytta i arbeidet med litteraturutval.

I kapittel tre vil eg kome inn på ungdomslesaren, eit stadium og ei lesarrolle som Joseph A. Appleyard (1994) presenterer. Også Sven Møller Kristensen, Agnes-Margrethe Bjorvand, Åsmund Hennig, Sylvi Penne og Anne-Kari Skardhamar vil vere sentrale namn i denne delen. I kapittel fire vil det vere særleg ei kjelde i fokus: ein rapport om norske skulebibliotek av Johan Barstad, Ragnar Audunson og Ellen Hjortsæter (2007).

Metoden i forskingsprosjektet er både kvalitativ og kvantitativ. Den kvalitative forskinga består av intervju med to norsklærarar på 10.trinn og ein skulebibliotekar. Spørjeundersøkinga er delvis kvantitativ og kvalitativ, og inneheld både opna og lukka svaralternativ. Både lærarar og skulebibliotekarar svara på undersøkinga. I metoddelen vil eg presentere metode og val knytt til dette. Vidare vil eg presentere funna, før dei blir analysert og drøfta knytt opp til tidlegare forskning og litteratur. Til slutt oppsummering og refleksjon.

1.3 Tidlegare forskning

Forsking som tek for seg nynorsk skjønnlitteratur for elevar i ungdomsskulen finst det heller lite av, og nettopp difor ser eg det som meiningsfylt å gå nærare inn på temaet og forske på det, både for eiga interesse, i tillegg til at eg vil bidra på feltet. Mykje av forskinga som omhandlar skjønnlitteratur og nynorsk går på litteraturundervisning med nynorsk som sidemål, og ikkje som hovudmål, slik eg er interessert i. Likevel kan ein sjå noko tidlegare forskning som relevant, då dei tar for seg nokre av dei same elementa eg er interessert i. Sidan eg er interessert i nynorsk skjønnlitteratur, ser eg det viktig å kommentere at det er norsk litteratur og norske forskingsartiklar eg har funne relevante og aktuelle, fordi denne spesielle språksituasjonen truleg er enklare for nordmenn å forholde seg til, samt forske på.

Hjalmar Eiksund skreiv i 2011 masteravhandlinga *Med nynorsk på leselista*. Han undersøker kva syn ungdommar har på rettskriving, kva tekstar dei les til dagleg og samanhangen mellom målforma dei brukar på skulen kontra på fritida. Blant ser Eiksund på kor mykje nynorsk nynorske elevar i grunnskulen les utanom skulen, i motsetnad til meg som vil sjå på det dei les i undervisning i klasserommet. Det kom fram at elevar med nynorsk som hovudmål ser på nynorsk som til bruk i skule, og dei møter ikkje særleg mykje nynorsk utanfor skulesamanheng (Eiksund, 2011, s. 98). Funna hans viser også at elevane les svært lite nynorsk, og elevane med nynorsk som hovudmål meistrar like godt bokmål og byter difor gjerne skriftspråk når dei skal til i arbeidslivet. Han ser òg eit tydeleg mønster når det gjeld lesing av bøker. Når elevane med nynorsk som hovudmål vel litteratur, blir hovudmålet fort bytt med sidemål når dei vel bøker etter interesse (Eiksund, 2011, s. 58). Avslutningsvis kjem han med tankar om korleis ein i skulen kan angripe dette ”problemet”, med mellom anna å la elevane møte nynorsk i mange ulike sjangrar. Han skriv at ”...dei unge brukarane må oppleve at nynorsk høver i andre kontekstar enn den skjønnlitterære” (Eiksund, 2011, s. 106). Altså påstår han at nynorsken eksisterer, men i følge han mest i form av skjønnlitteratur.

I doktoravhandlinga *Litteraturundervisning i ungdomsskulen* (2013) undersøker Hallvard Kjelen kva litteraturundervisning er og kan vere, samt norsklærarar sitt syn på litteraturundervisning. Mest relevant for mi problemstilling er det fjerde forskingsspørsmålet han presenterer i avhandlinga: kva strategiar brukar lærarar for å velje ut tekstar, og kva fylgjer får desse strategiane for ungdomsskulens kanon? Og vidare: i kva grad brukar læraren den fridomen som læreplankosten gjev i høve til utval? Frå intervju med norsklærarar, i

spørsmålet om utval, syner det seg at lærarane i stor grad meiner tekstane dei vel ut bør ha relevans for elevane (Kjelen, 2013, s. 121). Dei vel tekstar som dei trur kan fenge og engasjere, med ynskje om å oppnå den gode lesaropplevinga. Det kjem også fram at det er læraren i hovudsak som vel tekstane, og at elevane i mindre grad er med i utvalsprosessen (Kjelen, 2013, s. 121). Nokon grunngjev også valet av tekst med at teksten kan arbeidast med, til dømes i form av analyse, og Kjelen konkluderer med: ”Dei har altså eit tekstorientert, men samstundes klart didaktisk og lesarorientert utgangspunkt ” (2013, s. 122). I undersøkinga kjem det også fram at lærarane i stor grad let læreverka styre tekstutvalet, i tillegg til å bruke tekstar dei kjenner frå før, og tekstar dei har vore innom i utdanninga (Kjelen, 2013, s. 122). Kjelen summerer opp utvalskriteria til lærarane slik (Kjelen, 2013, s. 122):

Teksten skal fengje og engasjere, teksten skal tilby ei gjenkjenning, og teksten skal gjerne vere lett å analysere – altså ha formelle trekk som er lette å snakke om og peike på. Nokre meiner òg at tekstane gjerne bør vere representative for litterære epokar.

Som eit av forskingsspørsmåla mine viser, er eg også nysgjerrig på om lærarar nyttar seg av skulebibliotek og skulebibliotekaren i litteratvala. I 2007 kartla Johan Barstad, Ragnar Aundunson og Ellen Hjortsæter skulebiblioteka i grunnskule og vidaregåande opplæring i Noreg. Dei gjennomførte ei spørjeundersøking i grunnskular og vidaregåande skular og gjorde viktige og interessante funn. Rapporten syner til dømes kor mange skular som har skulebibliotek, korleis arenaen vert nytta, oppgåvene til skulebibliotekar, samt lærarar og elevar sin bruk av skulebibliotek i undervisninga. Eg har fokusert på funna gjort i grunnskulen/ungdomsskulen. Her kjem det mellom anna fram at det er i norskfaget skulebiblioteket blir mest brukt, og at lærarane helst oppmodar elevane til å bruke denne arenaen i størst grad knytt til prosjekt-/temaarbeid eller lesing av skjønnlitteratur. Det kjem også fram at rolla som skulebibliotekar er ei oppgåve mange lærarar har i tillegg til undervisningsstillinga si (Barstad et al., 2007, s. 3-5).

1.4 Nynorsk i skulen

Bokmål og nynorsk er to jamstilte skriftspråk i Noreg. Utan å gå for mykje inn på det, vil eg likevel gje ei kort framstilling om kva det inneber og kva tyding det har for skulen og undervisninga. Det var i 1885 at landsmål vart offisielt godkjend og likestilt med riksmål i Noreg, medan det i 1892 vart godkjend som undervisningsspråk i skulen (Venås & Nordbø,

2015). I 1929 vart namna på målformene endra til nynorsk og bokmål (Jahr, 2016). Når det gjeld reglane for målformer i grunnskulen i dag, står det i opplæringslova §2-5 at kommunane skal gje forskrifter om kva målform som skal vere hovudmål på kvar skule (Opplæringslova, 1998). Det er også interessant å påpeike at kommunane kan bestemme ulike hovudmålformer på skulane i same kommune. Også i læreplanen, under Formål med norskfaget, blir det presisert at elevane skal kjenne begge målformer: ”Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk” (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Elevar i norsk grunnskule skal altså ha eit hovudmål, samt eit sidemål, og lese tekstar på begge målformene.

Sjølv om skriftspråka er likestilte, er bokmål det dominerande skriftspråket på skular i Noreg. Tal frå 2015 viser at 76 352 elevar hadde nynorsk som hovudmål i grunnskulen, medan 551 215 elevar hadde bokmål som hovudmål (SSB, 2015). Begge skriftspråka blir brukt i heile landet, og er nødvendigvis ikkje knytte til bestemte stader. Som opplæringspråk i skulen dominerer nynorsk som hovudmål på Vestlandet, medan bokmål er mest brukt elles i landet (Jansson, 2011, s. 16). For nynorskbrukarar vil eit språkleg mangfald prege kvardagen i større grad enn for bokmålsbrukarar. Elevar med nynorsk møter i større grad sitt sidemål i lesing på fritida, til dømes i bøker og aviser. Difor kan ein gjerne seie at skulen får ei ekstra viktig oppgåve når det gjeld å leggje til rette for nynorsk språkopplæring, samt styrkje den språklege tryggleiken til desse elevane (Nordal, 2011, s. 110). Korleis målform vil prege norskfaget og litteraturundervisning vil vere tema for komande kapittel.

2. Litteratur i læreplan og praksis

Før eg går inn på læreplanen og litteratur i skulesamanheng, meiner eg det er hensiktsmessig å sjå på definisjonen av litteratur og ungdomslitteratur. Grunnen er for å avklare omgrepet, kva som blir meint med litteratur for ungdom og kva omgrep eg vil bruke i mi avhandling. Eg vil også gje eit overblikk på kor mykje nynorsk skjønnlitteratur som er gjeve ut dei siste åra. Vidare vil eg gå nærare inn på kva som står om litteratur og lesing knytt til dei to målformene i læreplane, og presentere i korte trekk om endringar i norskfaget frå førre læreplan, og kva det kan bety for læraren og litteraturundervisninga. Eg vil også kort greie ut om læraren si rolle som litteraturlærar sett i samanheng med val av litteratur, særleg med fokus på målform. Sist vil eg sjå på skulebiblioteket sin plass knytt til læreplan og norskfaget, og korleis ein kan

sjå på det knytt opp mot litteraturval i undervisning. Det vil også her bli diskutert korleis skulebibliotek kan vere ein samarbeidsarena for lærarar.

2.1 Kva ligg i ordet litteratur?

For mange kan litteratur vere eit ord med litt uklår tyding, og det fins heller ikkje ein enkel definisjon på det. Sjølv ordet *litteratur* kjem av det latinske ordet *litteratura*, som tyder ”bokstavskrift”. Ordet vart brukt om alle typar skrifter, også vitskaplege og religiøse tekstar, fram til 1800-talet (Markussen, 2014, s. 205). På slutten av 1800-talet vart det vanleg å smale omgrepet inn til den ”skjønne” litteraturen, og då snakkar ein om diktekunst med hovudformene: epikk, lyrikk og dramatik (Markussen, 2014, s. 206). Omgrepet litteratur fortel altså her om ein måte å bruke språket på, samstundes som det fortel om ein kode mellom forfattar og lesar. Ein kan til dømes forvente å lese fiktive forteljingar med visse forventa trekk (Markussen, 2014, s. 206).

Åsmund Hennig (2017, s. 19) meiner at litteratur er eit samleomgrep for alle skrivne eller trykte vitnesbyrd om åndeleg kultur. Samstundes kan ein seie at omgrepet kan brukast på to måtar. Ein kan seie at litteratur er "alle slags skriftlege vitnesbyrd om menneskeleg tenking", eller meir innsnevra: "skriftliggjort og trykt dikting eller skjønnlitteratur" (Hennig, 2017, s. 19). Samstundes vil konteksten også vere med på å poengtere kva vi snakkar om i litteratursamanheng. Samstundes kan det vere vanskeleg å skilje grensene mellom litterære verk, sjølv om omgrepet har vorte innsnevra i nyare tid (Markussen, 2014, s. 206). Likevel har det blitt vanleg at når vi til dagen snakkar om litteratur, meiner vi skjønnlitteratur. Sjølv vil eg i denne avhandlinga bruke omgrepa skjønnlitteratur og litteratur synonymt, når det er snakk om skjønnlitterære tekstar og bøker.

2.2 Kva kjenneteiknar ungdomslitteratur?

Sidan mi interesse ligg knytt til skjønnlitteratur på 10.trinn, synes eg det relevant å presentere kva som kjenneteiknar litteratur meint for denne aldersgruppa. Ungdomslitteratur er litteratur utgitt for målgruppa ungdom, som oftast blir avgrensa til tenåringsar. Denne litteraturen blir også ofte omtala som ein del av barnelitteraturen, og difor bruker ein som oftast omgrepet ”barne-og ungdomslitteratur” (Breen, 1995, ref. i Slettan, 2014, s. 9). Typisk har ungdomslitteratur vore knytt til skjønnlitterære sjangrar som noveller, romanar og dikt. Samstundes er det også mange andre sjangrar som vender seg til denne målgruppa, mellom

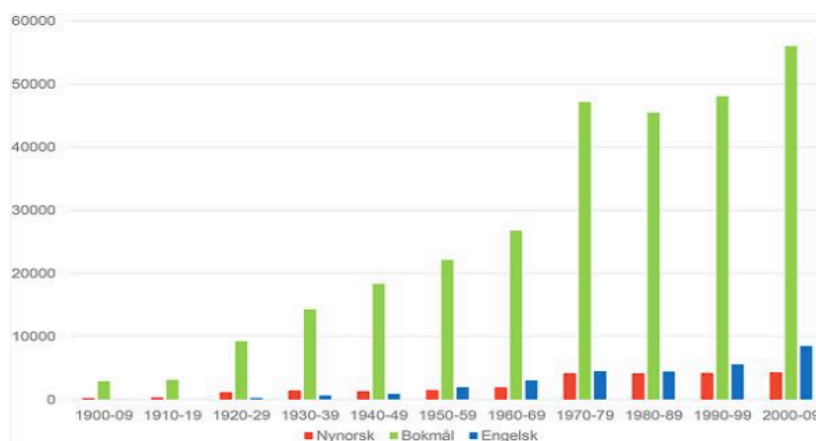
anna sakprosa sjangrar. Difor kan det vere lettare å seie at ungdomslitteratur er all litteratur som rettar seg mot ungdom (Slettan, 2014, s. 9).

Litteraturen fins i mange former. Mest typisk er kanskje bokforma, men også mange tekstar for ungdom fins i digitale medium. Ofte blir også litteratur som handlar om ein ungdom, blir lesen av ungdom eller passar for ungdom, omtala som ungdomslitteratur (Slettan, 2014, s. 10). Ungdommar er forskjellige, har ulike interesser og modnast ulikt, noko som også vil gje variasjonar i kva dei likar å lese og kor mykje. Somme les kanskje litteratur meint for ei yngre målgruppe, medan andre les litteratur som i utgangspunkt er skriva for vaksne. Likevel, eit fellestrekk for ungdomslitteraturen er at dei formidlar ungdomsperspektivet. Då kan ungdommane kjenne seg att, og historia blir nær og identifiserbar (Slettan, 2014, s. 12). Ein litterær tekst seier noko, men for at lesaren skal oppfatte det som står må den seie noko som er relevant for lesaren og han si verd (Hennig, 2017, s. 18).

Kva språk og målform ungdommar likar og vel å lese på, vil også variere i stor grad. Det vil truleg ha samband med kva utval som fins på marknaden og på skulen. Det er difor særleg interessant å sjå på kor mykje nynorsk skjønnlitteratur som fins for barn og unge.

2.3 Nynorsk skjønnlitteratur

I Noreg vart det frå 1800-2014 gitt ut omlag 415 782 bøker og småtrykk, og av desse var omlag 6,8% på nynorsk og 81,8% på bokmål (Aasentunet, 2015). Tal frå same undersøking fortel også at 23% av bøkene som vann litterære prisar frå 1934 til 2014, var på nynorsk. Litt forenkla kan det fortelje oss at den nynorske litteraturen held ein høg kvalitet, sidan utjevingsstala er helst låge i forhold til bokmålsbøker. Naturlegvis vil også sala i bokhandlarar vere prega av denne fordelinga. I 2015 var 87% av selde bøker i bokhandlarar på bokmål, medan 11% var på nynorsk. Det kjem også fram at tilbodet nynorske bøker var størst innanfor nyskriven skjønnlitteratur for born eller vaksne. Tabellen under, 16.1, er henta frå Aasentunet (2015) og syner tal nynorske bøker utgitt frå 1900 til utgangen av 2009. Ein kan her sjå ei nokså jamn auke i tal bøker utgitt på bokmål, medan bøker på nynorsk har helde seg helst jamt og lågt dei siste 50 åra.



Figur 16.1 Bøker utgitt i Noreg på nynorsk, bokmål eller engelsk 1900–2009

(Aasentunet, 2015)

I eit endå større perspektiv kan ein sjå at det frå år 1800 til utgangen av 2014, kom ut over 415 000 bøker og småskrifter i Noreg, og totalt i dette tidsrommet var 6,8% av desse på nynorsk og 81,8% på bokmål (Aasentunet, 2015). Resterande var på andre språk. Altså er andelen nynorske bøker nokså underlegen i forhold til bøker på bokmål. Skilnaden kjem særleg fram når ein ser på tala barne- og ungdomsbøker utgitt på nynorsk og bokmål. Frå og med 2010 kom det ut 1600-1800 barne- og ungdomsbøker i Noreg, av desse 94% på norsk. Når det gjeld målform var 80% av desse på bokmål og 14% på nynorsk (Aasentunet, 2015). Tala til Aasentunet syner store differansar i utgivingar barne-og ungdomsbøker på bokmål og nynorsk, og det blir poengtert ”Bokmålslesaren kan i prinsippet finne fram ei flunkande ny bok kvar einaste dag. Nynorsklesaren kan gjere det same kvar fjortande dag” (2015).

Sjølv om det i undersøkinga til Aasentunet (2015) blir argumentert for den gode kvaliteten barne- og ungdomslitteraturen som fins i Noreg, med ”fenomenal barnelitteratur på begge språka”, må ein altså vedkjenne at dersom ein har ynskje om å lese litteratur på nynorsk er det altså eit smalare og mindre utval å velje mellom. Likevel går mange nynorske bøker av med litterære prisar. Sett på Brageprisen frå 1992 til 2014 ser ein at 28% av dei 61 prisvinnande skjønnlitterære bøkene er på nynorsk (Aasentunet, 2015). Mange nynorske bøker er altså nominerte og går til topps, sjølv med eit betrakteleg mindre utgjevingstal enn bøker på bokmål. Likevel, prisvinnande eller ei, handlar det også om mangfald og utval: ”Å ha valfridom dreiar seg om å kunne velje mellom dei mange og like, ikkje berre mellom dei få og gode” (Aasentunet, 2015). Prisvinnande bøker er bra, men barn og unge bør få møte eit stort utval bøker, noko som enn så lenge verkar i større grad meir utfordrande for dei som ynskjer å lese nynorsk skjønnlitteratur.

Det er også interessant å sjå at nynorsk litteratur ikkje berre kjemper mot ei anna målform, men også mot eit anna språk. Kwart år kjem det ut om lag 9500 bøker, og av desse er sirka 16% på engelsk, medan 8-9% er på nynorsk (Aasentunet, 2015). Det vil seie at talet engelske bøker utgitt i Noreg er dobbel så høgt som talet nynorske bøker. Ein kan tenkje seg at høgare språkleg kompetanse og lettare tilgang på internasjonal litteratur er ein faktor som påverkar. Det er også heller liten tvil om at det fins mykje god litteratur utanfor Noreg, som har høg kvalitet og er verdt å lese. Ein kan altså seie at den nynorske litteraturen ikkje berre konkurrerer mot litteratur på bokmål, men også på engelsk.

2.4 Kunnskapsløftet om litteratur og målform

Læreplanen er det forpliktande og styrande dokumentet for læraren i norsk skule. Gjeldande i dag er Kunnskapsløftet frå 2006, ein plan som er inndelt i: generell del, prinsipp for opplæringa og læreplan for kvart fag. Sidan mi problemstilling tek utgangspunkt i norskfaget og skjønnlitteratur, ser eg det hensiktsmessig å kommentere dei måla som kan knytast til litteratur og målform, etter 10. årstrinn.

Læreplanen for faget er inndelt i tre delar: "Muntlig kommunikasjon", "Skriftlig kommunikasjon" og "Språk, litteratur og kultur". Under "Muntlig kommunikasjon" er det venta at elevane etter 10.trinn skal kunne "...samtale om form, innhold og formål i litteratur" (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 9). Knytt til dette ligg truleg læring rundt sjanger, oppbygning, verkemiddel, tema, budskap og motiv i litteraturen, og kunne ha ein dialog rundt mellom anna dei nemnde momenta.

Under "Skriftlig kommunikasjon" står det mellom anna at elevane skal kunne: "lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangre og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger" (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Det står altså eksplisitt i læreplanen for norsk at elevane etter 10. årstrinn skal kjenne til eit variert tekstutval på begge målformer. Dei skal også lese eit utval sjangrar, som inneber både skjønnlitteratur og sakprosa. Vidare er det opp til læraren å vurdere til dømes kva tekstar som skal lesast frå kva tidsepoke, sjanger, samt kor mange tekstar som skal lesast på kvar av målformene.

Eit mål under "Språk, litteratur og kultur" er elevane skal "...diskutere holdninger til ulike talemål og de skriftlige målformene nynorsk og bokmål" (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Elevane skal altså diskutere dei to målforma vi har i Noreg. Det kan tenkjast at læraren brukar litteratur som ein av innfallsvinklane for denne diskusjonen. Elevane skal også bli kjend med nyare og eldre litteratur og skal kunne "presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur" (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Det er mellom anna i desse nemnde punkta i læreplanen for norsk etter 10.årstrinn, at ein kan både implisitt og eksplisitt sjå at elevane skal arbeide med skjønnlitteratur og nynorske tekstar. Dei skal ha kunnskap om språksituasjonen, og lese tekstar som synleggjer denne variasjonen. Samstundes er dette nokså vide mål som læraren må bryte ned, og definere slik han meiner er hensiktsmessig. Kvar skule må også utarbeide sin eigen lokale læreplan som opnar for variasjon tilpassing og av læreplanmåla, for å sikre best mogeleg kvalitet på opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

2.5 Forandringar i norskfaget frå førre læreplan

I diskusjonen rundt gjeldande læreplan dreier gjerne debattane seg rundt *metodefridom*. Det inneber at læreplanane er forma slik at "...skolen skal ha mulighet til å velge innhold, lærestoff, aktiviteter og arbeidsmåter" (Utdanningsdirektoratet, 2016b). For læraren vil det bety mange valmoglegheiter, noko som kan prege arbeidet med litteratur i norskfaget. I frå førre plan ser ein nokså store endringar knytt til dette, og det er difor eg ser det hensiktsmessig å gå nærare inn på endringane som truleg har vore viktige, særleg for norsklærarar, som er interessa i denne oppgåva. Kristin Storvold presenterer i si masteravhandling, *Norskfaget i endring* (2006), ei samanlikning av L97 og Kunnskapsløftet. Høve mi problemstilling ser eg det mest relevant å kommentere endringane knytt til litteratur og utval.

I L97 var *Arbeidsmåtar i faget* eit delkapittel, som fortalde kva arbeidsmetodar ein skulle nytte, og målet og poenga med det (Storvold, 2006, s. 44). Det står i noko kontrast til Kunnskapsløftet, som ikkje har eit eige kapittel med korleis ein skal arbeide i faget, då arbeidsmåtar vil vere bestemt ut frå kompetansemåla i faget (Storvold, 2006, s. 78). Truleg heng dette også saman med *handle-* og *metodefridomen* som læreplanen frå 2006 har fokus på. Det betyr at det er opp til dei lokale lærestadane å utvikle organisering, metodar og arbeidsmåtar for å best nå kompetansemåla (Storvold, 2006, s. 7). Under avsnittet *Mål og*

hovudmoment i L97 vart det foreslått forfattarar og tekstar for kvart årstrinn, som skulle dekkje læreplanmåla innan litteratur (Storvold, 2006, s. 52). Dette står i motsetnad til noverande læreplan, som inneheld lite detaljar, og heller inga konkrete forslag til tekstar eller forfattarar i kompetansemåla.

Dei endringane som vert presenterte her syner ei tydeleg endring for norskfaget, særleg når det gjeld litteratur og tekstval. Fridomen lærarar står med vil påverke moglegheitene for undervisninga. Han får tilpasse gruppa og justere litteraturen ut frå elevgruppa og egne interesser, samt moglegheita for å gå ”utom boksen”. På den andre sida kan vide mål også føre til vanskar med å velje ut litteratur. Utvalet er stort, og det kan vere vanskeleg å vite kva som er høveleg og aktuelt for målgruppa. Ein kan altså sjå både positive utkome, samt utfordringar knytt til fridomen lærarane har knytt til litteratur og utval.

2.6 Litteraturlæraren og litteraturundervisning

Ei viktig brikke i litteraturundervisninga vil vere læraren, som bestemmer kva denne undervisninga skal vere og innehalde. Det inneber også at hans mål med undervisninga, eller hans interesser kan påverke vala han gjer, til dømes når det gjeld målform.

Fyrst og fremst vil eg peike på korleis nynorsk som hovudmål og nynorsk som sidemål kan leggje føringar for litteraturundervisninga. Dei fleste elevar med bokmål som hovudmål, møter truleg størsteparten av dei nynorske tekstane knytt til norskundervisninga. Elevar med nynorsk som hovudmål, vil derimot i større grad møte sidemålstekstar utanom skulen (Solheim, 2009, s. 199). Det har truleg samanheng med at bokmål er majoritetsspråket i Noreg, og dermed er det dominerande skriftspråket i dei fleste medium. For nynorskbrukarar kan det spele inn på val av målform i skulen: ”Mangel på språkleg innputt og gode tekstlige førebilde på nynorsk er såleis medverkande årsaker til at ein del nynorskbrukarar konverterer til bokmål etter grunnskulen” (Solheim, 2009, s. 199). For å halde på det nynorske skriftspråket er det truleg avgjerande at læraren synleggjer tekstar på hovudmålet til nynorskelevar og gjer dei kjend med desse si undervisning, sidan dei møter det i mindre grad elles.

Litteraturlæraren vil ha ei viktig rolle når det gjeld arbeid med litteratur i undervisning – anten om det gjeld generell litteraturundervisning, eller den som handlar om nynorsk litteratur. I tillegg til å finne fram til og velje ut litteratur, må han kunne organisere leseøktar og motivere

til at bøkene blir lest, noko som inneber å ha kjennskap til den barne- og ungdomslitteraturen som fins (Wicklund, 2009, s. 169). I denne samanhengen vil kjennskap til nynorsk litteratur vere relevant. Litteraturen må også gjerast tilgjengeleg på skulebiblioteka: ”Lærarar må ta omsyn til målform og skaffe seg oversyn over kva som fins av moderne faglitteratur og skjønnlitteratur på nynorsk, og det meste som fins, må kjøpast inn om elevane skal ha ein viss valfridom” (Nordal, 2011, s. 123). Det fins mange måtar å halde seg orientert på: omtalar i aviser og magasin, ein kan saman med kollegaer lese nokre titlar kvar og dele erfaringar, samt at det fins mange nettstader for å halde seg oppdatert (Moe, 2014, s. 202).

I tillegg må også læraren leggje til rette for at det blir lese nynorsk også utanom skuletid, som krev at skulen har eit breitt utval nynorsk litteratur i alle sjangrar, og at læraren må ”motivere til lesing ved å gje elevane råd om kva bøker som passar til ulike alders- og interessegrupper” (Nordal, 2011, s. 123). Læraren blir ein nøkkelperson når det gjeld å rettleie elevane til tekstar og bøker, både på sitt hovudmål og sidemål, då han har kunnskap både om det pedagogiske og det litterære (Tønnessen, 2007, s. 180). Elevane kan likevel trenge meir frå læraren enn berre hjelp til å finne riktig tekst. Wicklund poengterer viktigeita av at læraren fylgjer opp lesinga ved å gje respons og leggje opp til litterære samtalar (2009, s. 169). Det heng truleg saman med at lesinga skal følast meiningsfull og gje elevane moglegheit til å stille spørsmål.

Synleggjering av personleg av personleg interesse og engasjement kan også bli av vesentleg rolle for litteraturlæraren (Tønnessen, 2007, s. 180). Litteraturundervisninga set krav til pedagogen i klasserommet, og når det gjeld leseinteresse og lesekompetanse blir han ein viktig rollemodell, som kan bruke sin tekstkompetanse (Birkeland & Mjør, 2012, s. 175-176). Truleg er dette like viktig uansett kva litteratur, og målform ein les på. At læraren syner seg positiv og engasjert til tekstar og bøker på begge målformer vil truleg vere avgjerande for elevane si haldning og oppfatning av det same. Dersom elevane opplever ein lesande og ivrig lærar, vil han kunne vinne tilliten til elevane som ”bokkjennar og pålitelig litteraturrådgiver” (Skardhamar, 2011, s. 102). Dersom læraren synleggjer nynorske bøker og trekkjer dei fram, vil truleg elevane ha det i bakhovudet når dei skal ta al sjølve.

Skjong og Vederhus (2008) skriv om korleis elevar kan møte og bruke nynorske tekstar i skulen. Mellom anna bør det vere fokus på å møte eit variert utval av tekstar, noko som ikkje ser ut til å vere problematisk, då det blir påpeika at ”Det er mykje å ta av, og nyare norsk barnelitteratur held høg kvalitet” (Skjong & Vederhus, 2008, s. 149). Ein ressurs for læraren

er mellom anna Nynorsksenteret, som er "eit nasjonalt ressurscenter for nynorsk i grunnopplæringa og barnehagen", som vektlegg "å utvikle metodar og arbeidsmåtar som kan vere med på å skape språkkompetanse og motivere for arbeid med nynorsk" (Nynorsksenteret, 2016). Dette kan vere ein hjelp for lærarar om ein vil arbeide med nynorsk i klasserommet, og til dømes skjønnlitteratur.

2.7 Kunnskapsløftet og skulebibliotek

Som nemnd innleiingsvis ligg interessa mi i litteratur og utval, to punkt som hypotetisk kan seiast å godt henge saman med skulebibliotek. Det er ein læringsarena som kan vere ein ressurs for både litteraturlæraren og litteraturundervisninga, fordi ein finn skulen si boksamling her. Eg vil kort presentere kva lovverket seier, og vidare sjå korleis ein kan knyte bruken av skulebibliotek til læreplanen og målsetjingane i skulen.

Alle elevar skal ha tilgang til skulebibliotek, og dette står nedfelt i opplæringslova i §9-2 (Opplæringslova, 1998, §9-2). Vidare står det i forskrifta til lova at dersom biblioteka ikkje ligg i skulen sine lokale, skal dei likevel vere tilgjengelege i skuletida og tilrettelagt for skulen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §21-1). Norsk bibliotekforening (u.d.) skriv at grunnen for lovpålagd skulebibliotek heng saman med elevane sine føresetnadar for å oppfylle måla i Kunnskapsløftet. Skulebiblioteket skal ikkje berre oppbevare bøker og litteratur, men vere ein "...måte å organisere skolens arbeid med digital kompetanse, kildekritikk, informasjonssøk, et utvidet tekstbegrep og lesing som grunnleggjande ferdighet i alle fag." (Norsk bibliotekforening, u.d. a). Det blir her synleg at skulebiblioteket har fleire oppgåver.

Skulebiblioteket blir også viktig knytt til den grunnleggjande ferdigheita lesing, som for dei fleste er ein aktivitet som blir forbunde med skulebiblioteket. Stort sett vil ein finne bøker i mange sjangrar og nivå her, som kan vere med på å både utfordre, underhalde og utvikle eleven si lesekompetanse. Vidare kan dette koplast til punkt som står i læringsplakaten, under prinsipp for opplæringa. Der står det at skulen skal stimulere til lærelyst, og elevane skal utvikle eigne læringsstrategiar og opparbeide seg evna til kritisk tenking, samt utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2006). For mange elevar kan kanskje møte med litteratur vere ein inngang for å utvikle desse kompetanseområda og gje lærelyst.

Summert kan ein sjå korleis skulebiblioteka kan koplast til fleire av målsetjingane i skulen, sjølv om det fins store variablar på korleis dei blir drive. Skulebiblioteka må halde seg til overordna prinsipp i læreplanen, men dei lokale tilpassingane vil påverke. Med tilpassinga tek ein omsyn til elevgrupper, kompetansen til lærarane, fysiske og økonomiske rammevilkår (Sætre, 2008, s. 91).

2.8 Samarbeid mellom skulebibliotekar og litteraturlærar

Skulebiblioteket er ein stad for alle lærarar i alle fag, men Lillesvangstu og Tønnesen (2997) peiker på samarbeidet særleg viktig for ein: "For litteraturlæreren er det en selvfølgelig allianse" (2007, s. 148). Sidan litteraturlæraren i stor grad kan knytast til norskfaget, kan altså denne læringsarenaen vere ein tydingsfull plass for norsklæraren, og kanskje i endå større grad dersom ein kan samarbeide med den eller dei som er ansvarlege der. Eg vil kort gjere greie for kva eit samarbeid kan vere og kva det kan gje.

Kva mål og fokus ein skule har for skulebiblioteket, samt korleis det framstår og er utrusta, vil truleg påverke korleis lærarar vel å bruke det. For nokre litteraturlærarar vil det vere ein sjølv sagt samarbeidspartner, medan for andre ein meir gløymd ressurs. Også læraren sine behov, interesser, og rammevilkår vil påverke kor vidt han brukar (skule)biblioteket og personale som arbeider der. Samstundes viser også tal frå Norsk bibliotekforening (u.d. b) syner at heile 9/10 lærarar brukar skulebiblioteket i førebuing av undervisning, noko som fortel at dette er ein arena som blir nytta. Sjølv om det blir nytta i førebuinga er det likevel ikkje sikkert at det oppstår så mykje samarbeid mellom lærarar og skulebiblioteket.

Norsk bibliotekforening for skole (u.d. c) legg fram ei rekkje punkt når det gjeld bruken av skulebibliotek, og trekkjer fram at lærarar bør vere klar over eit positivt potensialet som ligg i eit eventuelt samarbeid med skulebibliotek:

Samarbeid mellom skulebibliotekansvarlige og øvrig pedagogisk personale har i alle undersøkelser vist seg å ha stor betydning for elevenes resultater og motivasjon. Sats på å utvikle dette samarbeidet. Sørg for at skulebibliotekansvarlig er delaktig i planlegging og møter i skolens pedagogiske virksomhet.

Å setje av tid saman til å planleggje kan bli viktig for samarbeidet. Knyt til utval og litteratur kan det mellom anna bety å diskutere kva litteratur som skal kjøpast inn, men også kva og kor mykje utval biblioteket skal ha av nynorsk skjønnlitteratur. Med litteraturforslag frå fleire kantar vil det kunne bli eit vidt omfang titlar, noko som igjen gjev ein viss kvalitetssikring (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007, s. 154). Spørsmålet om litteraturutval vil vere både viktig og interessant for både lærar og skulebibliotekar. Læraren har ofte innsikt i kva elevane likar å lese, og dermed tankar om kva litteratur som burde finnast på skulebiblioteket. Det er informasjon som skulebibliotekar kanskje veit mindre om, men derimot har nytte av å vite: ”Skulebibliotekansvarlige er en sentral samarbeidspartner for alle som vil fremme litteratur og lesing i skolen” (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007, s. 154). Som litteraturlærarar og skulebibliotekar er det nettopp det ein er interessert i: lesing og litteratur – dermed kan samarbeidet gje positive utkome.

3. Å gjere utval for ei elevgruppe

At skulen som institusjon har ein nokså stor påverknad på korleis ein blir som lesar, påpeiker professor Joseph A. Appleyard i si bok *Becoming a reader. The experience of Fiction from Childhood to Adulthood* (1994, s. 14). Det ein les av litteratur vil påverke deg, og gjerne vere med deg resten av livet. Å finne riktig bok til rett lesar vil vere ein av dei viktigaste oppgåvene litteraturlæraren har (Tønnessen, 2007, s. 37). Det er ei viktig rolle, samstundes som det også kan gje utfordringar. Læraren vil møte mange forskjellige lesarar, med interesser som stadig vil endre seg. Kunnskap om stadiet målgruppa er på, samt interessene deira, vil truleg vere ein hjelp på vegen for læraren når han skal velje ut litteratur for elevgruppa.

3.1 Ungdomslesaren: stadium og interesser

Å gjere utval for ei elevgruppe handlar i stor grad om å vite kva som opptek dei. Særleg i ungdomstida der andre interesser vil bli viktige, kan lesing bli ein nedprioritert aktivitet. Det kan føre til at lesing av bøker, inkludert skjønnlitteratur, blir ein aktivitet som fyrst og fremst føregår på skulen. Appleyard slår fast at tenåringsfasen er ei tid då ungdommar helst les lite frivillig (1994, s. 99). Det må også her understrekast at utsegna til Appleyard ikkje rettar seg spesifikt mot norske ungdommar, og i tillegg kan ein problematisere det faktum at Appleyard sin teori er frå 1990-talet. Midlertidig kjem det same fram i Anette Øster (2004) si

undersøking av norske born, frå 2004. Ho fann ut at niande- og tiandeklassingar er dei som les minst frivillig på fritida, der heile 49% av tiandeklassingane svarar at dei les sjeldan eller aldri på fritida (Øster, 2004, s. 67). Truleg vil lesing på fritida konkurrere med underhaldning på mobil, fjernsyn, nettbrett eller kino, noko som kan føre til at lesing blir valt bort. Eller det kan det òg henge saman med at born og unge synest det er vanskeleg å finne fram til bøker som fenger eller interesserer, eller som høver deira nivå. Dei treng ein som kan rettleie dei til bøkene, og gjere litteraturen tilgjengeleg. Dersom barn og ungdom har tilgang på alle typar bøker, kan forholdet deira til litteraturen bli meir medvite (Bjorvand, 2012, s. 171).

Appleyard (1994) presenterer kjenneteikn på lesaren i ulike aldrar når det gjeld lesing av fiksjon, heilt frå tidleg barndom til vaksen alder. Han deler inn i ulike stadium for ulike aldrar, og knytt til mi problemstilling er det stadiet han omtalar som "Adolescence: The Reader as Thinker", ungdomslesaren i alderen 13-17 år, som blir interessant å gå nærare inn på. Sylvi Penne har omsett stadia til Appleyard, og kallar ungdomslesaren for "den meiningssøkande/tenkjande lesaren" (2001, s. 288). For mange vil ungdomstida vere ei tid full av tankar, kjensler og spørsmål. Ein prøver å skape sin eigen identitet, der ein stadig evaluerer seg sjølv og andre (Appleyard, 1994, s. 101). Litteraturen for denne målgruppa er prega av dette, og hovudtematikken i ungdomslitteraturen kan i stor grad knytast til identitetssøking og livsmestring (Slettan, 2014, s. 22).

3.2 Tilpassing av elevnivå og vanskegraden i litteraturen

Ein nokså fri læreplan set store krav til læraren når det gjeld litteraturutval. Han må kjenne til både elevgruppa og litteraturen. Sjølv om kompetansemål, lokal læreplan og lærebok kan prege vala, må læraren alltid ha målgruppa i bakhovudet når han vurderer og vel ut bøker (Bjorvand, 2012, s. 151). Frå tidleg alder er det viktig at tekstane elevane får servert ikkje er for vanskelege, slik at dei ikkje mister motivasjon og interessa. Viktig blir det også og møte eit tekstmangfald. I takt med lesarferdigheiter, aukar også tekstane si vanskegrad, og tilpassing og tilrettelegging blir avgjerande stikkord i formidlinga (Skardhamar, 2011, s. 107).

På 10.trinn vil lesaren vere tenåring. Han går frå å vere born til vaksen, eit stadium som går over ein lengre periode. Dette vil truleg prege leseinteressene. Det blir dermed desto viktigare å kjenne til kva enkeltpersonar eller elevgruppa er opptatt og interessert i (Bjorvand, 2012, s. 151). Ungdommane har heller ikkje har same erfaring, bakgrunn, mentale modning,

kunnskapar eller språkkompetanse som den vaksne har. For å rettleia elevane til dei rette tekstane må læraren ha innsikt i elevane si verd, tankane og kjenslene deira (Hennig, 2017, s. 19).

Samstundes som elevane treng tilpassing av lærestoffet, må dei også bli utfordra. Elevar i grunnskulen kan like godt lese klassisk allmennlitteratur, som tilpassa ungdomsbøker. Det handlar om god rettleiing frå ein kyndig norsklærer (Skardhamar, 2011, s. 107). Ein må tak i desse tekstane på ein måte som gjer dei overkommelege. Litteraturen må gjerast tilgjengeleg for elevane, anten om det er teksten som må tilpassast eller om det er måten den blir formidla på. Læraren kan bruke klassisk eller "avansert" litteratur i klasserommet, berre han brukar sin kompetanse til å leggje det på elevgruppa sitt nivå. "Avansert" litteratur kan tilpassast ved å til dømes lese mindre tekstutdrag, samtale om handlinga eller lese forenkla adaptasjonar. Kva type litteratur ein kan og bør bruke i klasserommet blir diskutert i seinare kapittel.

3.3 Kva i litteraturen kan fenge barne- og ungdomslesaren?

Med kjennskap til målgruppa og deira interesser, vil det handle om å velje ut litteratur som skal fenge og gje leselyst. Samstundes vil også prosessen til ein viss grad vere styrt av rammer og kompetansemål. Til dømes skal elevane etter 10.trinn lese tekstar på begge målformer og frå forskjellige litteraturhistoriske periodar, samstundes som dei skal ha kunnskap om sjanger, verkemiddel og oppbygning av språk. Summen av desse føringane vil påverke vala læraren tek når han vel ut litteraturen, samt han vil fokusere på i litteraturundervisninga.

Kva litteratur ein vel å bruke og korleis ein arbeider med den er bestemt av læraren som underviser, då læreplanen som tidlegare nemnd gjev nokså stor handlefridom i val av innhald, lærestoff, aktivitetar og arbeidsmåtar (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Samstundes skal han sørge for ei opplæring som gjev best mogeleg læringsutbytte for den enkelte. Det betyr også at han i stor grad bestemmer kor mykje nynorsk litteratur som skal lesast, og kva tekstar dette skal vere. Hennig skriv at målet med litteraturundervisninga "er å gjøre elevene til habile og engasjerte lesere" (2017, s. 155). For å gjere elevane til kyndige og entusiastiske lesarar vil det truleg vere viktig for dei, slik som læreplanen legg fram, å møte mange varierte teksttypar, som også inneber tekstar på begge målformer.

I tillegg til kompetansemåla vil læraren gjere val som tek omsyn til kva som kan fenge elevane, og stimulere til leseglede. Interesser og nivå kan sjåast i samanheng med dei ulike lesarstadi Appleyard (1994) presenterer. Det ein kan forventast av elevane på dei ulike stadia, i tillegg til livserfaring, vil truleg vere med på avgjere kva læraren vel av innhald og tema i bøkene. Det er fleire moment som vil vere viktige å vurdere når ein vel ut litteratur for barn og unge, men fyrst og fremst handlar tilgjengeleggjing av bøker om å gje barn opplevingar og leselyst (Bjorvand, 2012, s. 151). For at dette skal oppstå, kan nokre element i litteraturen vere viktigare for dei å møte enn andre. Punkta som vidare blir presentert kan gjerne seiast i stor grad å vere endå meir viktige for barnelesaren, men sidan barne- og ungdomslesaren er stadium som glir inn i ein annan, meiner eg det er like aktuelt for begge målgrupper.

Identifikasjon i litteraturen kan vere viktig. Historier og tekstar som barn eller ungdom kan kjenne seg att i eller identifisere seg med, fenger ofte (Bjorvand, 2012, s. 153). Også i ei undersøking av ungdom og lesing av fiksjon, fann Appleyard (1994) at identifikasjon var ein av tre gjennomgåande responsar når det gjaldt kva dei ville lese om. Dei ville møte realisme, føle engasjement og identifikasjon med karakterane, samt at litteraturen skulle setje i gang ein tankeprosess (Appleyard, 1994, s. 100). Å relatere seg til karakterar handlar truleg om å kunne leve seg inn i noko som i røynda kunne skjedd deg, men handlinga skjer gjennom andre. Identifikasjonen kan bli eit "ynskjebilde" lesaren kan ha av seg sjølv. Det han les blir dermed ei *mogeleg* erfaring (Penne, 2001, s. 302). Ein vil gjerne lettare kunne leve seg inn i ei forteljing eller historie dersom ein føler det nært, og noko som kunne skjedd ein sjølv. For ein fotballinteressert 13-åring vil det truleg vere lett å drøyme seg bort i bøker som har dette som tema. Verkelegheitsforteljingar tek ofte opp val og alvorlege tema som barn og unge kan relatere seg til, og som gjer at dei vil forsetje lesinga, kanskje for å finne svar på spørsmål dei lurar på.

Å relatere seg til forteljinga kan også handle om å kjenne seg att i personkarakterane i bøkene. Barn likar å lese om andre på sin eigen alder, eller om nokon som er litt eldre (Bjorvand, 2012, s. 156). Truleg gjeld dette ungdom også. Ved å lese om nokon på same alder er det større sjans for at målgruppa har same interesser og erfaringar som hovudpersonen, som igjen gjer at dei kjenner seg att. I tillegg til hovudpersonen vil også samansetninga av persongalleriet vere interessant. Dersom lesaren blir kjent med fleire ulike karakterar, er sjansen for kunne å identifisere seg sjølv er større, fordi det er fleire karakterar å relatere seg til (Bjorvand, 2012, s. 157).

Sjølv om barn og unge likar å lese om livsnære tema, interesserer dei seg også for det meir uverkelege og eventyrlege – det fantastiske. Mange blir fenga av å lese om det eksotiske og fjerntliggjande, og oppleve noko som står langt i frå deira eigen kvardag og som overraskar dei (Bjorvand, 2012, s. 154). Dette er typisk for den fantastiske litteraturen, med *Sofies verden*, *Harry Potter* og *Ringenes Herre* som døme. Her blir den realistiske verda blanda med det fantastiske og magiske. Bøkene er fulle av overraskingar, og ein verden snudd på hovudet samanlikna med den vi lev i (Bjorvand, 2012, s. 154). Truleg kan denne spenninga og ulikheita engasjere ungdommar og få dei til å gå inn i boka si verd. For mange barn og unge er det ofte dei to sjangrane; realistisk- og fantastisk litteratur, som er fyrstevalet når dei vel litteratur. Det er to sjangrar som står i kontrast til kvarandre, men som likevel ser ut til å fenge på kvar sine måtar. Barn og unge vil både lese om verkelegheitsflukt og fantastiske hendingar, samstundes som dei vil lese noko som dei kan kjenne seg att i.

Humor og spenning er også element som barn- og unge vil møte i litteratur. Behovet for spenning synast også å bli viktigare dess eldre barna blir, og dette kan truleg kome av fleire ting. Lesing vil for mange i denne alderen konkurrere med andre spennande aktivitetar i ungdomstida, og difor vil behovet for spenning og underhaldning i bøkene bli ekstra viktig. Kanskje har også lesaren behov for nye utfordringar på det kognitive planet? Det er også truleg at lesaren vil krevje og forvente meir frå bøkene enn han gjorde som barn. Forventingar ligg det også truleg knytt til spenningsoppbyggnaden. Spenning er også eit element som gjer at forteljinga ikkje vert stillestående (Bjorvand, 2012, s. 154). For mange yngre og mindre erfarne lesarar blir det gjerne endå viktigare at spenninga byggjer seg opp slik dei forventar, slik at dei ikkje møter for mange utfordringar, som tar lesemotivasjonen frå dei. Humor kan også vere avgjerande for fleire dersom dei skal "gidde" å lese bøker. Alle likar å le, og lese om noko som er artig kan gje driv til å lese vidare. Sjølv om humor ikkje er eit moment som driv handlinga fram åleine, kan det absolutt gjere handlinga meir morosam og gje leselyst.

For å interessere ein lesar må det også vere ein viss intensitet i teksten. Teksten må ha energi og framdrift (Bjorvand, 2012, s. 160). Forteljarteknikkar som skapar intensitet i tekst kjem fram gjennom fortelling, dialog, skildring og refleksjon (Risa, 1990, ref. i Bjorvand, 2012, s. 160). Ein viss intensitet kan for mange bli viktig, både for å halde på leseinteressa, samt drive handlinga framover.

Eit alternativ for mange barn og unge når dei skal lese litteratur er seriebøker. Bøkene har same mønster eller mal, som gjer at lesaren kan oppleve mestringsfølelse i lesinga (Bjorvand, 2012, s. 155). Lesaren vil sannsynlegvis møte på mange av dei same personane og miljøet i bøkene, som kan gjere det lettare å kome inn i handlinga i neste seriebok. Ein kan kjenne att både forfattarnamn og utsjånad på bøkene. I serielitteratur vil det i stor grad også handle om forventningar. Lesaren har meiningar om kva som kan kome til å skje, særleg når det gjeld spenning. Både spenning og humor ser ut til prege mange av dei meste leste seriebøkene for barn og unge i Noreg. "En pingles dagbok" av Jeff Kinney er eit døme på ein svært populær serie for større born, med humor som avgjerande element. At lesaren likar det han får "servert" og veit kva han kan forvente, kan føre til at han vel fleire bøker i serien.

Mange lesarar vil ofte lese bøker av forfattarar dei er kjende med, eller dei type sjangrar ein har likt før. Appleyard fastslår at det er vanleg for alle lesarar, i alle fasar, å fortsetje og lese dei type bøkene ein har likt tidlegare (1994, s. 100). For dei fleste av oss vil det vere ganske naturleg. Det ligg kanskje ein tryggleik i å lese bøker som liknar dei ein har lese og likt før, eller kanskje det handlar om mestring? Kanskje det handlar om manglande interesse for å finne fram til noko nytt? Det er ikkje sjølv sagt at ungdom blir litteraturinteresserte av seg sjølve. Dei treng nokon til å vise dei bøkene (Slettan, 2014, s. 25). Den personen bør ha innsikt og kunnskap i rekkje område, for å kunne behandle meiningar og tematikk som vert etablert i elevane si litterære erfaring. Kunnskap om sjanger og litterære verkemiddel kjem i tillegg til dette (Hennig, 2017, s. 19). Som nemnd innleiingsvis i kapitlet har litteraturlæraren ei stor og overveldande oppgåve, med ei rekkje omsyn å ta.

Elevane vil møte både god og dårleg litteratur, og det er ikkje alltid lett å vurdere kva som er kva. Det vil alltid vere ein personleg vurdering, men ein kan argumentere for at baa deler kan gje verdifulle, litterære erfaringar. Ansvarer til litteraturlæraren handlar fyrst og fremst om å formidle litteratur som han sjølv meiner er god og passande for eleven (Hennig, 2017, s. 67-68). Det krev kanskje at læraren innimellom stoppar opp og spør seg sjølv om: kva interesserer elevane seg for *no*? Ungdommar er i ein fase der dei utviklar seg, og interessene kan fort snu eller endre seg. Med kunnskap og nokre haldepunkt i utvalsprosessen vil kanskje "jobben" vil kjennast meir overkommeleg og motiverande for litteraturlæraren.

3.4 Kompleksitet i tekst

Ikkje uvanleg er det å høyre born og unge uttrykkje sine meiningar når dei les bøker: ”Denne boka er altfor vanskeleg!”, eller motsett ”Kjedeleg! Boka er jo altfor lett!”. Slike utsegn kan vere forankra i fleire ting, men det kan mellom anna kome av kor vidt ein tekst består av fleire utfordrande element eller ei. Særleg når ein vel ut bøker og tekstar for ei gruppe, forsøker ein å finne tekstar som kan fenge fleste parten. Det krev variasjon og mangfald, og det inneber også å lese både dårlege og gode bøker (Hennig, 2017, s. 130). Som peika på tidlegare, både skal og treng elevar å møte mange varierte tekstar, noko også Sheridan (2000, s.113) poengterer: ”For at barn skal kunne utvikle sine egne kritiske vurderinger, må de få tilgang til mange og varierte litterære erfaringer” (2000, ref. i Hennig, 2017, s. 129). Det betyr at dei må møte bøker som er enkle og underholdande, men som også er utfordrande og komplekse.

Kva som gjer ein tekst vanskeleg, kan henge saman med kompleksiteten i teksten.

Kompleksitet kan definerast ut på fleire måtar, men ein kan seie at det krev noko av lesaren. Han blir utfordra når det gjeld både innhald og form (Jensen, 2014, s. 85). Kompleksitet handlar altså om ein tekst er samansett, altså at den består av fleire moment. Litteraturforskar Sven Møller Kristensen utdjuar at det til dømes kan vere ein samansett komposisjon, fleire karaktertypar, ulike tema, samt alvor og humor (1970, s. 26). I tillegg kan også kompleksitet omhandle blanding av og eksperimentering med fleire sjangrar, ikkje-kronologisk rekkefølge, skiftande forteljar- og synsvinkel, opne og uavklarte personframstillingar og konflikhtar, samt eit større preg av poesi i språket og prosaen (Jensen, 2014, s. 85). Truleg vil møte med samansette tekstar vere utfordrande for dei yngste og svakaste lesarane. Dei har behov for tekstar med klare mønster og strukturar, altså tekstar som er einskaplege og mindre komplekse (Risa, 1990, ref. i Bjorvand, 2012, s. 159). Dei nemnde momenta set krav til lesaren, som gjer at han treng ein viss kompetanse og ei mengd lesarerfaringar.

På den andre sida snakkar Kristensen (1970) om einskap i tekst. Han meiner ein tekst er einskapleg dersom den har ein ordna og samanhengande forteljing som lesaren kan forstå (Kristensen, 1970, s. 26). Det handlar om ei tydeleg utvikling av teksten og spenninga, eit klart mål, med ein oppbygnad mot ein spenningstopp. Medan Kristensen (1970) brukar ordet einskap i tekst, kallar Jensen (2014) det for ”ikkje-komplekse” tekstar. Han brukar omgrepet fyrst og fremst knytt til sjangeren ungdomsromanar, men eg meiner momenta hans også er relevante for andre skjønnlitterære sjangrar enn romanar. Når ei bok ikkje er kompleks, er

innhaldet meir tydeleg i både konflikhtar og utvikling, samt at dei har ein harmonisk slutt (Jensen, 2014, s. 85). Ein kan også seie at dei er lettare forståelge, nettopp fordi dei har eit attkjennelege sjangermønster, oversiktleg oppbygning, kronologisk rekkefølge, logiske hendingar, stabil forteljarvinkel og kvardagsleg språk (Jensen, 2014, s. 85). Oppsummert kan ein seie at tekstar som ikkje er komplekse har innhald og moment som gjer teksten lett å forstå og fylgje med på, medan komplekse tekstar krev meir av lesaren fordi dei inneheld fleire utfordrande element. Samtidig er det viktig å påpeike at det ikkje er snakk om eit tydeleg skilje mellom komplekse og ikkje-komplekse tekstar. Det er ytterpunkt, og ein bør heller snakke om meir eller mindre kompleksitet (Jensen, 2014, s. 85). Ein vel truleg ikkje bøker som er på ytterpunkt av skalaen, men ein mellomting.

Knytt til einskaplege tekstar snakkar også Kristensen (1970) om eit anna omgrep: heilskap i tekst. Med det meiner han samsvar mellom språk, skrivestil og innhald, som er knytt til sjanger (Kristensen, 1970, s. 26). Som lesar har ein krav og forventningar til det ein skal lesa. Sjangeren vil prege språket i teksten, korleis ting blir sagt og skrive, og kva den inneheld. Dei momenta vil saman skape ein heilskap i forteljinga. Ein grøssar med språk som inneheld lange skildringar vil opplevast som lite heilskapleg, fordi språket må vere konsist i den samanhengen (Bjorvand, 2012, s. 159). Korte skildringar vil truleg opplevast som meir skummelt og spennande, og gje den intensiteten som ein grøssar bør ha.

Form og innhald kan kompensere for kvarandre når det gjeld vanskegrad og tilgjengelegheit. Einskap og heilskap i tekst er viktigare dess yngre og mindre erfaren lesaren er, men med unntak. Med ei enkel framstillingsform kan ein tillate at innhaldet er vanskeleg, og omvendt (Bjorvand, 2012, s. 160). Truleg kan dette også koplast til språk. Dersom framstillinga av teksten er einskapleg vil lesaren truleg kunne "tole" utfordringar som gjeld språk. Spørsmåla om vanskegrad i språk vil kanskje gjelde spørsmålet om ein skal lese på nynorsk eller bokmål, og kor vidt språket kan skilje seg frå det elevane møter i sitt daglege skriftspråk. Læraren må vurdere kva utfordringar og vekst det eventuelt kan gje. Ei utfordring som lærar vil kanskje å vere å velje ut ein tekst, eller ei bok, som inneheld både ei mengd kjende og ukjende ord. Samstundes kan språkege utfordringar gje lesaren noko å vekse på. Likevel bør det ikkje vere så vanskeleg at lesaren ikkje forstår teksten. Her vil det bli svært viktig for læraren å vite kva elevane mestrar og ikkje når det gjeld språk, og vurdere kva som kan bli utfordrande (Bjorvand, 2012, s. 163). Utfordringar knytt til språket vil elevane truleg også møte i sitt eige hovudmål som på sidemål, særleg dersom tekstane er eldre.

Likevel er det ikkje grunn til å velje bort tekstar og bøker med språklege utfordringar. Dei kan ta opp nye og ukjende ord, som kan gjere elevane nysgjerrige og spørjande, og gje læring av nye ord (Bjorvand, 2012, s. 163). Elevane kan oppdage nye ord på begge målformene, og kan gje både oppleving og læring i litteraturlesinga. Sjølv om komplekse tekstar vil krevje mykje av lesaren, kan det òg motivere. Det handlar i stor grad om kor mange utfordringar ein møter i teksten, og kor vidt lesaren er klar for dei.

Litteraturlæraren blir også viktig dersom elevane skal få språklege utfordringar. Dei treng ein kompetent og kyndig person til stades. Ein som kan støtte dei og svare på spørsmål ved behov. Det kan ein kople til den sosiokulturelle læringsteorien Lev Vygotsky la grunnlaget for tidleg på 1900-talet, og som ofte er omtala i pedagogisk samanheng. Han snakkar om ”proksimal sone”, som inneber at eleven må få rettleiing og oppmuntring frå ein meir kompetent (læraren), men møte utfordringar og noko nytt, som skal utvikle eleven til meistring på eiga hand (Imsen, 2012a, s. 258). Ein ynskjer å gje elevane utfordringar, samt mestringskjensle. Det som er avgjerande er nivået til elevar, og vite kva språklege utfordringar dei kan tole. Når det gjeld utfordringar viser Gunn Imsen (2012b, s. 312) til Vygotsky sin tanke om læring: ”Skal eleven lære noe, må han eller hun møte noe nytt og utfordrende. Det skal vere ”litt” vanskelig!”. Dei mest komplekse bøkene vil gjerne appellere til dei mest avanserte lesarane, men likevel meiner Jensen (2014, s. 96) at desse tekstane har ein eigenverdi for alle i klasserommet:

Arbeid med denne typen komplekse tekster innebærer nemlig en slags myndiggjøring av de unge gjennom å ikke snakke ned til dem, gjennom å ikke tenke pedagogisk eller terapeutisk, moralsk oppbyggelig eller lettbenet underholdende. Det dreier seg om å utfordre elevene som tenkende, litterære vesen.

Å introdusere unge elevar med komplekse tekstar kan i følge Jensen (2014, s. 96) vere fruktbart, fordi det kan utfordre elevane, utan å ha eit tydeleg ”oppdrag” om å oppdra, lære eller underhalde. Spørsmålet blir vel heller kor ofte elevane skal møte noko nytt og utfordrande, og i kor stor grad. Her blir kjennskap til målgruppa vesentleg. Samstundes må også læraren halde seg open og undrande, og prøve ut forskjellige tilnærmingar til litteratur (Jensen, 2014, s. 97). Han bør presentere tekstar som utfordrar, men som samstundes ikkje tek lysta, gleda og opplevinga av lesing.

3.5 Kven skal velje det som skal lesast?

Ein kan seie at dei vaksne har stor makt når det gjeld å gje barn tilgang til bøker, noko som betyr at den vaksne må ta oppgåva som formidlar alvorleg (Bjorvand, 2012, s. 150-151). Frå tidleg alder er den vaksne som kjøper, låner eller vel ut bøker for barnet. Kanskje får barna bøker i presang, eller tilsendt frå bokklubb. Etter kvart kjem dei i barnehage og skule, og også der gjer dei vaksne mange av litteraturvala. Det som blir tydeleg er at born i mindre grad styrer kva dei skal lese sjølv. Samstundes treng dei også nokon som viser dei vegen til bøkene (Slettan, 2014, s. 25).

I utvalsprosessen er det som oftast ein vaksen involvert, og knytt til denne prosessen brukar Hennig omgrepet "sensur" (2017, s. 129). Han nemner sensureringar til dømes frå forlaga, eller frå den vaksne som kjøper boka. Truleg meiner han sensur på den måten at dei vaksne kontrollerer litteraturen barn- og unge har tilgang til. Poenget til Hennig er at det som oftast er dei vaksne som vurderer bøkene sin kvalitet (2017, s. 129). Sensurering kan føre til at borna ikkje får lese om det dei interesserer seg for, kanskje fordi forlaga, lærarar eller foreldre ikkje ynskjer at barnet skal lese om akkurat det. Eit negativt utslag av dette kan vere at dei kan miste lesemotivasjonen, dersom dei vaksne alltid skal bestemme kva som skal lesast. På den andre sida trekkjer Hennig fram at sensur blir gjort til bornas beste, for å sikre kvalitet i det som blir lese (2017, s. 129). Her vil det truleg vere hensiktsmessig å finne ein balansegang.

Born og unge blir aldri heilt frie for å velje. Det gjeld for store delar av skulekvardagen til elevane, også i val av litteratur. Som lærar er det viktig å respektere lesaren sine verdiar og ynskje, samtidig som han skal rettleie dei til bøker han meiner er viktig og bra (Hennig, 2017, s. 129). Her kan ein trekkje fram variasjon som eit viktig poeng. Både variasjon i tekstar som skal lesast, og *kven* som vel dei ut. Somme gonger må elevane få velje sjølv, medan andre gonger kan læraren hjelpe dei, kanskje for å finne fram til bøker elevane ikkje hadde valt sjølv. Som Hennig påpeiker, er det dei vaksne som fyller inn i bokhyllene, og dermed har ein allereie gjort eit visst utval. For å minske graden av sensur er det avgjerande med eit mangfaldig utval i bokhyllene, både bøker som er komplekse, utfordrande, enkle og underhaldande (Hennig, 2017, s. 130). Det er til sjuande sist læraren som vel kven som skal velje, og dette er eit ansvar ein som lærar bør vere medviten om. Læraren må kunne reflektere over kva som høver best for gruppa og situasjonen til kvar ei tid.

For barn og unge vil det truleg ligge ein forskjell i å lese ei bok dei har valt sjølv, og ei bok ein vaksen har valt for dei. Kanskje hadde dei valt ein anna sjanger eller tema sjølv, eller kanskje ein annan vanskegrad. Sjølv om elevane ikkje vel sjølv, så kan dei få presenterert noko dei både likar og ynskjer å lese om. Når dei derimot skal velje sjølv, har dei gjerne visse meiningar om kva som høver, samstundes som dei treng hjelp på vegen. Eit argument for å la elevane vere med å velje, handlar om å skape ein større plikt til lesinga (Tønnessen, 2007, s. 39). Samstundes må dei ha noko å velje mellom, og dei må dei vite kva dei er ute etter (Tønnessen, 2007, s. 37). Somme har til dømes ei boksamling i klasserommet, eller ein ”bokboks” med varierte bøker for kvar ein smak, som er eit tiltak for at elevane blir medvitne på kva dei kan velje mellom. Det kan også vere god førebuing å la elevane på førehand skrive kva dei likar å lese om og ikkje, for å finne fram til rett bok (Tønnessen, 2007, s. 38). Eit alternativ kan også vere å la elevane kome med leseynskje, etter å ha blitt presentert for eit utval. Med desse forslaga kan ein også diskutere i kva grad elevane faktisk er med på å velje, og kor fritt dei står, i og med at dei vel mellom eit utval.

Å la elevane velje tekstar sjølve kan også by på utfordringar og dilemma for læraren. Eleven vel truleg teksttypar han likar, kjenner og veit korleis han skal lese, noko som for han skapar motivasjon (Wilhelm, 2008, ref. i Hennig, 2017, s. 130). Hennig meiner det kan vere ein kortvarig motivasjon, fordi eleven møter noko som er kjend og som krev mindre av dei (2017, s. 130). Likevel er det ikkje nødvendigvis slik at alle elevar vel den "enkle" utvegen. Nokon vil kanskje søke etter meir utfordrande tekstar, og finne langvarig motivasjon i det. Men for mange elevar vil nok rettleiing frå læraren kunne leia dei til tekstar dei sjølv ikkje hadde valt. Hennig argumenterer for at hjelp på denne vegen er naudsynt dersom læraren har eit mål om å skape eit langvarig, litterært engasjement hjå elevane (2017, s. 130). Frå erfaring påstår også Hennig at unge lesarar set pris på utfordrande tekstar dersom dei får hjelp til å finne fram til desse, samt hjelp undervegs. Det krev at læraren kjenner litteraturen han anbefaler (Hennig, 2017, s. 130). Somme gonger vil litteraturlæraren også oppleve at teksten han har valt ikkje fell i smak for eleven, eller at den er for vanskeleg. På den andre sida kan eleven oppleve å få ei ny favorittbok. Utvalet elevane blir presenterte for må vere stort og variert, for valfridom, samt for å kunne finne fram til dei gode lesaropplevingane (Hennig, 2017, s. 131).

I skulesamanheng er det interessant å sjå kva rolle læreboka kan ha når det gjeld utval, og i kva grad den kan påverke kva litteratur som blir valt til undervisning. Lærebøker er mykje

brukt i den norske skulen, og hjelper mellom anna læraren med å porsjonere ut lærestoffet (Torvatn, 2009, s. 442). Læreboka gjev også eit felles utgangspunkt og felles referanserammer på veg inn i kunnskapens tekstlandskap (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017, s. 9). I tillegg formidlar den det som verkar viktig i samfunnet, kva som er gyldig kunnskap og aksepterte verdiar (Skjelbred et al., 2017, s. 9). I læreverka i norskfaget vil ein finne ei mengd skjønnlitterære tekstar, og den litteraturen er valt ut og bestemt av lærebokforfattarar. Dei har tatt val om kva tekstar som er viktige og bør lesast, og som vil påverke kva lærarane vil bruke i undervisning – og kva litteratur elevane blir kjende med. Ein kan dermed seie at lærebokforfattarar også er med på å velje ut litteraturen som kan bli brukt i undervisning. At mange lærarar fylgjer læreboka i stor grad, heng gjerne saman med at dei ser på lærebokforfatarane som ”spesialistar” til å nettopp til å velje ut lærestoff (Torvatn, 2009, s. 442).

At mange lærarar vel å fylgje læreverka nokså slavisk, kan sjølvstundt ha både positive og negative sider. For ein usikker lærarar er det betre å fylgje læreboka enn å finne fram til noko tilfeldig sjølv, som kanskje er mindre bra. Det kan verke trygt å bruke læreboka, særleg om du er nyleg utdanna. Lærebøkene som fins på marknaden som oftast av bra kvalitet, noko som gjer det fordelaktig å fylgje dei. Litteraturen som verka presenterer vil truleg vere variert, av god kvalitet og høveleg for målgruppa. Læraren vil også finne litteratur på begge målformer i litteraturen verka presenterer. Wicklund argumenterer for at læreboka i stor grad har vore styrande for kva tekstar som blir lese i skulen (2009, s. 170):

...de nye lærebøkene ofte er sterkt styrende for hvilke tekster som velges i skolen, og vi ser at de nye lærebøkene og tekstsamlingene som er laget etter at Kunnskapsløftet kom, for en stor del følger de gamle i valg av forfattere.

Wicklund (2009) påstår altså at dei nyare lærebøkene og tekstsamlingane ser ut til å vere prega av forfatarar og tekstar som tidlegare læreplanar viste til. Ho poengterer også at slavisk følgjing av læreverket kan bli problematisk, fordi læraren i mindre grad tilpassar litteraturutvalet til elevane og situasjonane, samt at ein kan miste noko av den varierte og kreative undervisninga (Wicklund, 2009, s. 170). Det kan også føre til at læraren tar for gitt målform og tekstane verka legg fram. Det er også viktig å påpeike at læraren har sjølv ansvar for at kompetansemåla blir dekkja, og må difor også vere litt kritisk til det læreverket legg fram (Torvatn, 2009, s. 445).

Ein mellomting av å verken å forkaste læreboka eller fylgje den slavisk vil truleg vere det beste, for å mellom anna sikre variasjon i teksttypar og målform. Innhald og kvalitet på undervisninga vil dra nytte av ein lærar som har kompetanse til å søke informasjon og kunnskap utanfor læreboka, samstundes som han kan setje lit til det læreverka legg opp til og nytte seg av det den presenterer. Som Skjelbred et al. poengterer: ”Den gode læreboka har læreren som medspiller, ikke motspiller” (2017, s. 526). Både elevar, lærarar og læreverk kan på ulike måtar vere med på å påverke kva litteratur som skal lesast i undervisning – med ulike hensikter.

3.6 Kanoniserte tekstar, moderne eller eldre litteratur?

Klassiske tekstar blir lese i dei fleste klasserom, truleg fordi dei er av del av vår kultur, men også fordi læreplanen legg opp at elevane skal bli kjend med tekstar frå eldre tid. Calvino (1999) argumenterer for at barn og unge i skulen bør kjenne til klassikarar, slik at dei kan møte tekstane seinare med forståing og attkjenning (ref. i Penne, 2001, s. 175).

Samstundes står det nedfelt i læreplanen at elevane også skal møte samtidstekstar. Mange lærarar vil naturlegvis bruke barne- og ungdomslitteratur i klasserommet, fordi denne litteraturen er tilpassa målgruppa. Poenget er at dei skal møte mange type tekstar, og variasjon i utval er viktig for lesemotivasjonen til elevane (Hennig, 2017, s. 129). Med motivasjon som argument vil det kome opp ulike meiningar for kva litteratur dei i størst grad skal møte i klasserommet, og korleis skal dei møte den. Kva er grunngevingane for å bruke eldre litteratur, og kva med nyare litteratur?

Her vil eg fyrst gje ei kort innføring i kva som blir sett på som klassikarar, og kva som ligg til grunn for å lese klassikarar i klasserommet. Penne (2001) meiner ein klassikar ”..kan leses og gjenleses – med stadig nytt utbytte”, fordi det handlar om kultur og om menneskelege erfaringar, og eit etisk og verdifult ”system” som ein stadig kan relatere til (s. 174-175). Klassikarane har eit tidlaust preg, og formidlar grunnleggjande og allmennmenneskelege tankar (Hennig, 2017, s. 124). Eit anna argument for å lese eldre litteratur er å gje elevar moglegheita til innsikt og kjennskap til korleis forfattarar frå fortida har tenkt om viktige livsspørsmål. Det dreier seg altså om kulturell og historisk identitet (Skardhamar, 2011, s. 106). Ein klassikar vert ein klassikar fordi den klarar å halde på aktuelle tema år etter år, og forsetje å fascinere og imponere menneske (Hennig, 2017, s. 124). Særleg vanlege tema er

kjærleik, vennskap, uvennskap og krig, som aldri vil ”gå av moten” og er aktuelle i dag som for 200 år sidan.

Skardhamar argumenterer også for at born og unge i like stor grad kan lese litteratur som ikkje er tilpassa deira målgruppe (2011, s. 107). Til dette koplar ho klassisk litteratur, og meiner barn og unge kan lese det, med hjelp av ein kyndig norsklærarar. Behov for ulike tilnæringsmåtar kan også bli naudsynt, fordi tekstane er mindre tilgjengelege. Ein kan lese tekstutdrag, og møte dei litterære figurane gjennom lesing av tekstavsnitt og samtalar (Skardhamar, 2011, s. 107). Det handlar å velje tekstar med omhug. Sett opp mot det Skardhamar (2011) seier, er det ikkje sjølvstyk at ein klassikar er vanskeleg, men kanskje har den som sagt element som må tilpassast, anten om det gjeld språk eller innhald. Ein tekst må som nemnd stå fram som relevant for lesaren og hans verd, for at han skal oppfatte det som står der. Lesaren må kunne identifisere og relatere seg til historia sjølv om ho er hundre år gammal (Hennig, 2017, s. 125).

Å bruke adapterte versjonar kan òg vere eit alternativ når ein presenterer klassikarar. Sidan somme av dei eldre, kanoniserte tekstane kan vere mindre tilgjengelege, vert gjerne læraren nøydd til å presentere andre versjonar enn den originale, eller dei må presenterast på andre måtar. Også her gjeld det å vere kritisk. Adapsjonar og endringar i språket kan i somme tilfelle gje forkortingar og "forflating" i språket, og kan føre til at viktige poeng forsvinn (Skardhamar, 2011, s. 108). Dei blir omskrivne for å kunne tilpassa ein anna lesar enn det originalutgåva var meint for, noko som igjen kan føre til stor avstand til originalverket. Det er difor viktig at litteraturlæraren har eit kritisk blikk når han vel utgåve og versjon av klassikarane. Særleg viktig blir dette når læraren finn fram til denne litteraturen på eiga hand. Læreverka vil også i mange tilfelle innehalde adaptasjonar av klassikarar, som er både tilpassa og av god kvalitet. For læraren kan dette vere positivt, sidan han då slepp å leite etter desse sjølv.

Språket i tekstane er altså er viktig moment knytt til spørsmålet om bruk av kanon og klassikarar i klasserommet. Det avhenger om det blir lese original- eller modernisert versjon av teksten, og om elevane skal lese på hovudmål eller sidemål. I eldre versjonar vil gjere utfordringa omhandle ukjend ortografi, ordforråd, samt at verda eller situasjonen ein møter i handlinga er noko framand. Hennig problematiserer språkutfordringane: ”Problemet med klassikere i klasserommet er at den tematikken som eventuelt kan være av interesse for

elevane, ofte er utilgjengelig fordi den blir formidlet i et språk de har få forutsetninger for å forstå” (2017, s. 126). Det kan skape utfordringar for elevane, både når det gjeld forståing, men også motivasjon. Særleg for lesesvake kan eldre og framandarta tekstar verke vanskelege og utfordrande. Difor kan det vere lurt at læraren fjernar dei største språklege hindringane i dei klassiske tekstane, før ein byrjar å arbeide med desse i undervisninga (Penne, 2001, s. 176). Tiltak for å gjere tekstane lettare forståelege kan vere høgtlesing, lydbøker og refererte samandrag (Penne, 2001, s. 176). Eit moment for å hindre språklege utfordringar kan til dømes vere å lese på hovudmålet til elevane.

Klassikarar er gamle og kan vere vanskelege, både kva gjeld språk og innhald. Det kan føre til at mange lærarar ser på det som eit ork når dei skal presentere desse, fordi kanskje redde for at dei ikkje vil engasjere. Men mange klassikarar i sin opphavslege versjon er overkommelege å lese for barn og unge, og at dei kan både fenge og interessere. Sylvi Penne (2006) skriv i sin artikkel ”Hva er galt med kanon? Kampen om litteraturen i offentligheten og dens fredelige liv i klasserommene” om ei undersøking ho gjorde i ein skule, kalla ”Drabantbyskulen”. Her las elevar ei mengd utdrag litterære tekstar, knytt til føreslegne kanoniserte forfattarar L97 la opp til. Romanen som fekk høgst terningkast av elevane var ”Synnøve Solbakken” av Bjørnstjerne Bjørnson, og sannsynlegvis heng det saman med at den tek opp problemstillingar og dilemma som er like aktuelle for mange i dag (Penne, 2006, s. 5).

Samstundes er ikkje grunngevinga for å lese nyare tekstar så ulik argumenta for å lese klassikarar. Det handlar også her i stor grad om identifikasjon og relasjon til eige liv. Det inneber at elevane kan kjenne seg att i problemstillingane bøkene eller tekstane tek opp, og identifisere seg med dei. I nyare litteratur vil samfunnsforholda vere meir atkjennelege, og mange omtalar dette gjerne som identifikasjonsestetikk (Skardhamar, 2011, s. 104). Eit samfunn vil over tid endre seg, og mange barn og unge vil vere opptatt av det dei opplever her og no. Dersom dei les om noko dei føler kunne hendt dei, vil dei kanskje leve seg inn i historia på ein måte som gjer forteljinga identifiserbar.

Diskusjonen rundt klassikarar og kanoniserte tekstar kjem stadig opp, gjerne grunna endringar som kjem i nye læreplanar. I eit historisk perspektiv kan ein sjå i læreplanen frå 1987 at litteratur frå samtida var vektlagt. Dette endra seg i læreplanen som kom etter, i 1997. Då skulle eldre litteratur få større plass, og det vart nemnd konkrete forfattarar som elevane skulle kjenne til (Skardhamar, 2011, s. 103). I dagens læreplan har ein gått bort frå dette igjen,

og for nokon bekymrar dette. Frode Helland skriv i tidsskriftet *Norsklæreren*, ”Litteraturens (manglende) plass i Læreplan i norsk” (2006), at han er kritisk til at læreplanen går bort frå kultur og litteratur, og har større fokus på sakprosa. Helland meiner skulen har ei viktig rolle når det gjeld å gje elevane kulturell kapital, og at skjønnlitteraturen burde ha større plass i læreplanen. Likevel krev dagens læreplan at elevar skal lese tekstar frå fortid og notid, samt ei rekkje teksttypar, som inneber at læraren kan både velje skjønnlitteratur og eldre tekstar.

Skardhamar meiner samstundes det kan synast som ei utfordring for læraren å byggje bruer frå eldre litteratur til samtidslitteratur (2011, s. 104). Bakgrunnen for meininga hennar ligg truleg i at læreplanen ikkje krev ei kronologisk framstilling av litteraturhistoria, samt at læreplanmåla er vidare enn før. Det gjev rom for differensieringar og kanskje utfordringar i bruken av den eldste litteraturen.

At Kunnskapsløftet har friare tilnærming til kva som skal lesast, gjev læraren mange val og moglegheiter. Mange vil kanskje føle dette som positivt, andre utfordrande, men som Laila Aase har uttalt ”Dersom vi ikke stoler på at læreren har nok kompetanse til å ta dette ansvaret, vil ingen læreplan uansett kunne hjelpe på det” (Vinje, 2005, ref. i Hennig, 2017, s. 124). Også når det her gjeld målform, blir det eit val som læraren må vurdere og ta. Kva tekstar skal lesast på kva målform? Elevane skal møte eldre tekstar, og i Noreg har vi mange store forfattarnamn når det gjeld klassikarar på både nynorsk og bokmål. Mange vil kanskje påstå at den klassiske litteraturen, eller ”finlitteraturen”, i størst grad er på riksmål eller dansk, bokmålets forgjengarar. Grunnen ligg gjerne i at dette var dei rådande målformene i Noreg i lang tid, og som vart brukt av dei mest ”tydingsfulle” i samfunnet. Ein skal likevel ikkje gløyme at mange av dei store forfattarane faktisk skreiv litteratur på nynorsk, som ein i dag omtalar som klassikarar. Vi kan til dømes trekkje fram Arne Garborg, Tarjei Vesaas, Haldis Moren Vesaas, Aasmund Olavsson Vinje, Ivar Aasen og Olav Duun, som har prega norsk litteraturhistorie med sine kanoniserte tekstar på nynorsk.

Diskusjonen om ein litterær kanon og klassikarar er stor og omfattande, og eg vel å ikkje gå meir i djupna på den. Elevane skal lese litteratur, både frå fortid og notid. Dei skal møte eit variert utval tekstar, som også inneber å møte mangfaldet i språket som har blitt skriva på. Elevane vil truleg møte litteratur på både riksmål, landsmål, bokmål og nynorsk. Klassikarane skal ikkje overskygge lesing av samtidas tekstar og visa vers. Elevane skal møte ny litteratur

med eit kjent språk, men også eldre litteratur med anna skrivemåte og ukjende ord. Kanskje vil veksevis lesing av nye og eldre tekstar vere det som gjev størst utbytte (Penne, 2001, s. 175). Likevel, når alt kjem til stykke, så er det viktigaste at elevane får møte tekstar dei er klare for, både språkleg, emosjonelt og intellektuelt (Hennig, 2017, s. 126).

3.7 Triviallitteratur eller kvalitetslitteratur?

I tillegg til kanoniserte tekstar og klassikarar, reiser også spørsmålet seg om kvalitet i litteraturen seg. Bokutvalet på marknaden er stort, og barn og unge har tilgang på eit stort utval bøker, i forskjellige sjangrar. Ein treng ikkje til bokhandlar for å kjøpa bøker, både bensinstasjonar og matbutikkar har ofte eit passeleg utval. Mange av bøkene ein finn her inngår gjerne i kategorien som vi kallar for ”populærlitteratur”. Det er ein type litteratur unge lesarar ofte set pris på, og blir gjerne omtala som lettlest litteratur. Utvalet som blir presenterte i desse butikkane er gjerne noko anna enn det utvalet ein finn på skular og bibliotek. I desse institusjonane vil gjerne utvalet og bakgrunnen for kva som fins, vere styrt av andre ting enn det som butikkane er styrt av. Spørsmålet som her blir relevant er: kva type litteratur bør elevane møte på skulen? Kva føringar skal læraren gje, eller ikkje gje? For å gje ei forenkla inndeling vil eg her diskutere det vi kallar for populærlitteratur, sett opp mot kvalitetslitteratur.

Den franske litteratursosiologen Robert Escarpit meiner bokproduksjonen i det moderne samfunnet er ordna i eit distribusjonskretsløp av to slag: ”kvalitetslitteratur” og ”triviallitteratur” (Skardhamar, 2011, s. 100). I ordboka blir ”triviallitteratur” forklara slik: ”Underhaldningslitteratur med forenkla, overflatisk menneskeskildring” (Språkrådet, u.d.). Triviallitteratur blir gjerne omtala som ”populærlitteratur”, fordi den ofte når ut til eit stort lesartal, med si meir ”enkle” og underhaldande form enn annan litteratur. Typisk er også masseproduksjon og låg bokpris, fordi salstal og inntening er viktig for dette kretsløpet. Bøkene er ofte oppbygd av faste mønster, og for lesaren kan det vere med å skape ein tryggleik (Skardhamar, 2011, s. 101). Ofte er det mange ulike forfattarar som skriv i same serie, og bøkene vert ofte omsett til norsk frå andre språk (Skardhamar, 2011, s.100). For mange barn og unge blir denne type litteratur gjerne lett å velje, fordi dei veit kva dei får, og lesehindringane er gjerne færre enn i andre type bøker. I Noreg vil mykje av populærlitteraturen vere på bokmål, då majoriteten brukar dette skriftspråket, og forlaga har med mål om at bøkene skal nå ut til flest moglege lesarar. Samstundes er det også viktig å

påpeike at alt som sel nødvendigvis ikkje treng å vere mindre godt. Ein vil finne populærlitteratur som er enkelt tilgjengeleg samt av god kvalitet.

Den andre typen skjønnlitteratur Escarpit omtalar er kvalitetslitteratur, gjerne omtala som ”finlitteratur”. Den type litteratur har ein forfattar, ofte omtala som kunstnar, som ikkje fylger faste mønster. Han kan i større grad overraske lesaren og eksperimentere. Språket har heller ikkje faste mønster eller formuleringar. Stilen skil seg altså frå den masseproduserte litteraturen (Skardhamar, 2011, s. 101). Kanoniserte tekstar inngår ofte i kategorien ”finlitteratur”, fordi det er tekstar som har skilt seg ut og fått ei spesiell tyding, med forfattarar omtala som kunstnarar. Det er tekstar og forfattarar som har levd lenger enn si tid. Bøkene er å kjøpe i bokhandlarar, eller kan lånast på bibliotek, i motsetnad til populærlitteratur som i større grad kan kjøpast på kiosk. Ein kan seie at kretsløpa Escarpit snakkar om, handlar om samanhengen mellom litteratur og samfunn (Skardhamar, 2011, s. 39). Kretsløp handlar ikkje berre om innhaldet i bøkene, men også kva som blir lese innan ulike sosiale lag. Kva interessene dei sosiale laga har vil også truleg prege synet på målform og viktigheita av det. Til dømes kan ein seie at nynorsk-bøker har færre utgjevingar, og blir i mindre grad masseprodusert, fordi målforma er i minoritet. Vi har også sett at mange nynorske bøker er prisvinnande, sett opp mot tal utgjevingar, særleg i barne- og ungdomslitteraturen. Det kan for nokon kanskje vere kvalitetslitteratur, nettopp fordi den når ut til eit mindre lesartal og skil seg ut? Likevel, så kan ein kanskje i denne samanheng påstå at fokuset i litteraturhistoria har vore kvaliteten på litteraturen, framfor kva målform den er på.

Ein kan også snakke om nyare kvalitetslitteratur frå vår samtid. Mange forfattarar i dag blir betrakta som kunstnarar, og gjev ut litteratur av høg kvalitet. Bøkene blir omtala av aviser og magasin, og vurdert av litteraturkyndige (Skardhamar, 2011, s. 101). Sett ut frå innhald i lærebøker, prisvinnarlistar og omtalar har eg gjort meg nokre tankar om kva samtidsforfattarar som kan kome inn i kategorien for nyare kvalitetslitteratur på nynorsk. Jon Fosse, Frode Grytten, Edvard Hoem, Ragnar Hovland, Erna Osland, Maria Parr, Agnes Ravatn, Ingelin Røssland og Einar Økland er berre nokre døme på norske forfattarnamn, som dei siste åra har utmerka seg som kunstnarar med sine mange populære og velkjente tekstar på nynorsk, og kan omtalast som kvalitetslitteratur frå samtida. Som nemnd tidlegare tydeleggjer Aasentunet (2015) at mange nynorske bøker går til topps, noko ein kan sjå på vinnarar av Brageprisen. Frå 1992 til 2014 har 28% av dei prisvinnande, skjønnlitterære bøkene vore på nynorsk (Aasentunet, 2015).

Som eg var inne på i første kapittel, kan ein sjå både for- og motargument for bruken av både eldre og nyare tekstar i klasserommet. Det same gjeld "finlitteratur" og "populærlitteratur". Skardhamar (2011) diskuterer korleis skulen skal halde seg til desse to litteraturtypene i skulen. Fyrst og fremst påpeiker ho at ein må akseptere at triviallitteraturen fins, men at skulen bør prøve å velje bort denne masseproduserte litteraturen. Ho grunngeir dette med at skulen skal vise motkultur til den type bøker, og heller "...stimulere og utvikle elevens litterære kompetanse" (Skardhamar, 2011, s. 101). Ho påstår altså at ikkje populærlitteraturen kan gje same kompetanse og stimuli. Eit forslag ho fremjar er å halde kvalitetskravet i felleslesing, medan elevane sjølv kan velje litteratur i "frilesing". Truleg kan dette vere ei løysing når det gjeld målform også. At læraren vel målforma når det er felleslesing, medan elevane kan gjerne eigne val når det er individuell lesing.

På den andre sida kan ein også stille spørsmålet om ikkje lesing av populærlitteratur også kan gje vekst og lærerike leseerfaringar? Ein kan tenkje seg at elevar les ei mengd populærkultur etter ei stund synes dette blir keisamt, og dermed ynskjer å lese meir kompleks og utfordrande litteratur (Hennig, 2017, s. 131). Altså kan ein tenkje seg at lesing av populærlitteratur kan gje lesaropplevingar og erfaringar, men at dei etter ei stund føler behovet for å bevege seg inn i ei meir utfordrande tekstverd og velje meir utfordrande litteratur. Når det gjeld språk vil elevane ha behov for å møte både "lett" språk som dei er kjende og vane med, men også eldre tekstar og sidemålstekstar – som kan gje større språklege utfordringar.

Når alt kjem til stykkje er likevel den viktigaste oppgåva til læraren å gjere elevane kjend med variasjonen av litteratur, slik at dei kan sjølv finne fram til bøker som kan gje dei store, litterære opplevingar og danne "den personlege aksene deres" (Hennig, 2017, s. 131). Bøkene elevane les på skulen skal ikkje berre vere underhaldning og tidsfordriv, men også stimulere til vekst og utvikling (Skardhamar, 2011, s. 102). Det krev at læraren har kjennskap til behova og nivået til elevane, og er kulturelt og litterært orientert (Skardhamar, 2011, s. 103). Han skal gjere elevane kjend med mangfaldet som fins, framfor å definere eit smalt og eksklusivt litteratursyn (Hennig, 2017, s. 131). Det inneber også å fremje den unike språksituasjonen vi har, og syne mangfaldet og variasjon i litteratur når det gjeld målform.

Som litteraturlærar ynskjer ein å velje det som er best for elevane, og gje dei tekstane som kan bety noko for dei, og difor vel ein ut frå eigne oppfatningar om kvalitet og relevans (Hennig,

2017, s. 122). Det inneber også at vala vil vere bestemt ut frå elevgruppa, men også læraren si interesse, samt syn på kvalitet og aktualitet. Det vil også påverke læraren sine val når det gjeld målform, og eldre eller nyare tekstar. For mange vil truleg Skardhamar (2011) sitt forslag om å fokusere på kvalitetslitteratur i undervisninga, og la elevane velje sjølv i ”frilesing”, vere ein naturleg og fornuftig innfallsvinkel. Då får elevane moglegheit til å bli synt den litteraturen dei gjerne ikkje hadde funne fram til sjølv, og som læraren vurderer med god kvalitet, samstundes som dei får moglegheit til å ta eigne val. At elevane blir kjend med litteratur dei gjerne ikkje hadde funne fram til sjølv kan også innebere å møte nynorsk litteratur, som gjerne er mindre tilgjengelege. Litteratur blir omtala som noko som skal stimulere til vekst og læring, men Agnes-Margrethe Bjorvand (2012) peiker også på viktigheita av å somme gonger leggje vekk boka sitt bruksaspekt, og gje borna moglegheit til å møte litteratur utan lærings- og kunnskapsaspektet i fokus, og kommenterer oppleving som eit nøkkelord (s. 166). Då må ein la element som sjanger, emne og målform "gå sin gang", og la elevane lese for å lese.

4. Skulebibliotek

Skulebiblioteket kan vere ein nøkkel og inngangsport til eit godt lese miljø på skulen. Det skal vere ein stad der elevane kan gå for kunne bli rettleia til godt og passande lesestoff.

Biblioteket skal vere tilgjengeleg i skuletida, og tilrettelagt for skulen. For nokon skular betyr det gjerne å måtte nytte det lokale folkebiblioteket. Anten om skulen ha eige lokale for skulebibliotek, eller om ein nyttar det lokale, vil det sannsynlegvis vere store skilnadar med varierende tilbod. Det kan bli ein viktig plass for læraren når han finne fram til litteraturen han skal bruke i undervisning, eller om han treng råd av skulebibliotekar – ante det gjeld spørsmål om sjanger, tema eller målform. Skulebiblioteket kan altså bli av tyding når læraren skal velje nynorsk skjønnlitteratur til bruk i undervisning – og difor relevant høve mi forskning.

4.1 Kva gjer ein skulebibliotekar og kva skjer på skulebiblioteket?

Truleg vil elevane i størst grad møte litteratur i klasserommet, anten om det er i form av felleslesing, høgtlesing eller stillelesing. Litteraturen vil vere å finne i lånte bøker, utdrag og kopiar frå læraren eller læreboka. Utanom klasserommet vil litteraturarbeid i størst grad vere knytt til skulebiblioteket, då den store boksamlinga på skulen truleg er her. Knytt til undervisning kan også skulebiblioteket og skulebibliotekaren bli viktige ressursar for litteraturlæraren (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007, s. 149). Det inneber sjølv sagt at skulen

har tilgang på både lokale og bibliotekar. I undersøkinga *Skulebibliotek i Norge. Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring* frå 2007, kartlagde Barstad, Audunson og Hjortsæter skulebibliotek i norsk grunnskule og vidaregåande opplæring. I grunnskulen svara ca. 98% at dei har tilgang på skulebibliotek, og der ca. 87% har det som eige lokale i skulen, medan 11% har kombinasjonsbibliotek med folkebiblioteket i kommunen (Barstad m. fl., 2007, s. 49). Å drive eit (skule)bibliotek vil mellom anna vere avhengig av ein ansvarleg person som har oversikt over det som fins og skjer der – ein skulebibliotekar.

Mange er gjerne uvitande om kva rolla til skulebibliotekaren er, og kva som i teorien er han sine arbeidsoppgåver. Å gje ein god forklaring på det er ikkje ei lett oppgåve. Det er vanskeleg å finne kjelder som faktisk fortel konkret kva som er oppgåvene og forventningane til denne personen. Truleg heng det saman med at det ikkje fins eit fasitsvar på nettopp dette spørsmålet, fordi det er store variasjonar rundt på skulane. Likevel kan ein seie at det viktigaste arbeidet ein skulebibliotekar gjer, er å rettleie og hjelpe brukarane sine, som er lærarar og elevar (Damgaard, 2002, s. 20). Han si rolle er å hjelpe dei å finne fram til materiale, samt orientere dei i val av bøker og kjelder (Gloppen, 1992, ref. i Rafste, 2008, s. 29). Både pedagogisk og litterær erfaring vil nok kunne vere positivt i denne rolla, fordi har erfaring frå "begge kantar".

Skulebibliotekaren si oppgåve er å finne litteratur som høver, samt utfordrar elevane. Her ser eg det hensiktsmessig å trekkje trådar til sosiokulturelle omgrep som "stillasbygging" og "næraste utviklingssone". Næraste utviklingssone handlar om at eleven skal utvikle seg ved å utfordre han med det han kan klare åleine no, og det han må ha hjelp til. "Stillasbygging" handlar om å gje eleven støtte i læringsprosessen. Det inneber å oppmuntre og hjelpe eleven, til han mestrer delar åleine (Rafste, 2008, s. 30). Knytt til målform kan det handle om å rettleie til bøker på nynorsk, som gjerne mindre tilgjengelege. Eller finne adaptasjonar på til dømes klassikarar.

Kva utdanning og ansvarsområde skulebibliotekaren har, kan også vere av tyding. I mange tilfelle er det ein lærar, med utdanning innanfor skulebibliotek eller barne- og ungdomslitteratur (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007, s. 149). At dette er ein vanleg kombinasjon kjem også fram i Barstad et al. (2007) si undersøking. Omtrent 57% av dei skulebibliotekansvarlege i grunnskulen svarar at dei har lærarutdanning som bakgrunn, og 20% svarar dei er lærarar med vidareutdanning i skulebibliotekkunnskap (Barstad et al., 2007,

s. 39). Den kombinasjonen betyr gjerne også at skulebibliotekaren veit kva som skjer i klasserommet og kva som er ynskjeleg og passande litteratur å bruke i undervisning – og kan ha innverknad på utvalsprosessen til læraren. Mange kombinerer også skulebibliotekjobben i tillegg til undervisningsstillinga si (Barstad et al., 2007, s. 41). At dette vil prege korleis biblioteket blir styrt er truleg. For ein kan spørje kor mykje tid ein har til råde når dette gjerne blir prioritert som ei delstilling. Samstundes vil dette igjen ha samanheng med størrelsen på skulen, biblioteket, økonomi og andre rammevilkår.

Skulebibliotekaren skal vere ein mentor og rettleiar for elevane, saman med læraren, framfor å vere ein "tjenestelevrandsør" (Sætre, 2008, s. 84). Å byggje opp eit tillitsforhold og god kontakt med elevane blir truleg avgjerande for å få dei med seg, og for at dei skal kunne godta denne personen som ein rettleiar. Han vil også møte på utfordringar. Det kan vere vanskeleg å finne rett tekst til kvar enkelt, fordi det er vanskeleg å dømme kva som tekst som tilfredsstiller den enkelte sine behov (Hoel, 2008, s. 197). Behova til elevane vil som sagt før variere; avhengig av både modning, interesser og ynskjer. Skulebibliotekaren må lytte til, spørje, oppsøke og utfordre eleven når han skal anbefale tekst (Hoel, 2008, s. 198). Han kan vere den kyndige personen som kan hjelpe eleven til å utvikle sin informasjonskompetanse, kunnskap, lesing og forståing. Han blir gjerne ein rollemodell, som går føre som eit eksempel for elevane (Rafste, 2008, s. 30).

4.2 Lærarar sin bruk av skulebibliotek i val av litteratur

I kor stor grad lærarar brukar skulebibliotek og kva til, er truleg svært individuelt. For mange blir det ein naturleg arena å bruke knytt til undervisninga, og for andre ikkje. Mange vil nok knytte skulebibliotek til visse fag, gjerne norsk, fordi lesing og litteratur står sentralt i faget, samt at det i størst grad dette faget ein møter skjønnlitteratur, som utgjer store delar av tekstsamlinga på skulebibliotek (Sætre, 2008, s. 95). I undersøkinga til Barstad et al. (2007, s. 61) viser det seg at skulebiblioteket i størst grad blir brukt i norsk (50%).

Når det gjeld kor vidt lærarar brukar skulebiblioteket i førebuinga av undervisning, svarar 25% av dei ofte brukar det, 64% av og til og 11% ikkje (Barstad et al., 2007, s. 57). Det kjem også fram at dei nytilsette lærarane brukar denne arenaen i førebuingarbeidet i mindre grad enn dei erfarne lærarane. Tala synet også at dei færraste lærarane brukar personalet på skulebiblioteket. Her skil ikkje forskarane mellom grunnskule og vidaregåande, og tala her

representerer dei samla. Berre 8% av lærarane samarbeider aktivt med bibliotekpersonalet om planlegging av det pedagogiske opplegget i svært stor/stor grad. Og 26% svarar at dei i svært stor/stor grad samarbeider med bibliotekpersonalet om å finne bakgrunnsstoff. Det som lærarane i størst/stor grad brukar skulebiblioteka til, er å finne fram til ressursar dei har behov for, på eiga hand (Barstad et al., 2007, s. 57-58). Truleg gjeld dette bøker med informasjon om emne, uthenting av skulesett eller bøker til høgtlesing. For mange elevar vil også skulebiblioteket vere knytt til dette: finne bøker om spesielle tema eller bøker for eiga lesing.

4.3 Utval på skulebibliotek

Som eg har vore inne på tidlegare, gjev ikkje dagens læreplan konkrete døme på kva tekstar som skal lesast i norskfaget. Truleg er ikkje dette berre med på å prege utvala lærarar gjer, men også utvala på skulebiblioteka. Før ville ein truleg finne mykje av litteraturen som var nemnd i planverket på skulebiblioteka, og sannsynlegvis ville skulebiblioteka rundt i landet til ein viss grad inneha mykje av den same litteraturen. I dagens læreplan held ein seg til overordna planar og kompetansemål, og læraren gjer eigne val deretter. Fridomen ein har i dagens læreplan til å velje pensumlitteratur vil nok vere med å prege kva litteraturutval skulebiblioteka har. Ut frå rammene som er sett i kompetansemåla, kan skulebiblioteka sjølv bestemme innhald, som vil gje lokale variasjonar (Sætre, 2008, s. 91).

For å møte alle dei ulike elevane sine behov trengs det eit breidt utval på skulebiblioteket. Bøker både for dei som les mykje, og lite, dei som er erfarne og mindre erfarne. Spørsmålet om innkjøp til skulebiblioteket er gjerne ei avgjerd som bør takast i samråd med fleire på skulen. Det krev eit samarbeid. Skulebibliotekaren har gjerne sine tankar om kva som er av bra kvalitet og bør bestillast inn. Lærarar har gjerne ynskje i forhold til epokar, forfattarar eller spesielle titlar, som dei kan knyte til undervisninga si. Begge partar også kanskje meiningar om målform. Eit samarbeid med innspel frå ulike partar kan danne eit godt grunnlag for kva utval skulebiblioteket skal tilby, og kan gje ei viss kvalitetssikring (Lillesvangstu & Tønnessen 2007, s. 154). Likevel kan ein seie at det blir særleg viktig for skulebibliotekaren å gå fram som rettleiar og kunnskapsformidlar i eit slikt samarbeid, fordi han mest sannsynleg sit med ein anna kunnskap enn dei andre, og med evne til å vurdere litteratur; kva som er god og dårleg litteratur i høve dei ulike målgruppene (Sætre, 2008, s. 96). Han vil også kanskje ha noko oversikt over ny litteratur på nynorsk, og kva som fins, fordi mengda er liten.

Når det gjeld utval og målform vil det truleg vere styrt av målforma som blir nytta på skulen, men også interessene til skuleleiinga, lærarar og skulebibliotekar. Dersom skulen har fokus og interesse for dette, vil det truleg prege utvala som fins på skulebiblioteket. Det vil igjen kunne seiast å vere styrt av marknaden, fordi litteraturen må finnast. Igjen må ein trekkje inn tal utgjevingar som vart diskutert i fyrste kapittel. Det er også her verdt å nemne innkjøpsordninga frå 1978, som gjeld skjønnlitteratur for barn og ungdom. I kategorien ”Norsk skjønnlitteratur - prosa” for barn og unge, vart det i perioden 2015-2017 kjøpt inn 214 bøker, der 34 av desse var på nynorsk (Biblioteksentralen, u.d.). Det utgjer ca. 16% av dei totale innkjøpa, og syner at innkjøp av bokmålsbøker dominerer.

Nordal (2011, s. 124) meiner at kor vidt nynorske bøker vert innkjøpte, i stor grad blir avhengig av læraren og skulebibliotekaren. Truleg er det dei som har ansvaret for innkjøpa, og interessene deira kan styre kva dei ynskjer å bestille inn. Det gjeld ikkje berre målform, men også til dømes sjanger. Kanskje ein her kan argumentere for at skulebibliotek i nynorsk kommunar har eit særleg ansvar når det gjeld å ha eit utval som representerer særleg denne målforma, som ein ser er i mindretal, slik at det som fins på marknaden blir gjort tilgjengeleg for elevane.

Å skaffe litteratur kan by på visse avgrensingar, og aktuelt og eigna materiale på den norske bokmarknaden kan vere utfordrande å finne (Sætre, 2008, s. 96). Det er ikkje alltid skulebiblioteka har utval som dekkjer alle område, noko som gjer at ein må skaffe litteratur på andre språk, som engelsk. Likevel er det viktig å peike på at dei faglege og estetiske krava må vere tilpassa elevgruppene (Sætre, 2008, s. 96). I undersøkinga til Barstad et al. (2007) blir det stilt spørsmål nettopp til korleis dei meiner utvala av ulike kategoriar er. Særleg tilbodet skjønnlitteratur ser ut til å bli oppfatta som godt over tilfredsstillande, men også utvalet lettlestbøker og oppslagsverk ser ut å tilfredsstille behova til både lærarar, skulebibliotekansvarlege samt skuleleiarar (s. 89). Det er ikkje tvil om at det i størst grad er skjønnlitterære bøker som utgjer kjernen i skulebiblioteka, og difor eit tilbod respondentane her trekkjer fram som godt.

For at elevar og lærarar skal finne fram til nynorsk litteratur må den vere tilgjengeleg og synleg, og her kan skulebiblioteket bli avgjerande. Det handlar mellom anna om plassering og organisering. Det kan gjerne vere ei føremon å plassere bøkene etter sjangrar, emne eller

målform. I dei fleste bibliotek vil den nynorske litteraturen vere i mindretal, noko som gjerne gjer det endå viktigare å gjere dei tilgjengelege, og synlege.

4.4 utfordringar knytt til skulebiblioteket

I eit skulebibliotek må mange element vere på plass for at drifta skal fungere. Innhaldet ein finn er prega av til dømes økonomi, organisering, struktur, som også krev ein skulebibliotekar. Det vil finnast nokre utfordringar, som kan prege til dømes utval og samarbeidet med lærarar, som igjen vil prege kva litteratur elevane har tilgang til, og får servert i undervisning eller når dei sjølv vel.

I undersøkinga til Barstad et al. (2007) fann dei mellom anna ut at skulebiblioteket var i liten grad integrert i undervisninga. Ein grunn til dette kan vere at skulen som institusjon har bygd opp ein struktur for korleis undervisninga skal føregå, med ein tradisjonar som har fokusert på læreboksstyrt og formidlingsbasert struktur i klasserommet (Rafste, 2001, ref. i Rafste, 2008, s. 31-32). I undersøkinga til Rafste (2001, ref. i Rafste, 2008, s. 36) kom det fram at ingen av lærarane integrerte skulebiblioteket i si undervisning, og tidsmangel var ein viktig grunn. Lærarane såg ikkje på det som si oppgåve å bruke det, og meinte elevane visste korleis dei brukte biblioteket, og dermed kunne spørje bibliotekar om hjelp sjølv, om det var naudsynt (Rafste, 2001, ref. i Rafste 2008, s. 37). Dette synleggjer at skulebiblioteket kan bli ein gløymd eller bortprioritert ressurs for lærarane.

Uavklarte oppgåver kan også føre til utfordringar til skulebiblioteket. Fleire av dei intervjua lærarane i undersøkinga til Rafste (2001) fortel at dei veit lite om kva skulebibliotekaren kan hjelpe med, utanom å finne bøker til dei og elevane. Dei er usikre på kva rolle skulebibliotekaren har eller kan ha (ref. i Rafste & Sætre, 2008, s. 54). Kva skulebibliotekaren gjer, og kva ein skulle ynskje av han kjem også fram i undersøkinga til Barstad et al. (2007). Lærarane ynskjer meir samarbeid med skulebibliotekar med å bruke skulebiblioteket som læringsarena, og at skulebibliotekar skal ha større deltaking i dei pedagogiske tema og i undervisninga (Barstad et al., 2007, s. 98).

Funna til Barstad et al. (2007) og Rafste (2001) viser behovet for avklaringar om kva skulebiblioteket skal brukast til, og korleis lærarar kan ta det i bruk. Elevane kan også ha ulikt forhold til biblioteket. Somme opplever plassen som spennande, avslappande og lærerik.

Andre kan oppleve skulebiblioteket som ein vanskeleg og utrygg plass. Interessa for lesing og lesekompetanse blir ofte tatt for gitt, og nokon kan oppleve at biblioteket gjev for mange val og moglegheiter – som dei ikkje kan mestre (Rafste, 2008, s. 33). Skulebiblioteka skal vere ein plass for lesing, men ein stad utan vurdering og karakterar. Det skal vere ein stad der ein skal kunne finne lesestoff som høver kvar enkelt, uavhengig av kjønn, modning eller nivå. Hovudmålet skal vere å formidle mangfaldet ein finn i bøker og tekstar, med vaksne som kan rettleia dei til ”..et selvstendig og varig samliv med bøkene” (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007, s. 155). Som Damsgaard argumenterer, må lesestimulering skje kontinuerleg, og kva som blir lese er ikkje så viktig – så lenge det er tekst (2002, s. 18). Likevel kan skulebibliotekaren med sin litteraturkunnskap vere ein ressurs både for lærarar og elevar når det gjeld hjelp og rettleiing i litteraturutval og målform – når det trengs.

5. Metode og materiale

I denne delen av oppgåva vil eg gjere greie for dei to hovudtypane metode innan forskning: kvalitativ og kvantitativ metode. I mi forskning har eg nytta meg av ei blanding av desse to metodane, kalla *metodetriangulering* (Larsen, 2007, s. 27). Det inneber at ein brukar fleire metodar i ei og same undersøking. I mi forskning samla eg inn kvalitative data ved hjelp av tre semistrukturerte intervju, og kvalitative og kvantitative data ved hjelp av spørjeskjema til eit større utval.

Metodane gav svar på problemstillinga mi på ulike måtar. Med spørjeskjema fekk eg samla inn talmateriale, i tillegg til meiningar frå dei opne spørsmåla. I intervju fekk eg djupare innsikt i erfaringar og opplevingar frå informantane, som måtte tolkast. Før denne gjennomføringa måtte eg også setje meg inn i teorien og få oversikt over ulike rammer og kriterier for val av litteratur, som var viktig grunnlag for intervju og forståing av feltet. Ein del av metoden består også av analysearbeidet eg har gjort i ettertid, som innebar å setje svar og tolkingar opp i skjema.

5.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Kvantitativ metode gjev kvantitative data som er målbare. Ein kan kategorisere svara og telje kor mange som har gåve ulike svar. Ein typisk innsamlingsmetode er spørjeskjema, og dataa blir gjerne presentert ved hjelp av tabellar, statistikkar og figurar, som kan gje god oversikt og

framstilling av funna. Ein kan gjerne seie at målet med undersøkinga er å forklare eit fenomen (Larsen, 2007, s. 24). I mitt prosjekt var den kvantitative metoden med spørjeskjema nytta, nettopp for å hente inn ei større mengd data. Innhald, utforming og utfordringar knytt til spørjeskjemaet kjem eg tilbake til i kapittel 5.4.

Fordelane ved kvantitativ metode er at mengda informasjon blir redusert til akkurat det ein er interessert i, fordi respondentane svarar berre på desse spørsmåla. Sidan ein spør eit stort tal får ein også breidde i undersøkinga, som igjen kan gje moglegheita til å kunne generalisere, dersom andre krav er ivaretatt (Larsen, 2007, s. 25). Forskaren treng ikkje å oppsøke respondentane personleg, men kan sende spørjeskjemaet på e-post eller i post, noko som er tidsparende. Dersom respondenten er anonym i undersøkinga, kan gjere det enklare å få ærlege svar (Larsen, 2007, s. 25). Fordelane som her blir presentert, opplevde eg også sjølv. Det var både ryddig og tidsparende å halde dialog via e-post, og eg trur respondentane følte at terskelen for deltaking var mindre sidan dei var anonyme og kunne svare elektronisk. Dei gav uttrykk for at dette var noko dei kunne gjennomføre, sidan omfanget ikkje var for stort eller for tidkrevjande.

Ein av ulempene ved denne metoden er at informasjon kan verte utelatt. Det er også vanskeleg å sikre god validitet, altså om informasjonen er gyldig eller relevant (Larsen, 2007, s. 25). Det er difor viktig med eit grundig forarbeid med spørsmåla, slik at ein unngår å trekkje feilslutningar. Nøyaktigheit er også ein utfordring her. Når ein lagar eit spørjeskjema kan det vere vanskeleg å formulere gode og nøyaktige spørsmål, og ein kan vere tent med å utføre ei *prestudie*, som eg kjem tilbake til i kapittel 5.4.

Kvalitativ metode gjev kvalitative data, altså svar som ikkje kan talfestast. Data ein hentar inn her gjev svar på eigenskapar hjå personane som vert undersøkt. Med kvalitativ metode ynskjer ein gjerne å oppnå forståing av eit fenomen. I problemstillinga er det ofte temaskildringar og spørsmål, som ein ynskjer å gå i djupna på (Larsen, 2007, s. 26). Her får ein mange opplysningar om få einingar, i motsetnad til kvantitativ metode. Metoden kan også gje betre forståing av heilskapar, fordi forskaren kan gå i djupna på ting, stille oppfølgingsspørsmål og dermed unngå misforståingar og feiltolkingar (Larsen, 2007, s. 26). Det opplevde eg som svært viktig i mine intervju. Eg kunne heile tida moglegheit til å fylgje opp det informantane sa med spørsmål. Ustrukturert, eller mindre strukturert intervju, er ein vanleg måte å samle inn data her, og det var denne type intervju eg gjorde i mi kvalitative

forskning. Føremålet med mitt intervju var å gå i djupna på eit tema og prøve å forstå informasjonen respondentane la fram. Ein anna fordel med denne metoden er at forskaren faktisk møter respondenten ansikt til ansikt, som kan hindre at han trekkjer seg. Med utfordringar knytt til å få tak i informantar, følte eg at det tidlege, personlege møtet med informantane skapte ein relasjon, der dei fekk kjennskap til meg og ynskte å hjelpe meg, og som gjorde til at dei ikkje ville trekkje seg.

Denne metoden har også sine baksider. Å behandle dataa er tidkrevjande og omfattande, og det kan vere vanskeleg å samanlikna svara. Intervjuobjektet kan også oppleve det utfordrande å svare heilt ærleg når ikkje han er anonym (Larsen, 2007, s. 27). Intervjueffekt er også ei ulempe her. Det inneber at intervjuaren, eller sjølv metoden, kan påverke resultatet i intervjuet, som igjen kan føre til at intervjuobjektet svarar noko anna enn det han verkeleg meiner (Larsen, 2007, s. 27). Prosessen før sjølv intervju er også krevjande, og for min del opplevde eg utfordringa med å få tak i informantar. Dei fleste som vart spurt meinte tida deira ikkje strakk til, eller at dei ikkje hadde noko å ”kome med”. Det kan verke som informantane opplever at forskaren er ute etter gitte svar, og at dei difor nøler med å delta. I intervju merka eg at dei var litt usikre, då dei somme gonger stilte seg nølende til det dei sjølv sa. Samtidig er det viktig å påpeike at intervju er noko dei færreste gjer så ofte, og at det då er naturleg å føle seg litt utilpass, usikker eller nervøs.

5.2 Metodetriangulering – "mixed methods"

Som nemnd har eg i denne forskinga nytta to metodar. I starten av mi forskning opplevde eg at ein tilnæringsmåte ikkje ville vere tilstrekkeleg for å få svar på problemstillinga, og valte difor å nytte både kvalitativ og kvantitativ metode, for å få større og meir breidde i materialet.

Mixed methods, kalla *metodetriangulering* på norsk, er ein metode der ein forskar nyttar seg av både kvantitativ og kvalitativ forskningsteknikkar, metodar, tilnærmingar og konsept i same studie. I artikkelen ”Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come” (2004) omtalar R. Burke Johnson og Anthony J. Onwuegbuzie metoden som ”det tredje paradigmet” eller den tredje ”forskningsbevegelsen” innan forskning (2004, s. 14, 17). Å tileigne seg ei forståing av dei svake sidene ved kvalitative og kvantitative undersøkingar kan gjere at ein som forskar vel å kombinera dei to metodane, fordi det vil vere med på å styrke dei svake sidene til kvarandre (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 15). Også Larsen (2008, s.

27) støttar seg til dette og peiker på same føremon, og argumenterer for korleis dei to kan styrkje kvarandre. Frå tidlegare forskingsarbeid har eg arbeidd med begge metodane, så eg var kjend med føremona og ulempene ved begge. Korleis ein vel å blande metodane kan variere. Dei kan bli nytta parallelt, ved til dømes at dei kvalitative dataa belyser dei talmessige resultata, eller at taldata kan seie noko om funna i den kvalitative delen av undersøkinga (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 367). I mi forskning brukte eg begge tilnærmingane samstundes, både under innsamling av data og analyse. Eg sende ut spørjeskjema omtrent på same tid som eg intervjuar. Eg var ikkje avhengig av å analysere data frå ein metode, før eg sette i gang med det andre.

Å nytte seg av fleire metodar i same forskning er ikkje eit nytt fenomen, men heller omdiskutert. Bakgrunnen for diskusjonen kan ligge i at metodane har forskjellige paradigmatisk antakelsar, og at striden botnar i ein samfunnsvitskapleg sosiopolitisk kontekst, fordi der fins "...et metodologisk hierarki, der de kvantitative metodene ligger øverst og de kvalitative metodene i det store og hele forvises til en hjelperolle" (Howe, 2004, ref. i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151).

Utfordringar ein kan oppleve knytt til metodetriangulering er at ein må setje seg nøye inn i begge metodane, samt at det er tidkrevjande og arbeidsmengda kan bli stor dersom ein er åleine i prosjektet (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 21). I mi forskning opplevde eg utfordringar akkurat til dette. Prosessen rundt intervju er lang og omfattande, og samstundes utforma eg spørjeskjema også henta inn data i undersøkinga, som gjorde arbeidet krevjande å gjennomføre åleine.

5.3 Avgrensing, informantar og material

I starten av mitt prosjekt måtte eg gjere fleire avgrensingar. Det gjaldt mellom anna utval og tal på informantar som skulle danne materialet mitt. For å finne svar på mi problemstilling brukte eg som nemnd to metodar, der eine ville gje meg omfattande materiale med fokus på å gå i djupna, medan den andre metoden ville gje ei større mengd data, med både tal og meiningar. Med metodetriangulering fann eg det hensiktsmessig å intervjuer to lærarar og ein skulebibliotekar. Eg såg på det som for omfattande å utvide til fleire intervjuobjekt, med tanke på at eg også skulle ha eit talmateriale å arbeide med. Utfordringa var større når det gjaldt avgrensing i den kvantitative forskinga, altså kor mange lærarar og bibliotekarar som skulle

svare på spørjeskjemaet. Det vart sendt ut til 42 ungdomsskular, og eg fekk svar frå 15 lærarar og fem skulebibliotekarar.

Avgrensinga handla ikkje berre om kor mange, men også *kven*. Med fokus på norskfaget og nynorsk skjønnlitteratur på 10.trinn, var det naturleg å setje krav om ein norsklærer på 10.trinn i intervjuet eg gjorde. I og med at eg skulle gå i djupna på det dei gjorde her og no, såg eg det viktig at dei jobba på det trinnet dette året. I spørjeskjemaet var ikkje det same kravet. Der kunne dei som har i dag, eller har hatt 10.trinn, svare på spørsmåla. På ungdomsskulen har ein gjerne klassen gjennom tre år, og kan ha erfaring med skjønnlitteratur på 10.trinn, sjølv om ein per dags dato ikkje arbeider på det trinnet. Ein grunn til å gjere det slik var for å samle inn meir data. For vidare avgrensing av materialet utarbeidde eg tre kriterium som vart gjeldande for dei tre ”informantgruppene”. Avgrensinga for lærarar i den kvalitative forskinga var: tilsett i ein nynorsk kommune, norsklærer på ungdomsskule og arbeider på 10.trinn per dags dato. Avgrensinga for lærarar i den kvantitative forskinga: tilsett i ein nynorsk kommune, norsklærer på ungdomsskule og arbeider/har arbeidd på 10.trinn. For bibliotekarar var avgrensinga lik både i den kvalitative og kvantitative forskinga: tilsett i ein nynorsk kommune, arbeider på ungdomsskule og arbeider som skulebibliotekar.

Kriteria for informantane i den kvalitative og kvantitative undersøkinga er nokså identiske, men med ein liten forskjell på kriterium tre, som grunngeve lenger oppe. Med ei nokså lik avgrensing mellom desse, fekk eg moglegheita til å sjå samanhengar og/eller tendensar opp mot intervjuet. Utvalet eg gjorde var delvis tilfeldig. Rekrutteringa av informantar vart i mi forskning gjennomført ved at eg ringte til rektorar i ein bestemt kommune. Eg informerte om prosjektet, og sende dei deretter informasjonsskriv på e-post (vedlegg 2). Vidare informerte dei sine tilsette om prosjektet på bakgrunn av mine kriterium, og eg sende så ut informasjonsskriv til informantane (vedlegg 3). Deretter gjekk eg i direkte dialog med informantane. Dermed var utvalet gjort relativt tilfeldig, men med informantar som oppfyller visse kriterium, kalla *kriteriebasert utval* (Johannessen et al., 2010, s. 109). På dette tidspunktet måtte eg også gjere eit val om eg ynskte informantar frå same skule, eller frå ulike skular.

Eg valte tre informantar frå same skule, av fleire årsaker. Fyrst og fremst for å sjå om det er store variasjonar i måten lærarane arbeider på, og litteraturen dei vel, sjølv om dei arbeider

ved same skule og på same trinn. Eg valte også å intervjuje skulebibliotekaren på same skule, for å få eit heilskapleg bilete av korleis ein arbeider på ein bestemt ungdomsskule, og eventuelt kva samarbeid som fins mellom desse to yrkesgruppene. Dei tre som danna materialet mitt i den kvalitative undersøkinga er to norsklærarar på 10.trinn, samt skulebibliotekar ved same ungdomsskule. Skulen dei arbeider på er ein nokså stor ungdomsskule på Vestlandet, i ein kommune med nynorsk som hovudmål. Lærarane hadde nokså ulik bakgrunn, ein heller fersk i yrket, og den andre med lenger arbeidserfaring. Skulebibliotekaren var i botn utdanna allmennlærer, men har per i dag skulebiblioteket åleine som einaste ansvarsområde. Vidare vil eg omtale dei som *informantar*, og i analysen og drøftinga vil eg omtale dei med pseudonym. Før intervjuja fekk informantane eit skriv med utfyllande informasjon om intervjuet og tema som ville bli tatt opp. Dei fekk ikkje vite spørsmåla på førehand. Sjølve intervjuja vart av praktiske årsaker gjennomført på arbeidsplassen til informantane.

5.4 Spørjeskjema som metode

Spørjeskjema er ein av mange måtar å samle inn kvantitative data på, og i mi forskning ynskte eg at både lærarar og skulebibliotekar skulle svare på undersøkinga. Grunnen for å bruke spørjeskjema som metode var for å få samle inn eit større talmateriale og meiningar, som eg kunne bruke opp mot den kvalitative undersøkinga mi. Eg meinte det ville vere svært interessant å få sjå fleire meiningar og tankar knytt til fenomenet eg skulle undersøkje, og at meir data ville gje ei meir reell framstilling.

Utforming av spørjeskjema er ein viktig og omfattande prosess. Det er viktig å ha konkrete spørsmål, som kan belyse problemstillinga (Johannessen et al., 2010, s. 260). Spørjeskjemaet som eg nytta i mi forskning var strukturert, med like spørsmål i same rekkefølga, som var stilt til alle respondentane (vedlegg 7). Det var delvis kvantitativ og kvalitativ, fordi nokon svar kan teljast, medan andre må tolkast. Det var ei blanding av opne og lukka spørsmål. I dei lukka spørsmåla var svaralternativa gitt på forhand, og respondentane kryssa av svaret som høva best. I dei opne spørsmåla fekk respondentane moglegheit til å svare fritt. Samstundes fekk dei også moglegheit til å skrive utfyllande kommentar på dei lukka spørsmåla. Det gav dei moglegheit til å gje betre informasjon, samt rydde opp i eventuelle misforståingar (Larsen, 2007, s. 45). Ein annan grunn var for å sikre høgare validitet, fordi dei fekk moglegheita til å

kome med informasjon utover svara som var forhandsgitt, men også fordi det hadde vore utfordrande å lage svarkategoriar knytt til dei spørsmåla.

Det var eit grundig forarbeid med spørjeskjemaet før undersøkinga. Eg måtte gjennomgå kva type spørsmål som kunne belyse problemstillinga mi, og om det kunne gje meg svar på det eg lurte på. Ein stor del av arbeidet bestod av å lage konkrete, forståelege og gode spørsmål som var både relevante, eintydige og enkelt formulert (Johannessen et al., 2010, s. 260). Det er altså viktig å sikre at spørsmåla ikkje blir for generelle, eller inneheld ord og uttrykk som kan misoppfattast. I denne metoden er det ingen rom for å justere eller endre på noko når skjemaet er sendt ut, og ein er difor godt tent med eit grundig forarbeid. Når eg hadde utarbeidd spørsmåla og ferdigstilt skjemaet, gjorde eg ein *prestudie*, med medstudentar. Dei gjennomførte den og vart bedt om å vurdere spørsmål, innhald og formuleringar. Medstudentane mine kjenner interessefeltet og har mange av dei same eigenskapane som respondentane. Nytteverdien av dette var stor, då eg fekk kritiske kommentarar til formuleringar og relevans, som gjorde spørsmåla meir presise og relevante.

Etter prestudien ringte eg til rektorar ved ei rekkje ulike skular og fortalde om prosjektet mitt og om spørjeundersøkinga. Dei fleste var positive og interessa for deltaking verka stor. Etter telefonsamtalane sendte eg dei informasjonsskriv (vedlegg 4). Vedlagt var også sjølve spørjeundersøkinga, som dei vidaresendte til sine tilsette som var aktuelle kandidatar. Øvst i spørjeskjemaet var det også informasjon om prosjektet og deltaking, for å sikre at respondentane hadde informasjonen dei trengte. Dei hadde også moglegheita til å kontakte meg. Sidan eg ynskte informasjon frå skulebibliotekarar, så skulle også dei svare på undersøkinga. For å unngå mange ulike skjema markerte eg dei aktuelle spørsmåla med gul "B", og forklarte at bibliotekaren berre skulle svare på dei sju spørsmåla som var markert. Lærarane svarte på alle 13 spørsmåla. Dermed kunne eg sende ut same spørjeskjema til alle.

Føremona med spørjeskjema som innsamlingsmetode er å få mykje data, frå mange ulike respondentar. Det kan gje eit større bilete av problemstillinga, i tillegg til informasjonen i intervju. Eg valte også å bruke nokre av dei same spørsmåla i intervju og spørjeskjema, for å sjå variablar i svara i dei to innsamlingsmetodane. Sjølv om det er tidkrevjande arbeid i forkant og etterkant av spørjeskjema, så er det ein oversiktleg måte å innhente og sortere informasjon på. Det er også tidsparande når ein kan kommunisere via e-post, då innhenting av data kan skje nokså raskt, dersom informantane svarar. Sett opp mot semistrukturert intervju

kan ein trekkje fram fordelene ved at det er tidsparande, ein kan lage oversiktlege tabellar eller figurar med svara og ein har eit større talmateriale.

I all forskning vil spørsmålet om moglege feilkjelder oppstå. Moglege feilkjelder når ein brukar kvantitativ innsamlingsmetode kan vere at forskaren har stilt uklare spørsmål, har vore lite nøyaktig, utvalet inneheld skeivheiter eller at ein trekkjer konklusjonar på feil grunnlag (Larsen, 2007, s. 71). Korleis informantane opplevde spørsmåla er vanskeleg å seie, men ingen av respondentane stilte spørsmål til skjemaet, og heller ingen let vere å svare på visse spørsmål, noko som eg signaliserer som positivt, og kan fortelje at spørjeskjemaet var forståeleg og tydeleg. Ei mogleg feilkjelde kan vere at lærarane som har svart på skjemaet ikkje er lærarar på 10.trinn per i dag, og kan innebære at dei til dømes har gløymt noko av litteraturen dei brukar i undervisning på det trinnet. I tillegg opplevde eg også at mange av respondentane beveger seg bort frå spørsmålet i svara sine. Sjølv om spørsmåla omhandla målform var det ikkje alltid respondentane sa noko om det, som somme gonger gjorde tolkinga utfordrande. Spørjeundersøkinga var anonym, men likevel måtte respondenten sende sitt svarskjema til meg på e-post, noko som kan knyte namn til svar. Dette løyste eg ved å lagre dokumenta med nummer og slette e-postane. Eg opna ikkje dokumenta før dei var nummererte, og slik unngjekk eg å sjå samanhengen mellom person og svar.

5.5 Semistrukturert intervju som metode

I mi forskning hadde eg tre semistrukturerte intervju, to med lærarar og eit med skulebibliotekar. Grunnen til at eg ynskte å intervjuje var for å få tak i erfaringar og oppfatningar knytt opp mot problemstillinga mi, samt sjå nyansar og kompleksitet. Eit semistrukturert intervju er basert på ein intervjuguide. Ein intervjuguide er ei liste med tema over generelle spørsmål og emne ein skal innom i løpet av intervjuet, og dei byggjer på problemstillinga i prosjektet (Johannessen et al., 2010, s. 139). Den skal fungere som eit reiskap og utgangspunkt for intervjuet, men rekkjefølga på tema og spørsmål kan variere (Johannessen et al., 2010, s. 137). Eg kjem nærare inn på intervjuguiden i neste kapittel.

Dei to lærarane fekk dei same spørsmåla (vedlegg 5), som gjorde det lettare å systematisere og samanlikne svara i seinare tid. Eg laga ein eigen intervjuguide for skulebibliotekaren (vedlegg 6), då interessefeltet hans er noko annleis enn lærarane sitt. Alle intervju vart gjennomførte på arbeidsplassen til informantane, men rammene rundt intervju var ulike. Eit

intervju føregjekk på grupperom, eit på lærarrommet, og med skulebibliotekar vart det gjennomført på "lærabiblioteket" ved sida av skulebiblioteket. Alle tre romma fungerte fint, og eg opplevde få forstyrringar.

I slike intervju er det informantane som for det meste skal styre samtalen og tema som vert tatt opp, medan intervjuaren skal prøve å halde seg mindre styrande (Larsen, 2007, s. 83). Eg opplevde det som naturleg å la informantane mine styre samtalen, og dei kom naturleg inn på fleire av spørsmåla mine samstundes. Likevel måtte eg passe på å halde samtalen til dei emna og spørsmåla eg ville finne ut av, for å halde tråden og ikkje bevege meg bort frå temaet. Somme gongar følte eg likevel for å spørje oppfølgingsspørsmål eller be informanten utdjupe, anten fordi eg ikkje oppfatta svaret, eller fordi eg ynskte å høyre meir. Ein blir fort rive med, og vil diskutere mange ting samstundes. Med eit stramt tidsskjema for informantane følte eg at dette vart godt ivaretatt, fordi vi ikkje hadde tid å miste. I slutten av intervjuet forberedte eg informantane på at det var dei to siste spørsmåla, og avrunda med at dei fekk kome med avsluttande kommentarar og tankar, dersom han hadde noko dei ikkje hadde fått fram tidlegare.

Under intervju tok eg lydopptak, for å sikre at all informasjon kom med. I eit så langt intervju er det umogeleg å skrive ned alt som blir sagt. Det var informantane kjende med på førehand, og ingen hadde problem med det. I etterkant transkriberte eg, og sette svara opp i oversiktlege kolonnar med spørsmål og svar, knytt til dei ulike kategoriane. Eg sorterte kvar intervju med nummereringar på kvar setning dei sa, slik at det vart lett å finne tilbake. I overgangen til analyse er det sjølvstundt utfordrande å finne ut kva element som skal reknast som data, og kor mykje som skal skrivast ned. I mitt tilfelle transkriberte eg intervjuet i sitt fulle og heile, og valte heller bort deler i analyseprosessen.

Sett opp mot spørjeskjema ser ein fleire føremoner med semistrukturert intervju. Ein kan kome med oppfølgingsspørsmål og oppklåra undervegs, som kan gje høgare validitet. I intervju får ein gått i djupna, som kan gje ei større forståing av fenomenet. Det er også vanskelegare for informanten å trekkje seg, når han fyrst har sagt ja til å delta. Dette er med å hindre fråfall, slik som ofte oppstår når ein skal svare på spørjeskjema. Men som med kvantitativ metode, kan det også oppstå feilkjelder når ein arbeider med kvalitativ metode. Typiske feilkjelder er intervju effekt, som handlar om at intervjuaren påverkar respondenten, gjennom oppførsel eller ytre kjenneteikn. Også spørsmålseffekt kan oppstå, som inneber at

forskaren stillar leiande spørsmål (Larsen, 2007, s. 104-105). For min del prøvde eg under alle intervjuar å halde ein nøytral posisjon, og ikkje uttrykkje meiningar, men heller interesse for det som vart sagt. Sidan eg hadde jobba grundig med intervjuguiden og spørsmåla, følte eg at eg klarte å unngå leiande spørsmål og intervju effekt.

5.6 Intervjuguide og spørjeskjema

Intervjuguiden heng saman med den kvalitative metoden, medan spørjeskjemaet har samanheng med den kvantitative metoden. Eg vil kort summere opp innhaldet i desse, og mine tankar knytt til utforminga, samt utfordringar.

Ein intervjuguide er ei liste med generelle spørsmål eller stikkord ein vil kome innom, til bruk som rettleiing under eit intervju (Johannessen et al., 2010, s. 139). Spørsmåla og stikkorda skal dekkje problemstillinga slik at svara kan gje oss ein konklusjon knytt til den. For å skape ein god relasjon med informantane starta eg intervjuet med generelle og ”enkle” spørsmål, før eg gjekk inn i nøkkelspørsmåla. Intervjuguiden min bestod av hovudkategoriar, som eg ville kome innom i løpet av intervjuet. I kategoriane hadde eg laga meg spørsmål som eg ynskte svar på, samstundes som det var naturleg å stille uplanlagde tilleggsspørsmål undervegs, når eg følte behovet for å høyre meir om det informantane fortalte. Dermed bevega eg meg att og fram i intervjuguiden, fordi eg undervegs fekk svar på spørsmål som var meint å kome seinare i intervjuet. Intervjuguiden er ei praktisk ”sjekklister” når ein intervjuar, slik at ein er sikker på å ha dekkja alle emne og spørsmål ein vil spørje om (Larsen, 2007, s. 83). Den hjelpte meg å halde fokus heile vegen, og halde ein delvis orden på struktur og framgang. I tillegg hadde informantane uttrykt at dei ynskte eit effektivt intervju, då dei alle hadde ei travel tid då dette stod på. Difor vart det endå viktigare for meg at spørsmåla og stikkord eg hadde var relevante, slik at vi unngjekk å bruke unødvendig tid på irrelevant informasjon. Det er uheldig for både forskar og informantar.

Eg har tidlegare i kapittel 5.4. vore inne på spørjeskjema som metode, og korleis eg gjekk fram i utforminga av det. Likevel vil eg her gå nærare inn på kva spørsmål undersøkinga inneheldt, og korleis desse vart utarbeidd. Øvst i spørjeskjemaet hadde eg som sagt ein kort introduksjon på om meg og mitt prosjektet, problemstilling, tal spørsmål og forklaring på korleis det skulle svarast på og returnerast (vedlegg 7). For meg var det viktig å vere presis i formuleringane, for å unngå misforståingar hjå respondenten. I skjemaet skulle dei svare ved

å setje kryss, eller formulere eigne svar. Likevel hadde dei på alle spørsmåla moglegheit til å utdjupe svara dei gav. Dette for å ikkje utelukka sjansen deira til å kome med utfyllande informasjon. Same spørjeskjema var sendt til både lærarar og skulebibliotekarar, grunna praktiske årsaker. Det blir fort mange dokument, og det kan bli forvirrande for mottakar som skal halde styr på dei ulike. Difor merka eg berre spørsmåla som var aktuelle for bibliotekar, og presiserte dette både e-post og i skjemaet. Spørjeskjemaet inneheldt ei rekkje av dei same spørsmåla som informantane i intervjuet fekk. Som sagt fordi dei var viktige og relevante, men også for å kunne sjå svara opp mot kvarandre, sjølv om det er avgrensa med informasjon ein får i eit spørjeskjema, kontra eit intervju.

5.7 Validitet og reliabilitet

Validitet handlar om at data ein samlar inn har gyldigheit eller relevans til problemstillinga (Larsen, 2007, s. 38). Som nemnd tidlegare kan det vere lettare å sikre god validitet i kvalitativ forskning enn i kvantitativ forskning, fordi ein i eit intervju har moglegheit til å kome med oppfølgingsspørsmål og rydde opp i eventuelle misforståingar (Larsen, 2007, s. 26). I mi forskning handla det om å samle inn relevant informasjon i intervjuet, samt i spørjeskjemaet. Metodetrianglering i forskinga kan også styrkje validiteten, fordi ein tek utgangspunkt i fleire settingar (Johannessen et al., 2010, s. 230). Å jobbe grundig med spørsmåla i begge metodane var viktig, samt å gjennomføre prestudien knytt til den kvantitative forskinga. I intervjuet hadde eg moglegheit til å rydde opp i eventuelle misforståinga og uklarheiter, noko ein ikkje kan i spørjeundersøkinga. Likevel fekk eg fleire personar til å sjå på spørsmåla i intervjuguiden, for å sjå om dei var forstålege og mogelege å svare på. Ei utfordring er også kor vidt svara til respondentane har samanheng, eller om dei fortel om den faktiske situasjonen. Til dømes svarar ein lærar å bruke meir enn halvparten av tida på nynorsk skjønnlitteratur, men har likevel ikkje brukt ein nynorsk tekst i år. Det kan også handle om at lærarane svarar det dei *trur* er det mest fornuftige og riktige å svare, og det som andre vil høyre, sjølv om det gjerne ikkje stemmer med realiteten. Eg har fått mange utfyllande og interessante svar, men dei gjev gjerne ikkje alltid svar på det eg *faktisk* spør om. Nokon blir til dømes spurt om målform, men snakkar om andre ting i svara sine.

Reliabilitet handlar om nøyaktigheit eller pålitelegheit (Larsen, 2007, s. 80). Det inneber om prosessen har vore nøyaktig og om undersøkinga er påliteleg. Høg reliabilitet kan vere utfordrande når det er snakk om kvalitative undersøkingar. I eit intervju kan det blir vanskeleg

fordi informanten kan blir påverka av situasjonen eller intervjuaren, som igjen kan spele inn på svara han gjev (Larsen, 2007, s. 81). Her kjem eg tilbake til det som eg skreiv om semistrukturert intervju som metode. Det er viktig å halde seg profesjonell og nøytral, nettopp for å sikre reliabilitet. At informasjonen blir behandla nøyaktig er også vesentleg for reliabiliteten. Døme på det er at forskaren held orden på intervjudataa, og ikkje blandar kven som har sagt kva (Larsen, 2007, s. 81). Gjennom all forskning har eg hatt orden på dokument, og ryddige framstillingar av data eg har henta inn, som er viktig når ein skal analysere og konkludere.

5.8 Etikk

I forskning må ein ta omsyn til etiske prinsipp og juridiske retningslinjer. Som Johannessen et al. (2010, s. 89) poengterer, handlar etikk om prinsipp, reglar og retningslinjer for vurdering om handlingar er riktige eller gale. Problemstillingar knytt til etikk oppstår når forskinga rører menneske, kanskje i forbindelse med datainnsamlinga, til dømes i eit intervju. Forskaren må tenkje over kva emne som kan belysast utan at det får etisk utforsvarlege konsekvensar for enkeltindivid, grupper eller heile samfunn (Johannessen et al., 2010, s. 91).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH) har vedteke ei rekkje forskningsetiske retningslinjer. Dei kan samanfattast til tre hovudomsyn forskaren må tenkje gjennom (Nerdrum, 1998, ref. i Johannessen et al., 2010, s. 91). Punkt ein omhandlar om informanten sin rett til sjølvråderett og autonomi, som går på at samtykket skal vere frivillig og at informanten til kvart tidspunkt har moglegheit til å trekkje seg (Johannessen et al., 2010, s. 91). For meg var dette viktig å få fram tidleg i dialogen med både informantar og respondentar. Dei skulle heile tida føle at dei sjølv hadde kontrollen, og kunne kontakte meg om det skulle vere noko. Både i den kvalitative og kvantitative undersøkinga sendte eg ut informasjonsskriv, der det meste av opplysningar var presentert.

Punkt to går på forskarens plikt til å respektere informantens privatliv, som handlar om at informasjon blir heldt konfidensielt, og at personar som er med i undersøkinga ikkje kan identifiserast (Johannessen et al., 2010, s. 91). Eg presiserte at informasjonen var anonym, og at det som vart sagt ikkje kunne knytast til dei som personar. Lydopptaka og anna informasjon skulle i seinare tid slettast. Når eg mottok spørjeskjema lagra eg dei med nummer og sletta e-posten frå informanten ved prosjektet sin avslutning, som forklart tidlegare. Tredje punkt

handlar om forskarens ansvar for å unngå skade, som inneber at intervjuar ikkje skal innehalde sårbare og følsame område, som kan vere vanskelege for informanten (Johannessen et al., 2010, s. 91-92). Dette var ikkje så relevant i mi forskning, då eg ikkje var innom sårbare tema. Likevel presiserte eg at informantane ikkje måtte svare på spørsmål, dersom dei ikkje ynskte.

Ein må også ta omsyn til meldeplikta dersom eit prosjekt inneheld behandling av personopplysingar, og desse skal heilt eller delvis lagrast elektronisk. Meldepliktige prosjekter som vert gjennomført ved høgskular, som i mitt tilfelle, skal meldast til Norsk senter for forskingsdata, bli vurdert og godkjend (vedlegg 1). Det er viktig for informantar i eit prosjekt at det ikkje kjem ut informasjon som kan førast attende til dei, men berre brukast til føremålet dataa er samla inn til (Johannessen et al., 2010, s. 94). I kvalitative undersøkingar kan det førekome detaljrike skildringar av enkeltpersonar, og for å sikre full anonymitet kan ein endre på visse opplysningar, som til dømes å gje dei pseudonym framfor vanlege namn, alder, kjønn, stilling og stad undersøkinga blir gjennomført (Johannessen, 2010, s. 97). Dette har eg valt å gjere i min analysedel. Eg omtalar informantane med pseudonym, samt at kjønn har blitt endra.

6. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil eg presentere funna mine frå intervju og spørjeskjema. Eg har sortert materiale og vil presentere ut frå ulike emne, og sjå etter fellestrekk og utsegna som skil seg frå kvarandre.

6.1 Sortering, organisering og analysering av data

Datamaterialet frå spørjeundersøkingane er danna av 15 norsklærarar og fem skulebibliotekarar, samt djupneintervju av to lærarar og ein skulebibliotekar. Eg har valt å strukturere dataa i to tilnæringsmåtar: kategoribasert inndeling og tabellar. Kategorisere gjorde eg for å kunne dele avsnitt og setningar frå datamaterialet inn i tema, og tabellar for å organisere data, gjere svara meir oversiktlege og sjå variablar (Johannessen et al., 2010, s. 166-167). Eg har også gjort ei meiningsfortetting, som inneber å komprimere lange utsegn og setningar til færre ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

Vidare koda eg materialet, som her tyder å knyte saman dei tekstdelane som omhandlar same spørsmål eller tema (Johannessen et al., 2010, s. 174). Ei utfordring i både intervju og i

spørjeskjema var at informantane og respondentane ofte svara på fleire spørsmål på ei gong, eller dei svara på eit anna spørsmål enn det som vart stilt. Eg har difor måtta prøva å tolke svara for å setje dei inn i rett samanheng. Vidare kategoriserte eg ut frå spørsmåla i spørjeskjemaet som både respondentar og informantar svara på (vedlegg 8 og 9), samt at eg kategoriserte dei transkriberte intervjuar inn i tema og omgrep, for å gjere dei oversiktlege og velje ut det som var relevant. Når det gjeld koding av kvalitativt materiale, er det viktig å tenkje på at utsegna blir teke ut frå sin opphavlege samanheng, og dermed må ein som forskar passe på å ikkje stykke teksten så mykje opp at heilskapen forsvinn (Johannessen et al., 2010, s. 175). Det er noko eg har prøvd å ta stort omsyn til i denne fasen. Etter å ha koda datamaterialet, byrja eg å samanlikna informasjonen som var gjeve innafor kvart spørsmål eller tema, både frå intervju og spørjeundersøking, og det er dette eg skal presentere vidare i dette kapitlet.

Kven som uttalar seg om kva, vil blir tydeleggjort i analysen med å omtale informantane frå intervjuar med pseudonyma Eva og Rune (lærarar) og Trond (skulebibliotekar), medan respondentane som svara på spørjeskjema blir omtala som "respondent" eller etter sitt yrke: "lærer" eller "skulebibliotekar". Spørsmåla frå undersøkinga som inneheldt svar med gradering, har eg rekna om i prosent og sett i tabellar (vedlegg 10). I presentasjonen vil eg diskutere funna med tal og ikkje prosent. I tillegg fekk respondentane moglegheit i spørjeskjemaet til å utdjupe med kommentar, også på graderingss spørsmåla. For å kunne vise til utgreiingar og nyansar i dei ulike kategoriane har eg med både lengre og kortare sitat frå informantane og respondentane. Desse vil bli nøyaktig attgjevne frå det dei har uttalt eller skrive. For betre leseflyt har eg valt å normere språket frå både spørjeskjema og intervjuar.

6.2 Kva kriterium ligg til grunn for vala lærarane gjer i utvalsprosessen, og kvar finn dei litteraturen dei brukar i undervisning?

Interessa mi var å finne ut kva norsklærarar i nynorske kommunar vektlegg når dei skal velje ut nynorsk skjønnlitteratur til undervisning på 10.trinn, og kva som ligg til grunn for vala dei gjer. Forskingsspørsmåla mine innebar også å finne ut kva betydning målform har, kvar dei finn fram til litteraturen, i kva grad nynorsk skjønnlitteratur blir brukt og i så fall kva litteratur det er og spørsmålet om (eventuelt) samarbeid med skulebibliotekar. I dette kapitlet vil eg presentere hovudfunna når det gjeld lærarar, før eg i kapittel 6.3 vil ta føre meg hovudfunna i datainnsamlinga med skulebibliotekarar.

Innleiingsvis vil eg påpeike at respondentane arbeider i forskjellige kommunar, men alle i kommunar med nynorsk som hovudmålform, noko som var eit av kriteria når eg gjorde utval. Kva som er den offisielle målforma i kommunane treng ikkje nødvendigvis ha ein klar samanheng med kva målform elevane nyttar på ungdomsskulen, og difor fekk alle respondentane innleiingsvis spørsmål om tal på elevar med bokmål og nynorsk som hovudmål i sine klassar. Det viser seg at 14 av 15 lærarar har 83% eller fleire elevar med nynorsk som hovudmål, medan ein lærar har 78% elevar med nynorsk som hovudmål. Nynorsk som hovudmål er også rådande i elevgruppene til dei to intervjuobjekta, 96% i elevgruppa til Eva og 86% hjå Rune. Eg synes også det er nemneverdig at fleire av lærarane i undersøkinga, samt i intervju, snakkar om nynorsk litteratur og ”generell” litteratur om ein annan, og at dei har vanskar med å skilje ut den nynorske litteraturen på ein spesifikk måte, sjølv om spørsmåla og undersøkinga omhandla denne målforma. Eg har valt å løyse det slik at eg presiserer når lærarane svarar på det som gjeld nynorsk, og omtalar heller ”litteratur generelt” når det er tilfellet.

Målform som kriterium

Eit viktig spørsmål i denne studia var å finne ut om målform er viktig for lærarane når dei vel ut skjønnlitteratur, og om det ligg som eit kriterium i utvalsprosessen. Er dei eigentleg opptekne av kva målform dei skjønnlitterære tekstane og bøkene dei vel ut til undervisning er på, eller kjem det i skuggen av andre kriterium? I så fall: kva anna blir viktig? Eg synest også det her er relevant å kommentere at fleire av respondentane vekslar mellom ”målform” og ”målføre” i svara, to ord som verkar å vere synonymt for fleire. Ei målform er eit skriftspråk, medan målføre er det same som dialekt (Språkrådet, 2010). Likevel trur eg respondentane gjer ei rein forveksling, og sannsynlegvis meiner målform *sjølv* om dei skriv målføre, sidan eg spør om skrivne bøker og tekstar, noko som har vorte tydeleggjort i både informasjonsskriv og i spørjeskjema.

Når lærarane vel ut litteratur, svarar to av respondentane at målform ikkje er viktig, fem stykk svarar at dei vel helst bøker på nynorsk, og dei åtte andre ynskjer helst ei god blanding. Respondentane som svarar helst bøker på nynorsk, utdjuapar med ulike årsaker. For ein verkar det å hengje saman med ei personleg interesse for det nynorske språket: ”Eg er nynorsk entusiast på min hals”. Ein annan respondent som med same svar, meiner det er viktig å bruke nynorsk litteratur når det er snakk om munnleg formidling, medan at han elles ynskjer ei

blanding: ”Ved høgtlesing av ei bok i klassane er føremålet å finna ei bok på nynorsk, men ved val av noveller/korttekstar gjerne ei god blanding”.

Lærarane vektar også aktualitet og innhald i utvala. Eva seier ho gjerne brukar tekstar på nynorsk, men poengterer samstundes at det ikkje er det viktigaste for ho. Ho har mest fokus på emne og sjanger, samt ivareta interessa til elevane. To andre lærarar uttrykkjer også at innhaldet er viktigare enn målform: ”Eg ser ikkje på om tekstane er bokmål eller nynorsk. Eg finn dei tekstane som har eit relevant innhald” og ”Målform er ikkje viktig – ynskjer sjølv sagt bøker på nynorsk, men innhaldet tel faktisk meir”. Også ein annan respondent grunngjev at litteraturvala blir styrt av andre ting enn berre målform: ”Utvalet er styrt av ei rekkje faktorar: form, språk, men ikkje minst teksten sitt tema/aktualitet”.. Så innhald framfor målform". To andre respondentar tydeleggjer også at dei har fokus på innhald: ”Aktualitet og tema er viktig, ofte avgjørende, for at teksten skal nå fram til elevane" og ” Eg brukar det som passar til det me driv med”. Ut frå utsegna ser ein at fleire lærarar meiner innhaldet i tekstane tel meir enn kva målform dei er på, noko som òg gjeld Rune: "Eg legg veldig masse vekt på innhald, kanskje ovenfor elevane, meir enn det er på nynorsk

Lesing som aktivitet og oppleving ser også ut til å vere viktig for fleire av lærarane. Mange er opptatte av sjølve leseaktiviteten, nemleg at elevane les for lesinga si skuld. Rune fortel at han har mange elevar som ikkje les på fritida, og han difor set av ein time i veka der dei les sjølvvalt litteratur, som dei ikkje nødvendigvis ikkje skal arbeide vidare med. Han grunngjev dette med ynskje om at elevane skal få gode lesaropplevingar. Her er det ikkje krav om målform. To respondentar deler synet med Rune: ”Det viktigaste for meg er at dei les. Det er ein bonus om dei finn nynorsk litteratur” og ” For meg som lærar er det at elevane les skjønnlitteratur viktigare enn kva målform dei les på”. Igjen blir målform mindre viktig og styrande, fordi lærarane berre ynskjer at elevane skal lese.

To av lærarane meiner også at det somme gongar må lesast litteratur på bokmål. Rune fortel: ”Vi er nok bevisste på at vi prøver å ta det på nynorsk. Men, det er ikkje alltid det går. Det er klart når du finn gode tekstar som er på bokmål, så får vi heller leve med bokmål”. Han fortel at dei er medvitne på, samt prøver å velje ut skjønnlitterære tekstar på nynorsk, men at det ikkje er styrande for vala. Kvalitet blir sett framfor målform. Ein annan respondent deler same synet, og meiner at til dømes somme klassikarar må lesast på bokmål: "Vi må også lese noe på bokmål, eller riksmål, for å kunne lese klassisk av Ibsen og Hamsun”. Dette sjølv om han

helst ynskjer å bruke bøker på nynorsk, då han fortel at det ligg i "botnen" hjå elevane. Dei påpeiker begge to at dei somme gonger vel litteratur på bokmål fordi det er naudsynt og fordi litteraturen berre fins på bokmål eller fordi den er god.

Lik vekt av litteratur på bokmål og nynorsk ser ut til å vere viktig for mange av lærarane. Over halvparten av respondentane svarar at dei helst vel ut ei god blanding av tekstar på både nynorsk og bokmål. Ein respondent meiner elevane er vane med å lese på begge målformene og difor verkar det å spela liten rolle kva målform skjønnlitteraturen dei les er på, noko som gjer at han vel båe deler. Ein annan påstår at elevane er flinke til å skilje mellom dei to målformene når dei kjem i ungdomsskulen, og som truleg er grunnen for at han vel ut tekstar på begge målformer. To andre respondentar som tykkjer ei god blanding er det rette, påpeiker begge at det er viktig for elevane å møte gode tekstdøme både på hovudmål og sidemål. Ein av dei utdjupar: "Eg vil gjere halda på det nynorske språket, men litteraturen kan gjerne vere ei blanding. Språk er viktig i formidling, og nyansane i begge målføre er nyttig å ha med seg, også i forhold til nabospråka". Han ynskjer å halde på den munnlege nynorsken, men meiner elevane bør møte litteratur på begge målformer, for å kunne samanlikne dei med kvarandre og opp mot andre språk i Norden.

Seks av lærarane svarar at det er "nokså viktig" for dei kva målform tekstane/bøkene elevane les er på. Ein lærar trekkjer her inn læreboka, og fastslår at alle elevar skal ha lærebok på hovudmålet sitt, men at dei bør lese på begge målformene. Det kan gjerne tenkjast at han her meiner "lesing" betyr litteratur, så litteraturen dei les bør vere på både nynorsk og bokmål. Ein annan respondent meiner det er viktig at elevane les mogleg hovudmål på barneskulen, medan dei på ungdomsskulen kan velje meir fritt.

Dei lærarane som ynskjer å vektleggje nynorsk litteratur ser også ut til å vere opptatt av å synleggjere ei målform som elles er i minoritet. Ein respondent utdjupar: "Det ideelle er å styrke elevflertallets hovedmålform, ikke minst siden bokmålpåvirkninga er gjennomgående sterk på de fleste elever i livet utenom skolen". Også Eva meiner elevane i stor grad møter bokmål "på alle andre arenaer" og at det difor blir viktig å synleggjere nynorsk litteratur. Samstundes fortel ho at litteratur på bokmål er lettare å finne: "Bokmål er jo lettare tilgjengeleg, sant. Så det er klart at dersom ein bruker aktuelle ting i media og sånt, så er det jo mest på bokmål". At bokmål i større grad dominerer opplever også denne respondenten, som meiner det er viktig å ta vare på hovudmålforma til elevane gjennom litteratur:

Eg ynskjer å lesa mest muleg på nynorsk sidan me lever midt i "nynorskland", men også fordi nynorsk er eit vakkert og godt språk som me nyttar for lite, og som elevane kjenner altfor dårleg.

Lærarane synast å vere opptatt av å velje nynorsk litteratur til undervisning, og grunngeve det med at elevane får bokmål frå mange andre "kanalar", og at dei føler eit engasjement for at elevane bør møte ein nynorske litteratur på skulen.

Lærarane har også nokre tankar om kva forhold elevane sjølv har til målform i litteraturen dei les. Eva meiner dei ikkje er opptatte av det: "Ganske nøytrale vil eg seie. Dei godtek om det vert lese på både nynorsk og bokmål". Når elevane sjølv får velje litteratur som skal lesast meiner ho dei vektlegg andre kriterium enn målform: "..det er tilfeldig kva dei vel. Dei vel ut frå tittel, sjanger, forfattar, framside. Ja, ulikt. Dei vel ikkje ut i frå målform". Ein respondent deler same synet som Eva, og meiner elevane ikkje legg merke til kva målform litteraturen er på og at det difor ikkje opptek dei. To respondentar påstår også at elevane er opptatt av kvalitet i teksten: "[Dei] er meir opptatt av om det er ein god tekst eller ikkje" og "Er det god litteratur, godt skrive, så har det ingen ting å sei om det er nynorsk eller bokmål". At andre kriterium enn målform er viktigare for elevane, blir av desse lærarane konstantert. Også Rune støttar seg til dette: "Dei les ei bok dei har *lyst* til å lesa, i staden for å sjå kva målform den er på".

Rune trekkjer også fram tilpassing når han vel ut tekstar på nynorsk i klasserommet:

Skal dei lesa tekstar på nynorsk, så bør dei kanskje vera moderne. Moderne nynorsk. [...] ...viss terskelen blir litt høg i forhold til språket, då blir det uinteressant, så ramle dei ut. Dei skal syns at det er kjekt. [...]. Nokon gonger må dei få utfordringar, men eg prøver å unngå det for mye. Motivasjonen er veldig viktig.

Eva nemner også viktigheita av å velje ut litteratur ut frå elevane sin modning og respons, truleg gjeld dette også når det er snakk om språk i litteraturen. Ho fortel at ein somme gonger må velje ut og arbeide med ulike tekstar i ulike klassar, fordi gruppa krev og har rett på tilpassing:

Kva utval du gjer kjem jo heilt an på målgruppa di. Ja, det blir jo ulikt frå gruppe til gruppe, og år etter år. Og sjølv om me [kollegiet] er einige om sånn sirka kva me skal lese, så gjer me jo ikkje heilt likt i alle klassar sant. Ein bruker kanskje meir tid på nokon tekstar enn andre, litt avhengig av elevane, korleis dei responderer, og modning ikkje minst.

Utvala lærarane gjer vil truleg ha samanheng med måten elevane responderer på litteraturen, slik Eva fortel. Frå spørjeundersøkinga svarar fem respondentar at elevane har ei nøytral haldning til nettopp nynorsk litteratur, medan ti respondentar svarar at elevane har ei positiv haldning til den. Ein utdjupar nærmare: ”Eg innbiller meg at elevane kjenner kor godt det er å lesa nynorsk når dei endeleg får ei bok skriven på nynorsk mellom hendene sine. Ein tekst skriven på det språket dei kjenner best”. Ein annan meiner det er heilt naturleg at dei har ei klar haldning til det: ”Sjølvsagt positive – dei er nynorskbrukarar og svært medvitne det”. Kor vidt elevane faktisk er positive, nøytrale eller negative til målform i litteraturen lærarane vel er heller vanskeleg å svare på, fordi ein ikkje får elevane sine egne meiningar. Lærarane sine utsegn er basert på opplevingar og antakelsar.

Vurdering blir også ein viktig faktor for kva lærarane vel ut av litteratur, både generelt og den på nynorsk. Eva og Rune påpeikar at dei har jamlege møter med trinna eller norskseksjonen, der dei diskuterer litteratur og vel ut kva som skal brukast i undervisning. Grunnen til at dei gjer dette er for å sikre at elevane får servert noko av den same litteraturen, sett opp mot at dei kan kome opp i eksamen, og at lærarane skal skrive fagrapport. Rune påpeiker at dette er viktig, og gjer at ikkje kvar lærar kan velje ut kva som helst. Det betyr også at elevane til Rune og Eva får presentert mykje av den same (nynorske) skjønnlitteraturen.

Oppsummert kan ein seie at lærarane synast å vere opptatte av målform og ynskjer gjerne å bruke nynorsk litteratur i undervisninga, men dei har mange andre interesser og faktorar som dei vektlegg i større grad og som styrer vala. Målform blir berre ein av mange kriterium, og ser ikkje ut til å verte prioritert fyrst når dei vel ut litteratur til undervisning.

Lærarane sin bruk av skulebibliotek

Heile 13 respondentane svarar at dei brukar skulebibliotek, eller anna bibliotek, når dei skal finne fram til nynorske bøker til bruk i klasserommet. Også i prosessen å finne fram til korttekstar og tekstutdrag på nynorsk ser bibliotek til å vere ein ressurs, der sju av dei også nemner biblioteket. Sjølv om fleirtalet av lærarane svarar at dei brukar skulebibliotek når dei skal finne fram til både nynorske bøker, korttekstar og utdrag, er dei meir delt i meiningane når det gjeld samarbeid med (skule)bibliotekar. Sju lærarar svarar at dei brukar skulebibliotekar ”av og til”, fem av dei svarar ”ofte” og tre svarar at dei ”aldri” brukar skulebibliotekar. Ein respondent som brukar skulebibliotekar ”av og til” utdjupar:

Det hender sjølvst av og til at eg spør etter hjelp hjå bibliotekaren til dette arbeidet, men eg nyttar han mest til hjelp med å kjøpa inn nye bøker eg tenkjer det hadde vore smart at me hadde hatt på biblioteket.

Ein annan respondent deler same meining, og brukar bibliotekaren knytt til praktiske oppgåver, som bokbestilling: ”Spør gjerne bibliotekar til råds om ho kjenner til tekstar. Men òg for å skaffe bøker til biblioteket”. Også ein respondent som brukar skulebibliotekar ofte, bruker han til rådføring i tillegg til hjelp med bestilling: ”Får masse informasjon, og lettare å bestille klassesett og prøveeksemplar”. Respondentane knyt skulebibliotekar til dei ”tradisjonelle” oppgåvene mange forbind med skulebibliotekar; til dømes hjelp med bokbestillingar.

Rune er derimot ein av dei få som brukar bibliotekaren til meir enn "berre" bokbestilling. Han brukar skulebibliotekaren når han generelt skal finne fram til skjønnlitteratur, ikkje nødvendigvis berre den som er på nynorsk. Han rosar bibliotekaren Trond som ein ressurs: ”Han er veldig god å ha. Og han er veldig oppdatert, og det er jo veldig viktig”. Rune fortel at han brukar Trond til hjelp når elevar skal finne bøker, men også når han sjølv treng råd.

To av respondentane som svarar at dei aldri brukar skulebibliotekar til hjelp i utvalsprosessen grunnjev det med mangelen på skulebibliotekar. Begge legg samstundes til at dei då nyttar seg av folkebiblioteket sine tilsette om spørsmål som omhandlar å finne fram til nynorsk litteratur. I kva grad og til kva skulebibliotekaren vert nytta til, er sjølvst avhengig av at skulen faktisk har ein skulebibliotekar, og det er grunnen til at eg set skule i ”(skule)bibliotek”

i parentes, fordi nokon nemner å bruke offentlege bibliotek, og bibliotekar(ane) som arbeider der. Eva har anna grunngeving for å ikkje bruke skulebibliotekar når ho skal finne fram til litteratur generelt:

Eg føler me er veldig prega av dette nye læreverket som me har, som er så enormt. Så me har liksom hatt meir enn nok med å forholda oss til dei. Har liksom ikkje følt på det behovet for hjelp, rett og slett.

Eva seier ho finn ”nok” utval av litteratur i læreverket, og ser difor ikkje behovet for hjelp av skulebibliotekar. Læreverket ser også ut til å vere viktige for fleire av lærarane i denne samanhengen, og eg vil difor gå nærare inn på det.

Læreverket som kjelde

For mange av lærarane i undersøkinga ser læreboka ut å vere ei kjelde, både for å finne fram til litteratur, samt gjere utval. Heile 10 av 15 respondentar listar opp læreboka som kjelde når det gjeld å finne fram til både nynorske bøker, utdrag og korttekstar. Ein respondent fortel at det er den viktigaste kjelda: ”Eg brukar stort sett læreboka”. Dette kjem fram når han blir spurd om utvalet nynorske bøker og tekstar på skulebiblioteket, så sjølv om han ikkje her nemner nynorsk, så antar eg at han her meiner nynorske tekstar, samt litteraturen han bruker i klasseromundervisning generelt. Ein annan respondent fortel om tekstane han finn i læreboka: ”Me les skjønnlitteratur når me les noveller og utdrag frå læreboka”, og vidare påpeiker han at desse er på nynorsk: ”Læreboka og det eg gjev ut er på nynorsk”. Den nynorske litteraturen han brukar finn han altså anten i læreboka eller er tekstar som han deler ut, som truleg er kopierte korttekstar og utdrag m.a.

Det er særleg eit læreverk som skil seg ut i denne samanhengen: *Kontekst*. Fleire lærarar nemner dette verket i spørsmålet kvar dei finn fram til nynorske tekstar og bøker. To respondentar utdjupar: ”Kilder til flere av tekstene er *Kontekst*-verket sine tekstbøker: *Tekstar 1-3*” og ”Hentar tekstar frå *Kontekst* sine tekstsamlingar; *Tekstar 1, 2, 3 og 4*”. I både intervju og spørjeskjema kjem det altså fram at fleire av lærarane brukar dette læreverket og eg vil difor kort gje ein presentasjon av det. Fyrste utgåva av *Kontekst* kom i 2006, og består no av ei basisbok og fire tekstsamlingar. Tekstsamlingane er kronologisk organisert etter tidsperiodar, *Tekster 1* med litteratur skrivne før 1980 og *Tekster 2* med tekstar skrivne mellom

1980-2005. I 2010 kom ei ny utgåve av verket: *Nye Kontekst*, samt to nye tekstsamlingar: *Tekstar 3* og *Tekstar 4*. Tekstsamling tre inneheld ei rekkje samtidstekstar og har større fokus på saktekstar, medan fjerde bok har eit variert utval samtidstekstar og klassiske tekstar. Til saman i dei fire tekstsamlingane er 105 av tekstane på nynorsk og 223 på bokmål. Det betyr at kring 1/3 (ca. 32%) av tekstane er på nynorsk. Det inneber alle sjanrar.

Utvalet i tekstsamlingane til *Kontekst* synast å vere stort og pregar litteraturutvala lærarane gjer. Rune seier: "[Eg] får ein jo ein del tips frå lærebøkene, så eg orienterer meg nok litt ut frå dei. No har me jo fire tekstsamlingar, som vi kan gå å plukke i". Når Rune seier dei kan "plukke" i tekstar kan det synast som han meiner at utvalet i læreverket gjev han mange tekstar å velje mellom. Eva omtalar læreverket som "enormt og overveldande", og seier "det blir eit slags oppslagsverk".

Utvalet i tekstsamlinga ser også ut til å dekkje dei litteraturhistorisk periodane, som i noko grad synest å styre korleis Eva og Rune legg opp litteraturundervisninga. Å organisere litteraturundervisninga etter boka sin struktur av dei litterære periodane blir også ein måte å velje ut tekst, fordi lærarane vel ut dei tekstane som er knytt til perioden kapitla presenterer. Lærarane vel tekstar ut frå eit *gitt* utval. Eva legg vekt på litteraturhistorie og sjanger når ho vel ut tekstar, sidan læreboka er lagt opp slik, men alltid med målgruppa i fokus:

[Eg] prøver å dekkje opp ulike periodar i litteraturhistoria, og ulike sjanrar.

Forfattarar tenkjer eg også kan vere viktig å fokusere på. Men óg litt ut frå kva som vil fenge elevane då, samtidig som ein vil at dei skal ha med seg nokon av klassikarane for eksempel..

Eva grunnjev også bruken med lærebok med at ho ikkje har arbeidd opp ein eigen, stor tekstsamling. Ho meiner til dømes lærarar som arbeidde under L97 har med seg tekstforslag dei fann der, og som dei brukar også i dag, noko som til dømes kan gjere dei mindre avhengige av læreverket. Rune fortel at bakgrunnen for vala gjerne skjer litt meir tilfeldig, men at han fylgjer litteraturperiodane boka legg opp til.

I spørsmålet om å finne fram til nynorsk litteratur, ser også lærarrettleiinga som høyrer til læreboka ut til å vere ein ressurs for fleire lærarar. Tre respondentar nemner denne, og ein utdjuvar: "Lærarrettleiinga i norskverket *Nye Kontekst* har gode lister over nynorsk litteratur".

Det fortel at lærarar har moglegheit til å finne ei liste med litteraturforslag frå læreverket, som dei kan bruke i utvalsprosessen. Det kan også tenkjast at respondentane som nemner læreboka i dette spørsmålet automatisk tenkjer at den tilhøyrande lærarretteleinga inngår i det svaret, utan at dei utdjupar det slik.

Sidan eit stort tal av respondentane brukar læreverka som kjelde til litteraturutval, og særleg nynorske tekstar, er det interessant å sjå kva forlaget bak *Kontekst* meiner om utval og målform. Redaktør for undervisning i Gyldendal, Birgitte Larsen, skriv i ein e-post at det er utfordrande å gjere eit utval av tekstar:

Det er ikke alltid like lett å finne den gode balansen mellom målformene siden det er mange hensyn å ta når en skal velge ut tekster – ikke bare målform, men tema, teksttype, virkemidler, språkføring osv. (19.02.18)

Larsen presiserer at målform berre er ein av mange kriterium når dei som forlag vel ut tekstar til lærebøkene og tekstsamlingane, og peiker også på utfordringar og den riktige balansen mellom tekstar på begge målformer. Når lærarane i stor grad brukar læreverka for å finne litteratur, så blir litteraturundervisninga prega av kva litteratur lærebokforfattarane har valt ut.

Kor viktig er kollegiet?

Samarbeid i kollegiet ser ut til å vere viktig for mange av respondentane når dei skal finne fram til nynorsk litteratur til bruk i undervisning. Truleg gjeld dette også når dei skal finne fram til litteratur generelt. Sju av respondentane svarar at dei brukar kollegiet som hjelp knytt til det å finne bøker. Åtte stykkje svarar kollegiet når det gjeld å finne fram til korttekstar og utdrag. Det er i stor grad dei same respondentane som svarar kollegiet her, men med nokre unntak.

Kollegiet kan vere med på å styre litteraturvala på ulike måtar. Både Eva og Rune fortel at dei arbeider på ein skule med kollegaer som har kultur for å bruke tid på litteraturhistorie og skjønnlitterære tekstar, som kan sjå ut til å påverke dei i utvalsprosessen. For Eva var erfaringsutveksling med kollegaer særleg viktig når ho var fersk i yrket og skulle finne fram til litteratur generelt: "Eg fann god hjelp i kollegiet, og i tradisjonar på skulen.". Også Rune trekkjer fram kollegar som ein svært viktig ressurs når han skal finne fram til, samt velje ut

nynorsk skjønnlitteratur til bruk i klasserommet. Han set dialog, utveksling av erfaring og leseopplevingar med dei andre norsklærarane svært høgt. Han fortel at dersom nokon i kollegiet har lese bøker og tekstar dei har likt, særleg nynorske fortel han her, så deler dei det med kvarandre. Då les han gjennom tekstane og nyttar dei i undervisning dersom han meiner dei er gode. Akkurat kva Rune legg i ordet ”god” utdjupar han ikkje.

Yrkeserfaring synast også å vere av tyding når det gjeld val av litteratur generelt. Eva seier mellom anna at "Erfaring er jo kanskje ein nøkkel" når ein skal finne fram til og velje ut litteratur. Rune har vore mange år i yrket, og seier sjølv at dette gjev mange erfaringar, som han dreg nytte av når han skal velje ut skjønnlitteratur generelt: ”Sjølvsagt tar eg jo fram ting eg har hatt med opp gjennom alle år”. Han fortel at han ynskjer å trekkje fram det som han sjølv har lese og hatt sansen for, og er ekstra glad i presentere dei tekstane som har engasjert og rørt han. Ein gong arbeidde han åleine som norsklærarar på ein ungdomsskule, og at han då valde ut heilt andre tekstar enn det han gjer no:

Då hadde eg full fridom til å velje sjølv, så då las eg nok heilt andre ting. Og mykje meir det som eg hadde vore van med og det som eg kjende, enn det eg gjer i dag. [...] Men eg kan ikkje seie at undervisninga var betre då enn no. Eg har jo fått ein meir vidvinkel.[...] ...og ikkje nødvendigvis berre bruker om igjen det som eg er vane med.

Rune har altså ei rekkje innfallsvinklar når det gjeld litteraturutval. Han bruker gjerne tekstar han kjenner til og har erfaring med, samstundes som han verdset dialog med andre lærarar i stor grad for å finne fram til anna litteratur.

To respondentar påpeiker også som Rune, at kjennskap til og val av litteratur kjem av erfaring over fleire år: ”Har jobba i mange år slik at eg kjenner til det eg treng finna, som regel” og ”nyttar eg ofte tekstar som eg har god erfaring med og som eg meiner passar til dei ulike klassene”. At andre i kollegiet si erfaring kan vere ei god hjelp i litteraturvala kjem også til syne gjennom denne kommentaren til ein lærar i spørsmålet om korleis han finn fram til nynorske tekstar til bruk i undervisning: ”...i stor grad norsklærere sin bruk av tekster gjennom lengre tid/flere omganger med 10.trinn”. Han vel altså å ta fram og bruke tekstar andre norsklærarar har nytta på 10.trinn tidlegare.

Foreningen !les og Internett

Tekstheftet til *Foreningen !les*, som blir brukt i samband med leselystaksjonen i ungdomsskulen, er også ei kjelde som nemnd av fleire lærarar i spørsmålet om å finne fram til nynorsk skjønnlitteratur. Kvart år sender foreninga ut ein ny, gratis antologi til alle ungdomsskular som melder seg på. Boka inneheld ei rekkje utdrag frå både norske og utanlandske bøker for ungdom, i ulike sjangrar og vanskegrader. For Eva og Rune verkar ”tXt-aksjonen” å vere eit viktig verktøy når det gjeld å bli kjend med ny litteratur generelt, men fleire respondentar oppgir heftet i spørsmålet kvar dei finn fram til litteratur på nynorsk. Utgåva frå 2017 inneheld 13 utdrag, og tre av desse er på nynorsk. Sjølv om bokmål er den dominerande målforma på dei fleste tekstane i heftet, blir den ei viktig kjelde for fleire. Rune er begeistra for aksjonen:

Dei nyare, nynorske tekstane finn eg i tXt-aksjonen sine bøker. Den er eg veldig glad i. Eg tek alltid vare på dei bøkene, så eg har jo mange tekstforslag. [...]..den leseaksjon-boka er lur altså, i forhold til at elevane blir kjend med nyare litteratur. Så ære vere dei som har kome på det.

Rune påpeiker at det er ei fin måte å bli kjend med både nynorsk litteratur og litteratur generelt på, både for sin eigen del, men også for elevane.

I ein e-post til *Foreningen !les*, spurde eg om fordelinga av målform i heftet. Kvifor er det skeivfordeling på dei to målformene i tekstutdraga? Informasjonsansvarleg og prosjektleiar for txt-aksjonen, Ole Ivar Burås Storø, svara:

Når vi gjer eit utval tenkjer vi alltid kvalitet og ikkje målform. Det er no slik at det kjem ut fleire bøker på bokmål (norsk og omsett) og derfor større sjanse for å finne fleire kvalitetsgode bøker på denne målforma. Vi tek ikkje med ei bok berre fordi ho er på nynorsk. Vi tek heller ikkje med ei bok berre fordi ho er på bokmål. Eg trur ikkje det hjelper[sic!] formidlinga av nynorsk litteratur viss vi berre tenkjer at så lenge det er nynorsk, er det ok. Heller tvert imot. (29.01.18)

I spørsmålet om overvekt av tekstar på bokmål i heftet, grunnjev foreninga det med talet

utgjevingar av nynorsk litteratur, og fokuset på kvalitet. At kvalitet går før målform er også eit syn fleire respondentane deler. Sjølv med ei overvekt bokmålstekstar, som er sidemålet til fleirtalet av elevane til Eva og Rune, vel dei likevel å bruke mykje tid på heftet, fordi dei meiner det presenterer og ny litteratur, som høver for målgruppa.

Internett er også ei kjelde som blir nemnd av fleire lærarar når dei skal finne fram til nynorsk litteratur. Media har blitt ein stor del av vår kvardag, og kan vere ein innfallsport når det gjeld å finne fram til nyare litteratur som ikkje fins i læreboka, eller som er mindre tilgjengeleg på til dømes bibliotek. Ein respondent fortel om korleis han finn litteratur på Internett: ”.. litt tilfeldige tekster som dukkar opp”. Det kan synast som om dette er ein mindre systematisk og planlagt måte å finne litteratur på, at han kjem over litteraturen litt plutselig, særleg sidan han seier tekstane ”dukkar opp”. Eva fortel at ho bruker Internett for å gjere seg kjend med nynorsk skjønnlitteratur, men også for ho synast prosessen å vere litt tilfeldig. Ho nemner berre søkemotor som ”kjelda” til å finne fram til tekstane: ”Ja, Google og litt sånn. Søke litt. Men det blir litt sånn i rykk og napp, og ikkje så systematisk.”. Ein annan respondent som utdjuvar her, fortel at han finn ein del noveller og romanar på nettet.

Dei andre som svarar at dei brukar Internett til å finne fram til tekstar har ikkje utdjuva dette meir. Ingen har heller greia ut om kva nynorske, skjønnlitterære tekstar dei faktisk finn der, ei heller konkrete sider eller lenkar til Internett. Eg ser det også interessant at ingen nemner Lesesenteret som ressurs her. Dei arbeider med leseopplæring og leselyst, og på deira nettside kan ein få forslag til bøker og tekstar. Likevel er ikkje dette noko verken respondentane eller informantane ser ut til å nytte seg av.

Kven vel det som vert lese?

Lærarane har ulike meiningar når det gjeld kor vidt elevane skal ha påverknad når det gjeld kva som skal lesast i undervisning. Ni av lærarane svarar at elevane er med å bestemme ”av og til”, medan fem av dei svarar ”sjeldan”. Ein lærarar svarar at elevane ofte er med på å bestemme.

Meir enn halvparten av lærarane svarar at dei lar elevane vere med å bestemme ”av og til”. Den svarkategorien kan vere noko diffus, då det er vanskeleg å seie konkret kva ein legg i uttrykket ”av og til”. Likevel vil eg tru at det for mange inneber eit par gongar i månaden,

men det blir berre eit tenkt tal. Det kan også hende at det i nokre periodar at medverknaden er hyppigare enn elles. Ein lærar svarar at han bestemmer stoffet elevane arbeider med dagleg, medan bøker dei les individuelt får dei bestemme sjølv. Dette knyt han spesielt til fordjupingsoppgåva. Ein annan deler nokså likt syn, at tekstar som det skal arbeidast meir med skal bestemast av læraren: "Lesing, gjennomgang og arbeid med tekstar det vert arbeida grundigare med vert i hovudsak bestemt av faglærarar på trinnet". Ein tredje respondent meiner motsett, og seier elevane skal få velje tekst sjølv når den skal arbeidast vidare med og til dømes leverast inn. Ein respondent svarar også at elevmedverknad i stor grad skjer i leseprosjekt og fordjupingsemne, men at han i tillegg lar elevane vere med på å lage ei felles litteraturliste for skuleåret.

Eva trekkjer som fleire av respondentane fram at elevane får velje tekstar og bøker sjølv når dei les individuelt, men at ho då ofte har oppgåver knytt til lesinga, som til dømes bokmelding eller anna arbeid: "...dei skjønnlitterære tekstane dei les på eiga hand bruker me ikkje berre som lesing for underhalding, men dei må jobbe med dei". Vidare forklarar ho at dei somme gonger har avstemming når det gjeld utdraga i tekstaksjon-boka, og trekkjer det fram som eit utgangspunkt for elevmedverknad. Det betyr altså at elevane får medverke i den grad at dei kan velje mellom eit utval. Dei står altså ikkje heilt fritt. Sjølv med lite medverknad frå elevane, føler Eva at dei godtek det.

Fem respondentar svarar at dei sjeldan lar elevane påverke litteraturen som skal lesast. Ein fortel at trinnet fylgjer ei pensumliste, som gjer at elevane i mindre grad kan vere med på å velje. Ein annan trekkjer fram manglande interesse frå elevane som ein grunn for mindre medverknad: "Dei er så lite opptekne av det, at det er ofte eg som viser dei kva som er bra". Rune grunnjev mindre grad av elevmedverknad slik:

Det trur eg hadde blitt ganske håplaut. Det er veldig mange elevar, og dei har lite peiling, og er lite bevisste på nynorske bøker og nynorske forfattarar til dømes. Det er jo kvardagen at me bestemmer for dei. Dei får beskjed om at "dette [...] skal vi gå i gjennom". Det er ikkje alle som synes det er greitt, det kan vi ikkje seie. Men det kan ha noko med at dei ikkje likar å lese i det heile.

Rune påstår at elevane er vane med at læraren bestemmer, og meiner dei difor godtek å ha mindre innverknad på kva litteratur som skal lesast i undervisning. Manglande erfaring og

kunnskap om nynorsk skjønnlitteratur ligg også i grunngevinga hans. Ein annan respondent trekkjer fram ynskje om meir elevmedverknad, men kommenterer fleire grunnar for at det sjeldan skjer:

Ideelt sett skulle de deltatt mye mer. Dette har noe med tidspress å gjøre. Men også at mange elever mangler leseerfaringer - på hvilket grunnlag skal de da velge? Det store unntaket er ved Leseprosjekt der elevene bestemmer i stor grad sjølv innafør gitte rammer.

Grunnane dei to gjev for mindre elevmedverknad i litteraturvala, er i stor grad fagleg forankra. Likevel uttrykkjer respondenten eit ynskje om meir elevmedverknad, og ser på det som noko positivt, men fleire årsaker gjer til at han synest det blir utfordrande å få til. I størst grad blir det til at dei medverkar i leseprosjekt. Også Rune trekkjer fram leseprosjekt når vi diskuterer utval og medverknad. Sjølv om mange elevar ofte står fritt til å velje ut litteraturen i fordjupingsoppgåva si, meiner Rune at somme av dei treng rettleiing også her: "Eg må nokre gongar setje ned foten. Så litt rettleiing treng nokon, og det er ofte dei som les lite".

Samla sett kan det verke som at fleire av lærarane lar elevane få bestemme litteraturen dei skal bruke til "stillelesing" eller "frilesing", og i lese-/litteraturprosjekt. Derimot litteraturen som skal brukast i undervisning ser det ut til at elevane har mindre innverknad på å bestemme. Grunngevingane for mindre elevmedverknad er forskjellige, men nokre årsaker som blir nemnd er mellom anna elevars manglande leseerfaring og liten interesse for medverknad, tidspress for læraren og fastlagde pensumlistar.

Kva litteratur vert lese?

Sidan eg var interessert i å finne ut kva nynorsk skjønnlitteratur som faktisk blir lese i eit utval 10.trinn, fekk både respondentar og informantar spørsmålet om kva konkrete tekstar dei har brukt i undervisning på dette trinnet på haustsemesteret. Knytt til dette synes eg også det er interessant å fyrst kommentere kor mykje tid lærarane påstår å bruke på nynorsk skjønnlitteratur i månaden.

Over halvparten av respondentane meiner å bruke mindre enn halvparten av undervisninga på nynorsk skjønnlitteratur i månaden. Det kan ha samband med at litt over halvparten av dei

svarar at dei ynskjer ei god blanding av tekstar på både nynorsk og bokmål, som eg var inne på tidlegare. Vidare svarar tre av respondentane at dei brukar halvparten av undervisninga på nynorsk skjønnlitteratur, to andre svarar meir enn halvparten av tida. Ein respondent har valt å ikkje svare, og grunngjev dette med at han arbeider med skjønnlitteratur i intensive bolkar som truleg gjer det vanskeleg for han å svare i månadleg arbeid.

I grunngjevingane for dei som brukar mindre enn halvparten av tida i undervisninga til nynorsk skjønnlitteratur, blir også læreplanen nemnd. Ein lærar meiner at norskfaget har eit vidt og krevjande spekter av opplæringsmål, som gjer det vanskeleg å vektlegge og fordjupe seg i alt det som er ynskeleg. Ein annan grunngjev det med at læreplanen vektar saktekst og skriving, og mindre lesing av litteratur. At læreplanen fokuserer meir på sakprega tekstar enn før ser også ut til å påverke Eva:

Me har kanskje jobba ekstra med sakprega, fordi på eksamen er det ofte sakprega og veldig mange krevjande oppgåver, så me har eigentleg hatt meir fokus på det på 10.trinn. Kanskje meir fokus på skjønnlitterære tekstar på 8. og 9 trinn. [...]. Men samstundes les dei jo ein del valfrie bøker og, og då veit ikkje eg alltid om dei les på nynorsk eller bokmål.

Når Eva får spørsmål om kva dei har lese av nynorsk skjønnlitteratur på 10.trinn i år, kan Eva konkludere med at ho ikkje har brukt nokon nynorske litteratur undervisning i haust, og uttrykkjer ei litt oppgitt kjensle over det:

Huff, eg får nesten litt dårleg samvit. [...] Eg sitt litt igjen med ein følelse av at me har lese veldig lite tekstar i år, då. og det har me eigentleg. [...] Me har lese mest bokmål. Me har lest lite i haust. [...] Veit du kva? Alle korttekstane me har lese har vore på bokmål.

Når det blir spurt om konkrete skjønnlitterære tekstar, utdrag, korttekstar eller bøker på nynorsk som respondentane brukar i undervisning, trekkjer fleire av lærarane fram mange av dei same forfatarane, både når det gjeld forfatarar frå samtid og fortid. Namn på samtidas forfatarar som vert nemnd meir enn ein gong er: Erna Osland, Magnhild Bruheim, Are Kalvø, Ingelin Røssland, Frode Grytten, Rune Belsvik og Ragnar Hovland. Konkrete titlar på bøker eller tekstar frå nyare tid som er blir nemnd meir enn ein gong er: *Handgranat-eple* av

Ingelin Røssland, *Eg står her og skal slå opp med ei jente* av Rune Belsvik, *Morgonkåseri* av Are Kalvø og *Ny melding* av Magnhild Bruheim.

Dei lærarane som svarar at dei ynskjer å lese nyare nynorsk litteratur, grunngjev dette av ulikt. Ein meiner det har kome ut mykje bra nynorsk skjønnlitteratur som bør lesast, ein anna meiner det er viktig å ikkje ”stivne” i det gamle.

Når det gjeld kva eldre litteratur respondentane har brukt, listar dei opp ei rekkje kjende, nynorske forfattarar, som til dømes: Tarjei Vesaas, Haldis Moren Vesaas, Arne Garborg, Olav H. Hauge og Aasmund Olavsson Vinje. Berre Aasmund Olavsson Vinje blir nemnd meir enn ein gong. Interessant er det også å kommentere at fleire av lærarane let vere å nemne spesifikke titlar knytt til forfattarnamna. Dei skriv i staden ”Dikt av Haldis Moren Vesaas”, eller ”Eit utval dikt av Olav H. Hauge”. At somme av tekstane går att kan også ha samanheng med at fleire av lærarane finn nynorske tekstar i læreverka sine tekstsamlingar, som ser ut til å vere felles for fleire. Når dei nemner konkrete tekstar verkar det som eit skilje mellom nokså nyleg utgitt litteratur eller motsett; eldre, klassisk litteratur. Eva lister også opp ei rekkje namn og titlar på klassisk litteratur som ho og kollegaene ser på som sentrale:

Men me har på ein måte vektlagd at me skal ha noen litt sånn klassiske tekstar, då. Nokon frå eldre tider, og nokon nyare tekstar.[...] Spesielt tekstar frå realismen, som ”Faderen” av Bjørnstjerne Bjørnson, og ”Karen” av Kielland, ”Karens jul” av Amalie Skram. Alle dei novellene har me brukt. Så har me lest frå ny-romantikken. Me har lest ”Victoria” av Knut Hamsun.

Oppsummert kan ein seie at dei fleste lærarane ser på ei god blanding av nyare og eldre litteratur som det beste når det gjeld kva som skal brukast i undervisninga. Som læreplanen fastslår, så skal elevane litteratur frå ulike epokar, noko som truleg ligg til grunn for at mange av lærarane svarar ”begge deler”, ”eldre og nyare”, ”litt både óg”, ”ei god blanding”, ”me les begge deler” i spørsmålet om dei helst brukar nyare eller eldre litteratur i undervisning.

6.3 Skuleblibiotekarar og syn på utval på skulebiblioteka

Ut frå spørjeundersøkinga og intervjuet kan ein sjå at lærarane helst blir kjend med nynorsk skjønnlitteratur gjennom kvarandre i kollegiet, frå læreverk og andre kjelder som *Foreningen*

!les og Internett. Den kjelda som likevel vart nemnd av flest lærarar var (skule)biblioteket, som heile 13 av respondentane svara at dei brukar knytt til å finne nynorske bøker til bruk i undervisning. Sju av respondentane svarar også at dei nyttar bibliotek når dei skal finne korttekstar og tekstutdrag. Truleg er det også at dei brukar biblioteket til å finne fram til litteratur generelt, ikkje berre det som gjeld nynorske tekstar.

For nokon av lærarane ser også skulebibliotekaren til å vere ein viktig ressurs. Som nemnd i teoridelen, har bibliotekaren fleire oppgåver, han kan både vere ein rettleiar for elevar og lærarar, men også ein hjelp knytt til andre oppgåver i biblioteket. Så sant tilgangen og utvalet er der, kan denne arenaen vere ein viktig stad for både lærarar og elevar knytt til lesing og arbeid med litteratur. Alle skular har forskjellige tilbod når det gjeld skulebibliotek, og dette har samanheng med fleire rammefaktorar, som til dømes økonomi og skulen si satsing på området. Dette vil truleg prege mangfaldet og utvalet ein finn i skulebiblioteka, som igjen kan prege mykje lærarar sitt syn og bruk av det. Før eg går inn på lærarane sitt syn på dette, vil eg fyrst presentere funna i undersøkinga med skulebibliotekarane og intervjuet med Trond.

Kvar finn skulebibliotekarane fram til litteraturen?

At utval er styrt av ei rekkje ting også for bibliotekarar er sjølv sagt. Dei har sine rammer og planar å halde seg til. Skulebibliotekar har mellom anna ansvar for den litteraturen som skal bestillast og bli tilgjengeleg i skulebiblioteket, og har truleg kunnskap om litteraturen som fins ”der ute” og kva som høver ungdomstrinnet. Kva skulebibliotekarane bestiller inn kan også vere med på å prege kva litteratur lærarane vel ut til undervisninga, fordi det handlar om tilgjenge og utval.

I likskap med lærarane, var eg interessert i å finne ut korleis skulebibliotekarar gjer seg kjend med nynorske bøker og tekstar. Det kjem her fram at to av respondentane brukar bokhandlarar til dette. Trond utdjupar dette samarbeidet: ”Eg finn litt på nett. Og ikkje minst brukar eg faktisk den lokale bokhandelen. Ein del av dei som jobbar der har kunnskap, og gjev tips til nynorske bøker og ikkje minst til nye barne- og ungdomsbøker”. Han påpeiker også at han sjølv les helst lite, og rådfører seg difor med andre. Samstundes trekkjer han også fram bruken av Internett til å finne fram til både nynorsk og litteratur generelt, slik som fleire av lærarane.

Andre kjelder som blir nemnd i denne prosessen er kollegaer, samt bokmeldingar, søk på nett, media, lærebøker og offentleg bibliotek. At skulebibliotekarar også finn hjelp i kollegar viser at dei også ser god hjelp i å snakke med andre, og truleg utveksle leseopplevingar, slik som informanten Rune kommenterer som fruktbart.

Målform i litteraturen på skulebiblioteka

I spørsmålet om kor vidt målform er viktig for skulebibliotekarane svarar fire av fem at dei helst ynskjer bøker på nynorsk, medan den siste svarar at han ynskjer ei god blanding. Ein som helst ynskjer nynorske bøker utdjuar: ”Vi er ein nynorskkommune og ynskjer oss fleire bøker på nynorsk, så derfor legg vi stor vekt på å velje bøker på nynorsk”. Grunngevinga hans for å ha bøker på nynorsk synast å ha samanheng med målforma kommunen nyttar, som truleg også er hovudmålforma dei fleste elevane på skulane der har.

Går ein tilbake til funna frå lærarane, svarar fleire av dei at synes det er vanskeleg å finne fram til nyare, nynorsk skjønnlitteratur. Fleire kommenterer at det har med tal utgjevingar å gjere. Dei opplever at det blir gjeve ut færre skjønnlitterære bøker på nynorsk enn på bokmål. At lærarane ser på dette som problematisk, kan også ha med utvalet nynorsk litteratur på skulebiblioteket å gjere, ressursar ein har til rådighet og kva satsing skulen legg på dette området. Frå spørjeskjema kjem det fram at to av skulebibliotekarane meiner dei har godt utval på ”sine” skulebibliotek. Trond meiner dei har eit ”ganske bra” utval, i forhold til moglegheitene som fins, og fortel: ”Det som fins ”der ute” styrer jo kva eg kjøper inn her. Eg saknar lettlest litteratur på nynorsk”. Ein annan skulebibliotekar meiner dei har godt utval, men skulle likevel ynskje fleire utgivelsar på nynorsk: ”Vi er ganske godt oppdekt, så sant vi klarer prøver vi å få inn dei nye bøkene som kjem på nynorsk. Vi skulle ynskje oss at fleire bøker vart gitt ut på nynorsk”. Han meiner altså at dei har godt utval nynorske bøker på skulebiblioteket, men som med dei tre andre skulebibliotekarane meiner han at utvalet er for lite samla sett. Bibliotekarane uttrykkjer at dei for det meste er nøgde med utvalet skulebiblioteket deira representerer, men ynskjer fleire nynorske bøker. Dei sjølve konkluderer med at problemet ligg i talet på utgjevingar og utvalet på marknaden.

Kor vidt skulebibliotekarane er opptatt av målform når dei gjer utval er også eit interessant spørsmål. Her ser respondentane ut til å vere nokså delt. Ein av dei meiner det er nokså viktig, to stykkje ser på det som ”litt viktig”, medan dei to resterande meiner det er ”svært viktig”.

Ingen har i spørjeskjemaet valt å utdjupe eller kommentere dette noko vidare, men Trond har ei klar meining om dette:

Eg liker jo å kjøpa nynorske bøker. Sjølv sagt fordi me er i ein nynorsk kommune, og eg synes det er veldig viktig å ta vare på nynorsken. [...] Men [målform] blir likevel ikkje styrande for kva eg kjøper. For det viktigaste tenkjer eg, eller kanskje ikkje det viktigaste men.. Det er viktig å få kjøpt litteratur som ungdommen les, og for mange er lesetrening like viktig som kva målform dei les på. [...] Det viktigaste er at [bøkene] fenger.

I likskap med fleire av lærarane meiner altså Trond at det er viktigare at ungdommane får lesetrening og leseerfaring, enn at dei les på nynorsk. Likevel uttrykkjer han og kollegaene at dei ynskjer at elevane skal ha eit utval når det gjeld nynorsk skjønnlitteratur. For å gjere denne litteraturen lettare tilgjengeleg prøver Trond å synleggjere nye, nynorske bøker ved å setje dei i utstillingshylla, i tillegg til at har han merka nynorske bøker med smilefjes i bokryggen:

Dei har eit smilefjes på bokryggen. Så når du går i hyllene, så ser du fort nynorskbøkene. Og det er veldig enkelt og samtidig veldig nyttig. [...] Og grunnen til at det er eit smilefjes er jo fordi det er flott at det er på nynorsk. [...] Også kjøper eg stort sett det eg kjem over av nynorsk skjønnlitteratur.

Med organiseringa til Trond vil han synleggjere litteraturen som er på nynorsk, og gjere den lettare tilgjengeleg for både elevar og lærarar å finne fram til. Han kjem også inn på elevmedverknad knytt til innkjøp, og fortel at mange elevar les mykje, og er på hogget etter det som er nytt, særleg når det gjeld nye seriebøker. Likevel meiner Trond at det synest ikkje å vere viktig for elevane kva målform er dei les på, og meiner i så fall at det er eit fåtal.

Skulebibliotekarar sitt samarbeid med lærarar

I undersøkinga var eg interessert i å finne ut om kor vidt lærarar brukar skulebibliotek og skulebibliotekar når dei vel ut litteratur til undervisning. I følge skulebibliotekaren Trond skjer samarbeid med lærarar skjer heller tilfeldig. Som oftast går samarbeidet med lærarane ut

på tilretteleggings av leseaksjonar, og spørsmål eller ynskje om bøker og klassesett. Tidlegare har han prøvd eit meir omfattande arbeid knytt til litteratur, til fordel for lærarane:

Eg hadde ei side på skulen sin nettportal, der eg la ut nye bøker. Men eg har rett og slett ikkje kapasitet til det. Det tok for mykje tid. Eg kunne jo gjort det veldig enkelt. Men heile prosessen vart for tidkrevjande.

Ut frå det Trond fortel har han lite ”ordna” samarbeid med verken lærarar eller elevar, og at det skjer helst tilfeldig og ofte knytt til noko konkret, som til dømes leseaksjonar, fordjupingsoppgåva eller bestillingar. Han meiner også at tidspress er med på å skape hindringar i dei tilboda han kunne ynskje å tilby.

Sett opp mot skulebibliotekarane sitt syn på utval ser eg også det som relevant å trekkje inn lærarane sine meiningar rundt utvalet av nynorske tekstar og bøker på ”deira” skulebibliotek. Kva utval som fins på skulebiblioteka, og gjerne nynorsk litteratur som det fins mindre av, vil ha samanheng med tilgangen lærarane har på denne litteraturen og moglegheita dei har til å bruke det i si undervisning. At skulane rundt om har ulike ressursar knytt til denne drifta kjem tydeleg fram i korleis lærarane opplever utvalet. Ein lærarar svarar at dei har eit lite bibliotek, og at det utvalet som fins der for det meste er bøker lærarane har samla saman. Ein annan respondent utdjuar stor frustrasjon knytt til skulebiblioteket på sin skule:

Biblioteket [har vært] svært forsømt i mange år. Mange av bøkene er utdaterte og lånes aldri ut. Vi får dann og vann bøker via biblioteket/Statens innkjøpsordning. [...] Biblioteket er ikke systematisk brukt i undervisninga, men mer etter innfallsmetoden og ved ulike prosjekter, som Leseprosjekt. Dette er ikke minst en konsekvens av mangelen på egen bibliotekar.

Respondenten verkar å vere oppgitt over korleis skulen synes å nedprioritere skulebiblioteket. Han påpeiker at mangelen på skulebibliotekar er eit av problema knytt til utvals situasjonen. Sidan bøkene er eldre blir dei ikkje lånt ut. Truleg snakkar han her om litteratur generelt. Lite aktualitet blir også nemnd av ein anna lærar. Ein annan kommenterer at dei har eit lite bibliotek, men at det no blir brukt som klasserom. Det er ein situasjon som truleg er kjend for fleire lærarar rundt i landet, og fører kanskje til at dei brukar folkebiblioteka i kommunen, slik som ein her kommenterer: ”...me har nærleik til folkebiblioteket, og nyttar gjerne det, også

der utvalet er større”. Den læraren brukar altså folkebiblioteket i større grad grunn større utval. Utvalet på skulebiblioteket for ein anna lærarar ser derimot ikkje ut til å vere avgrensa:

Her har vi det meste som er gitt ut- både nytt og gammalt for folk i alle aldrar. Har hatt eit godt samarbeid med nynorsksenteret over år, og har hatt stor glede av det. Dette pga. satsing frå skulen si side på nynorsk og at folkebiblioteket kjøper inn.

Som i likskap med denne respondentar verkar fleire lærarar å vere nøgde med utvalet nynorsk skjønnlitteratur som biblioteket på skulen representerer: ”Biblioteket vårt er svært godt utstyrt, med nye aktuelle titlar både på nynorsk, bokmål og engelsk”, ”Trur me er bra dekkja opp med nynorsk litteratur”, ”Eg synast at det er godt” og ”Vi har mange bøker på nynorsk på biblioteket..”. Samstundes påpeiker to lærarar at litteraturutvalet er større på bokmål: ”Det er noko nynorsk-bøker, men hovudvekta er på bokmål” og ”Hylla med nynorsk er i alle fall mindre enn bokmål”.

Det synast altså å vere ei rekkje ulike syn når det gjeld korleis lærarane opplever utvalet på sine skulebibliotek, om det i det heile fins bibliotek på skulen. For mange synast utvalet å vere godt, også når det gjeld nynorsk litteratur. Samstundes blir det også her påpeika at følelsen av større tekstutval på bokmål, noko som Trond heller ikkje legg skjul på. Han antar at berre ca. 10% av bøkene på hans skulebibliotek er på nynorsk. Vidare legg han også til at han saknar meir krim- og spenningsbøker på nynorsk, samt lettlesete bøker. Sjølv om dei fleste tenkjer bøker og lesing når det er snakk om skulebibliotek, har Trond fleire ynskje for kva denne staden skal vere:

Det er ein arena her som er god for mange elevar. Ikkje minst i friminutta. Ein trygg plass der det alltid er ein vaksen til stades. Ein plass det er roleg, og der ein kan kome og senka skuldrene. Det er ein del elevar som slit i friminutta og. Så det er ein trygg plass, og ein sosial arena, der ein kan slappa litt av.

Ut frå det Trond siterer her, verkar det på han som at lesing og litteratur nesten kjem i andre rekkje knytt kva han meiner er skulebiblioteket si oppgåve. Han ynskjer at biblioteket skal vere ein trygg, sosial og open plass for ungdommane, med ein vaksen til stades. Særleg for dei elevane som har det vanskeleg i friminutta kan skulebiblioteket bli viktig, meiner han. Kanskje har Trond eit poeng når han deler sine meiningar om kva som er viktig i eit

skulebibliotek; at det skal vere ein sosial og trygg plass, med fokus på moglegheitene på det utvalet ein faktisk har.

7. Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil eg analysere og drøfte funna i lys av teoretiske tilnærmingar som eg har presentert tidlegare i oppgåva. Hovudfokuset vil vere på analysen av intervjuar med lærarane Eva og Rune, samt bibliotekaren Trond. Samstundes vil eg også trekkje inn svara til respondentar, for å få eit større og meir nyansert svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla.

7.1 Kva legg lærarane til grunn i litteraturutvala?

Eva og Rune har mange kriterium dei vektlegg i utvalsprosessen, men er samde om kva som er det absolutt viktigaste kriteriet når dei vel ut litteratur: at teksten fenger målgruppa. Kva som kan fenge målgruppa barn/ungdom er i fylgje Bjorvand; identifikasjon med personkarakterane og handling, samt realistisk og-/eller fantastiske hendingar (2012, s. 154-157). Også Appleyard presenterer moment som ikkje er heilt ulike Bjorvand sine. I spørsmålet om kva ungdommar ville lese om fekk han til svar: realisme, identifikasjon og engasjement med karakterane og ting som fekk dei til å tenkje (1994, s. 100). Truleg vil også dette vere element som vil kunne fenge elevane til Eva og Rune, sjølv om dei ikkje utdjupar kva dei legg i "fengjer". Det kan også ha samanheng med at dei har ulike grupper som har forskjellige interesser, og det dermed blir vanskeleg å seie akkurat kva som fenger.

Mange lærarar vektlegg også sjølve leseaktiviteten eller at elevane får gode leseopplevingar, og meiner det er målet med litteraturundervisninga. Det fører til at kriterium som til dømes målform og sjanger ser ut til å bli mindre viktig. Rune fortel at det er mange elevar som ikkje les på fritida, og dermed blir behovet for lesing på skulen endå større. Han har heller ikkje noko arbeid knytt til lesinga. Dette er eit poeng som Bjorvand (2012) trekkjer fram. Ho argumenterer for at dersom oppleving skal vere målet med lesinga, må ein somme gonger møte litteraturen utan lærings- og kunnskapsaspektet i fokus (2012, s. 166). Det som Rune her fortel samsvarar også i noko grad med det som det kjem fram i Appleyard (1994) og Øster (2004) sine undersøkingar, om at ungdommar i mindre grad les på fritida, fordi andre ting opptek dei på denne alderen. Det gjer til at dei har endå større behov for å møte litteratur på

skulen, slik at læraren kan rettleie dei til litterære opplevingar og danne ”den personlege akseneres” (Hennig, 2017, s. 131).

Å gjere litteraturval handlar også om tilpassing, både av litteraturen og av elevnivået. Både Eva og Rune er svært medvitne på at kvar elevgruppe er ulik og treng tilpassing. Eva fortel at ho ofte arbeider med same litteratur i fleire klassar, men at det ikkje alltid er mogeleg å presentere og arbeide med teksten på same måte. Det som informantane her vektlegg kan også sjåast opp mot argumentet til Bjorvand; det er heilt naudsynt for litteraturlæraren å ha målgruppa i bakhovudet når han vurderer og vel ut bøker (2012, s. 151). Ein kan også her argumentere for at noko anna ville virka unaturleg, fordi ein gjer val for ei målgruppe med ynskje om at dei skal få ei positiv oppleving. Som Nordal skriv, så skal læraren gje råd om kva bøker som høver for både alder og interesser, som inneber at ein må vite kva som fenger og interesserer dei (2011, s. 123). Eva fortel at litteraturvala ho gjer kjem heilt an på modninga, interessene og responsen til elevane, som samsvarar med momenta Nordal (2011) trekkjer fram.

Skardhamar meiner tilpassing og tilrettelegging er avgjerande stikkord for litteraturformidlaren, og påpeiker at vanskegrada i tekstane må auke med leseferdigheitene (2011, s. 107). Truleg vil Eva velje vanskelegare tekstar når ho meiner elevane er modne for det. Tilrettelegging og tilpassing av alder og målgruppa speglar seg også gjennom nokre av svara til respondentane: ”må se an elevene” og ”kjem an på trinnet og kva som skal lesast”. Det handlar her om å heile tida vurdere elevgruppa. Litteraturlæraren må vite kva som interesserer og opptek dei til kvar tid, med tanke på deira erfaringar og interesser (Bjorvand, 2012, s. 151). Kanskje særleg viktig blir dette når ein vel ut litteratur for ungdomslesaren, sidan dette er eit stadium elevane er i stor utvikling, og ein prosess som er svært individuell frå person til person. Det betyr at litteraturlæraren stadig må tilpasse litteraturen til nivået og interessene til målgruppa.

Eva og Rune vektlegg også dei litteraturhistoriske periodane når dei vel ut litteratur. Når læreverket foreslår litteratur knytt til den litteraturhistoriske perioden dei arbeider med i undervisninga, verkar det nesten å vere kriterium ”nok” for å bruke teksten, og dei omtalar det begge som eit slags "oppslagsverk". Også i Kjelen (2013, s. 122) si undersøking kjem det fram at fleire av lærarane meiner tekstane dei vel ut bør vere representative for litterære epokar. Å fylgje dei litteraturhistoriske periodane vil truleg vere ein oversiktleg måte å

arbeide med tekst på, og gjev elevane innsikt i forskjellig litteratur som kan spegle samfunnet og tida den vart skrivi i. Her kan også elevane sjå korleis språket i litteraturen har endra seg i dei forskjellige epokane, og korleis dei målformene har kome inn.

Dei fleste informantane meiner det skal lesast både ny og eldre litteratur. Det same gjeld Eva, som seier ho vil at "elevane skal lese tekstar frå notid og fortid". Dette kan koplest til kriteriet ho har om litterære periodar, og til kompetansemåla som har fokus på at elevane skal møte litteratur frå både samtid og fortid (Utdanningsdirektoratet, 2013b). I tillegg fortel Eva at ho òg er opptatt av forfattarar når ho gjer utval. Ho listar opp Bjørnstjerne Bjørnson, Alexander Kielland, Amalie Skram og Knut Hamsun. Ho fortel vidare at dette er forfattarar som kollegiet har bestemt å vektlegge, og skreiv det vi kan kalle klassikarar. Respondentane trekkjer også fram store forfattarnamn som skreiv tekstar vi i dag kan kalle klassikarar, når dei blir bedt om å liste opp nynorsk litteratur dei har brukt i klasserommet. Mellom anna blir Aasmund Olavsson Vinje, Tarjei Vesaas, Olav H. Hauge og Arne Garborg nemnd. At dei nemner klassikarar her heng også saman med læreplan, der det står at elevane skal bli kjende med tema og uttrykksmåtar i klassiske tekstar i norsk litteratur (Utdanningsdirektoratet, 2013b). At lærarane vil bruke klassisk litteratur i klasserommet kan også handle om at tekstane omhandlar tema som er like aktuelle år etter år (Hennig, 2017, s. 124). Elevane får også innsikt i kva forfattarar har tenkt om viktige livsspørsmål (Skardhamar, 2011, s. 106). Eller kanskje det er så knytt til tradisjonar å bruke klassisk litteratur, at lærarane gjer det heilt automatisk, fordi det blir forventa?

For å lese eit variert utval litteratur, og få innsikt i ulike samfunn og kulturarar er det naudsynt å lese litteratur frå ulike epokar. Somme tema eller verdiar i litteraturen må ein gjerne tilbake i tid for å finne. Lærebøkene vil også presentere eit utval nyare og eldre litteratur, og sidan mange av lærarane fylgjer læreboka vil det vere naturleg at dei les litteraturen som fins der. Også skulen sine tradisjonar kan medverke på kva litteratur lærarane vel ut. Både Eva og Rune fortel at skulen deira har sterke tradisjonar når det gjeld skjønnlitteratur, og eg opplever at dei har valt ut "faste" klassikarar, som dei trekkjer fram år etter år. Truleg er dette tekstar som skulen har valt ut og har i sin lokale læreplan. Sannsynlegvis meiner kollegiet at dette er litteratur som bør lesast, fordi dei har eit tidlaust preg, samt at dei formidlar grunnleggjande og allmennmenneskelege tankar (Hennig, 2017, s. 124). Det som også er interessant her er at forfattarane Eva nemner skreiv klassisk litteratur på bokmål, sjølv om spørsmåla omhandla

nynorsk litteratur. Det kan synast som ho ikkje vektar målform i lesinga av klassikarar, men truleg er meir opptatt av kva bøkene formidlar av innhald og tema.

Dei fleste respondentane meiner bruk av både ny og eldre er det beste, men ein respondent er særleg tydeleg på at han vel ut eldre, nynorsk litteratur: "Sjølvsagt eldre. Dikt av Hauge, utdrag frå Sivle, Garborg, Nedraas mellom anna". Både Hauge, Sivle og Garborg er namn som blir forbunde med klassisk litteratur, og skreiv på nynorsk, og som synast å vere viktig å gjere elevane kjende med, i følgje denne respondenten. Ein kan seie at det er forfattarar som kan omtalast som kunstnarar, som skreiv kvalitetslitteratur (Skardhamar, 2011, s. 101). Truleg er dette ein grunn for at respondenten har fokus på at elevane skal lese eldre litteratur. Han seier også at det er *sjølvsagt* at eldre litteratur skal lesast, som truleg botnar i at han meiner elevane skal kjenne til desse tekstane fordi dei omhandlar kultur og menneskelege erfaringar, eit "system" Penne meiner lesaren stadig kan relatere seg til (2001, s. 174-175). Det kan også tenkjast at han vil elevane skal møte eldre litteratur i skulen slik dei kan i seinare tid møte tekstane med førforståing og attkjenning, slik Calvino argumenterer for (1999, ref. i Penne, 2001, s. 175). Det kan også stillast spørsmål om kor vidt elevane til denne respondenten blir kjend med nyare, nynorsk litteratur, sidan han i så stor grad vektlegg den eldre litteraturen. Truleg får dei presentert begge deler, men at han er særleg opptatt av at elevane skal kjenne til eldre litteratur, kanskje fordi det er mindre sannsynleg at elevane finn fram til denne sjølv?

Bruk av eldre, klassisk litteratur kan også synast å gje utfordringar. Når Eva fortel om kva ho vektlegg i utvala svarar ho: "..litt ut frå ein kan tenkje kan fenge elevane og då, samtidig som ein vil at dei skal ha med seg noko av dei klassikarane". Ho synast å setje klassikarar opp mot det som fenger, med bruken av ordet "samtidig". Dette kan ein setje spørsmålsteikn til; kan ikkje eldre litteratur fenge? Mykje av den eldre, klassiske litteraturen formidlar tema og innhald som kan vere aktuell og relevant for elevane. Den blir klassisk fordi den har tema som alltid er like aktuelle år etter år, og fortset å fascinere menneske (Hennig, 2017, s. 124). At Eva kjenner det utfordrande å fenge elevane med klassisk litteratur, handlar kanskje om at ho meiner elevane ikkje ser relevans eller opplever identifikasjon i den litteraturen. Samstundes argumenterer også Skardhamar for verdien med å bruke klassiske litteratur, fordi den gjer innsikt i kva forfattarar før har tenkt om viktige livsspørsmål (Skardhamar, 2011, s. 106). Ein årsak kan vere at Eva ikkje har presentert eller funne den "riktige" klassiske litteraturen som har fenga hennar målgruppe slik ho ynskja, eller kanskje dei ikkje har hatt interesse av spørsmåla og temaa som dei tekstane har teke opp.

Fleire lærarar i undersøkinga har meiningar om kvifor dei vektlegg å velje nyare, nynorsk litteratur til bruk i undervisninga. To respondentar fortel at dei ynskjer å bruke nyare nynorsk litteratur for å fenge elevane, slik som Rune og Eva ser på som det viktigaste. Det kan koplast til det Skardhamar omtalar som identifikasjonsetetikk; at lesaren kan kjenne att samtidas miljø, samfunn og problemstillingar (2011, s. 104). Det synast som dei respondentane som vel ut nyare litteratur meiner den lettare kan "slå an", fordi element i handlinga vil vere attkjenneleg frå elevane sin kvardag, som kan sjåast i samanheng med relevans. Dette kan også sjåast i samanheng med utfordringa Eva opplever med å bruke klassisk litteratur, som vart diskutert i førre avsnitt. Sjølv om lærarane ser ut til å ha delte meiningar når det gjeld valet av nyare eller eldre litteratur, så meiner altså dei fleste at ei blanding er det beste. Som Penne påpeiker, så kan ei vekselvis lesing av nyare og eldre tekstar vere det som gjev størst utbyte (2001, s. 175).

Sjanger ser også ut til å vere noko informantane vektlegg i utvala. Eva knyt dette til læringsaspektet og seier dei somme gonger har sjangerlære når dei les litteratur. Rune påpeikar at variasjon av sjanger står sentralt for han når vel ut litteratur, og grunnlegg dette med at han på eit tidspunkt vil prøve å treffe alle elevane sine interesser. Det krev at læraren bør leggje opp til ei variert litteraturundervisning. Bjorvand (2012, s. 151) understreker at litteraturlæraren må vite kva som interesserer og opptek målgruppa, og det heng saman med alder og erfaringar. Med den kunnskapen vil læraren kunne "møte elevene hjemme" med bøkene som blir presentert (Bjorvand, 2012, s. 151). Sannsynlegvis vil Rune sitt kriterium om variasjon i sjangerval kunne motivere elevane, då dei får stadig "servert" nye type tekstar med ulike interesser, som kan treffe individa på forskjellige måtar etter interesser og erfaringar. Truleg er dette mest aktuelt når han vel ut litteratur på eige hand, men sannsynlegvis vil også tekstsamlingane innehalde mange sjangertypar som han kan velje mellom.

Lærarane ser også ut til å velje ut og formidle litteratur dei sjølv likar. Sjølv om dei i stor grad er opptatt av å ha målgruppa i bakhovudet når dei vel ut tekst, førekjem det også at læraren gjer val ut frå sine personlege ynskje. Det treng likevel ikkje bety at litteraturen er upassande, men heller eit ynskjer om å syne elevane at ein som lærar vil formidle noko ein meiner er viktig og bra, som Hennig påpeiker (2017, s. 129). Mange vil gjerne bruke litterære tekstar som har rørt dei, noko Rune argumenterer for. Han ynskjer å presentere litteratur som han har tykt særleg godt om og meiner elevane bør lese. Engasjement og personleg interesse for

utvala ser ut til å vere eit viktig moment for Rune, noko Tønnessen poengterer som heilt vesentleg for den gode litteraturformidlaren (2007, s. 180). Å presentere tekstar ein sjølv likar, vil truleg skape eit større engasjement i formidlinga. At læraren syner ei positiv haldning til det som skal lesast vil også truleg smitte over på elevane og engasjere dei. I tillegg påpeiker Skardhammar at ein lesande og ivrig lærar vil kunne stå fram som bokkjennar og ein litteraturrådgjevar elevane kan stole på (2011, s. 102). Difor kan ein argumentere for at personleg engasjement kan vere ei føremon når ein læraren gjer utval, både fordi det kan skape engasjement og tillit til elevane, og syner at han har kjennskap til litteraturen han har valt.

Lærarane vektlegg også innhald og handling i litteraturen dei vel ut. For Rune synast det å vere veldig viktig: "Eg legg veldig masse vekt på innhald". To respondent utdjupar også at dei vel ut litteratur som kjennest høveleg der og då: "...finn dei tekstane som har eit relevant innhald" og "passar til det me driv med". Med "relevant innhald" og litteratur som "passar", meiner desse to respondentane truleg litteratur som elevane på ein eller måte kan identifisere seg med eller som kjennest relevant. Hennig (2017, s. 18) påstår at dersom ein lesar skal oppfatte det som står i teksten, må den seie noko som er relevant for lesaren og verda hans. Med fokus på innhald og relevans er det truleg at lærarane meiner at litteraturen bør ha ei handling og eit persongalleri som kan koplast til elevane sine eigne liv. Bjorvand argumenterer for at litteraturen kan fenge og kjennast relevant dersom barn og unge kan identifisere seg med den (2012, s. 153). Ein respondent fastslår: "Stoffet må vera attkjenneleg for elevane". Også i Kjelen si undersøking seier lærarane at dei vel ut tekstar som dei meiner har relevans for elevane, samt at dei bør fenge og engasjere (2013, s. 121). Truleg vel lærarane ofte tekstar som formidlar ungdomsperspektivet, som i følge Slettan gjer at historia kjennest relevant og nær for elevane (2014, s. 12). Med innhald og handling som kjennast relevant og identifiserbar for elevane vil truleg litteraturen kunne fenge og interessere elevane, anten om litteraturen er ny eller eldre.

Ser ein på litteraturen respondentane har brukt på 10.trinn kan ein sjå at fleire av dei er bøker som formidlar ungdomsperspektivet. Bøkene har ungdommar i hovudrolla, med innhald som elevane truleg kan identifisere seg med. Nokre døme er: utdrag frå txt-heftet, *Ny melding* av Magnhild Bruheim, *Handgranateple* av Ingelin Røssland, *Her står eg og skal slå opp med ei jente* av Rune Belsvik, *Kniv* av Erna Osland, *Blå blondie* av Linn T. Sunne og *Mercedes* av Ragnar Hovland. Dette er bøker som presenterer ungdomsperspektivet, med spørsmål og

problemstillingar ungdom kan kjenne seg att i. Det kan synast å vere litteratur som kan knytast til identitetssøking og livsmeistring, som ofte er tematikken i ungdomslitteratur (Slettan, 2014, s. 22). Identifikasjon i litteraturen ser også ut til å vere viktig for lærarane i undersøkinga til Kjelen, som skriv at dei vel tekstar som ”skal tilby ei gjenkjenning” (2013, s.122). Altså er det viktig for lærarane i denne forskinga, samt lærarane i Kjelen (2013) si undersøking, å finne litteratur med innhald som fenger målgruppa og kjennast relevant for dei. Identifikasjon er også eit moment både Appleyard (1994) og Bjorvand (2012) trekkjer fram når det gjeld litteratur for barn og unge.

Sjølv om lærarane har mange av dei same kriteria når dei vel ut litteratur, ser ein også at dei vektlegg visse ting ulikt. Det kan mellom anna sjåast i samanheng med fridomen lærarane har i dagens læreplan, og moglegheita kvar enkelt skule har til tilpasse mellom anna innhald og lærestoff, så lenge det innfrir læreplanmåla (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dette i motsetnad til tidlegare læreplan L97, med foreslått forfattarar og tekstutval for kvart årstrinn (Storvold, 2006, s. 78). Det resulterer også i at nokon vel eldre litteratur i større grad, medan andre heller vel ut nyare litteratur. Det vil også kunne påverke kva målform litteraturen blir lese på. At mange av lærarane meiner at leseaktiviteten er den viktigaste aktiviteten i seg sjølv kan sjåast i tråd med det som Hennig meiner er målet med litteraturundervisninga: ”gjøre elevane til habile og engasjerte lesarar” (2017, s. 155). At fleire meiner leseopplevinga er det viktigaste, samsvarar med synet til Bjorvand, som meiner at tilgjengeleggjering av bøker handlar om å gje barn opplevingar og leselyst (2012, s. 151).

7.2 Målform som kriterium i utvalsprosessen

Eit viktig spørsmål i undersøkinga var også å finne ut kor vidt målform er viktig i utvalsprosessen. Fleste parten av elevane til både respondentar og informantar har nynorsk som hovudmål, noko som er nokså naturleg sidan forskinga har vore gjennomført på Vestlandet, der nynorsk som opplæringspråk dominerer (Jansson, 2011, s. 16). Det er også grunnen til at spørsmålet om nynorsk litteratur vore sentralt å stille til både lærarar og skulebibliotekarar. Samt mi hypotese om at elevar i nynorsk kommunar les meir nynorsk litteratur på skulen.

I spørsmålet om lærarane vel ut bøker på nynorsk eller bokmål, svarar over halvparten at dei helst vel ei blanding av bøker på nynorsk og bokmål, medan fem stykkje helst vel nynorsk

litteratur. To respondentar meiner målform ikkje er viktig. Ein som svarar at han helst vel nynorsk skjønnlitteratur grunnjev sitt svar med at han er ”nynorsk-entusiast på sin hals”. Han si personlege interesse ser ut til å prege vala. Grunngevinga til Eva og ein respondent er at elevane i stor grad møter bokmål på mange andre arenaer og at dei difor bør møte nynorsk litteratur i skulen. Det samsvarar med det som Eiksund (2011, s. 98) fann ut i si undersøking, at nynorske elevar i liten grad møtte nynorsk utanfor skulesamanheng, og mange elevar såg på nynorsken til ”skulebruk”. Også Solheim (2009) poengterer at mange nynorskbrukarar konverterer frå nynorsk til bokmål etter grunnskulen, grunna ”Mangel på språkleg innputt og gode tekstlige førebilde på nynorsk” (s. 199). Kanskje vil fokus på nynorsk litteratur, slik dei fem respondentane og Rune og Eva har, kunne gje elevane kjennskap til gode tekstar, som kan føre til at dei vil halde på nynorsk som hovudmål. Likevel, som Eiksund problematiserer, må også elevane oppleve at nynorsk høver i andre kontekstar enn den skjønnlitterære (2011, s. 106). Sjølv om litteraturen kan vere med på å synleggjere og tryggje elevane sitt hovudmål, vil det arbeidet ikkje åleine vere ”nok”. Likevel vil tilrettelegging for nynorsk språkopplæring for dei nynorske elevane kunne ”styrkje den språklege tryggleiken og sjølvstilliten til desse elevane”, i fylgje Nordal (2011, s. 110). Læraren får difor er viktig rolle å synleggjere nynorske tekstar, som i denne samanheng er skjønnlitteratur.

Fleire av lærarane trekkjer også fram utvalet nynorsk litteratur som problematisk, og ein grunn for å velje litteratur på bokmål i staden. Det kan ha samanheng med kjennskapen deira til det som fins, både av utvalet og tilgjengelegheita på marknaden – men også biblioteket. Likevel kan tal og statistikkar både frå Aasentunet (2015) og for innkjøpsordninga mellom 2015-2017, indikere at eit manglande utval nynorsk skjønnlitteratur kan vere ei utfordring. Tal frå begge syner at nynorsk litteratur er i mindretal. Til dømes er berre 34 av 214 godkjende bøker i kategorien ”Norsk skjønnlitteratur - prosa” for barn og unge frå 2015-2015 på nynorsk (Biblioteksentralen, u.d.). Når det gjeld utgjevingar syner det at frå og med 2010 kom ut 1600-1800 barne- og ungdomsbøker i Noreg, derav 80% var på bokmål og 14% på nynorsk (Aasentunet, 2015). Det inneber også at nynorskbrukarar har i langt mindre grad moglegheit til å finne bøker på sitt hovudmål, kontra boksmåselevar. Altså kan oppfatningane til lærarane seiast å vere reelle til det som fins på marknaden.

Avgrensingar i utvalet på den norske bokmarknaden kan i fylgje Sætre (2008, s. 96) også somme gonger føre til at aktuelt og egna materiale er vanskeleg å finne. Her siktar gjerne Sætre til både sjanger og målform. Knytt til dette fortel Eva at ho opplever litteratur på

bokmål som mykje meir tilgjengeleg. Sjølv om ho ynskjer og påstår å bruke mykje tid på nynorsk skjønnlitteratur, har ho ikkje i haust brukt ein einaste nynorsk skjønnlitterær tekst i undervisninga. Truleg opplever ho det meir utfordrande å finne nynorsk skjønnlitteratur, og difor brukar mindre tid på det, i tillegg til at ho nemner fokus på det litterære prosjektet og sakprega tekstar på dette trinnet. Rune saknar noko litteratur på nynorsk: "Kjærleik og alt dette her kan ein finne på nynorsk. Men er fantasy-bøkene på nynorsk?". Informantane trekkjer altså fram at noko litteratur kan vere vanskeleg å finne, anten det gjeld sjanger eller målform.

Eit mangelfult utval nynorsk litterature synast også å vere ein grunn til å velje litteratur på bokmål for fleire lærarar. Ein respondent meiner dei somme gongar vert tvinga til å lese på bokmål, særleg når det skal lesast klassiske tekstar. Kva då med den klassiske litteraturen av Garborg, Vesaas, Vinje og Aasen? Det er litteratur på nynorsk som andre respondentar seier å nytte. Det kan her tenkjast at denne respondenten meiner noko av den klassiske litteraturen på bokmål held ein så god kvalitet som gjer at han vil bruke akkurat dei tekstane. Rune ser også ut til å vere einig: "...når du finn gode tekstar som er på bokmål, så får vi heller leve med bokmål". Han synast å vere litt oppgitt når han fortel dette, men poengterer igjen at elevane må møte god litteratur. Kva Rune meiner med "god litteratur" er vanskeleg å seie, då dette er eit individuelt syn. Som Hennig (2017, s. 122) understreker, vel litteraturlæraren ut frå eigne oppfatningar om kvalitet og relevans. Truleg meiner Rune at gode tekstar er tekstar som høver for elevane og som kan bety noko for dei, og som han sjølv vurderer som god litteratur.

Ein annan respondent har ei ulik oppfatning når det er snakk om utvalet ny, nynorsk litteratur. Han argumenterer for at det fins så mykje nyare nynorsk litteratur som er bra, og at han difor ser det verdifult å fokusere på det. At han meiner det fins "mykje" kan problematisert når ein ser på utgjevingsstala Aasentuntet (2015) legg fram, som syner at delen nynorsk skjønnlitteratur som blir gitt ut er svært liten i forhold til bokmål. Det er også her interessant å poengtere at respondenten meiner den nyare nynorske litteraturen er god, eit moment som også kan sjåast i samanheng med tal prisar nynorsk litteratur har fått gjennom tidene. Mange nynorske bøker går til topps, sjølv med eit mindre tal utgjevingar enn bøker på både bokmål og engelsk. Respondenten som uttalar seg her siktar gjerne til kvaliteten mykje av den nyare nynorske litteraturen ser ut til å ha. Men som poengtert tidlegare; der handlar ikkje berre om kvalitet, men mangfald og utval. Utval handlar ikkje berre å velje mellom dei få og gode, med velje mellom dei mange og like (Aasentunet, 2015). Ein bokmålslesar kan i prinsippet finne

fram ei ny bok kvar dag, medan nynorsklesaren kan gjere det same kvar fjortande dag (Aasentunet, 2015). Likevel ser altså denne læraren ut til å vere nøgd med utvalet nynorsk litteratur på marknaden, både gjeld utval og kvalitet.

Vanskegrad av språket i litteraturen blir også sentralt i denne samanhengen. Sjølv om Rune helst ynskjer å bruke nynorsk litteratur, har han klare meiningar når det gjeld språklege utfordringar på denne målforma: ”Skal [elevane] lesa tekstar på nynorsk, så bør dei kanskje vera moderne. Dersom terskelen blir for høg i forhold til språket, då blir det uinteressant”. Dette kan tyde på at Rune verdset litteratur som er einskapleg. Det er tekstar som er mindre komplekse, med eit kvardagsleg språk og eit lett forståeleg innhald (Jensen, 2014, s. 85). Vidare utdjuar Rune at lesinga skal vera ei kjekk oppleving, men at elevane somme gonger treng ei utfordring. Språket i mindre komplekse tekstar vil truleg gje elevane til Rune passeleg med språklege utfordringar, somme gonger meir eller mindre, samstundes som dei får ei god leseoppleving. Det er også sannsynleg at Rune i større grad godtek trivillitteratur, eller ”populærlitteratur” i klasserommet, sidan han vil unngå for vanskeleg språk. Det er litteratur som er lettlest, med helst enkel form, faste mønster og formuleringar, noko som gjer den lett tilgjengeleg for mange lesarar (Skardhamar, 2011, s. 101). Likevel er fins der mykje kvalitetslitteratur, til dømes klassisk litteratur, som har eit overkommeleg språk. Ein kan også bruke adapterte versjonar. Det handlar også om rettleiing frå ein kyndig norsklærarar, slik Skardhamar påpeiker (2011, s. 107).

Bjorvand argumenterer for at ein ikkje må velje bort eldre tekstar grunna språklege utfordringar, då nye og ukjende ord kan gjere elevane nysgjerrige og læring kan oppstå (2012, s. 163). Rune fortel at han likevel unngår å gje for mange utfordringar til elevane, for å halde på motivasjonen deira. Mykje tyder på at Rune kjenner målgruppa si godt, og veit kva dei mestrar av språklege utfordringar og ikkje. Bjorvand peiker på at dette er svært viktig, slik at læraren kan vurdere kva som bli utfordrande for elevane når det gjeld språk (2012, s. 163). Det kan synast som at Rune meiner for store utfordringar kan vere dumt for elevane, men Imsen (2012) viser til teorien til Vygotsky og argumenterer for at læring skjer når eleven møter noko som er nytt og utfordrar; altså skal det vere litt vanskeleg (s. 312). Her handlar det truleg om å finne ein balanse. Elevane må få utfordringar, men dei må ikkje kome for ofte eller vere for store. Når det gjeld språklege utfordringar kan også poenget til Wicklund bli viktig, at læraren må fylgje opp lesinga med respons og samtale (2009, s. 169). Det kan kanskje hindre språklege misforståingar, og sørgje for ei god leseoppleving.

Sjølv om mange av lærarane kommenterer at dei helst ynskjer å bruke nynorsk litteratur i undervisninga, eller jamt delt med bokmål, verkar ikkje målform å vere eit avgjerande kriterium når dei vel ut tekstar til bruk i undervisning. Eva ynskjer å bruke nynorsk litteratur, men poengterer at det ikkje er det absolutt viktigaste for ho når ho vel ut litteratur. Ho har meir fokus på sjanger og emne, samt fenge og ivareta interessene til elevane. Same synet deler Rune, som heller ikkje set målform som fyrsteprioritet: og seier: ”..innhald framfor målform”. At målform ikkje er fyrstekriterium kjem også fram hjå fleire av respondentane: ”Eg ser ikkje om tekstane er på bokmål eller nynorsk”, ”Utvalet er styrt av ei rekkje faktorar: form, språk, men ikkje minst teksten sitt tema/aktualitet”, ”Det viktigaste for meg er at dei les. Det er ein bonus om dei finn nynorsk litteratur” og ”For meg som lærar er det at elevane les skjønnlitteratur viktigare enn kva målform dei les på”. At lærarane ikkje set målform som viktigast kan også handle om å vise mangfald og variasjon. Som Hennig presiserer, så må elevane møte eit stort og variert utval for å kunne finne fram til dei gode lesaropplevingane (2017, s. 131). Lærarane finn kanskje ikkje det store utvalet og mangfaldet dei ynskjer, om målform skal stå som fyrste prioritet.

Målform i litteraturutvala vil også eit tema for leseaksjonar og forlag, som begge arbeider med litteratur for ungdom. Både Storø i ”Foreningen !les” og redaktør Larsen i Gyldendal Undervisning fortel at målform kjem etter andre kriterium. Storø fortel at dei i sine leseaksjonar alltid har fokus på å velje ut bøker med kvalitet, og at det mindre viktig kva målform det er. Larsen fortel at dei har mange omsyn å ta når dei gjer tekstutval, mellom anna tema, teksttype, verkemiddel, språkføring. Det gjer det vanskeleg å finne ein god balanse mellom målformene, påpeiker ho. Det Larsen fortel kan tyde på at dei i forlaget synest det er vanskeleg å finne like mange gode tekstar på begge målformene. Dette kan fortelje at også at fagpersonar, som lærebokforfattarar er, kan oppleve utfordringar knytt til å gjer utval av litteratur for elevar, sjølv om dei sit med kompetanse og kunnskap til dette. Samstundes har dei også truleg føringar eller avgrensingar frå forlaget, som gjerne er meir opptatt av marknaden og sal.

Oppsummert kan ein seie at mange av lærarane er opptatt av målform når dei vel ut litteratur, men lar det ikkje vere styrande. Mange grunngjev det med manglande utval på marknaden, at utvalet nynorsk skjønnlitteratur er mindre enn det som fins på bokmål. Samstundes blir påpeika at elevane bør møte nynorsk litteratur i skulen, då dei møter bokmål på i fleste andre

kanalar. Ein kan seie at ynskje om å lese litteratur på hovudmålforma til elevane er til stades, men ikkje som fyrsteprioritet når lærarane skal velje ut litteratur. Det ser i stor grad ut til å vere fokus på innhald og variasjon i det som blir presentert i undervisninga.

7.3 Kvar finn lærarane fram til den (nynorske) litteraturen dei brukar i undervisninga?

Sett ut frå både intervju og spørjeskjema er det ingen eintydig fasit på kor lærarane hentar litteraturen dei brukar, men det syner at det er mangfald og variasjon i denne prosessen.

Likevel er det nokre kjelder som verkar meir viktige og nytta enn andre.

Nesten alle lærarane nemner biblioteket som svar på korleis dei finn fram til litteraturen dei brukar i undervisning, både den som er på nynorsk og generelt. Det kan også fortelje at norsk er eit fag der skulebiblioteka blir nytta, noko som samsvarar med funna til Barstad et al. (2007, s. 60). Det handlar nok også om at dette er faget elevane i størst grad møter skjønnlitteratur, som utgjer store delar av tekstsamlinga på skulebiblioteka (Sætre, 2008, s. 95). Flest lærarar svarar biblioteket som kjelde knytt til å finne bøker, men kring halvparten svarar også denne arenaen for å finne fram til korttekstar og tekstutdrag. Som Lillesvangstu og Tønnessen (2007, s. 149) skriv, kan skulebiblioteket kan vere ein viktig ressurs for litteraturlæraren knytt til undervisning, noko som ser gjeldande ut her.

Læreverka ser også ut til å vere eit viktig kjelde for mange av lærarane når dei gjer utval, både av nynorske tekstar, men også skjønnlitteratur generelt. Læreverket ser også ut til å styre litteraturundervisninga til ein viss grad for fleire av lærarane. Det samsvarar med det Torvatn (2009, s. 444) skriv. Fleire av lærarane synast å følgje dei litterære periodane som læreverket legg opp til, og nyttar tekstar som vert presenterer knytt til desse. Særleg for Eva og Rune ser det ut som dei legg opp innhaldet i undervisninga etter korleis boka strukturerer dei litterære periodane og tekstane som høyrer der til. Rune seier han orienterer seg ut frå læreboka, noko som truleg inneber at han ser kva tekstar som blir vektlagd, og gjer seg opp ei meining om kva tekstar som er relevante for målgruppa. Det kan gjerne bety at boka legg eit ”grunnlag” og eit utgangspunkt når han skal finne fram til litteratur sjølv, anten om det er på nynorsk eller bokmål. Rune poengterer også at han finn tekstar på begge målformer i læreverka, noko han trekkjer fram som positivt.

Eva brukar også i stor grad litteraturen ho finn i læreboka. Ho presiserer at utvalet i tekstsamlinga er så stort at ho ikkje har behov for å søkje etter litteratur andre plassar, og blir difor i nokså stor grad styrt av verket. Truleg opplever Eva læreverket som ein god "rettleiars", og guide for litteraturvala. Og sidan ho sjølv også peiker på mindre erfaring i yrket, kan det verke som boka er ein viktig ressurs for ho, då ho endå ikkje har opparbeidd seg det ein kan kalle for ein eigen, personleg "tekstbank"- ei samling av tekstar som ein blir kjend med gjennom erfaring. Utvalet som ein finn i lærebøkene kan kanskje vere med å gjere arbeidet med tekstutval enklare, fordi det er lett tilgjengeleg og "tillaga". Det ser også ut til å vere gjeldande for mange av respondentane. Frå undersøkinga til Kjelen (2013, s. 122) kjem det også fram at lærarane i stor grad let læreverka styre tekstutvala. Det synleggjer at dette for mange er ei vanleg kjelde å nytte når ein skal finne fram til litteratur, og styrande for kva tekstar som blir lese i skulen, som Wicklund poengterer (2009, s. 170).

At lærarane brukar læreboka i stor grad synleggjer at dei har lit til lærebokforfattarane og ser gjerne på dei som spesialistar til nettopp å gjere utval, som Torvatn peiker på (2009, s. 442). Det er ingen av lærarane som nemner noko kritikk mot læreverka, men dei fleste brukar andre kjelder for å finne fram til litteratur. Det kan antyde at dei ikkje er tilfreds med alt dei finn i læreboka, eller at dei føler behov for å finne tekstar med anna vanskegrad, tema, sjanger eller målform. Ein anna grunn for å bruke fleire kjelder i utvalsprosessen vil truleg ha samband med tilpassing av målgruppa. Som Hennig påpeiker, så skal litteraturlæraren velje det som er best for elevane, og må difor vurdere relevans og kvalitet (2017, s. 122). Det er ikkje sikkert at litteraturen læreboka presenterer alltid har relevans for målgruppa, eller inneheld den kvaliteten, temaa eller målforma læraren vil fokusere på. Det krev at han då må bruke andre kjelder for å finne litteratur.

Wicklund påpeiker også at slavisk fylgje av læreboka kan gje negative konsekvensar, og grunnlegg det med mindre tilpassing, samt mindre variert og kreativ undervisning (2009, s. 170). På den andre sida kan ein også argumentere for aktivt bruk av læreboka. Særleg for ein nyutdanna lærarar kan det opplevast trygt og nyttig å bruke læreboka, då den både "sammenfattar og presenterer det samfunnet synes er så viktig at det bør formidles vidare til neste generasjon", samt synleggjer til kvar tid kva som er "gyldig kunnskap og aksepterte verdier i et samfunn" (Skjelbred, et al., 2017, s. 9-10). Etter seks år i yrket kan ein påstå at Eva fortsatt til ein viss grad er "ny" i yrket. Ho byrja si karriere under Kunnskapsløftet og har dermed ikkje opplevd å få eksplisitte eksempel til tekstar eller forfattar frå læreplanen. For ho

er det truleg då ein tryggleik å fylgje læreboka, som gjev ho konkrete forslag til litteratur. Det samsvarar også med det Skjelbred et al. skriv, at det gjerne er lærarstudentar og nyutdanna som er dei ivrigaste til å fylgje læreboka (2017, s. 9). Det har truleg samanheng med behovet for å bli leia inn i eit stort tekstutval, ein situasjonen Eva antakeleg kjenner på. Sjølv påstår Eva at kollegaer som arbeidde under L97 har fleire tekstar å velje mellom, fordi dei har tatt med seg tekstforslaga derifrå, som dei også brukar i dag. At lærarar brukar tekstar dei kjenner frå før kjem også fram i undersøkinga til Kjelen (2013, s. 122). For dei fleste vil det både vere tidssparande og trygt å bruke noko ein kjenner til og veit kan fungere, noko som sannsynlegvis er grunnen til å finne fram igjen litteraturen. Ikkje berre lærarane lar seg påverke av tidlegare læreplanar. Som Wicklund skriv, så er mange av dei nyare tekstsamlingane prega av nettopp titlar og forfattarar som tidlegare læreplanar viste til (2009, s. 170). Difor vil nok lærarane møte mange av dei same litterære tekstane år etter år, sjølv med oppdaterte læreverk.

Bruken av læreboka ser også ut til å vere vesentleg i undervisninga for mange av respondentane, og verket *Kontekst* blir nemnd av fleire. Som eg var inne på tidlegare er ca. 1/3 av tekstane i tekstsamlinga til dette læreverket på nynorsk, noko som inneber at læraren har langt fleire bokmålstekstar å velje mellom når han skal plukke ut til bruk i undervisning. Det skal kommenterast at dette er alle tekstane totalt, ikkje berre dei skjønnlitterære. Sett opp mot statistikkane Aasentunet (2015) presenterer, så kan ein argumentere for at nynorsk i nokså stor grad er presentert i *Kontekst*, då statistikken visar at omlag berre 14% av litteraturen frå og ned 2010 er på nynorsk. Diverre kjem det ikkje fram kva læreverk alle lærarane her brukar, men skal ein diskutere dei som brukar *Kontekst*, så kan ein her påstå at lærarane har nokså godt utval av nynorske tekstar. Ein kan difor ikkje laste læreverket for at lærarane brukar mindre nynorske tekstar i undervisninga.

At mange av respondentane og informantane brukar læreboka i så stor grad, kan synleggjere kor bunden ein som lærarar kan bli til læreverket. Sidan så mange nemner læreverket som ei kjelde til å finne både nynorsk litteratur og litteratur generelt, fortel at læreverka har stor innverknad på kva litteratur elevane les og blir kjende med. I denne samanhengen er det viktig å peike på det ansvaret og påverknaden læreverka kan sjå ut til å ha, når det gjeld kva litteratur som vert lese i klasserommet og kva litteratur barn- og unge vert kjende med, og kor vidt nynorsk litteratur er representert. For lærarar kan det truleg verke tryggande å bruke skjønnlitterære tekstar som er bestemt og valt ut av lærebokforfattarar, som har kunnskap om litteratur og utval, i tillegg til at det sikar at tekstane er relevante i forhold til kompetansemåla

for trinna. Sjølv om mange av lærarane brukar tekstane i lærebøkene, kan dei ikkje alltid seiast å vere eigna eller høvande, fordi ein har mange ulike målgrupper som krev ulikt. Men at lærarar har stor tiltru til læreverka er det liten tvil om, og då er det tryggande å sjå at forlaga har mange kriterium for litteraturen dei presenterer, og at kvalitet står sentralt.

Ei anna kjelde som fleire lærarar nemner er tekstheftet frå leselystaksjonen ”Txt”. I den er det flest tekstar på bokmål, og i tillegg oversette tekstar. Ein kan igjen her trekkjer trådar til statistikkane til Aasentunet (2015) om nynorsk i mindretal. I utgåva frå 2017 var fire av tretten tekstar oversett til norsk. Ein av desse oversetjingane var på nynorsk, og med den inkludert, utgjorde denne målforma tre av tekstane. Resterande elleve utdrag var då på bokmål. Likevel verkar heftet populær blant lærarane, fordi både lærarane og elevane blir kjend med ny litteratur, samt at tekstane er nye og aktuelle. Nokre av lærarane grunngjev det også med at det er ein måte å få presentert ny, nynorsk litteratur. Som Nordal (2011, s. 123) påpeiker, må lærarar skaffe seg oversyn over kva som fins av moderne skjønnlitteratur på nynorsk, og for fleire av lærarane ser denne aksjonen ut til å vere ein måte å gjere det på.

Internett er også ei kjelde nokre lærarar hentar litteratur frå. Det kan fortelje oss at skulen beveger seg mot å bruke moderne ressursar i utvalsprosessen, noko som truleg vil bli endå viktigare i åra som kjem, med eit samfunn i stadig teknologisk utvikling. Utvalet som fins på Internett er stort og blir stadig oppdatert, noko som er positive moment. På den andre sida krev det ein lærar som set krav, og er oppteken av kjeldekritikk. Det er heller ingen av lærarane som nemner konkrete sider eller lenkar til internett, som kan tyde på at tekstar frå internett blir funne ”tilfeldig”, slik som ein respondent kommenterer. Det verkar ikkje å vere ein innarbeidd måte å arbeide på for lærarane, og at det dermed skjer litt i ”rykk og napp”, som Eva seier. Kanskje det også kan ha samanheng med at det er eit nyare fenomen, som for mange kan verke overveldande og stort. Det kan føre til at heile søkeprosessen kan bli for vanskeleg, dersom ein ikkje veit konkret kva litteratur ein leiter etter.

Læreplanen og samarbeid i kollegiet er også her verdig å kommentere, då dette synast å vere ei viktig for fleire når dei gjer utval. Lærarane står nokså frie til å velje kva litterære periodar, forfattarar og titlar dei skal fokusere på, noko som står i kontrast til L97. Truleg er også dette med på å prege kvar dei finn fram til litteraturen, og kanskje blir difor dialog med kollegaer i større grad viktig for mange. Rune fortel mellom anna at kollegaer påverkar han i ei positiv retning, fordi han blir kjend med nye tekstar og får ein større ”vidvinkel” som han kallar det,

og trekkjer særleg fram nynorske tekstar som viktig her. Han verdset å dele litteraturerfaringar med kollegaer, truleg fordi han får augo opp for anna og meir litteratur enn han finn åleine. At mange av dei trekkjer fram kollegaer når det gjeld å finne fram til og velje ut litteraturen som skal lesast i klasserommet, kan henge saman med at dei arbeider i team eller på trinn. Om det er særleg viktig når det gjeld nynorske tekstar, er heller vanskeleg å seie, sannsynlegvis brukar kollegaene kvarandre når dei søkjer etter tips og råd kring litteratur generelt. For mange vil det nok følast vanskeleg å gjere eigne val, særleg om ein er nyutdanna, og dermed blir dialog og samarbeid med kollegaer endå viktigare.

Lærarane trekkjer også fram erfaring i yrket som eit vesentleg moment knytt til å gjere tekstutval. Fleire respondentar fortel at litteraturen dei brukar er tekstar og bøker som dei har brukt gjennom fleire år, og i fylgje Eva er dette til dømes tekstar som vart presentert i førre læreplan. Også i undersøkinga til Kjelen kjem det fram at lærarane i stor grad nyttar tekstar dei kjenner frå før, og tekstar dei har vore innom i utdanninga (2013, s. 122). Rune arbeidde under også under L97, men konkluderer med at dagens fridom er bra, fordi det gjev han fleire moglegheiter, truleg til å bruke tekstar han sjølv har hatt likt og hatt god erfaring med. Ut frå dette kan ein sjå at det kan vere vanskelegare for nyleg utdanna lærarar å finne fram til litteratur, kanskje fordi dei har mindre kunnskap om utvalet eller kva som blir forventat at dei trekkje fram i undervisninga. Lærarar som arbeidde under L97 fekk foreslått ei rekkje forfattarar og tekstutval for kvart årstrinn, som dekkja læreplanmåla (Storvold 2006, s. 52). Det gav lærarane føringar og konkret litteratur å halde seg til. Ein nokså ”open” læreplan vil kunne vere ein grunn til at mange held seg til læreboka. På den andre sida fins det mange ”kanalar” lærarane kan halde seg orientert og oppdatert på når det gjeld utvalet av litteratur, til dømes omtalar i avis og magasin samt nettstadar (Moe, 2014, s. 202).

Forandringar frå førre læreplan ser ut å ha både positive og negative utkom for lærarar i dagens skule når det gjeld litteraturutval. Nokon ser på fridomen som positiv, medan det for andre kan føre til slavisk fylgje av læreboka. For dei som har arbeidd mange år i yrket kan tidlegare tekstforslag bli ein måte å finne fram til litteratur, fordi dei har litteraturen tilgjengeleg og har erfaring med den. Likevel kan ein argumentere med at ein litteraturundervisning set krav til pedagogen i klasserommet, og det blir forventat ein viss tekstkompetanse (Birkeland & Mjør, 2012, s. 175-175). Han må vite kvar han finn litteraturen og kva han skal vektlegge. Som Laila Aase har uttalt; ein må stole på at læraren har den

kompetansen som trengs til å gjere val – utan eksplisitte namn og lister frå læreplanen (Vinje, 2005, ref. i Hennig, 2017, s. 124).

7.4 Kva interesserer ungdomslesaren, og kor mykje bør eleven medverke i litteraturvala?

Fleire av lærarane i mi undersøking har meiningar om ungdomslesaren og kor vidt elevane interesserer seg for litteraturen som blir valt til undervisning. Lærarane er delte når det gjeld kor vidt elevane skal vere med på å bestemme kva litteratur som skal lesast i undervisninga. Over halvparten svarar at elevane ”av og til” er med på å bestemme kva som skal least, ein tredjedel svarar sjeldan, medan ein lærar svarar at elevane ofte er med å bestemme. At elevane i noko grad hjå dei fleste har innverknad heng truleg saman med læringsplakaten sitt punkt om rett til elevmedverknad (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Lærarane ser i stor grad ut til å bestemme kva som blir valt av litteratur til bruk i undervisning. Både Rune og fleire respondentar fortel at elevane i liten grad er med på å bestemme litteraturvala. Rune grunnjev det med at elevane er mange, at dei har lite kunnskap om kva som fins og lite medvitne på målform. I tillegg meiner han at elevane er vane å bli bestemt over, og at dei difor i stor grad godtek det det. Også ein annan respondent grunnjev mindre elevmedverknad med at dei har lite leseerfaringar. Ein lærar kommenterer også at elevane i liten grad er opptekne av kven som vel, og det difor er det han som syner kva som er bra. At fleire av lærarane i mindre grad let elevane vere med å bestemme tydeleggjer det faktum at den vaksne har stor makt når det gjeld å gje barn og unge tilgang på litteraturen, slik Bjorvand påpeiker (2012, s. 150-151). Ut frå det lærarane fortel kan ein også tolke at dei meiner det er dei som i størst grad sit med litterær kompetanse og bør difor i størst grad styre litteraturvala som blir tatt. Hennig (2017, s. 67-68) argumenterer også for at litteraturlæraren er den som ansvar for å formidle litteratur han meiner er god og høveleg for elevane, noko som sannsynlegvis vil vere bakgrunnen for at lærarane syns det er best at dei bestemmer. Også i undersøkinga til Kjelen (2013) går det fram at det er lærarane i hovudsak som bestemmer tekstane, og at elevane i liten grad er med i utvalsprosessen (s. 121). Det gjev oss altså grunn til å tenkje at dette er ein vanleg situasjon for mange elevar i landet.

Samstundes er fleire av argumenta til lærarane om deira bestemmelse fagleg forankra. At Rune og fleire respondentar vel å bestemme mesteparten, heng truleg saman med ynskje om å

gjere elevane kjende med forskjellig litteratur, og på begge målformer. Ut frå det Rune fortel er elevane lite medvitne på nynorsk litteratur, og dersom elevane skulle tatt vala hadde dei kanskje ikkje i så stor grad funne fram til litteratur på denne målforma. Hennig skriv at læraren gjer vala for elevane sitt beste, og for å sikre kvalitet i det som skal lesast (2017, s. 129). For lærarane i denne undersøkinga ser det ut til å vere fokus. Som nokre lærarar også kommenterte, vil barn og unge også ha mindre leseerfaringar enn dei vaksne. Det betyr at dei treng nokon til å vise dei vegen til litteraturen (Slettan, 2014, s. 25). Mange elevar vil trenge ein rettleiar på denne vegen. Det beste for læraren er gjerne å sjå elevgruppa sine erfaringar og behov an, og kva føremon meir eller mindre elevmedverknad kan gje.

Berre ein respondent svarar at han ofte let elevane vere med å velje, og grunngeiv at det spesielt gjeld fordjupingsoppgåva. Når det gjeld å medverke, svarar fleire at elevane får vere med å bestemme når dei skal ha ”stillelesing”. Truleg dette om å få elevane til å skape ei større plikt til lesinga, slik Tønnessen skriv (2007, s. 39). Nokre kommenterer også her elevane får velje sjølv dersom dei skal gjere oppgåver knytt til lesinga. Eva fortel at elevane må arbeide med tekstane dei sjølv vel ut ”..så får dei då velje bøker sjølv som dei les på eiga hand. Men då må brukar me ikkje berre lesing som underhaldning, men dei må ofte jobbe med teksten”. Det kan synast som nokre av respondentane og Eva, i likskap med Skardhamar, meiner litteraturen elevane les på skulen ikkje berre skal vere underhaldning og tidsfordriv, men også stimulere til vekst og utvikling (2011, s. 102).

Når læraren gjer utval krev det at han har kjennskap til behova og nivået til elevane, samstundes som han er kulturelt og litterært orientert (Skardhamar, 2011, s. 103). Fleire av lærarane her fokuserer på kjennskap til elevgruppa, samt sin eigen kunnskap om litteratur, og tek vala sine ut frå det. Når læraren gjer utval er det også i fylgje Hennig viktig å la elevane bli kjende med mangfaldet som fins, framfor å definere eit smalt og eksklusivt litteratursyn (2017, s. 131). Det kan truleg vere ein grunn å la elevane somme gonger velje sjølv, og somme gonger la læraren velje. Summen vil truleg bli at elevane blir kjend med eit mangfald av litteratur, både den på nynorsk og den på bokmål.

7.5 Skulebiblioteket – samarbeid, samarbeid og målform

Alle lærarane i undersøkinga fortel at dei har tilgang til skulebibliotek, slik det står nedfelt i opplæringslova (1998) at elevane har rett på. For mange blir biblioteket ei viktig kjelde for å

finne fram til litteratur, både på nynorsk og generelt. Også tala til Norsk bibliotekforening (u.d. b) syner at 9/10 lærarar brukar skulebiblioteket i førebuing av undervisning. Eg vil her gå nærare inn på om skulebibliotek blir brukt av lærarar i utvalsprosessen, i tillegg til å sjå korleis lærarar og skulebibliotekarar opplever utval av litteratur og målform på "sine" bibliotek.

Skulebibliotekarane ser ut til å vere av ulik betydning for lærarane. Fem respondentar svarar at dei brukar skulebibliotekar ofte til å finne fram til nynorske bøker og tekstar, medan sju svarar "av og til". Dei som utdjuvar skriv at dei i størst grad brukar han til hjelp med bestilling av materiale, og mindre når det gjeld opplegg og råd til å finne litteratur. Det kan tyde på at lærarane i størst grad nyttar biblioteket når dei skal finne fram til ressursar dei har behov for, men på eiga hand. Det verkar som dei knyt skulebibliotekaren sitt arbeid til bestilling av bøker, heller enn ein dei kan rådføre seg med i litteraturutvalet. At fleire av respondentane relaterer skulebibliotekaren til praktiske oppgåver, kan kanskje fortelje at dei er usikre på kva rolla hans er utover dette, eller kva dei kan forvente av han. Det kan også sjå ut som om at fleire av lærarane føler dei har nok kunnskap sjølv når dei skal finne fram til den nynorske litteraturen dei brukar i undervisning. Det same kjem også fram i undersøkinga til Barstad et al. (2007, s. 57-58). For lærarane i mi undersøking verkar ikkje skulebibliotekar å vere "en selvfølgelig allianse", som Lillesvangstu og Tønnessen påpeiker han kan vere for norsklærarar (2007, s. 148). Ein grunn for at lærarane i mindre grad brukar skulebibliotekar, og at han blir fyrst og fremst brukt til å bestille inn bøker, kan handle om at dei er usikre på han si rolle utanom det. Det kjem fram i ei undersøking av Rafste (2001), som syner at lærarar veit lite om kva skulebibliotekar kan hjelpe med, utanom å finne bøker til dei og elevane (ref. i Rafste & Sætre, 2008, s. 54).

Rune er derimot ein av få som brukar skulebibliotekaren i stor grad. Han får hjelp av skulebibliotekaren Trond både når elevane skal finne bøker, men også når han sjølv treng råd og forslag. Rune fortel at han les lite, og ser difor stor hjelp i Trond. Sidan Rune les lite sjølv, er det kanskje vanskeleg for han å fylgje med på det nyaste som kjem ut, kva som er populært og kva som fins på nynorsk. Som nemnd tidlegare trekkjer også Rune fram at Trond er oppdatert. Det er tydeleg at Rune søker råd hjå nokon som skal i teorien ha større kunnskap og kjennskap til litteratur enn han, og brukar han som ein rettleiar og mentor, slik Sætre meiner ein skulebibliotekaren skal vere (2008, s. 84). Rune oppmuntrar også elevane til å bruke Trond når dei skal finne fram til litteratur, ei oppgåve han knyt naturleg til

skulebibliotekaren. Som Gloppen (1992) skriv, skal skulebibliotekar hjelpe brukarane i å finne fram til og i materiale og orientere dei i val av bøker og kjelder (ref. i Rafste, 2008, s. 29). Som Rune fortel, er dette arbeid som Trond i stor grad gjer.

Trond fortel om eit "tilfeldig" samarbeid med lærarar. Det handlar i størst grad om ynskje om bøker og klassesett, samt tilrettelegging for leseaksjonar. Det kan her tenkjast at lærarane på skulen til Trond er usikre på kva han hjelpe dei med, eller at han verkar "gøymt", og at det difor ikkje er noko organisert samarbeid. Som Damgaard presenterer må skulebibliotekaren vere synleg (2002, s. 16). Dersom lærarar blir merksame på Trond og kva han kan hjelpe til med, vil truleg fleire kunne dra nytte av han, slik som Rune gjer. Trond fortel at hans oppgåver stort sett er å gjere bestillingar, organisere i hyller og fagleg tilrettelegging, og seier at han brukar mindre enn halvparten av tida si på å faktisk vere bibliotekar. Han fortel også at mange av lærarane er godt orienterte i litteraturen, og kjenner elevane betre enn han, som gjer at han ber elevane spørje læraren om råd. At både lærar og skulebibliotekar har eit ansvar når det gjeld å retteleie elevane til litteraturen kjem også fram i undersøkinga til Barstad et al., der 47% av lærarane meiner det er eit delt ansvar (2007, s. 67). Når det gjeld hjelp til å finne fram til nynorske bøker meiner både Trond og Rune at smilefjesa på bokryggen gjer den nynorske litteraturen synleg for elevane, og at dei dermed ikkje treng særleg ekstra hjelp til å finne litteratur på si eiga hovudmålform.

Trond fortel at mange oppgåver som han har tek tid, til dømes innkjøp. Han har tankar om kva meir skulebiblioteket kan urrette, men har i fylgje han har han ikkje mogelegheit til det med den stillingsprosenten han har. Skulebibliotekansvarleg er han si einaste oppgåve, men det er ikkje fulltid. Berre 16% av skulebibliotekarane i grunnskulen i undersøkinga til Barstad et al. har denne jobben som einaste oppgåve (2007, s. 3). Derimot er samsvarar utdanninga til Trond meir med funna til Barstad et al. (2007). Han er utdanna lærar, noko som også er utdanningsbakgrunnen for 57% av dei skulebibliotekansvarlege i undersøkinga til Barstad et al. (2007, s. 39). At Trond er lærar i botn kan vere positivt, då han har kunnskap om kva litteratur som kan vere aktuelt å bruke i klasserommet og som kan fungere i undervisning.

I spørsmålet kor vidt skulebibliotekarane helst vel bøker på nynorsk eller bokmål, svarar fire av respondentane at dei helst vel bøker på nynorsk, og ein respondent svarar helst ei god blanding av bøker på nynorsk og bokmål. Trond påstår at utvalet nynorsk skjønnlitteratur er viktig sidan elevane bur i ein nynorsk kommune, men hevdar samstundes at det ikkje styrer

innkjøpa heilt. Han meiner det viktigaste er at ungdommen får lesetrening og at bøkene fenger – eit syn han deler med fleire av lærarane i undersøkinga. Målform er ikkje styrande for innkjøpa han gjer, og han fokuserer meir på fengande bøker og lesetrening. Han grunnjev det også med at elevane sjølv er lite medvitne og opptekne av målform. Likevel ynskjer Trond å gjere litteraturen som fins på nynorsk lett tilgjengeleg, mellom anna ved å setje klistremerke med smilefjes i bokryggen.

Skulebibliotekarane som svarte på undersøkinga er også blanda når det gjeld kor vidt dei er nøgde med utvalet nynorsk skjønnlitteratur på "sitt" skulebibliotek. Ein meiner dei har for lite bøker generelt, medan to meiner å vere godt "oppdekka". Likevel svarar fire av fem at dei skulle ynskje dei hadde fleire bøker på nynorsk. Trond meiner dei har eit godt utval på skulebiblioteket i forhold til kva som fins, men anslår samstundes at berre omlag 10% av bøkene på skulebiblioteket er på nynorsk. Han er likevel nøgd med utvalet i forhold kva moglegheiter han har. Han fortel det er marknaden som styrer utvalet som fins på skulebiblioteket: "Det som fins "der ute" styrer jo kva eg kjøper inn her". Igjen kan ein trekkje trådar til Aasentunet (2015), som syner heller få utgjevingar av nynorsk skjønnlitteratur, som gjer at den nynorske litteraturen er i mindretal.

Lærarane er noko delte i meiningane når det gjeld utvalet nynorsk litteratur som fins på skulebiblioteka "sine". Dei fleste uttrykkjer at utvalet er nokså greitt, med god oppdekking av det som fins av nynorsk litteratur. Til dømes nemner to at skulebiblioteka er små, som truleg er grunnen til at ein av dei fortel at dei difor heller reiser på folkebiblioteket, som har større utval. Elles er resten samla sett nøgde med utvalet, og påpeiker heller at mangel på utgjevingar av nynorsk skjønnlitteratur ligg som årsak. Ein respondent peiker på det her "Kunne vore større, men det er vel kanskje det som finst?". Han er innforstått med at utvalet er lite, men ser at problemet ligg på marknaden og ikkje hjå skulebiblioteket. Her kan ein igjen sjå på det som Sætre hevdar, at å skaffe litteratur kan by avgrensingar. Egna og aktuelt materiale på den norske bokmarknaden kan vere utfordrande å finne (Sætre, 2008, s. 96). I denne samanhengen gjeld det nynorsk litteratur. Samstundes påpeiker Sætre at skulebiblioteka sjølv bestemmer innhald, noko som vil føre til lokale variasjonar, og som truleg er tilfellet for korleis respondentane opplever utvalet på sine skulebibliotek (2008, s. 91).

Det er truleg utfordrande å bestille inn mange og varierte nynorske bøker, når ein veit at berre 14% av dei 1600-1800 barne- og ungdomsbøkene som kom ut frå og med 2010 var på nynorsk, og 80% av dei var på bokmål (Aasentunet, 2015). Ein skulebibliotekar nemner at han saknar ungdomsbøker på nynorsk, medan Trond etterlyster meir lettlete bøker på nynorsk. Kva utval skulebiblioteka har av bøker på nynorsk, vil truleg i stor grad også handle om kor vidt skulebibliotekaren ser på målform som viktig når han/dei bestiller inn bøker. Fleire av dei nemner også at dei er opptatt av å bestille inn det som fins av nynorsk skjønnlitteratur. Nordal (2011, s. 124) meiner at det er avhengig av lærar og skulebibliotekar om kor vidt nynorske bøker vert kjøpte inn. Likevel kan dette problematiserast; for kor mykje innkjøp kan ein gjere, når utvalet er heller magert?

8. Oppsummering og refleksjon

Avslutningsvis vil eg trekkje ut og summere opp dei viktigaste funna frå analysen og drøftinga. Eg vil også her setje oppgåva mi inn i eit større perspektiv og trekkje inn eigne avsluttande refleksjonar.

8.1 Er målform eller andre kriterium viktigast for lærarane i litteratutvala?

Denne undersøkinga viser at lærarane i større grad vektlegg andre kriterium enn målform når dei vel ut litteratur til undervisning. Sjølv om mange av lærarane *ynskjer* å bruke nynorsk skjønnlitteratur, er det ikkje fyrstekriterium for dei når dei gjer val. Kriterium som er vitigare for dei er mellom anna: lesetrening, gode lesaropplevingar, innhald og relevans – med mål om å fenge målgruppa si.

Dei fleste lærarane vel også å bruke både eldre og nyare litteratur, noko som mellom anna botnar i læreplanmåla. Likevel er det også lærarar som argumenterer for at nyare nynorsk litteratur fenger meir, fordi det speglar miljø og hendingar som elevane kan identifisere seg med. Sjølv synes eg dette er interessant å trekkje fram, då argument for å bruke eldre og klassisk litteratur også handlar om identifikasjon og allmenne livsspørsmål.

Det som lærarane uttrykkjer samsvarar også med utsegna til Storø, prosjektleiar for "txt-aksjonen", som meiner ein må setje fokus på kvalitet, og ikkje velje ei bok "berre" fordi ho er på nynorsk. Også redaktør for undervisning i Gyldendal, Birgitte Larsen, påpeiker at dei som forlag tek omsyn til mange kriterium når dei gjer tekstutval, som truleg heng saman med ynskje om kvalitetssikring. I likskap med Larsen, meiner også lærarane at ein må tenkje på

andre ting enn målform i litteraturvalet; mellom anna tema og språk. Så mi oppfatning er at både lærarar, samt Storø og Larsen som fagpersonar, er samde om at andre kriterium går før målform når ein gjer litteraturval.

Det ser heller ikkje ut til å prege litteraturutvala kva som er hovudmålforma i kommunen. Mine tankar om at det i størst grad er fokus på nynorsk litteratur på ein skule med nynorsk som hovudmålform ser ikkje ut til å stemme. Lærarane ynskjer i stor grad å lese nynorsk litteratur, men det styrer ikkje vala deira. Så kanskje smilefjeset i bokryggen vil vere viktig fordi det synleggjer den nynorske litteraturen, men ikkje avgjerande for kva som bli brukt i undervisning?

8.2 Kvar finn lærarane fram til litteraturen?

Gjennomgåande viser funna at lærarane i stor grad fylgjer læreboka og dei litterære tekstane som blir presenterte og anbefalt der, og meiner utvalet er stort nok. Det synleggjer at lærebokforfattarar og forlag har eit stort ansvar når det gjeld utval. Det som lærebøkene presenterer kan blir viktig for svært mange elevar når det gjeld kva litteratur dei møter på 10.trinn, samt i kva grad dei møter nynorsk litteratur. Eg trur bruken av lærebok i stor grad handlar om tryggleika ein finn i å bruke litteratur som andre "spesialistar" har foreslått. For mange lærarar vil dette vere tidsparande og ei god løysing, og særleg til hjelp dersom du har mindre interesse eller kunnskap om nynorsk skjønnlitteratur eller skjønnlitteratur generelt.

Skulebibliotek eller offentleg bibliotek blir også ei viktig kjelde til å finne fram til litteraturen, både den på nynorsk og elles. Det er ein arena som alle skular skal ha tilgang til, men som vil spegle variasjon i utval og aktualitet. Elles er det tydeleg at lærarane set pris på dialog og erfaringsutveksling med kvarandre, særleg på trinnet og i norskseksjonen. Nokon nemner også leselystaksjonen "tXt" som ein måte å finne fram til litteratur, både generelt og den på nynorsk. Internett blir òg av nokre nemnd som ei kjelde til å finne fram til litteratur, men dette verkar som ein meir tilfeldig og mindre innarbeidd måte for lærarane få finne fram til litteratur på. Samstundes trur det det er noko som blir endå meir aktuelt i framtida, då truleg fleire bøker vil finnast digitalt.

8.3 Skulebibliotek i utvalsprosessen

Skulebiblioteka blir i stor grad nytta av mange lærarar når det gjeld å finne fram til nynorske bøker og andre skjønnlitterære tekstar, men i kva grad dei nyttar skulebibliotekaren er derimot svært ulikt. Som eg var inne på tidlegare kan det gjerne ha ein samanheng med at lærarane er usikre på kva rolle skulebibliotekar har, og kva han kan hjelpe med. Truleg heng dette også saman med at mange lærarar i stor grad brukar læreboka, som både presenterer litteratur og truleg kjem med forslag til anna/vidare lesnad. Likevel trekkjer dei lærarane som brukar skulebibliotekar som ressurs knytt til litteraturutval fram at dei er nøgde og positive til samarbeidet. Kanskje det kan fortelje om eit samarbeid som burde bli meir synleggjort og satsa på i skulen? Samarbeid kan også i stor grad handle om utvala som fins på skulebiblioteka i landet, og særleg i den grad nynorsk skjønnlitteratur, noko vi i denne undersøkinga ser ulike meiningar om. Dersom utvalet er lite vil truleg lærarane i mindre grad bruke skulebiblioteket og heller bruke andre kjelder. Inntrykket mitt i denne undersøkinga er at dei fleste lærarane meiner skulebiblioteka har greitt nok utval nynorsk litteratur, men at dei skulle ynskje utvalet nynorsk litteratur var større. Samstundes har dei ei reell oppfatning over kva som fins på marknaden, og dei veit at utvalet er heller lite når det gjeld nynorsk skjønnlitteratur for si målgruppe. Det kan synast som at skulebibliotekarane prøver å kjøpe inn det som kjem ut av nynorsk skjønnlitteratur, men at marknaden også her styrer utvalet dei kan tilby.

8.4 Eigne refleksjonar

Under dette prosjektet har det dukka tankar og spørsmål, som eg ser som moglegheiter til å forske vidare på. Til dømes hadde det vore svært interessant å gjennomført intervju med elevar, og fått deira meininga når det gjeld litteraturen som blir brukt i undervisning og kor vidt målform er viktig for dei. Også spørsmålet om litterære klassikarar på nynorsk har vekt nokre tankar hjå meg; dominerer dei som er skrivne på bokmål? Oppgåva belyser emne som også kan vere interessante for lærarar i andre fag enn norsk, samt skuleleiarar. I tillegg trur eg også andre som står i den posisjonen med å velje ut litteratur for ei elevgruppe kan finne moment i teksten som kan vere fruktbare å ta med seg eller reflektere over, til dømes skulebibliotekarar eller bibliotekarar på folkebibliotek. Denne masteravhandlinga kan også vere med på synleggjere kva posisjon målform kan sjå ut til å ha når lærarar gjer litteraturutval til undervisning. Funna kan også vere med å setje spørsmålsteikn til moment når det gjeld språkdebatten; at målform er noko som engasjerer mange, og kanskje i større

grad for dei med nynorsk som hovudmål? Kanskje ein kan konkludere som Maria Parr sitt sitat i byrjinga, at språk handlar om kjærleik, med eit ynskje om at den skal eksistere og vere til stades i kvardagen, men at det ikkje er avgjerande akkurat i litteraturundervisninga?

9. Litteraturliste

- Aasentunet. (2015). *16 Bøker*. Henta frå
http://www.aasentunet.no/iaa/no/sprak/sprakfakta/sprakfakta_2015/16__boker/
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader. The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barstad, J., Audunson, R. & Hjortsæter, E. (2007). *Skulebibliotek i Norge. Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring*. Henta frå
<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/153960>
- Biblioteksentralen (u.d.). *Norsk kulturråds innkjøpsordninger for litteratur*. Henta frå
<http://www.bibsent.no/Kulturfondbøker.aspx>
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (3.utgåve). Cappelen Damm Akademisk/LNU.
- Bjorvand, A. M. (2012). Vurdering av barnelitteratur. Formidlerens rolle i jakten på de gode leseropplevelsene. I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa* (s. 150-173) (2.utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damgaard, N. (2002). *Bøllebok for skolebibliotekarar – veien til et bedre skolebibliotek*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Eiksund, H. (2011). *Med nynorsk på leselista*. (Masteravhandling). Høgskulen i Volda: Ivar Aasen-instituttet). Henta frå
https://www.academia.edu/7248766/Med_nynorsk_på_leselista
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova av 1.august 2006 hefte nr.9. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=2006-06-23724>
- Helland, F. (2006). Litteraturens (manglende) plass i Læreplan i norsk. *Norsk læreren. Tidsskrift for språk og litteratur* nr.2. Landslaget for norskundervisning.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk* (2.utgåve). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, T., Rafste, E. T. & Sætre, T. P. (2008). *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Hoel, T. (2008). Lesing og leseaktiviteter. I T. Hoel, E. T. Rafste & T. P. Sætre (Red.), *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek* (s. 166-222). Oslo: Biblioteksentralen.
- Imsen, G. (2012a). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2012b). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (4.utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahr, E. H. (2016) Riksmål. *Store norske leksikon*. Henta frå <https://snl.no/riksmaal>
- Jansson, B. K. (2011). Språkleg mangfald i samfunn og skole. I B. K. Jansson & S. Skjong (red.). *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 13-32). Oslo: Det norske samlaget.
- Jensen, M. T. (2014). Komplekse ungdomsromaner. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 85-111). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A. , Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utgåve) Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. Educational Researcher*. Vol. 33, Nr. 7 (Okt.,2004), 14-26. Henta frå <http://www.jstor.org.galanga.hvl.no/stable/3700093>
- Kjelen. H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* (Doktorgradsavhandling, NTNU). Henta frå https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/244244/667766_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Kristensen, S. M. (1970). Vurdering af børnebøger. I S. M. Kristensen og P. Ramløv (Red.) *Børne- og ungdomsbøger* (s. 25-33) (2.utgåve). Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utgåve). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillesvangstu, M., & Tønnessen, E. S. (2007). Gode allianser. Å lese for livet. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 148-163). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Markussen, B. (2014). Å analysere litteratur. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 205-218). Cappelen Damm Akademisk.
- Moe, M. (2014). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 191-204). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordal, A. S. (2011). Nynorsk som hovudmål. I B. K. Jansson & S. Skjong (red.). *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 109- 135). Oslo: Det norske samlaget.

- Norsk bibliotekforening. (u.d. a). *Lov og forskrift om skolebibliotek*. Henta frå <http://skole.norskbibliotekforening.no/om-skolebibliotek/lov-og-forskrift-om-skolebibliotek/>
- Norsk bibliotekforening. (u.d. b). *Hva kan du gjøre – som lærer*. Henta frå <http://skole.norskbibliotekforening.no/om-skolebibliotek/hva-kan-du-gjore/hva-kan-du-gjore-som-laerer/>
- Norsk bibliotekforening. (u.d. c). *Sjekkliste for et godt skolebibliotek*. Henta frå <http://skole.norskbibliotekforening.no/om-skolebibliotek/sjekkliste-for-et-godt%20skolebibliotek/>
- Nynorsksenteret (2016). *Om nynorsksenteret*. Henta frå <http://www.nynorsksenteret.no/nyn/om-senteret/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17.juli 1998 nr. 61 Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2006). Hva er galt med kanon? Kampen om litteraturen i offentligheten og dens fredelige liv i klasserommene. Henta frå <http://docplayer.me/5235475-Sylvi-penne-hva-er-galt-med-kanon-kampen-om-litteraturen-i-offentligheten-og-dens-fredelige-liv-i-klasserommene.html>
- Rafste, E. T. (2008). Skolebiblioteket som læringsarena. I T. Hoel, E. T. Rafste & T. P. Sætre (Red.), *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek* (s. 16-41). Oslo: Biblioteksentralen.
- Rafste, E. T. & Sætre, T. P. (2008). Skolebiblioteket i læreplaner, lokalt læreplanarbeid og undervisningsplanlegging. I T. Hoel, E. T. Rafste & T. P. Sætre (Red.), *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek*. (s. 42-77). Oslo: Biblioteksentralen.
- Skardhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. (3.utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjong, S. & Vederhus, I. (2008). Synleg og meir nynorsk = betre nynorsk. Utvikling av literacy på norsk: bokmål og nynorsk, på alle elevar på barne- og ungdomstrinnet. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere* (s.145-157). Oslo: Universitetsforlaget.

- Slettan, S. (2014). *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, R. (2009). Å arbeide med og på nynorsk. I J. Smidt (Red), *Norsk didaktikk – ei grunnbok* (s. 198-206) (3.utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.
- Språkrådet. (2010). Målform – målføre. Henta frå <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt-ord/Malform--malfore/>
- Språkrådet. (u.d.). Triviallitteratur. Henta frå http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=triviallitteratur&ant_bokmaal=5&ant_nyn_rsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Sunnmørsposten. (2007, 17.februar). Intervju med Maria Parr.
- Statistisk sentralbyrå. (2015) *Elevar, etter elevens målform og fylke. 1. Oktober*. Henta frå <http://www.ssb.no/332708/elevar-etter-elevens-malform-og-fylke.1.oktober>
- Storvold, K. (2006). *Norskfaget i endring. En sammenlikning av L97 og kunnskapsløftet*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Agder). Henta frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/139333>
- Sætre, T. P. (2008). Hvordan velge ut og organisere innholdet i skolebiblioteket? I T. Hoel, E. T. Rafste & T. P. Sætre, *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebiblioteket* (s. 78-119). Oslo: Biblioteksentralen.
- Torvatn, A. C. (2009). Lærebokvett. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 442-451) (3.utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2007). Litterær kompetanse – for elever og lærere. I M.Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 177-189). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 37-59). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Utdanningsdirektoratet (2013a). *Formål* (NOR1-05). Henta frå <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2013b). *Kompetansemål etter 10.årstrinn* (NOR1-05). Henta frå <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet (2016a). Rammer og handlingsrom for arbeid med lokale læreplaner. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/rammer-og-handlingsrom-for-arbeid-med-lareplaner/>

- Utdanningsdirektoratet (2016b). *Lærestoff, innhold, arbeidsmåter og organisering*. Henta frå [https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/velg-larestoff-innhold arbeidsmater-og-organisering/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/velg-larestoff-innhold-arbeidsmater-og-organisering/)
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipper for opplæringen. Læringsplakaten*. Henta frå [https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for opplaringen2/elevmedverknad/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/)
- Venås, K. & Nordbø, B. (2015). Moderne norsk. *Store norske leksikon*. Henta frå https://snl.no/moderne_norsk
- Wicklund, B. (2009). Barne- og ungdomslitteratur. I J. Smidt (Red.), *Norskidaktikk – ei grunnbok* (s. 169-179) (3.utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øster, A. (2004). *Læs! - les - läs : læsevaner og børnebogs-kampanjer i Norden*. Roskilde Universitetsforlag.