



Bacheloroppgåve:

Val av skjønnlitteratur i undervisninga

-kva vurderingar norsklærarar gjer når dei vel ut kva skjønnlitteratur dei nyttar i undervisninga si

How to choose fiction in the Norwegian tuition

-what assessments teachers do when they choose which fictional works they use in their Norwegian tuition

116 Nora Urdal

PE369

Grunnskulelærerutdanninga 1-7 deltid, Gardermoenkullet

Rettleiar: Pernille Reitan Jensen

09.05.2019

Innhald

Samandrag	3
Innleiing	3
Problemstilling og metode	3
Kvifor velje dette som tema	4
Gangen i oppgåva	4
Metode	5
Teori	6
Mellomtrinnslesaren	6
Verdien av skjønnlitteratur i eit danningperspektiv	7
Læreplanen og lesing av skjønnlitteratur	9
Frampeik mot ny læreplan	10
Gjennomgang av intervju	11
Informant 1	11
Informant 2	12
Analyse	14
Skal lærar eller elev velje ut bøkene?	14
Korleis leggje fram tekstane	15
Kulturpolitikk	15
Tidsbruk	16
Avslutning	18
Bibliografi	19

VEDLEGG 1: Samtykkje-erklæring 1

VEDLEGG 2: Samtykkje-erklæring 2

VEDLEGG 3: Intervjuguide

VEDLEGG 4: Vurdering frå NSD

Samandrag

Lærarar gjer mange vurderingar i skulekvardagen. Vala dei gjer er styrte av læreplanen, som både fungerer som ei rettesnor for skulen og som inspirasjon for undervisninga. Læreplanen er også eit av dei viktigaste styringsmidlane staten har overfor skulen. I denne oppgåva skal eg sjå på kva vurderingar norsklærarar gjer når dei vel ut skjønnlitteratur til bruk i klasserommet. Læreplanen har gitt dei rammene, men det er opp til skulen og oftast kvar einskild lærar å fylle ut desse rammene, slik at elevane skal ha mogelegheit til å nå kompetansemåla for sitt årstrinn. Gjennom intervju av to norsklærarar på mellomtrinnet, har eg freiste å setje lys på denne vallsituasjonen, og dei ulike vurderingane som gjer seg gjeldande. Aktuell og relevant teori og forskning er trekt inn for å synleggjere og understreke tema som spelar inn i denne utveljinga som lærarar gjer når det gjeld kva skjønnlitterære tekstar dei nyttar seg av.

Innleiing

Her i innleiinga vil eg først gjere greie for problemstillinga mi, og seie noko om kva metode eg har valt å nytte. Deretter vil eg trekkje fram nokre punkt som ligg til grunn for kvifor eg har valt å skrive om dette tema. Til sist legg eg fram gangen i oppgåva.

Problemstilling og metode

Problemstillinga mi i denne oppgåva, har vore å undersøkje kva tankar og vurderingar norsklærarar på mellomtrinnet gjer seg når det gjeld utveljinga av skjønnlitteratur til bruk i undervisninga, sett opp mot kva læreplanen og kompetansemåla seier om dette. Les vi gjennom kompetansemåla etter 7. årstrinn i Kunnskapsløftet, finn vi dette under tema *Skriftleg kommunikasjon*: "Mål for opplæringa er at eleven skal kunne lese eit **breitt utval** norske og omsette tekstar i ulike sjangrar på bokmål og nynorsk, og reflektere over innhald og form i teksten." (Utdanningsdirektoratet, Læreplanen i norsk (NOR1-05)).(Mi utheving). Vidare kan vi lese dette under tema *Språk, litteratur og kultur*: "[...] eleven skal kunne presentere eigne tolkingar av personar, handling og tema i eit **varierte utval** av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i omsetjing frå samisk."(Ibid.)(Mi utheving). Grunnen til at eg har henta fram nettopp desse to kompetansemåla, er at dei er synleggjer kva problemstillingar norsklærarar møter i arbeidet med å velje ut kva litteratur dei skal velje ut til bruk i undervisninga. Uthevinga mi syner også korleis læreplanen formulerer tilnærminga til litteraturutvalet, og dette avspeglar seg også i korleis eg har sett opp intervjuguiden, med spørsmål som dreier seg rundt dette emnet.

Eg har valt å nytte kvalitativ metode for å freiste å svare på problemstillinga mi, nærare bestemt semi-strukturert intervju. I bolken *Metode* vil eg gjere greie for kvifor eg har valt denne metoden, korleis eg gjennomførte det, samt trekkje inn noko teori om denne bestemte forskingsmetoden.

Kvifor velje dette som tema

Utgangspunktet mitt for val av tema er at eg er oppteken av at litteratur bør ha ein stor plass i skulen. Elevar kjem i frå mange ulike bakgrunnar, og skulen spelar ei viktig rolle i utjamne ulikskapar, og sørge for at kvar einskild elev får mogelegheit til å verte glade lesarar, ikkje berre teknisk dyktige. Maagerø og Tønnessen seier dette om skulen si oppgåve som kulturformidlar:

I klasserommet møter hjemmeerfaringene en læreplan som skal formidle vår felles kultur, men som samtidig skal være i dialog med de erfaringene barna gjør utenfor skolen. De tekstene vi bruker mye, blir vi fortrolig med, og i neste omgang setter disse tekst erfaringene rammene for våre forventninger til nye tekstopplevelser. (Bjørvand & Tønnesen, 2012, s. 12)

Sitatet over syner korleis skulen spelar ei viktig rolle i litteraturformidlinga, og eg skal seinare i oppgåva peike på kor mykje arbeid den einskilde lærar må leggje ned i oppgåva med å finne god og passande litteratur til elevane sine. Eg ønskjer å sjå på korleis lærarar går fram, og kva vurderingar dei gjer. I intervjuguiden min har eg fleire spørsmål som dreier seg om kor vidt lærarar ønskjer seg ein fastlagd kanon, ei liste over sentrale forfattarar/verk som er ønskja inn i skulen, eller om dei er tilfreds med ordlyden i læreplanen slik han er no, der ingen konkrete namn er lista opp, slik at det blir opp til kvar einskild lærar å velje ut litteraturen som skal med. Det er interessant for meg å undersøkje dette, for i botn ligg tanken om at dersom ein klarar å skape eit godt forhold til litteratur hjå barn, har ein gitt dei ein solid grunn å byggje vidare på, som gir glede og nytte også inn i vaksenlivet.

Gangen i oppgåva

Hovudbolken i oppgåva vil byrje med å sjå på metoden eg har nytta, der eg greier ut om korleis eg har arbeidd med intervju og vurderingar rundt dette, deretter kjem eg inn på teori-delen av oppgåva mi, som eg har delt opp i tre punkt eg tenkjer er relevant å knytte til problemstillinga mi; kven mellomtrinnslesaren er, verdien av skjønnlitteratur i eit danningperspektiv, og til sist eit blikk på korleis læreplanen stiller seg til lesing av skjønnlitteratur. Så kjem sjølv intervju-delen, der eg attgir intervjuet, før eg så går gjennom intervjuet og koplur saman analysen og relevant teori knytt til resultatane av intervjuundersøkinga. Avslutningsvis vil eg samanfatte oppgåva, og vurdere om metoden eg nytta og arbeidet eg har gjort, gav meg dei naudsynte resultatane eg følte eg trong for å svare på problemstillinga.

Metode

For å få svar på problemstillinga i oppgåva mi, har eg valt ein kvalitativ forskingsmetode, nærare bestemt eit semistrukturert intervju. Kvale og Brinkman gir denne definisjonen på det semistrukturerte intervjuet: "Det defineres som et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at meningsfortolke de beskrevne fænomener." (Kvale & Brinkman, 2015, s. 22). Valet av denne metoden har eg gjort på bakgrunn av problemstillinga mi, der det handlar om å granske einskilte oppfatningar hjå norsklærarar. Eg har nytta to informantar, begge norsklærarar på mellomtrinnet. Årsaka til at eg tenkjer det er tilstrekkeleg med to informantar, er at eg har fått tilfredsstillande og dekkjande respons hjå desse to, samt at oppgåva sitt omfang ikkje tillèt større utgreiingar. Begge informantane eg har nytta er norsklærarar på same trinnet (mellomtrinnet), og eg valde det for å få om lag same type refleksjonar under intervjua. Det som har vore interessant for meg, er nettopp den subjektive oppfatninga hjå norsklærarar når det kjem til den daglege norskundervisninga. Denne studien er soleis ikkje eit forsøk på å generalisere på bakgrunn av innhenta informasjon, men meir syne korleis ein som lærar stillar seg til litteraturbruk i skulen, samt freiste å trekkje nokre trådar til relevant teori på bakgrunn av desse tilbakemeldingane.

Den første informanten eg nytta, kontakta eg etter tilråding frå rektor på ein praksisskule der eg har vore student. Eg la fram prosjektet mitt, og vi avtalte deretter eit møte. Den andre informanten eg nytta, er ein norsklærar på mellomtrinnet som eg kjenner til som ein lærar som er oppteken av litteratur, og som eg dermed tenkjer er ein nyttig informant. Lærarane arbeider på to ulike skular. Før sjølve møta hadde eg laga ei liste på om lag 15 spørsmål som eg ønska å få svar på. Krumsvik skildrar korleis det å ha ein slik intervjuguide basert på konkrete tema og intervju spørsmål i tillegg til å vere eit utgangspunkt for intervjuet, også gir mogelegheiter til å følgje opp ikkje nedskrivne moment. (Krumsvik, 2014, s. 125). Under intervjua nytta eg slik denne lista med spørsmål som støtte for den samtalen som fann stad. Ikkje alle spørsmåla vart stilte viss eg allereie hadde fått svar på tilsvarande tidlegare i intervjuet. Samstundes dukka det opp tilleggsspørsmål som eg ikkje på førehand hadde skrive ned, spørsmål som var naturleg å leggje fram som følgje av det utviklinga samtalen tok. Det første intervjuet tok omlag 35 min, det andre om lag ein time. Sjølve intervjuguiden vart utforma på grunnlag av dei kompetansemåla i norsk som ligg til grunn for den problemstillinga eg har laga meg, nemleg kva tankar norsklærar gjer seg rundt utveljinga av skjønnlitteratur til bruk i norskundervisninga. Eg nytta same intervjuguide til begge informantane og begge fekk også utlevert informasjonsskriv før intervjuet starta, saman med samtykkje-erklæringa, som vart underskriven.

Intervjua var gjennomførte på informantane sine arbeidsstadar. Eg hadde på førehand fått godkjend bruk av lydopptakar frå NSD, men for å sikre at ikkje intervjuet vart ubrukelege på grunn av tekniske

problem/dårleg lyd, fann eg det tryggare å skrive ned intervjuet for hand. Rett etter intervjuet var gjort, reinskreiv eg så det eg først hadde notert ned, for å sikre at det som var kome fram under intervjuet vart attgjeve så nøyaktig som mogeleg.

Teori

I denne teoridelen har eg valt ut tre hovudområder som er tenelege for å setje lys på tema. Eg byrjar med å sjå på om vi kan seie noko om mellomtrinnslesaren, som er den elevgruppa norsklærarane eg har snakka med, jobbar med. Deretter ser eg på ulike aspekt ved skjønnlitteratur i eit danningperspektiv, før eg til sist seier noko om lesing av skjønnlitteratur sett opp mot kva læreplanen seier.

Mellomtrinnslesaren

Kva seier då forskinga om fiksjonslesaren på mellomtrinnet, er det mogeleg å trekkje fram nokre fellestrekk ved nettopp dette stadiet i leseutviklinga? Lars Brink peikar på at på dette nivået har dei fleste klart å automatisere lesinga si, og det gjer det mogeleg å lese på ein annan måte. (Brink, 2008, s. 178). Han syner vidare til eit leseutviklingskjema som er utvikla av Birgita Allard med fleire, der det går fram at progresjonen i lesinga ikkje berre heng saman med lesehastigheit og avkodingsevne, men også sterkt avheng av leseinteresse og evne til forståing. Brink meiner at ein effekt av den automatiserte lesinga er at mange barn i alderen ni til tolv år begynner å lese veldig mykje, noko som har gitt opphavet til omgrepet *bokslukaralderen*. Dette syner til at inga aldersgruppe gjennomsnittleg les fleire bøker enn barna på mellomtrinnet, og at inga aldersgruppe gjennomsnittleg låner fleire bøker på biblioteket enn desse. Likevel har forskarar og lærarar i større grad byrja setje spørsmålsteikn ved denne førestellinga om bokslukaralderen, for det syner seg at dei verkelege bokslukarane kanskje ikkje utgjer meir enn tjue prosent av barna og at ein like stor minoritet av barna faktisk kan kallast sjeldanlesarar. I mellom desse finn vi majoriteten av barna, dei som les meir moderat. Likevel ser ein at dei les meir enn tilsvarende gruppe i andre alderssegment. Trekkjer ein inn kjønnsperspektivet på dette, ser ein at jentene er overrepresenterte blant slukarane og underrepresentert blant sjeldanlesarane, medan det er stikk motsett blant gutane. Tar ein med eit klasseperspektiv, syner det at barn til høgt utdanna foreldre les meir.

I *Den andre leseopplæringa* syner Maagerø til den amerikanske forskaren J.J. Appleyard som presenterer fem ulike lesarroller som er basert på alder og kognitiv utvikling. (Bjorvand & Tønnesen, 2012, s. 174). Lesaren på mellomtrinnet finn sin plass i den andre lesarrolla, som strekkjer seg frå 6-7 år til 12-13. Sjølv om denne perioden er lang og betyr stor utvikling for barna, er det i følgje Appleyard likevel nokre felles viktige kjenneteikn i denne perioden. Han hevdar at borna i denne

fasen har ein større kognitiv kapasitet til å samle og organisere informasjon og vere nysgjerrige på verda utanfor augneblinken. Dei er stadig meir saman med kameratar, og tileignar seg her dei meir uformelle og kollektive kunnskapane om kulturen. Appleyard tenkjer at born sin måte å lese på følgjer denne generelle kognitive og sosiale utviklinga. Lesinga blir både eit middel til å samle og organisere informasjon om den ytre verda, og ein måte å oppdage og utforske den indre verda. Når det gjeld fiksjonsforteljingar, seier Appleyard at denne aldersgruppa utviklar ein sterk preferanse for spenningsforteljingar. Desse typar forteljingar har ein ganske enkel fortellingsstruktur, med heltar og heltinner som går gjennom prøvingar og farar, og klarar til slutt å gjenopprette harmoni og likevekt. Appleyard erkjenner sjølv faren for generalisering og overforenkling ved desse grupperingane, likevel peikar Maagerø på at han har blitt kritisert for å vere for statisk og einseitig i kritikken sin. Også Åsmund Hennig trekkjer fram Appleyard sin modell med fasar i leseutviklinga, og han peikar på at vi må forstå han svært generelt, og at ein lesar vil kunne bevege seg mellom ein rekkje ulike lesarroller i løpet av ei enkelt lesing. (Hennig, 2014, s. 51). Tolkar vi modellen på den måten, kan ein kanskje hevde at det ikkje er likeframt å "kategorisere" ein mellomtrinnslesar, at spriket mellom elevane og kor dei er i desse fasane vil vere stort. For ein norsklærer vil det vere nyttig å vite noko om dei ulike fasane, men ein må vere medviten om at det ikkje er mogeleg å overføre desse direkte til elevane, til det er dei individuelle ulikskapane for store.

Verdien av skjønnlitteratur i eit danningperspektiv

Kvifor er lesing av skjønnlitterære tekstar i skulen rekna som så viktig at det har fått plass i læreplanen? Henning Fjørtoft seier dette om undervisninga i skjønnlitteratur:

Gjennom skjønnlitteratur skal elevene utvikle evnen til å formulere tolkningar og til å teste deres gyldighet, men også til å tilegne seg kunnskaper om ulike historiske perioders uttrykksformer og verdensanskuelser. Skjønnlitteraturen kan ikke kurere kulturelle tendenser vi ikke liker, men den kan bidra til å utvikle elevenes evne til å tolerere, håndtere og verdsette tvetydighet og meningsskapning i alle typer tekster. (Fjørtoft, 2018, s. 186)

Fjørtoft syner vidare til den amerikanske litteraturdidaktikaren Judith A. Langer som meiner vi bør sjå på litteraturen som ein måte å tenkje på. Ho seier at elevar som les litteratur, lærer å utforske mogelegheiter og alternativ, samt at dei lærer å identifisere samanhengar. Slik sett er litteratur nyttig gjennom heile menneskelivet, og lesing av litteratur inneber eit møte med individ i partikulære situasjonar, og dette møtet gir mogelegheiter til å studere andre menneske sine tankar og kjensler. Då nærmar vi oss det som kan kallast danning, og Laila Aase seier at det å stille seg til språk på eit anna stiltivå enn daglegspråket, og la seg gripe av eit kunstnarisk uttrykk er del av ein

danningsprosess. Og det er naudsynt for denne prosessen å stille seg til at kunst ikkje utan vidare kan omformast til enkle forklaringar, fordi det utfordrar trongen vår til enkle forklaringar og fortolkingar av verda. Aase presiserer likevel at dette ikkje må tyde at litteraturtimen blir ein arena for sentimentale kjensler, men at det er naudsynt med ein balanse mellom oppleving og analyse. (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, ss. 80-81). Elevane må først og fremst få møte gode tekstar, men i tillegg få lære korleis dei har blitt vurderte og forstått, og dessutan få drøfte sine eigne opplevingar og reaksjonar på tekstane. Slik kan ein utvikle smak og dømmekraft som ein del av danningsprosessen, og dette bør altså skje på ein individuell og sjølvstendig måte, men også på grunnlag av kunnskap.

Henning Fjørtoft syner til den norske filosofen Jon Hellesnes, som seier dette om kva eit danna menneske er:

Det som kjennetegner et dannet menneske, er altså evnen til å reflektere over og forholde seg kritisk til de vilkår som det vokser opp i, og til det samlede bildet av sosiale og kulturelle praksiser som det lever i. Gjennom å møte mennesker og tekster med andre erfaringsbakgrunner og med ulikt etnisk, religiøst, politisk eller intellektuelt perspektiv på verden, kan vårt eget levevis utfordres i konstruktiv forstand. (Fjørtoft, 2018, s. 63)

Også her ser vi at tekstar er kopla til danning. Sitatet sidestiller på eit vis menneske og tekstar, og det understrekar slik viktigheita av tekstar i eit danningperspektiv. Hellesnes seier med dette også noko om kva tekstar som er med på å utvikle oss og gjere oss til danna menneske; det er i møte med ulikt perspektiv at vi blir utfordra. Det er slik forstått ikkje likegyldig kva elevar les viss ein ønskjer å fokusere på eit danningperspektiv.

Det å sjå på norskfaget som eit danningfag, har lang tradisjon i Noreg. Men Åsmund Hennig seier at det no nok har funne stad ei utvikling der danningssomgrepet har mista noko status, og at norskfaget har blitt like mykje eit identitetsfag. (Hennig, 2014, ss. 138-139) Han syner til Sylvi Penne (2001) som skildrar korleis denne utviklinga er prega av at individet står stadig meir i sentrum, og at det allmenne forsvinn delvis ut av syne. Det er viktigare no å realisere seg sjølv i møte med kultur som betyr noko for ein sjølv, enn å tileigna seg felles kulturelle referansar. Hennig peikar vidare på korleis denne dreinga frå det allmenn til det individuelle gjer at skulen og læraren på ein annan måte enn før må grunngi vala av litterære tekstar ein nyttar i skulen, både ovanfor elevar og foreldre. Han meiner dette er ei sunn og naturleg utvikling, og læreplanen bør takast på alvor, då han gir lærarane fridom til å velje dei tekstane som læraren sjølv ønskjer at elevane skal få mogelegheit til å lese. Dette synet kjem også fram i Læreplanen i norsk, generell del. Der står det m.a. at elevane skal lære å orientere seg i mangfaldet av tekstar, og norskfaget skal gi rom for oppleving og refleksjon. (Utdanningsdirektoratet, Læreplanen i norsk (NOR1-05)).

Magne Drangeid har eit noko kritisk blikk på korleis læreplanen stiller seg til danningperspektivet. (Drangeid, 2014, s. 37) Han hevdar at den litterære danninga er diffus og langsiktig, er vanskeleg å måle og passar derfor dårleg med trinnjusterte kompetansemål. Det er derfor forståeleg at lærarar blir vage når dei skal grunngi bruken av litteratur i skulen, det er ei vanskeleg oppgåve. Han syner til Penne (2012) som seier at Kunnskapsløftet må sjåast på som eit politisk dokument som har som intensjon å styre og forme, og seier at lærarane si usikkerheit er meir i tråd med litteraturens verknad enn det læreplanen er med si skråsikkerheit.

Læreplanen og lesing av skjønnlitteratur

Noko av utgangspunktet for denne oppgåva er sjå på korleis lærarar arbeider ut i frå kva føringar læreplanen gir, og det er då på sin plass å seie noko om læreplanar og læreplanteori. Imsen trekkjer fram ein definisjon av kva ein læreplan er, gitt av den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse: "En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsippene og egenskapene ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte. (Stenhouse; 1975, s.4. Oversatt av forf.)". (Imsen, 2016, s. 266). Vidare seier Imsen noko om korleis intensjonen med ein læreplan treff den faktiske realiteten. (Ibid., s.277). For det er ikkje slik at ein læreplan lar seg gjennomføre til punkt og prikke. For det første vil ein læreplan aldri kunne bli so konkret at den dekkjer alt som skjer i eit klasserom. For det andre er undervisning ei verksemd det elevane ikkje berre er passive mottakarar, styrt av læraren. Det vil alltid kunne oppstå uføresette hendingar i klasserommet, og undervisning er samspel og dialog. Det tredje punktet Imsen trekkjer fram, er at ein læreplan aldri vil kunne virke direkte utan at han går vegen gjennom lærarens tolking og utforming. Ulike skular og lærarar kan oppfatte ein læreplan forskjellig, fordi det vil alltid vere til stades eit tolkingsrom for brukarane. Desse tre punkta i tillegg til mange andre styringsfaktorar er med på skape til tider nokså store avstandar mellom læreplanens intensjon og skulenes realitet. Særlig dette tredje punktet Imsen nemner er verd å sjå nærare på i samband med utfordringa lærarar har når det gjeld å velje ut skjønnlitteratur i skulen. I avsnittet *Problemstilling* har eg før trekt fram to av kompetansemåla i norsk etter 7. årstinn som er relevante i denne samanhengen, og i dei ser vi nettopp dette tolkingsrommet som Imsen skriv om. Læreplanen blir so og seie realisert gjennom den einskilde lærar og skule si forståing av måla, i dette høve forståinga av kva som ligg i eit **breitt** og **variert utval** av tekstar. Ordvalet i kompetansemåla understrekar at mange vurderingar ligg i hendene til lærar og skule. Det står ikkje noko der om kva forfattarar og titlar skulen skal presentere for elevane, det er slik opp til kvar einskild lærar å trekkje fram den skjønnlitteraturen ho meiner er mest tenleg for å nå kompetansemåla. Også Gundem peikar på, i likskap med Imsen, korleis det er lærarane i klasserommet som har oppgåva med å realisere

læreplanen, det er dei som er dei viktigaste aktørane som læreplanen skal styre. (Gundem, 1993, s. 51). Læraren har på eit vis motteke ein "lisens" som gjer dei moralsk ansvarlege for det som føregår i klasserommet, læreplanen styrer og er til dels ein kontrollinstans når det gjeld kva som skjer der. Slik må dimed den skrivne læreplanen og det som hender i klasserommet, bli sett i samanheng. Gundem skriv også om korleis det vil vere eit krav til læreplanen at han til ei kvar tid skal avspegle det som samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskjeleg og nødvendig ut i frå omsynet til både individ og samfunn. Skulen bidreg med dette til å utvikle både haldningar, dugleikar og kunnskap, og det er difor ikkje uvesentleg korkje for ulike interessegrupper eller for dei skulepolitiske myndigheitene kva oppfatningar som får gjennomslag i læreplanen når det gjeld syn på danning, kunnskap, læring og undervisning så vel som menneske-og samfunnssyn.

Frampeik mot ny læreplan

Det ligg no framme høyring om ny læreplan, den såkalla fagfornyinga. Det kan vere interessant å sjå litt på kva denne nye læreplanen seier om bruk av skjønnlitteratur i skulen, då det vil kunne ha stor innverknad på korleis lærarar kjem til å arbeide med dette. Kan vi spore ei endring? I den nye læreplanen er det mellom anna formulert nokre nye, tverrfaglege tema: *Folkehelse og livsmeistring* og *Demokrati og medborgarskap*. La oss først sjå på korleis dette første tema kjem til uttrykk i norskfaget. Her heiter det at: "Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring."

(Utdanningsdirektoratet, Høring-læreplaner i norsk, 2019)

Under det som gjeld demokrati og medborgarskap, kan vi lese dette: "Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og legge grunnlag for konstruktiv samhandling." (Ibid.)

I den generelle delen av gjeldande læreplan les vi dette: "I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien." (Utdanningsdirektoratet, Læreplanen i norsk (NOR1-05)). Vidare står det: "Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av." (Ibid.). Dette er sjølvstøtt berre utdrag av læreplanane, og det er her ikkje rom for å granske likskapar og ulikskapar i desse to. Men det er likevel noko som peikar seg ut som kan vere verd å nemne, og det er den direkte poengteringa som er gjort av verdien av lesing av litteratur (både skjønnlitteratur og sakprosa) i den nye læreplanen. Det har fått ein tydeleg plass i dei nye, tverrfaglege temaane, og det er freistande å tenkje seg at fagfornyinga på denne måten gir norsklærarar sitt arbeid med utval av skjønnlitteratur endå større tyding og vekt enn i dag. Lesing av

litteratur blir gitt ei stor og viktig rolle når det gjeld sentralt utviklingspunkt hjå elevane, og det er dette Hennig er inne på, som nemnt før under bolken som handla om verdien av skjønnlitteratur i eit danningperspektiv, der han peikar på at norskfaget har utvikla seg til å bli like mykje eit identitetsfag (Hennig, 2014, s. 138).

Gjennomgang av intervju

Som nemnd tidlegare, so har eg valt å nytte to informantar. Begge er norsklærarar på mellomtrinnet, og eg har nytta den same intervjuguiden til begge. Han var i utgangspunktet på 15 spørsmål, men gitt den semi-strukturelle intervju-metoden, vart ikkje nødvendigvis alle spørsmåla stilt eksplisitt, då eg gjerne allereie hadde fått svar på det eg ønska. Eg har i gjennomgang av intervju i ettertid organisert svara på spørsmåla mine og andre kommentarar som kom fram, under fire hovudspørsmål.

Informant 1

Informasjon om informant 1

Ho har vore norsklærer på mellomtrinnet i eitt og eit halvt år. Ho er i midten av 30-åra, utdanna seg til lærar i vaksen alder. Om sitt eiga forhold til litteratur, seier ho at ho er glad i å lese og les mykje, både ny og gamal litteratur.

Kva tenkjer ho om at det er opp til kvar einskild lærar å velje ut litteratur?

Ho tenkjer at kompetansemåla slik dei er utforma gir ein fridom som både er positiv og negativ. Ho tenkjer at utveljinga kanskje burde vore kvalitetssikra, at nokon kunne ha bestemt kva som skal lesast. Ho meiner at lærarar slik får eit stort ansvar, samstundes som skulekvardagen er så travel at det blir vanskeleg å rekkje over det ein ønskjer. På småtrinnet på hennar skule har dei laga ei liste over bøker som kan vere lure å lese, og ho tenkjer at mellomtrinnet også godt kunne hatt ei slik liste over bøker, 10-15 stk.

Korleis vel ho ut litteraturen?

Ho er medlem av fleire Facebook-grupper, og får mange tips derifrå. Ho leitar også mykje elles etter tips på nettet, som ho deretter sjekkar opp. Ho tenkjer at det at ho også har eigne barn i same alderssegmentet, hjelper ho orientere seg om kva litteratur som finns. Dei har også bibliotek på skulen, der bibliotekaren kjem med forslag til bøker. Ho seier også at ho nyttar mykje læreverket Zeppelin. Her føl det også oppgåver med som dei kan arbeide med i etterkant. Ho prøver elles å

plukke ut ei blanding av både ny og gamal litteratur. Ho stolar på sin eigen "teft" når det gjeld kva litteratur ho nyttar.

Kva utfordringar møter ein i denne vallsituasjon?

Dersom alle skal lese same bok som grunnlag for litteratursamtale i klassen, møter ein praktiske problem. I ein stor klasse vil det vere umogeleg med klassesett til alle, og ofte er det heller ikkje lov til å kopiere tekstar. Ho arbeider i ein nynorsk-kommune, og synest det er vanskeleg å finne litteratur til elevane på nynorsk. Sjølv om ho føler ho har nokså god oversikt over litteratur for born og unge, kjenner ho likevel på ein viss usikkerheit rundt kva bøker ein skal velje. Men ho opplyser at ho synest det er enkelt å finne passende litteratur.

Opplever ho at elevane er opptekne av litteratur?

Ja, ho opplever at dei fleste er det. Når dei er på biblioteket, har ho observert at om omslaget på bøkene ser "gamaldags" ut, så ønskjer ikkje elevane å lese desse, dei gjer uttrykk for at dei tenkjer at dette ikkje er interessant for dei.

Informant 2

Informasjon om informant 2

Ho er i slutten av 30-åra, og har jobba som lærar på barneskulen 1.-7.-trinn i omlag 12 år. Ho oppfattar seg sjølv som svært oppteken av litteratur.

Kva tenkjer ho om at det er opp til kvar einskild lærar å velje ut litteratur?

Ho tenkjer at det er litt skremmande at det er opp til kvar enkelt lærar å bestemme kva bøker som skal veljast ut til bruk i norsktimane. Ho meiner moglegheita til å velja sjølv er bra, men at det også er litt skummelt; kva om ein vel "feil"? Når det gjeld Norlis lesekonkurranse, med vekas forfattar, so føler ho at ho har eit fellesskap med andre lærarar.

Ho seier ho føler eit ansvar for kva som går ut i hyllene på skulen, (denne skulen har ikkje eige bibliotek(mi merknad)), slik at ein ikkje ukritisk kan setje bøker ein får i felles hyller til elevane. Det kan vere bøker som kan handle om vanskelege tema, som ein bør kunne vere klare for å snakke om viss naudsynt.

Korleis vel ho ut litteraturen?

Ho nemner fleire instansar som er til hjelp for å plukke ut litteratur, t.d. Bokslukarprisen, Tid for ti, Norlis lesekonkurransse. Men ho meiner det er viktig å følgje opp desse tiltaka, elles har det ikkje like god funksjon. Ho stolar også på desse instansane. Det er avgjerande kva litteratur som blir brukt i lærebøkene(i dette tilfellet Zeppelin), og ho opplyser at ho har stor tiltru til dei tekstane som er valde ut der. I den boka kan ein lese utdrag av bøker, og dersom det fenger, kan ein lese heile. Ho har også vore på forfattarbesøk på biblioteket fleire gonger med elevar, alle 5. klassingar blir inviterte dit i regi av biblioteket. Til slike arrangement er det viktig å førebu seg, for å få best mogeleg utbytte av besøket. Det kan også verke som ein augneopnar for litteratur og forfattarar ein ikkje kjenner til på førehand. Ho seier at når ho høyrer om den same boka eller forfattaren frå fleire hold, so verkar det positivt. Då får ein lyst til å sjekke ut tittelen. Ho føl med på nettforum for lærarar, og skriv ned alle bøker som blir anbefalt, lagar seg ei liste. Ho har av og til hatt bokbad der ho presenter mange bøker, les bakpå og forslår bøker ho meiner kan passe for ulike elevar. Det er viktig at elevane får presentert ulike typar tekstar, viss dei ikkje likar dei, kan dei prøve å grunngje det. Ein kan også øve opp ein kompetanse.

Kva utfordringar møter ein i denne vallsituasjon?

Ein må vurdere etterkvart og underveis om kor mykje tid ein skal bruke på lesing, samtalar rundt det o.l. Ho opplyser at det er ei vanskeleg vurdering, men er veldig klar på at ein aldri skal ha dårleg samvit for tida ein nyttar på lesing/høgtlesing. Det er alltid eit spørsmål om kor mykje tid ein kan bruke både på lesing og på å setje seg inn i kva litteratur ein skal nytte, og då er det nyttig med læreboka som hjelp. Ho meiner det er viktig med litteratur om vanskelege ting, som sorg t.d., men då må ein setje av tid til tilarbeiding. Det er også viktig å ha lese teksten sjølv, før ein lar elevane lese han.

Opplever ho at elevane er opptekne av litteratur?

Ho opplever at elevane er interesserte i litteratur, men at det kjem mykje an på korleis ein som lærar presenter bøkene, dette må ein vere medviten om. Det har stor innverknad kva elevgruppe ein har. Dersom ei bok ikkje fenger, må ein vurdere om ein skal gje seg.

Analyse

Etter å gjennomgått intervjuet, er det nokre punkt som stikk seg fram som det er hensiktsmessig å gjennomgå for å kunne gje svar på problemstillinga mi. Eg har teke nokre val når det gjeld kva punkt eg ønskjer å sjå nærare på, ut i frå kva informasjon som kom fram i intervjuet.

Skal lærar eller elev velje ut bøkene?

Hennig syner til omgrepet *variasjon* i drøftinga av dette. (Hennig, 2014, s. 141). Han peikar på at vaksne i beste meining utfører ein form for sensur når vi vel ut litteratur for born som vi meiner er riktig og bra. Det er viktig at kvalitet er tilgjengeleg, og at born for mogelegheit til å bli kjende med gode bøker. Men at det kanskje er like viktig å la unge lesarar få følge sin eigen smak og utforske tekstar som vaksne ikkje nødvendigvis tenkjer er kvalitetslitteratur. Her kjem variasjon inn, både variasjon i tekstar og variasjon i kven som vel dei. Born må få velje sjølve, og dei må kunne få hjelp til å finne fram til bøker dei ikkje sjølve nødvendigvis ville ha valt. Dei treng å kunne slappe av og la seg underhalde av tekstar med få utfordringar, samstundes som dei må kunne få oppleve å møte tekstar som strekkjer og utviklar dei som lesarar. I intervjuet med den eine informanten, kunne ho fortelje om besøk på biblioteket der ho viste og anbefalte bøker ho sjølv hadde hatt stor glede av som born. Men det viste seg at dersom omslaget var gamaldags og utdatert, var det ingen interesse å spore hjå elevane; dei ønska seg bøker av nyare dato. Ho kunne likevel opplyse at dei i klassen nett hadde lest både gamle eventyr og Astrid Lindgren, noko ho opplevde at elevane hadde hatt glede av. Slik ser ein døme på denne variasjonen i praksis; elevane bør få oppleve å velje tekstar sjølve, samstundes som ein som lærar kan lese høgt frå bøker elevane gjerne ikkje sjølv hadde valt.

Vi har allereie sett at Læreplanen ikkje gir konkrete føringar når det gjeld forfattarnamn og titlar. Skal då elevar få velje tekstar sjølv? Hennig trekkjer vidare fram eit viktig poeng som belyser dette som gjeld i kor stor grad lærarar bør styre kva litteratur som skal lesast i klasserommet, og det er at barn aldri eigentleg har mogelegheit til å velje fritt, vi vaksne kan vise dei veg til bokhylla, men det er likevel vi vaksne som faktisk fyller desse hyllene. Og då bør vi freiste å fylle dei med eit så stort og variert utval som mogeleg, for slik å avgrense den sensuren som ein uansett driv med. Men skal då elevane velje fritt i denne bokhylla vi har gjort klar for dei? Hennig syner til den amerikanske læraren Jeffrey D. Wilhelm som poengterer at litterært engasjement inneber å hjelpe elevane til å sjå at dei har kapasitet til å lese på innsiktsfulle måtar, og slik utvikle dugleikar og lesestrategiar som kan gjere det lettare å konstruere meining (Ibid., s. 142).

Begge lærarane i undersøkinga mi var veldig klare på at dei kjende eit stort ansvar i utveljinga av tekster; er det noko som er "rett" litteratur? Det vart til og med nytta ord som "skremmande" i den samanhengen. Men om ein følg Hennig sin tankegang i dette, treng ein kan hende ikkje vere redd for å

velje ut "feil" litteratur, for alle typar tekstar er med på å utvikle den litterære kompetansen hjå elevane. Informant 2 er inne på dette når ho seier at det er viktig at elevane får presentert ulike typar tekstar, og om dei ikkje likar ein tekst, kan dei bli utfordra på å freiste å grunngi kvifor. Læraren meiner også at ein kan øve opp ein litterær kompetanse.

Korleis leggje fram tekstane

Begge lærarane eg snakka med var klare på at dei var opptekne av litteratur og at dei las mykje. Likevel er det sjølvstakt slik at norsklærarar er ulike og gjer ulike vurderingar. Men Seip Tønnesen (2014) seier at det trass ulike røynsler og bakgrunnar er mogeleg å peike på eit felles utgangspunkt, nokre føresetnader for å lukkast med litteraturarbeid i skulen. (Lillesvangstu, Tønnesen, & Dahll-Larssøn, 2014, s. 178). For det første må læraren faktisk kunne noko om barne- og ungdomslitteratur, ho må kunne kjenne på ein fagleg tryggleik. Ein må rett og slett lese bøker, ikkje berre dei kjente og kjære som ein hugsar frå sin eigen barndom, men ein må også gjere seg kjend med samtidslitteraturen, som fangar opp nye tankar og spørsmål. Det andre punktet Seip Tønnesen trekkjer fram, er kor viktig det er at læraren syner entusiasme ovanfor elevane når det gjeld stoffet, entusiasme er faktisk heilt naudsynt. Det kan til dømes komme til uttrykk gjennom at læraren fortel om sine eigen positive leseerfaringar, og at læraren kjenner att det elevane les, og respekter elevane sitt val. Dette vart også peika på i intervju; at det kjem mykje an på korleis ein presenterer bøkene, og at dette er noko ein må vere medveten om. Det er altså ikkje berre *kva* bøker ein vel, men også *korleis* ein legg desse bøkene fram som er viktig. Ein kan då tenkje seg at ein som lærar vel ut bøker ein tenkjer at ein kan ha god føresetnad for presentere på ein god og levande måte for elevane sine. Vidare vil ein då kunne hevde at det er ein naturleg samheng mellom dei to punkta Seip Tønnesen nemnte; jo fleire bøker ein som norsklærar les, jo større er sjansen for at ein møter bøker ein entusiastisk kan presentere for elevane sine.

Kulturpolitikk

Dette leiar vidare til *korleis* lærarane finn fram til litteratur å setje i hyllene. Begge lærarane eg intervju, trekte fram bruk av internett i søken etter god og passande litteratur. Begge var medlem av fleire Facebook-grupper som forsynte dei med gode litteraturtips. Men då blir spørsmålet: kva er det som gjer at enkelte tekstar i slike interesse-grupper blir dregne fram og ikkje andre? Når det gjeld barnelitterær kritikk og vurdering, seier Birkeland og Mjør dette om litteraturkritikk:

Det å bli utsett for kritikk er noko dei fleste som gir ut bøker, ønskjer, det er eit teikn på at ei bok blir lagd merke til. Svært mange bøker blir aldri melde, det er ikkje uvanleg at få titlar

dominerer og blir melde av fleire kritikarar. Forfattarens posisjon spelar ei viktig rolle. (Birkeland & Mjør, 2015, s. 150).

Birkeland og Mjør understrekar likevel at det ikkje nødvendigvis treng vere nokon samanheng mellom dei bøkene som begeistra vaksne kritikarar føretrekkjer og dei bøkene som barn blir begeistra for. Men uansett er første bod for ei bok når det gjeld å bli lesen, at lesarane faktisk veit om ho, og ein svært god måte å få synt seg fram, er til dømes å bli vurdert i ulike tidsskrift, både trykte og elektroniske. Ein kan soleis tenkje seg at det er ein samanheng mellom heile det barnelitterære feltet som består av m.a. forlag og litteraturkritikarar, og kva bøker som får merksemd nok til å nå fram i ulike samtalegruppene på nettet. Birkeland og Mjør peikar vidare på korleis det innanfor dette litterære feltet blir forhandla om økonomi, posisjonar og prestisje, der mellom anna forfattarar søkjer synleggjering gjennom medium, kritikk og litteraturarrangement. I tillegg til titlar som dukkar opp i ulike fora på nettet, opplyser begge informantane mine at biblioteket spelar ei rolle når det gjeld kva bøker ein finn fram til. Ein kan tenkje seg at det kan vere liknande mekanismar som spelar inn når biblioteket vel ut bøker dei tenkjer kan vere passande for bestemte elevgrupper, eller inviterer bestemte forfattarar på forfattarbesøk. Eit nøkkelord her er nettopp *synleggjering*. Informant 2 er innoom dette når ho seier at dersom ein høyrer om ei bok fleire gonger frå fleire hald, er dette med på å gjere at ein blir interessert i å utforske nettopp denne boka. Den generelle kulturpolitikken spelar slik ei rolle når det gjeld kva bøker som via ulike vegar når fram til den einskilde norsklærar.

Tidsbruk

Tid er eit sentralt tema hjå begge lærarane, både eigen-tida ein treng for å finne ut av og velje kva litteratur ein ønskjer å nytte, altså førearbeidet, og så vurderinga av kor mykje tid ein skal setje av til skjønnlitterært arbeid med elevane i klasserommet. Når det gjeld det første punktet, det som gjeld førearbeidet, trekte begge lærarane eg snakka med fram læreverket (begge nytta Zeppelin) i samband med tidsbruk. Dei meinte at å bruke tekstane i læreboka sparte dei for mykje tid, og dei bruka Zeppelin aktivt begge to. I tillegg til at det der står litterære tekstar, er der også oppgåver knytt til tekstane som elevane kan arbeide med. Magne Drangeid syner til Keen (2007) som seier at lesing er ein ting, korleis undervisninga verkar noko anna. Det er først og frems i samvirket mellom litterær lesing og undervisning at det store potensialet for endring og utvikling ligg. (Drangeid, 2014, s. 36). Informant 2 opplyser at ho har stor tiltru til dei tekstane som er valde ut i læreboka. Ein kan der lese utdrag av bøker, og dersom elevane ser ut til å like det, eller det verkar passande, kan ein velje å lese heile boka. Når det gjeld tidsbruk i klasserommet, altså tida det er tilrådeleg å nytte på litteratur, peikar Imsen peikar på at nyare læreplanar gir lærarar stor fridom når det kjem til å bestemme når i

skuleløpet kvart fag skal gjennomgåast, berre summen blir riktig ved slutten av opplæringa. (Imsen, 2016, s. 358) Den avgrensa tida ein har råderett over, som mange lærarar er frustrerte over, føreset at lærarar må vere nøye med kva lærestoff dei vel ut. I denne samanhengen kan ein då tenkje det slik at ein har ikkje mogelegheit til å bruke uavgrensa med tid til lesing av litteratur, og at ein då må velje ut tekstane med omhug. Nettopp denne problemstillinga kom til uttrykk i intervjuet; kor mykje tid er det "forsvarleg" å bruke på lesing. Den eine informanten var likevel klar på at "ein skal aldri ha dårleg samvit for tida ein nyttar på lesing og høgtlesing." Ho la også til at ho opplever at det er varierende frå lærar til lærar kor mykje tid ein nyttar på dette. Drangeid legg fram ein metafor rundt dette med tidsbruk, nemlig lesing som *emosjonell investering*. (Drangeid, 2014, s. 31). Lesaren satsar eigne emosjonar i håp om gevinst, men risikerer til gjengjeld å sløse vekk kostbar tid på lesing som ikkje gir forventet utbytte. Ein for enkel tekst kan gi keisamheit, ein for vanskeleg kan gi overlast. Jo mindre utbytte teksten gir underveis, desto meir vil det koste lesaren å komme seg gjennom. Tekstens motstand gir auka kostnader, og risikoen for tap blir meir påtrengande. Informant 2 seier også at ho vurderer om tekstane i bruk passar og fenger elevane, viss ikkje tenkjer ho at det kan vere greitt å avbryte og heller prøve noko anna. Ei slik haldning står i tråd med det Drangeid seier, nemleg at tida ein nyttar på lesing er ei verdfull ei som ikkje bør kastast vekk.

Avslutning

I denne oppgåva har eg sett på korleis to norsklærarar vurdere ulike aspekt når dei vel ut skjønnlitteratur til bruk i klasserommet, sett opp mot læreplanen og danningperspektivet. Det at eg har nytta to informantar og ikkje fleire, gjer sjølvstøtt at svara eg fekk ikkje kan vere representativt for heile lærarstanden. Eg meiner likevel at ved å nytte denne metoden med desse informantane, gav det meg eit godt grunnlag for utdjuping av problemstillinga. Mange gode poeng kom fram gjennom svara eg fekk, og ved å knytte relevant litteratur og forskning til resultatane, opplever eg å ha belyst hovudtema i oppgåva; nemleg korleis norsklærarar arbeider med å velje ut litteratur dei nyttar i undervisninga si, samt syne ei rekkje refleksjonar dei gjer seg i arbeidet med dette. Det kjem tydeleg fram i intervjuet at det er mange ulike omsyn å ta, og dette med tidsmangel er ein gjengangar; det er mykje ein ønskjer å få plass til i undervisninga, men den tilmålte tida strekk ikkje til. Eg vil avslutningsvis trekkje fram att det som Gudem peikar på, dette med at lærarar har motteke ein form for "lisens" når det gjeld å realisere læreplanen som er gitt dei som styringsinstans. Mitt inntrykk er at lærarane eg snakka med, tar det ansvaret ein slik lisens gir dei på stort alvor, og dei forvaltar denne tilliten som er gitt dei etter beste evne i arbeidet dei gjer med å velje ut god og passande litteratur til elevane sine. Dei set pris på fridomen læreplanen gir dei, samstundes som dei erkjenner at denne fridomen også fører med seg eit stort ansvar for å skaffe til torgs gode bøker som kan skape grobøtt for elevar si leseglede og interesse for litteratur.

Bibliografi

- Børhaug, K., Fenner, A., & Aase, L. (2005). *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2015). *Barnelitteratur-sjangrar og teksttypar*. CAPPELEN DAMM AS.
- Bjorvand, A.-M., & Tønnesen, E. S. (2012). *Den andre leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brink, L. (2008). *Det er språket som bestemmer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Fjørtoft, H. (2018). *Norskdidaktikk*. Bergen: Vigmostad og Bjørke AS.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet?* Ad Notam Gyldendal AS.
- Hennig, Å. (2014). *Litterær forståelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vimostad og Bjørke AS.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Interview- Det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lillesvangstu, M., Tønnesen, E. S., & Dahll-Larssøn, H. (2014). *Inn i teksten-ut i livet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, mars 18). *Høring-læreplaner i norsk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn>