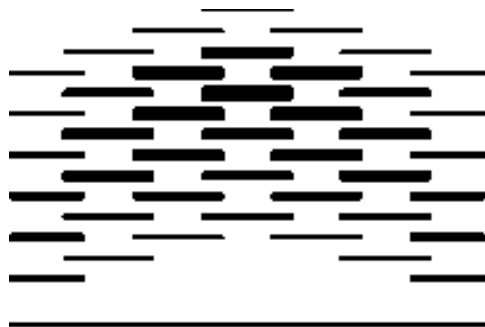


Hva leser vi?

En vurdering av litteraturens rolle i fem sentrale læreverker for ungdomsskolen

Ida Marie Haugli

Oslo, våren 2012



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Masteroppgave i grunnskolelærutdanning med fordypning i norsk

Institutt for Grunnskole- og faglærerutdanning
Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

«Mennesket kan ikke lese innenat mer»

(Bjørneboe, 1976)

Sammendrag

Oppgaven drøfter litteraturens rolle i norskfaget, med utgangspunkt i en dokumentanalyse av fem læreverker for ungdomstrinnet, skrevet etter *Kunnskapsløftet 2006*. Med hovedforankring i litteraturdidaktisk resepsjonsteori, undersøkes tekstantologienes litteraturutvalg, samt medfølgende oppgavesett til to av tekstene.

I oppgavens første del drøftes læreverkenes litterære tekstutvalg. Utvalget er først og fremst analysert gjennom å avdekke tekstantologienes kjernepensum, som jeg har valgt å kalle skolekanon. Her blir alle skjønnlitterære tekster talt opp, og med utgangspunkt i frekvensen på tekstene og forfatterne som opptrer hyppigst, utledes det én liste kanontekster og én liste kanonforfattere. Listenes innhold blir så drøftet ut fra både didaktiske og kulturelle innfallsvinkler. Skolekanon knyttes først og fremst til ungdomsleserens preferanser og behov, men analysen berører også skolekanons historiske utvikling, samt forholdet til den allmenne kanon. Jeg bruker tidligere læreplan for grunnskolen L97, og Bente Aamotsbakkens kanonutledning i videregående fra 2003, som sammenligningsgrunnlag for skolekanons utvikling.

I siste del av oppgaven, blir oppgavesettene til to av antologienes kanontekster analysert. Her tas det utgangspunkt i eksisterende teori om oppgaveanalyse, men analysene knyttes også til teorigrunnlaget og funnene redegjort for tidligere i oppgaven.

Hovedfunnet når det gjelder tekstutvalget, er at skolekanon ikke er noen statisk størrelse, men endres og tilpasses skolepolitiske tendenser og litteraturdidaktiske strømninger. I en skole som har blitt mer elevorientert, ligger det litterære utvalget nå nærmere elevenes egen verden, enn det har gjort tidligere. Når det gjelder litteraturoppgavene finner jeg at disse derimot ikke endrer seg. Det viktigste funnet i denne analysen, er at oppgavene i liten grad evner å bidra til den litterære kompetansen didaktisk teori ønsker å fremme hos elever.

Forord

Å skrive en masteroppgave er et ensomt prosjekt. Det har vært en reise som både har bydd på frustrasjon og motløshet, og til slutt oppturen, når reisen nå er over. Når den ferdige oppgaven endelig foreligger er det noen personer som har vært uvurderlige støttespillere, og bidratt til at jeg tross alt ikke har reist helt alene.

Først av alt fortjener min oppmuntrende, konstruktive og kunnskapsrike, veileder Sylvi Penne en stor takk. Uten hennes innspill ville ikke denne oppgaven, slik den er i dag, vært en mulighet. Også mine flinke medstudenter Marlen, Lija, Elin, Anette, Synnøve, Siri og Johanne, som har fattet interesse for prosjektet, og bidratt med faglige innspill og god stemning på arbeidsrommet, har vært viktige i prosessen. Særlig fortjener Johanne Husebye en spesiell takk, som også har korrekturlest oppgaven. Det samme gjør masterstudent i barnehagepedagogikk, Erik Eliassen, som har gitt meg en grundig innføring i statistikkprogrammet SPSS.

Sist, men ikke minst, takk til Karl, som har vært tålmodig og positiv underveis. Også mine snille foreldre som har bidratt til variasjon i kosten og ellers god støtte, fortjener en takk.

Oslo, mai 2012

Ida Marie Haugli

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
FORORD	III
KAPITTEL 1: INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING	1
DISPOSISJON	1
KAPITTEL 2: TEORETISK FORANKRING	3
LÆREBOKAS AUTORITET	3
KANON	4
SKJØNNLITTERATUR I NORSKFAGET	6
LITTERÆR KOMPETANSE	10
HVEM ER UNGDOMSLESEREN?	15
NOEN PERSPEKTIVER PÅ ULIKE TYPER LITTERATUR	21
OPPSUMMERING	29
KAPITTEL 3: MATERIALE OG METODE.....	30
METODE	30
MATERIALET	31
KAPITTEL 4: LÆREVERKENES LITTERATURUTVALG	40
KUNNSKAPSLØFTETS «KANONFORFATTERE»	40
KUNNSKAPSLØFTETS «KANONTEKSTER»	44
OPPSUMMERING SKOLEKANON.....	50
TREKK VED DET SAMLEDE LITTERATURUTVALGET.....	52
KAPITTEL 5: SKOLENS OPPGAVEKULTUR	57
OPPGAVETRADISJONEN	57
OPPGAVETYPER	58
KAPITTEL 6: LÆREVERKENES OPPGAVER	63
OPPGAVER TIL <i>KRISTIN LAVRANSDATTER- KRANSEN</i>	63
OPPGAVER TIL «KAREN»	72
OPPSUMMERING OPPGAVER	76
KAPITTEL 7: HVA INNEBÆRER FUNNENE?.....	80
LITTERATURLISTE	83
VEDLEGG	I

Kapittel 1: Innledning og problemstilling

Formålet med studien er å kartlegge og diskutere litteraturen og tilhørende oppgaver i norsklæreverkenes tekstsamlinger for ungdomsskolen, utgitt etter *Kunnskapsløftet 2006* (heretter også benevnt som LK06). Studien har et bredt nedslagsfelt og vil belyse både kulturelle og didaktiske aspekter ved det litterære utvalget og oppgavene til disse. Bakgrunnen for undersøkelsen ligger i at flere studier viser at lærebøkene i norskfaget i stor grad definerer hvilke litterære verk som er gjenstand for litteraturundervisningen i klasserommet. Utover å virke bestemmende på valg av verk, har lærebøkene også mye å si for hvordan det arbeides med litteratur gjennom føringer som ligger i oppgavene knyttet til verkene. Det er et uunngåelig faktum at lærebokas autoritet er stor, både når det gjelder innhold og metodikk. Ved innføringen av ny læreplan i 2006, forsvant forfatteranbefalingene ut av læreplanen. Dette medførte større frihet for forlagene, med tanke på hvilke tekster som kunne innlemmes i utvalget. Imidlertid avdekker kartlegging og studier av ungdoms leseferdighet, at mange har begrenset kompetanse når det gjelder lesing av skjønnlitterære tekster. Har dette sammenheng med skolens litteraturundervisning? Forskningsspørsmålet mitt blir som følger: Hva kan utvalg og oppgaver fortelle oss om litteraturundervisningen i skolen, og hvilke læringsmuligheter gir dette ut fra det vi vet om læring fra didaktisk teori?

Det er viktig å presisere med en gang at denne studien bare viser deler av problemfeltet. Det er i siste instans lærerens virke i klasserommet som avgjør hvordan det arbeides med litteratur i skolen, både når det gjelder hvor mye, med hvilke tekster og valg av arbeidsmetoder. Den svenske didaktikeren, Christina Olin-Scheller (2006) viser at tilgjengelighet og lærerens preferanser er vesentlige faktorer når det kommer til utvalg av litterært pensum. Denne oppgaven undersøker altså bare det ene aspektet – tilgjengeligheten - og beskriver dermed ikke hele bildet. Under forutsetning av at lærebokas innhold er bestemmende for litteraturundervisningens praksis, bør undersøkelsen likevel kunne gi indikasjoner på hvilket litterært materiale det arbeides med i skolen, og hvordan dette bearbeides gjennom oppgaver.

Disposisjon

Oppgaven gjør to analyser, og har således en todelt struktur. I første del presenteres teori, funn og drøftinger rundt læreverkenes tekstutvalg. Andre del vil gjøre tilsvarende med utgangspunkt i læreverkenes litteraturoppgaver.

Først gjøres det rede for forskning og teori som er relevant for begge analyser i oppgaven. Her dreier det seg blant annet om skjønnlitteraturens stilling i norskfaget, hva litteraturlesing

innebærer, og hvordan tekstutvalg kan virke i forhold til elever og deres utvikling som lesere. Studien støtter seg hovedsakelig på resepsjonsteoretisk litteraturredidaktikk. Deretter presenteres metoden og materialet for analysene. Studiens største del kommer i kapittel 4, hvor det utledes to kanonlister, basert på de tekster og forfattere som er sterkest representert i ungdomsskolens tekstantologier. Disse blir så diskutert med bakgrunn i teori, samt med utgangspunkt i mer kulturelle perspektiver, som skolekanons historiske utvikling, internasjonaliseringstendenser og forfatterens kjønnsfordeling. Andre del av prosjektet tar for seg oppgavetyperne til det skjønnlitterære stoffet. Her vil oppgavesett til to av skolekanons tekster analyseres og diskuteres. Drøftingene vil både bli gjort utfra teorigrunnlaget i første del, samt mer spesifikk teori om oppgaver, som presenteres her. Oppgavens to fokus, utvalg og oppgaver, vil så bindes sammen i siste kapittel, som skal forsøke å si noe om hvilken innvirkning disse faktorene kan ha for utviklingen av en litterær leser.

Kapittel 2: Teoretisk forankring

Lærebokas autoritet

En forutsetning for reliabiliteten til denne undersøkelsen, er at læreboka er et læremiddel med sterk autoritet i norskfaget. Etter at godkjenningsordningen for lærebøker ble opphevet i år 2000, finnes det ikke lenger formelle krav til at bøkene skal følge læreplanen. Likefremt viser studier at forlagene i stor grad lener seg på planverket. Dette kommer blant annet til uttrykk i Bente Aamotsbakkens intervjuer med forlagsredaktører for læreverk i videregående skole (Aamotsbakken, 2003). Lærebøkene forstås ofte av lærere som en garantist for at kunnskapsmålene oppfylles, og mange lærere bruker bøkene i mer utstrakt grad enn læreplaner og kursplaner som verktøy i undervisningens innhold, planlegging og utforming (Rogne, 2009; Ullström, 2009). En undersøkelse fra 2005, hovedsakelig bestående av norsklærere som informanter, viste at ved allmennfaglig studieretning på videregående skole brukte drøyt 90 prosent av lærerne læreboka i forberedelser til undervisning, og nesten 85 prosent brukte læreboka svært ofte eller ofte i undervisningen. Annen teori vitner om at den samme tendensen er rådende i grunnskolen (Rogne, 2009). Denne undersøkelsen ble gjort før innføringen av *Kunnskapsløftets* læreverk, men ettersom skjønnlitteraturen i læreverkene i hovedsak følger den tradisjonelle malen med separate tekstsamlinger for hvert trinn, gir det grunn til å tro at det ikke er vesentlige endringer på området. Skjelbred og Maagerø hevder at 2000-tallets utstrakte bruk av arbeidsplaner bidro til at lærebokas stilling som læremiddel ble ytterligere dominerende i norske klasserom (Maagerø & Skjelbred, 2008). Lærebokas særstilling kan tilskrives flere grunner. En av dem er sannsynligvis at lærere kan oppleve et fag som norskfaget, med mye stoff og mange planforankrede krav, som stort, uoversiktlig og vagt. En måte å imøtegå kravene på, er verkpakkenes batteri av studie bøker, antologier og arbeidsbøker. Imidlertid mener den svenske litteraturdidaktikeren, Sten-Olof Ullström, at det ikke er tilstrekkelig *at* vi vet at lærebøker anvendes, vi bør også vite *hvordan* de anvendes, og *hva* de inneholder (Ullström, 2009:119-120). Dette er noen av målområdene for oppgaven.

Lærebokas særstilling kan forøvrig problematiseres. Ingunn Holmstad Haukeland er kritisk til læreboktradisjonen i seg selv, i sin masteroppgave fra 2009. Hennes ankepunkt er at bruken av lærebøker føyer seg inn i en behavioristisk tradisjon, hvor kunnskap blir sett på som en konstant, overførbar størrelse. Dette går på akkord med det sosiokulturelle læringssynet, som ligger til grunn for dagens skole. Skolepolitiske og pedagogiske signaler taler heller til fordel for bruk av digitale læringsressurser, noe som fører til at den tradisjonelle læreboka går en usikker fremtid i møte (Haukeland, 2010). På den annen side behøver ikke lærebokbruk å

medføre en behavioristisk praksis, dersom læreren er i stand til å bruke boka som inspirasjon, ikke som manus. Og når det gjelder litterære tekster, må de nødvendigvis være trykket et sted, for at vi skal ha tilgang til dem. Det som er mest avgjørende er hvordan læreren bruker boka, mener Maagerø og Skjelbred. «De fleste lærebøker er gode når de blir brukt på en god måte og dårlige når de blir brukt dårlig» (Maagerø & Skjelbred, 2008).

Kanon

Et av oppgavens mål er å kartlegge hva litteraturutvalget i ungdomsskolen består av. Her er jeg blant annet interessert i å undersøke hvorvidt det finnes en «skjult» eller uuttalt kanon i skolen - en «skolekanon» - og hvordan denne begrunnes didaktisk. For å gjøre dette, må det i første omgang gjøres rede for hva kanonbegrepet innebærer.

Den etymologiske betydningen av ordet «kanon» er rettesnor eller målestokk. Begrepet brukes i flere sammenhenger, og også i litterær sammenheng har begrepet flere definisjoner. En av dem sier at kanon er: «Et utvalg litterære verker innenfor en kulturkrets som gjennom tidene er blitt vurdert som mønstergyldige, og som leses i skoler, står sentralt i forskningen, er gjenstand for nye utgaver osv» (Store norske leksikon, 2012). I denne definisjonen er tidsaspektet vesentlig å merke seg. Kanontekster dreier seg altså om tekster som viser seg å være bestandige over tid, noe som medfører at tekstene ikke nødvendigvis kan være av helt ny dato. Grunnen til at denne litteraturen overlever år etter år, er ifølge definisjonen fordi den er «mønstergyldig». Kanonlitteraturen blir altså ansett som en slags mønstertekst, eller i ordets rette forstand, som en «rettesnor» for hvordan skjønnlitteratur bør være. Det er derfor tekster som innehar en viss litterær kvalitet. Litterær kvalitet er et punkt som fortjener utgreiing, ettersom litterær smak er subjektiv og derfor vil variere avhengig av hvem man spør. Denne tematikken blir imidlertid for vidtrekkende å gå inn i her, men jamfør definisjonen ovenfor dreier det seg om hva som blir ansett som viktig «innenfor en kulturkrets». Denne kulturkretsen kan for eksempel være de som leser skjønnlitteratur i Norge, gjerne den delen av lesere som tilhører den kulturelle elite, da disse ofte har stor påvirkningskraft når det gjelder hva som anses som «god litterær smak». Innenfor en kultur er det også flere andre faktorer som bidrar til kanondannelse. Som definisjonen påpeker, er skolen en av disse. Ettersom kanon per definisjon er litterære verker som leses i skoler, er det mulig å hevde at skolen har en vesentlig påvirkningskraft på kanonlitteraturen, eller i motsatt fall, at det er kanonlitteraturen som påvirker skolelitteraturen. Uansett kan man slå fast at skolelitteratur og kanonlitteratur har tradisjon for å være tett forbundet.

For å sammenfatte kanonbegrepet, sier Møller, Poulsen og Steffensen at kanon er: «[...] en samling af de beste tekster eller af forfattere der er repræsentative for deres kultur eller nation» (Møller, Poulsen, & Steffensen, 2010:185). Begrepene kanontekst og «klassiker» brukes gjerne mer eller mindre synonymt. Med klassiker menes en historisk litterær tekst som innehar kvaliteter som gjør at teksten har aktualitet for nye lesere fra andre generasjoner, fordi den besitter det potensiale at den kan fortolkes og oppleves på nye måter på tvers av kultur, sted og tid (Møller, et al., 2010). Om man ser begrepene kanon og klassiker i lys av hverandre, kan en trekke slutningen at en tradisjonell norsk kanon, nødvendigvis må bestå av norske klassikere. Når jeg i denne oppgaven utleder en «skolekanon», vil derimot ikke disse begrepene nødvendigvis være synonyme. Jeg vil utlede en skolekanon ut fra en hypotese om at frekvensen på forfattere og tekster i læreverkene, indikerer hva forlagsbransjen anser som den beste litteraturen for ungdomsleseren. Etersom kanonutledningen hos meg baserer seg på frekvens, vil en skolekanon kunne skille seg fra den tradisjonelle kanon ved at den ikke nødvendigvis behøver å bestå av eldre, norske klassikere. Den skal kartlegge om det finnes et kjernepensum i skolen. Tanken er at de tekstene som opptrer i skolekanon, er tekster forlagene har valgt på grunn av kvalitet og målgruppe. Frekvens er derfor ikke det egentlige kriteriet, men snarere et verktøy for å avsløre forlagenes kanontekster og -forfattere. Hvor tette bånd det er mellom skolekanon og den tradisjonelle kanon, vil analysene i det følgende gi svar på. Fordi jeg utleder en skolekanon, får kanonbegrepet i denne oppgaven to betydninger som skiller seg noe fra hverandre.

Når det gjelder den allmenne norske kanon, er ikke dette en fast eller bestemt størrelse. Likevel vil de fleste kunne enes om at mange av forfatterne som ble listet opp i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen L97, kan defineres som kanonforfattere. Eksempler herfra er Bjørnstjerne Bjørnson, Sigrid Undset, Knut Hamsun og Henrik Ibsen (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Kjernen av dem vi tenker på som kanonforfattere, hadde sitt virke på 1800-tallet, rundt tiden landet dannet sin selvstendighet. Disse forfatterne er ofte representert med tekster fra realisme, naturalisme og nasjonalromantikk. L97 står i en særstilling når det gjelder tekstutvalget i norskfaget. Etter flere år uten spesiell styring rundt det litterære innholdet, signaliserte daværende statsråd Gudmund Hernes et litterært hamskifte med L97. Felleskulturell arv, nasjonal identitet og felles referanseverk i en litterær kanon, var begrunnelser for læreplanens sterke styring (Kverndokken, 2012). Andre argumenter for kanon kan være at det er viktig for elever å få innsikt «[...] i hva mennesker har tenkt om å være menneske opp gjennom litteraturens

historie før vår egen tid» (Skarðhamar, 2011:105). Videre kan «Litterære fortellinger om enkeltindivider [ha] overføringsverdi til mennesker til alle tider og [formidle] noe allmenngyldig om det å være menneske» (Skarðhamar, 2011:105). På denne måten kan klassikerne være vesentlig bidrag til den danning skolen skal gi elevene (Kibsgaard Sjøhelle, 2009 ifølge Skarðhamar, 2011). Å begrunne formidling av en norsk kanon der hovedvekten ligger på 1800-talls litteratur, som kulturarv og vesentlig del av elevers kulturelle identitet, er derimot ikke lenger en selvfølge i en skole hvor drøyt 1 av 10 elever har annen kulturell bakgrunn enn den norske (pr.01.10.2010) (Statistisk sentralbyrå, 2011). Det var akkurat denne tematikken kanondebatten i Danmark for noen år siden, gitt ut på. Her ble det innført en kanon bestående av 14 danske forfattere, som i likhet med L97 ble anbefalt pensum for alle ungdomsskoleelever i landet. Kritikerne så på kanonlesningen som et nasjonalt dannelsesprosjekt, med uheldige signaler i et stadig mer multikulturelt og globalisert samfunn (Møller, et al., 2010). Om klassikerne har noen plass i dagens norske skole, vil bli diskutert senere i oppgaven.

Skjønnlitteratur i norskfaget

Skjønnlitteraturen har hatt en lang og solid posisjon i norskfaget, med forbindelser til universitetsfaget nordisk og todelingen av norskfeltet i hoveddisiplinene språk og litteratur (Skaftun, 2009). I den generelle delen av *Kunnskapsløftets* norskplan heter det at faget er sentralt for utvikling av «[...] kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling». Faget er etablert i «[...] spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale [og i] denne sammenheng byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning». Videre skal lesning av ulike tekster bidra til «[...] opplevelse, læring, refleksjon og vurdering». I tillegg skal elevene gjennom tolkning og orientering av skjønnlitteratur fra fortid og samtid få «[...] mulighet til å utvikle perspektiv på teksthistoriens lange linjer, brudd og konflikter». Elevene skal også få mulighet til å «[...] utforske og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen», og forholde seg til «tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i forhold til impulser utenfra». Kompetansemålene etter tiende skoleår, som er mest relevant for denne oppgaven, sier blant annet at elevene skal kunne «presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenlikne dem med fremstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar» (*Kunnskapsdepartementet*, 2006). Sammenfattende kan man si at selv om tekster fra norsk

kulturarv fortsatt inngår, er deres funksjon endret siden forrige læreplan, L97, hvor de eldre tekstene hadde en langt mer sentral plass. For å aktualisere de klassiske tekstene har LK06 lagt opp til at man, med utgangspunkt i temaer, skal sammenligne tekster fra nyere- og eldre litteratur. I tillegg fremhever dagens læreplan i større grad samtidslitteraturens rolle i faget.

Om man trekker linjene bakover i læreplanhistorien, ser man imidlertid at fokuset på samtidslitteratur ikke kan betraktes som en ny tendens i litteraturutvalget. En del av læreverkene som fulgte *Mønsterplanen* fra 1987 besto nesten utelukkende av samtidslitteratur (Skarøhamar, 2011). Den største forskjellen på målene for litteraturen i gårsdagens norskfag og dagens norskfag, er altså et fokusskifte fra felles referanserammer og nasjonal identitet, til identitetsutvikling og kulturforståelse i et flerkulturelt, moderne samfunn. Det synes som om læreplanenes vektlegging av det litterære innholdet i norskfaget går i en pendelbevegelse, hvor pendelen nå har stoppet et sted mellom eldre litteratur og samtidslitteratur med internasjonale innslag. Dette kan tolkes som at *Kunnskapsløftet* uttrykker vilje til å legge litteraturen i norskfaget nærmere elevenes verden. Samtidig «helgarderer» planen seg ved å fokusere på litt av alt, uten noen særlige spesifikke retningslinjer. At planen er så lite styrende, har ført til at den har blitt gjenstand for kritikk fra enkelte. Eiliv Vinje sier at: «Planen er så generell at den – med eit par pennestrøk - kunne vore tilpassa kva land som helst. Den fangar i liten grad opp spesifikke trekk ved norsk kultur, litteratur, språk» (Vinje i Nicolaysen og Aase, 2005:82 ifølge Kverndokken, 2012:275). Videre hevder Egil Børre Johnsen at *Kunnskapsløftets* norskplan «[...] ikke gir den «normgivende trygghet» som skolen, lærebokskaperne og underviserne trenger» (Johnsen, 2010:61 ifølge Kverndokken, 2012:275). Nettopp planens åpenhet gjør denne studien interessant. Hva velger forlagene å vektlegge i en plan med så vage litteraturpreferanser? Og hvordan gir de tydeligste retningslinjene seg utslag i litteraturutvalget?

Norskplanen inneholder imidlertid mer enn det som ble trukket frem ovenfor. *Kunnskapsløftet* signaliserer at det er sakprosaer som må til for å øve elevenes kritiske bevissthet og gjøre dem klare for voksenlivet. Det er først og fremst ferdighetsmål som står i fokus.

Skjønnlitteraturens rolle synes nedjustert og fremstår i læreplanen først og fremst som «[...] en kilde til personlig opplevelse og nytelse», i stedet for noe man kan lære av, mener Skaftun (2009:16). Han hevder videre at *Kunnskapsløftets* begrunnelser for litteratur ikke er tilstrekkelige i et norskfag som tenderer mer og mer mot å bli et kommunikasjonsfag. Hans påstand er at slett ikke alle elever erfarer skjønnlitteratur som kilde til opplevelser og innsikt, slik læreplanen forutsetter. Med bakgrunn i læreplanens føringer, mener Skaftun at

skjønnlitterært arbeid i skolen heller bør knyttes til aspekter som «[...] har gyldighet for tekst og kommunikasjon i alminnelighet» (Skaftun, 2009:11). Her påpeker han at litteraturen byr på tenkemåter og metoder som har overføringsverdi til andre områder i skolen. «Skjønnlitterære tekster har en eksemplarisk funksjon i form av å være helhetlige univers, og på den måten kan de ha stor pedagogisk nytteverdi i skolens arbeid med kommunikasjon og tilhørende ferdigheter» (Skaftun, 2009:11-12). En slik nytteverdi vil ikke nødvendigvis utelukke opplevelsen, leseleden, åpenbaringen og kicket vi søker i skjønnlitterær lesning, mener han (Skaftun, 2009). Litteraturteoretikeren og filosofen Martha C. Nussbaum er en kjent representant for litteraturens overføringsverdi, med sine tanker om forholdet mellom litteratur og filosofi. I det litterære univers kommer leseren tett innpå fiktive situasjoner og menneskeskjebner. Når leseren lever seg inn i historien, reflekterer han over det leste, og gjør stadig moralske valg underveis i leseprosessen. Slik kan litteraturen bli en erstatning for moralfilosofi, og gi «[...] eksempler på etiske synspunkter, teorier og moralregler omsatt i praksis» (Skarðhamar, 2011:57).

Ifølge blant andre litteraturredaktikeren Sylvi Penne, er det derimot ikke så uvanlig at litteraturen benyttes nettopp ut fra et pedagogisk nytteperspektiv. Hun viser til en episode i sin studie, hvor læreren forsøker å få elevene med på å tolke et litterært verk. Etersom elevene forholder seg tause og passive, avbryter læreren og ber dem i stedet skrive egne tekster knyttet til verkets tema. Dette førte til at responsen i klassen umiddelbart snudde, og elevene ble positive og aktive (Penne, 2010). Slike «kombinasjonsstrategier» ble også mye brukt av svenske ungdomsskolelærere, viser en studie utført av Ingrid Mossberg Schüllerqvist (2008). Ofte kan det være slik at elevene liker at litteraturen blir brukt på en slik måte, «problemet» er derimot ofte at når litteraturen ikke får være et mål i seg selv, kan «[...] elever som trenger metaspråklig bevissthet om litteratur, aldri [få] bevissthet verken om fiktive rom eller om litterære teksters mulige dobbeltbetydninger» (Penne, 2010:113). Å bruke litteratur som middel til andre formål, kan i tillegg bidra til å skape økt forvirring rundt skillene mellom fiksjon og fakta, og nedjustere litteraturens egenverdi. «En egentligegen självklar utgångspunkt för skolans litteraturstudium är att själva litteraturen ska stå i centrum» (Ullström:124). Dette innebærer likevel ikke en tilbakevisning av at litteratur har overføringsverdi til andre områder, da dette på mange måter er selve begrunnelsen på litteraturens plass i skolen. Penne hevder også at:

«Skolens og ikke minst norskundervisningens viktigste oppgave er å gi elevene det kulturelle tolkningsverktøyet som skal til for å tolke mening inn i verden. Tolkning av litteratur er ikke

vanskeligere enn å tolke det som skjer i våre liv. Det er viktig for barn og unge i dag å øyne en sammenheng mellom liv og litteratur, samtidig som de bevarer blikket for fiksjonen» (Penne, 2001:222-223).

Det viktigste ved bruk av kombinasjonsstrategier er derfor bevissthet om dem, slik at man kan unngå fallgruvene. Det er forøvrig ganske tydelig at lærebøkene legger seg på en slik nyttepedagogisk linje, for som det blir gjort rede for senere i denne studien, stimulerer mange av lærebøkens oppgaver til aktiviteter som har flere mål enn litteraturen alene. Hvor bevisst *de* er nyttepedagogikkens implikasjoner, vil jeg komme tilbake til der.

I et norskfag hvor mange disipliner kjemper om plassen, er det vanskelig å vite noe om hvor mye tid og arbeid som vies til litteratur. Ifølge Ullström er situasjonen i Sverige at skjønnlitteraturen ikke lenger løftes fram som det sentrale i undervisningen (Ullström, 2009:131). Teorien vitner om at det samme gjelder for Norges vedkommende. For eksempel impliserer Skaftun at LK06 har bidratt til svekkelse av skjønnlitteraturens posisjon, til fordel for økt fokus på literacy og ferdighetsmål. Innen litteraturfaget har det vært rettet lite oppmerksomhet og interesse for endringene i skolefaget norsk, noe som har bidratt til at det tekstdidaktiske feltet i skrivende stund domineres mer av sakprosa enn av skjønnlitteratur. Videre sier Skaftun at lesing i skolesammenheng per dags dato ikke anses som en skoleaktivitet, blant annet på grunn av konkurrerende tendenser med fokus på autentisk og virkelighetsnær skolepraksis (Skaftun, 2009). Når det først leses, er det ofte frilesning eller korte tekstutdrag fra læreboka (Penne, 2010; Skarðhamar, 2011). En annen faktor som kan bidra til mindre arbeid med skjønnlitteratur, er det tiltakende kravet om målbare resultater i norskfaget, som i skolen for øvrig. Dette gjør seg gjeldende blant annet gjennom læreplanens eksplisitte ferdighetsmål og leseprøver som PISA og PIRLS. Disse er viktige for formelle og tekniske leseferdigheter som ordavkodning og hurtighet, men tar ikke i samme grad hensyn til forståelse og fordypelse slik litterær lesning krever. Grunnen er at elevens utbytte av skjønnlitteratur vanskelig lar seg måle presist, ettersom litteraturlesing også handler om utvikling av selvet og prosesser i leserens indre.

Det er imidlertid ikke full enighet om litteraturens rolle innen det norskdidaktiske fagfeltet. Forsker ved Universitet i Agder, Elise Seip Tønnesen, hevder at leseprøvene ikke bare er negative i litteratursammenheng. Etter at norske elever ble rangert som gjennomsnittlige eller dårligere lesere i PISA-undersøkelsene på begynnelsen av 2000-tallet, ble lesing et av de store satsningsområdene i skolen, inklusiv skjønnlitterær lesing (Seip Tønnesen i Justdal & Asdal, 2007). Sigmund Ongstad mener at selv om litteraturens rolle tilsynelatende er svekket, er det

tvil om realiteten i klasserommet er likedan. Dette begrunner han med at de fleste av allmennlærerutdanningens norsklærere har bakgrunn i, og til dels forkjærlighet for litteratur, noe som gir grunn til å tro at skjønnlitteraturen har en større plass i undervisningen enn hva vi får inntrykk av gjennom planverket (Ongstad, 2004). Norunn Askeland er mer radikal og mener at lærebøkens store fokus på skjønnlitteratur er oppvurdert, og at det derimot arbeides for lite med sakprosa og kommunikasjon (Andresen, 2008). Denne studien har ikke fokusert spesielt på lærebøkens vektning mellom skjønnlitteratur og andre norskfaglige emner, men at litteraturen vies vesentlig plass i læreverkene, vitner også mine undersøkelser i det følgende om. De fleste av læreverkene har egne tekstsamlinger hovedsakelig bestående av skjønnlitteratur til hvert av ungdomsskolens trinn. Et generelt inntrykk er dessverre at en del skoler (sannsynligvis på grunn av økonomi) ikke kjøper tekstsamlingene til elevene, men kun eksemplarer til bruk for læreren. Det er altså vanskelig å si noe generelt om litteraturens posisjon i norske klasserom, da det sannsynligvis vil variere avhengig av lærerens norskfaglige preferanser og gjeldende lokale og nasjonale satsningsområder og tendenser. Uansett kan man på bakgrunn av det man kjenner til, anta at litteraturen stadig spiller en vesentlig rolle i norskfaget, om enn i noe mindre grad enn før.

Litterær kompetanse

En vanlig definisjon av lesing knyttes an til to faktorer; avkoding og forståelse. Disse to er første steg på veien mot litterær kompetanse. Riktig avkoding er en forutsetning for forståelse av det som leses. Ettersom denne oppgavens fokus ligger på ungdomstrinnet, kan man regne med at avkodingen for de fleste elevene er automatisert. Det er derfor aspekter ved elevenes forståelse som vil stå sentralt i denne delen. Leseforståelse dreier seg på den ene siden om å utvinne den meningen som teksten formidler, på den annen side handler det om å skape mening ved å trekke slutninger som går utover tekstens bokstavelige mening. Leseforsker Ivar Bråten sier at komponenter i leseprosessen i tillegg til ordavkoding, er: muntlig språk, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forforståelsesstrategier og lesemotivasjon (Bråten, 2007). Nettopp forståelse er også et vesentlig punkt også i OECDs definisjon av lesekompetanse. «Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet» (OECD, 2007:10, ifølge Roe, 2008:190, ifølge Skjelbred, 2009:275). Det er denne definisjonen de omtalte leseprøvene PISA og PIRLS bygger på. Særlig tre sider ved kompetansen vektlegges i prøvene. Disse består i at: «Elevene skal [...] finne fram og hente ut informasjon, de skal kunne tolke og trekke slutninger og de

skal kunne *reflektere over og vurdere form og innhold i det de har lest*» (Roe, 2008:177 ifølge Skjelbred, 2009:275). Disse evnene er utvilsomt viktige, men for generelle som egenskaper for lesing av litterære tekster spesielt.

Den viktigste komponenten i leseforståelsen er forkunnskaper, mener Bråten.

Forkunnskapenes betydning ligger i at de gir leserne mulighet til å trekke slutninger om og fortolke informasjon som blir presentert i teksten, på bakgrunn av de kunnskapene de allerede har om innholdet og teksttypen de møter (Bråten, 2007). Dette er vesentlig for alle typer tekster, også for skjønnlitterære. Dette tydeliggjøres gjennom den litteraturredidaktiske tilnærmingen som preger dagens norskfag. Med fagtermer omtales dette gjerne som resepsjonsteori. Leserens forforståelse er helt vesentlig i resepsjonsteorien, fordi de kunnskaper og «bilder» leseren tar med seg inn i teksten, bidrar til selve tekstskapingen, ifølge denne litteraturtilnærmingen. Det fremste kjennetegnet ved et dette litteratursynet er derfor en større anerkjennelse av leseren som aktør i leseprosessen. Lesing anses som en dynamisk prosess hvor meningen i teksten skapes i en dialog mellom tekst og leser (Olin-Scheller, 2006:29). Resepsjonsteoriens inntreden myket opp en lang tradisjon preget av mer tekstorienterte litteraturtilnærminger, hvor analyse av litterære virkemidler, motiver, holdning og budskap stod mer sentralt. Tekstorientert litteraturtilnærming etterstreber gjerne at enhver tolkning skal være objektiv og ha belegg i teksten (Skarðhamar, 2011). Leserens eller eleven har alltid hatt en plass i skolens litteraturundervisning, men resepsjonsteoriene åpner, i motsetning til mer tekstorienterte litteraturtilnærminger, opp for flere subjektive tolkninger. I likhet med all annen kommunikasjon, avhenger litteraturen av hvordan mottakeren oppfatter budskapet (Skarðhamar, 2011).

Resepsjonsteori er omfattende og forgreiner seg i mange retninger, og den lesekompetansen resepsjonsteorien ønsker å fremme består derfor av mange faktorer. Wolfgang Iser er en av dem som har vært med å definere dette litteratursynet. Litteratur har to poler, mener Iser. Den ene knytter seg til forfatteren, mens den andre til leseren. I dette spenningsforholdet oppstår leseprosessen, og i løpet av leseprosessen oppstår forventninger og foregripelser av det som ennå ikke har skjedd. Disse oppfatningene vil justeres ettersom man leser videre, og nye forventninger oppstår. «I sum formes leseforståelsen gjennom en dynamisk veksling mellom foregripelse og tilbakeblikk» (Skraftun, 2009:77). Denne prosessen er mulig fordi når vi leser en tekst, vil forsøke å få den til å passe vår egen verden. Vi forsøker å knytte det leste til noe kjent, for å forstå og skape mening i teksten. Det kjente legges inn mellom bildene som dannes i teksten. Her oppstår tomrom som leseren selv må fylle ut og tolke. Dette gjøres på

bakgrunn av leserens egen erfaringsverden, og kan for eksempel dreie seg om utseende på karakterer og miljøer, eller tolkninger av ord og formuleringer i teksten (Olin-Scheller, 2006:31). Dette fører til at skjønnlitteratur har en egenskap som gir et ukjent antall fortolkningsmuligheter (Steffensen, 2005). Det er tekstens tomme plasser som skaper forventningene og hypotesene hos leseren.

Resepsjonsteoretikeren og semiotikeren Umberto Eco mener at forfatteren i mindre grad styrer lesingen i tekster med mange åpne plasser, derfor krever disse større innsats og initiativ av leseren (Eco, 1981 ifølge Kverndokken, 2012:264). Ettersom mye av fortolkningen er overlatt til leseren, kan imidlertid denne egenskapen ved teksten også medføre et «problem». Dersom leseren fyller plassene med «feil» innhold, vil fortellingen kunne virke meningsløs eller formidle noe som motstrider tekstens egentlige mening. Iser anser riktignok den trykte teksten som uferdig, hvor leseren er den som bidrar til å ferdigstille den. Likevel må en holde seg innenfor visse grenser i forhold til hvor vidt meddiktningen kan gå (Skarðhamar, 2011). I denne sammenheng spiller læreren en viktig rolle. «[...] helheden skapes i et møte mellom grundtekst og læserens erfaringer, og det bliver litteraturpedagogens opgave at finde frem til de mange rigtige, mulige læsninger der udfolder tekstens potentiale og gør den bedre» (Steffensen, 2005:113). Denne tråden vil jeg gjenoppta i kapittelet om oppgavetyper i læreverkene.

Tekstens tomme rom leder i tillegg inn på en annen vesentlig egenskap som kreves av en kompetent litteraturlerer. Dette dreier seg om evnen til å lese med fordobling. På grunn av de tomme plassene får litteraturen to bevegelser. Den ene forholder seg til leserens erfaringsverden og innlevelse, mens den andre forholder seg til mer distansert refleksjon. Ved å pendle mellom disse, «[...] åpner leseren for at teksten kan tale umiddelbart til følelsene og samtidig bearbeides i bevisstheten og sette mer varige spor. Det er denne kombinasjonen som gjør at litteraturlerelse kan gi estetisk erkjennelse, en unik form for erfaring og innsikt som hører kunsten til» (Tønnessen, 2007b:189). Å lese med fordobling innebærer altså en kombinasjon av to vesentlige kompetanser. Evnen til innlevelse i teksten omtales gjerne som empati. En empatisk leser forholder seg til teksten både intellektuelt og følelsesmessig, og har en aktiv holdning til meningsskaping. Empati handler i tillegg om å bli kosmopolitisk, ifølge Birte Sørensen. Dette fordrer at leseren er uten nasjonale fordommer og kan leve seg inn i tekster med «[...] synspunkter fra en verden utenfor seg selv» (Sørensen, 2011 ifølge Kverndokken, 2012:27). Den andre bevegelsen, distansert refleksjon eller metarefleksjon, er som det blir gjort rede for i det følgende, noe mange elever til dels mangler. Metarefleksjon

om det som leses, dreier seg blant annet om å ha kunnskap om tekster, slik at en velger riktig lese måte. Metarefleksjon krever også selvinnsikt og evne til å velge andre strategier dersom det oppstår vanskeligheter med forståelsen (Kverndokken, 2012:28). Disse egenskapene har videre sammenheng med motivasjon, som Bråten påpeker. Lesemotivasjon kan dreie seg om bevissthet rundt formålet med lesingen, for eksempel at litteratur kan bidra til kunnskap, selvinnsikt og modning. Det handler også om en forventning om mestring, samt indre motivasjon som bunner i nysgjerrighet, engasjement, en følelse av frivillighet og en forkjærlighet for lesing (Bråten, 2007).

Örjan Torell oppsummerer litterær kompetanse i tre begreper, med inspirasjon fra ulike litteraturteoretiske retninger. Den første egenskapen Torell trekker frem, ligger nært resepsjonsetetikken, og har tatt sterk farge av Isers teorier om tomme rom. Denne kaller Torell *literary transfer-kompetansen*. Det handler om at leseren kobler tekstens innhold til egne livserfaringer. Slik kan «Mississippi blir Ångermanälven för en ångermanländsk läsare av *Huckleberry Finn*» (Torell, Bonsdorff, Gontjarova, & Bäckman, 2002:85). Imidlertid kreves det også mer formelle egenskaper av en litterær leser. Dette kaller Torell *performancekompetanse*. Denne er en innlært og konvensjonsstyrt evne til å analyse og uttale seg om litterære tekster. Dette handler blant annet om å kjenne litterære begreper og om å se mønster i teksten, som komposisjon, fortellerteknikk og temaer. Teksten og dens innhold er i fokus. Denne egenskapen læres først og fremst i skolen. Den tredje delen av litterær kompetanse er derimot en evne som bor i alle. Fordi det ligger i menneskets natur å skape fortellinger, er alle mennesker således fiksjonsskapere. Dette er den *konstitusjonelle kompetansen* (Torell, et al., 2002).

For å oppøve evner som litterær leser, er den viktigste forutsetningen at man leser litteratur. Jo mer en leser, og jo mer variert en leser, jo bedre. Fordi litteraturen er kompleks må også leserens kompetanse i møte med den være det. Seip Tønnesen sier at: «Flere leseopplevelser gir mer å sammenligne med. Den litterære kompetansen vokser i bredde og dybde når den fylles ut med stadig nye leseopplevelser» (Tønnessen, 2007b:181). Ettersom vi vet at mange unge leser lite, spiller skolen en viktig rolle når det gjelder utvidelse av elevenes litterære repertoar. En måte å gjøre dette på er å la litteraturundervisningen utfordre elevens iboende forestillinger om tekst og lesing, sier Olin-Scheller. Hun eksemplifiserer ved at en person som leser mye realistisk tekst-fra-virkeligheten-litteratur, lett kan føle det meningsløst og forvirrende å lese en modernistisk tekst som Samuel Becketts *Mens vi venter på Godot*, dersom eleven ikke har kunnskap om denne typen litteratur fra før (Olin-Scheller, 2006:31).

En annen innfallsvinkel for økt lesekompetanse handler om å utvikle leserens lesestrategier, ifølge Kathleen McCormick. Lesestrategiene brukes når leseren bearbeider teksten, og kan dreie seg om å lese med gjenkjenning og identifikasjon, å søke etter tekstens tema og intertekstualitet eller tolkning av billedspråk (Olin-Scheller, 2006:31). Hvorvidt de ulike strategiene passer teksten, vil variere. «[Teksten] kan være åpen og utforskende, med rom for ulike lese måter; eller den kan være forholdsvis fasttømret» (Tønnessen, 2007b:188). Eco mener at lese måtene avhenger av leserens rolle i teksten. Han hevder at det implisitt i enhver tekst finnes en rolle leseren kan innta, og at modelleseren vil veksle avhengig av hva slags tekst det dreier seg om. Eco bruker legoklosser og puslespill som metafor for prosesser i leseren.

«Noen tekster er som en eske med legoklosser [og] Det kan være mange forskjellige måter å sette klossene sammen på. Andre tekster er som puslespill, der brikkene bare passer sammen hvis de legges på en bestemt måte. Uansett er det slik med litterære tekster at den kompetansen som modelleseren trenger, bygges opp etter hvert som teksten leses [...]» (Tønnessen, 2007b:188).

Lesekompetanse bunner også i holdninger og selvoppfatning hos den lesende, mener Seip Tønnesen. «Det å oppfatte seg selv som en leser, en som leser litteratur, kan være en viktig forutsetning for å våge å prøve seg på utfordrende tekster. Mange elever forteller at det vanskeligste med å lese bøker, er å komme i gang. Men etter hvert som de har samlet flere gode leseerfaringer, vil utholdenheten øke. De vet at det kan ta litt tid å bli fanget av en bok, å få oversikt over persongalleri og miljø og forstå at tekstens mønstre, men at det kan være verdt bryet» (Tønnessen, 2007b:189).

I motsetning til Seip Tønnesen, fokuserer Joseph. A. Appleyard på ungdom som allerede oppfatter seg selv som, og er lesere. For disse er lærernes antakelser om deres evne til å lese litteratur, vesentlig for måten de forholder seg til det litterære stoffet på. En studie om læreres selvoppfatning plasserte dem i to grupper, basert på hvilke holdninger de hadde til litteraturundervisning. Den ene gruppen hadde en resepsjonsteoretisk tilnærming, med fokus på hvordan leseren oppfattet teksten. Den andre gruppen hadde en mer tekstorientert holdning til litteraturundervisning, med fokus på tekniske aspekter ved teksten. Ingen av disse tilnærmingene er derimot optimale for ungdomselever, fordi lærerne i de to gruppene ser ut til å ha henholdsvis for lave og for høye forventninger til studenters litterære evner, sier Appleyard. Hans forslag er derfor å legge undervisningen et sted i mellom de to tilnærmingene. For å få innpass i universet av meninger og tankesett som ligger i litteraturen, trenger elevene analyseverktøyene. Samtidig må involveringen og lesegledden den personlige

lesingen gir ivaretas (Appleyard, 1991). Forskning fra Appleyards studie vil være sentralt i neste kapittel, som forsøker å beskrive hvem ungdomsleseren er.

Hvem er ungdomsleseren?

I fokus for denne oppgaven er elever i ungdomsskolen, altså ungdommer i alderen 13-16 år. I tillegg til aldersforskjellene vil det være store individuelle forskjeller når det gjelder elevenes forutsetninger og erfaringer som lesere. Forskjellene kommer av mange ting, blant annet kognitiv utvikling, sosiokulturell bakgrunn, kjønn og ikke minst interesse. Selv om det kan være vanskelig å si noe generelt om en så heterogen gruppe, er det ikke umulig. I det følgende vil det greies ut om noen teorier, som kan gi et klarere bilde av hvem den gjennomsnittlige ungdomsleseren er. Noe av bakgrunnen for den økte interessen rundt ungdoms lesing, bunner i en oppfatning om at det står dårlig til med gruppens lesevaner i Norge. Denne oppfatningen utkommer blant annet fra PISA-undersøkelsene. Disse viste i tillegg til at norske ungdomslesere scoret relativt dårlig på lesing, at gruppen svake lesere var blitt større, og at de fleste av disse er gutter. Det hadde også blitt større forskjell på gutters og jenters leseferdigheter og leseinteresser (Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2007).

Hvor mye leser ungdomsleseren?

Appleyard kan bidra til å gi et klarere bilde av ungdomsleseren. Hans materiale avdekker at de fleste tenåringer nesten ikke leser frivillig i det hele tatt. Videre fremkommer det av en amerikansk undersøkelse fra 1979-1980, at blant de som leser, er leseglede størst på ungdomsskolen, men gradvis avtar i 14-15-års alderen (Appleyard, 1991). En svensk studie viser at antall tenåringer som leser regelmessig, har minsket kraftig fra 1976 til 2002, og i 2006 leste bare 10 prosent av tenåringene en time om dagen eller mer. Den samme tendensen finnes i Danmark (Steffensen, 2005). Man vet videre, blant annet fra PISA-undersøkelser, at guttene er de minst aktive fritidsleserne. Undersøkelsen fra 2006 stadfestet at blant 15-åringer i Norge, leste 40 prosent av guttene og 25 prosent av jentene aldri på fritiden. Imidlertid er ikke bildet helsvart, for selv om tallene virker høye, har det faktisk vært en positiv utvikling når det gjelder fritidslesing siden målingene i 2000. Jentene har holdt seg på omtrent samme nivå, mens andelen gutter har gått ned 6 prosent. En av grunnene til at guttene leser mer, tror rapportgruppen har sammenheng med at det er mer lesestoff tilgjengelig som kan fenge disse. Selv om leseinteressen har blitt større, er leseprestasjonene i motsetning til det en skulle forvente, blitt dårligere. Dette har ikke PISAs rapportgruppe noen entydig forklaring på, men antar at diverse negative faktorer som samfunnsmessige og kulturelle forhold, hjemmemiljø og aspekter ved undervisning og skole, har hatt sterkere påvirkning enn de positive faktorene

(Kjærnsli, et al., 2007). Nettopp undervisningens og skolens eventuelle påvirkning i negativ forstand, vil diskuteres i denne oppgaven. Det må også legges til at *PISA 2006* gjorde et funn som kan være interessant for både tekstutvalg og oppgaver i denne studien. De fant at «elevene hadde størst problemer med oppgaver som stilte krav til nøyaktighet og utholdenhet, og der teksten ikke var særlig underholdende for ungdom» (Kjærnsli, et al., 2007:155). Er elevene vant til tekster som er underholdende fra bare fra fritiden, eller finnes disse også i lærebøkene? Og er de vant til oppgaver som ikke krever nøyaktighet og utholdenhet, eller har de problemer med disse også til vanlig? Dette vil analysene i det følgende, kanskje gi svar på.

Det kan altså slås fast at fritidslesing er blitt mindre vanlig blant unge. På den annen side finnes det også en ganske stor andel som faktisk leser. *PISA 2006* fant at 15 prosent av jentene og 36 prosent av guttene aldri leser skjønnlitteratur. Om utsagnet formuleres positivt, ser man at 85 prosent av jentene og 64 prosent av guttene faktisk *leser* skjønnlitteratur. Når det gjelder hyppigheten viser det seg at antallet jenter og gutter som leste skjønnlitteratur ukentlig, var henholdsvis omlag 20 og 10 prosent. Mer populært lesestoff var derimot sakprosapregede tekster som ukeblader, tegneserier, e-post og internett, samt aviser (Kjærnsli, et al., 2007). Det er nærliggende å tenke seg at den tradisjonelle bokas tilbakegang, har sammenheng med et bredere og bedre tilbud i de nevnte sjangrene, samt mer tidsbruk på andre medier som tv og film. Imidlertid strides de lærde om årsaksforholdene. Noen forskere mener boklesingens tilbakegang, snarere bør knyttes til litterære holdninger i hjemmet og i samfunnet som helhet. Også skolens håndtering av litteratur og lesing, påpekes som en faktor (Petersson, 2009:22).

Hva leser ungdomsleseren?

Når ungdomsleseren derimot først leser fiksjon, er det for underholdningens skyld, sier Appleyard. Blant yngre ungdomsskoleelever er spenningsfortellinger (eng. «mystery»), den foretrukne sjangeren. Også romantikk, eventyr, science fiction og historisk fiksjon, er populære hos dette segmentet. Videregåendeleseren har de samme sjangerpreferansene, men leser også ungdomsromaner og til dels fiksjon beregnet på voksne (Appleyard, 1991). De samme tendensene kan spores blant norske ungdomslesere. Marianne Lillesvangstu var prosjektleder i et sju år langt litteraturformidlingsprosjekt med fokus på barn og ungdom. Hun sier at ungdomsleseren foretrekker «Den nye ungdomslitteraturen som omhandler et vell av temaer, som tar opp etiske spørsmål, som byr på spenning, romantikk og eventyr. På bokmål og nynorsk. Den fenger dem. Den gjør dem til lesere» (Lillesvangstu, 2007:14). Dette utsagnet baserer seg delvis på en spørreundersøkelse Elise Seip Tønnesen utførte blant 236 10.klassinger i 2007, i forbindelse med det statlige prosjektet *Gi rom for lesing- en strategi*

for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007. På spørsmål om den beste boken 15-åringene hadde lest, oppgav de fleste skjønnlitterære bøker. Svarene viser stor variasjon i lesepreferanser, men det dominerende var markedsvinnere som *Ringenes herre* og *Harry Potter*, samt nyere norsk ungdomslitteratur. Dette samstemmer godt med Appleyards funn, og viser at hans forskning stadig er gyldig. Både *Harry Potter* og *Ringenes herre* tilhører fantasysjangeren, som kan knyttes til både eventyr og historisk fiksjon. I tillegg inneholder de både romantikk og action, noe som gjør at de kan fenge begge kjønn. En undersøkelse gjennomført ved Lesesenteret ved Universitet i Stavanger i 2008, fant nettopp action som et av guttenes kriterier for en god fortelling. Funnene deres viste videre at det ikke stemte at gutter er uinteressert i lesing. Guttene posisjonerte seg grovt sett i to grupper; de som liker å lese, og de som sjelden leste. «Problemet» hos guttene som leste lite, var behov for å bli motivert gjennom bestemte temaer. Det er denne gruppen som etterlyser action i fortellingene. De var også opptatt av bøker med tema som var aktuelle for ungdom og hadde innslag av humor, krim, spenning og sex. *James Bond* ble nevnt som en type litteratur som ble foretrukket. I tillegg var sjanger relevant for denne gruppen. Sakprosapregede sjangere, som også *PISA 2006* fant, kunne bidra til leselyst, ifølge guttene. Her nevnes tegneserier, blader og aviser, samt bøker som er sammensatt av flere medier. Forskergruppens oppfordring var at litteraturformidlere bør gjøre en bedre jobb ved å tilrettelegge for lesing av bøker som appellerer, for dersom leselysten vekkes blir det lettere å interessere seg for alle typer bøker (Hoel, 2008). Disse lesepreferansene skiller seg noe fra Appleyards funn. Grunnen er sannsynligvis at Appleyards forskning utelukkende baserer seg på data fra *lesende* ungdom, mens disse preferansene utkommer fra ungdom som *ikke leser*. Det er likevel verdt å notere seg hvilken litteratur som kan «vekke» ikke-lesende ungdom, slik at de kan komme over i gruppen som skal skisseres nedenfor, nemlig lesende.

Appleyard fant at det var en del kriterier som gikk igjen når ungdommene forklarte hva de likte i en fortelling. Disse summerer han i tre typiske kategorier. Den første er opplevelsen av *involvering i boken og identifikasjon med hovedpersonen*. Å lese med identifikasjon kan bidra til utviklingen av en leasers lesestrategier. Det handler om at leseren mer eller mindre går inn i en «lesetransé», sier Appleyard. Dette fordrer så sterk fordypelse i fortellingen at avstanden mellom leser og hovedperson brytes ned. Leserens er i slike tilfeller en «deltaker» i fortellingen. Dette forekommer oftest hos de minst erfarne ungdomsleserne, og slik sterk involvering henger ofte sammen med en intens emosjonell reaksjon på fortellingen. En 17-åring i Appleyards studie ser nærmest på det som et kvalitetstegn at en bok får henne til å

gråte. En viktig forutsetning for involvering er identifikasjon med karakterene og situasjoner de er i. En 15-årig informant svarer at når du sympatiserer med karakterene, er det lettere å tenke seg hva som kunne skjedd for eget vedkommende. Dette er typisk for de fleste ungdomsromaner, hvor leserne kan relatere det de leser til eget liv, eller erfaringer fra andre de kjenner. Her deler ungdomsleserne seg i to grupper. Mens mer erfarne lesere synes og like realistiske fortellinger, foretrekker mange også urealistisk litteratur som «mystery» og «fantasy». Det som fenger ved de urealistiske sjangrene, er først og fremst virkelighetsfluktaspektet ved fortellingene. En informant, som representerer leserne som liker mer realistiske fortellinger, i dette tilfellet biografier, begrunner identifikasjonen med at selv store, berømte personer engang har vært like usikre som han i forhold til hvilken retning livet bør ta. At de har hatt problemer som alle andre, føles betryggende å vite med tanke på at en i ungdomsårene selv står ovenfor liknende vanskelige valg. Erfarne ungdomslesere evner også å identifisere seg med flere av karakterene i en fortelling, selv om de står for motsatte synspunkter. Ofte kan identifikasjon handle om hvem vi *vil* være. Karakteren er derfor nødvendigvis ikke lik leseren, men mer et ideal for leseren, eller en blanding av leseren og idealet. For ungdomsleseren kan litteratur på denne måten være en viktig kilde til å forstå egne muligheter i livet (Appleyard, 1991).

Hovedforskjellen mellom karakterene fra barndommens fortellinger og ungdomsromanen, er at karakterene nå har indre liv. Dette matcher målgruppens nyervervede tilstand som mer avanserte lesere. Selv om indre handling er et nytt moment i fortellingene, er de fleste karakterene stereotyper. Det ungdomsleseren ønsker seg, er karakterer som er som dem selv, eller som sine ideelle selv. En gjenganger i ungdomsromaner er fantasien om å være unik, kombinert med frykten for å være annerledes. Den mest suksessfulle formelen for en ungdomsroman synes å være fortellinger om den følsomme misforståtte outsideren, som befinner seg på et stadium midt mellom barn og voksen. Det virker som om plot og narrativ struktur er underordnet karakteren når det gjelder hvorvidt en bok fenger. Det som gjør ungdomsleseren involvert, dreier seg nesten utelukkende om identifikasjon med karakterene. Appleyard fant også at ungdomsleseren misliker bøker som tar lang tid å lese (Appleyard, 1991). Dette bekreftes av PISA-undersøkelsene, som viser at norske 15-åringer har lav utholdenhet.

Kriteriene i Appleyards andre kategori dreier seg om at *historien bør oppleves realistisk*. Her har leseren kommet til et stadium hvor de ikke lenger kan ta for gitt at en fortelling er sannsynlig. De har nå inntatt en leserolle som «tilskuer», i stedet for «deltaker» som de var

tidligere. Leseren bruker sine egne erfaringer som målestokk for hvor realistisk fortellingen er. Det er flere kriterier som avgjør hvorvidt fortellingen oppleves som realistisk. Den kan speile leserens egne erfaringer, eller den kan være realistisk fordi leseren kan forestille seg lignende situasjoner i det virkelige liv. Et annet realismekriterium dreier seg om at karakterene ikke bør være for flate eller endimensjonale. Det innebærer at de ikke er for perfekte, men har mangler og feil som normale mennesker. Dette kan knyttes tilbake til identifikasjonskriteriet. Hvor realistiske karakterene oppleves, har også sammenheng med hvor mye informasjon forfatteren gir om dem. Dersom leseren føler at han ikke blir «kjent» med karakteren, bryr han seg heller ikke like mye om den. Noe som er karakteristisk ved fortellinger som er populære hos ungdomsleseren, er at de ofte dreier seg om mørke temaer, som sykdom og død. Dette har sammenheng med at i løpet av den perioden i livet ungdomsleseren befinner seg, oppdager og erfarer mange at ikke alt i livet er perfekt eller går bra til slutt, sier Appleyard. Mange ungdomslesere fascineres derfor av tragedien, i motsetning til yngre lesere, som setter pris på lykkelig slutt (Appleyard, 1991).

Dette bekreftes av Pennes undersøkelse, som viste at flere av ungdomsskoleelevene likte de tragiske tekstene bedre enn de romantiske. Som kriterium brukte de at disse tekstene var mer «sanne» (Penne, 2010). Et vanlig tema i tragedien, som også er en stor frykt hos mennesket, handler om at en enkeltperson blir ekskludert fra fellesskapet, og derfor oppfattes som patetisk (Frye ifølge Appleyard 1991). Denne frykten er kanskje enda sterkere nettopp hos ungdom, med tanke på at det sosiale liv for mange dreier seg om å være en del av fellesskapet, være populær og ha mange venner. Ungdomsromaner med tragiske temaer får likevel som regel ikke en utelukkende negativ slutt. Selv om historien ender tragisk, foreligger ofte et håp om lykke i fortellingen. Når leseren har kommet til det stadiet at han aksepterer realistiske fortellinger, grånyanser og imperfekte karakterer, blir «simplere» fortellinger for enkle og for urealistiske å vende tilbake til (Appleyard, 1991).

Den tredje faktoren mange ungdomslesere verdsetter, og da særlig mer erfarne ungdomslesere, er *fortellinger som får dem til å tenke*. Enkelte ganger innebærer det bare at de setter pris på egen refleksjon om tanker og følelser når de leser. Mye av tenkningen i leseprosessen dreier seg om karakteren, dens motiver og følelser, og hvordan disse ligner ungdomsleseresens egne motiver og følelser, sier Appleyard. Lesere som befinner seg på dette stadiet, diskuterer ofte karakterene som om de skulle vært virkelige. En mer avansert tenkemåte oppstår når ungdomsleseren fokuserer på meningen i fortellingen. Dette krever et høyere abstraksjonsnivå, fordi en påstand om mening krever en generalisering av betydningen

i fortellingen som helhet. Dette kan gjøres gjennom et enkelt sammendrag, eller ved at læreren gjør elevene oppmerksomme på tekstens skjulte budskap. Dette er omtrent så langt ungdomsleseren kan nå i denne fasen av utviklingen, sier Appleyard. Å gå lenger ville kreve at leseren tolket selv, noe som vanligvis hører med til neste utviklingsfase. Ungdomsleseren tolker også, men de har ikke analyseverktøyene som trengs. De tror at en fortelling har én korrekt tolkning, som kun kjennes av en litterær autoritet, som læreren. Mange videregående og universitetsstudenter kommer ikke lenger enn hit, når det gjelder å utvinne mening fra en historie. Hos enkelte stopper utviklingen enda tidligere. Selv lesere som har kommet til oppfattelsen av at en fortellings mening består av flere lag, er det bare et stykke på veien mot å utvinne fullstendig mening i en tekst. Analyseverktøyene ungdomsleseren bruker i fortolkningsprosessen, er de som er nevnt ovenfor: identifikasjon, realismegrad og meningsutvinning på et enkelt nivå. Å komme videre til litteraturens analyseteknikker er noe bare de flinkeste elevene på ungdomskolen får et glimt av (Appleyard, 1991).

Tønnessens undersøkelse, som er nevnt tidligere, viste at for kun én av ti var læreren eller noen på skolen årsak til at elevene fant frem til sin favorittbok. Den viktigste påvirkningsfaktoren var hjemmet. At lesekultur fra hjemmemiljø er avgjørende for utvikling av litteraturlesere, bekreftes altså nok en gang (Tønnessen, 2007a). Dette er vel og bra for de elevene som kommer fra hjem hvor lesing vanlig, men en utfordring med tanke på de som kommer fra hjem hvor det leses lite. Her synes det imidlertid å være en snuoperasjon på gang, med tanke på karleggingene av ikke-lesende ungdoms preferanser. I læreverket *Kontekst* påpekes nettopp dette. Lærebokforfatterne mener at: «Lærere har et ekstra ansvar for å holde seg oppdatert og ha kjennskap til ny ungdomslitteratur. Man har også et særlig ansvar for å sørge for å vekke gutters interesse for bøker og lesing» (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006a:359). At lærerens rolle er viktig, er det ikke vanskelig å finne belegg for i forskning. Forskerne bak litteraturprosjektene «Inn i teksten-ut i livet» oppsummerer sine studier på denne måten: «Unge interesse for bøker er nært knyttet til formidling. Der hvor litteraturen formidles regelmessig av engasjerte formidlere blant voksne og unge, leses det mye» (Bjorvand, Mørk, Lillesvangstu, Rokseth, & Tønnessen, 2007:9). Flere av læreverkene legger ansvaret for god litteraturundervisning over på lærerne, og det med rette. Likefremt er det et faktum at læreboka er svært styrende i forhold til den litteraturundervisningen som gjennomføres i klasserommene, og som utgivere av pedagogiske tekster kan ikke forlagene fraskrive seg alt ansvar. Det som i det følgende skal undersøkes, er blant annet hvilke valg

forlagene og læreverkforfatterne har gjort for å ivareta ungdomsleserens interesser, når det gjelder utvalg og arbeidsmetoder i forbindelse med skjønnlitteratur.

Noen perspektiver på ulike typer litteratur

Negative holdninger og motvilje mot pensum

En norsklærer i leseprosjektet «Ungdom inn i teksten», representerer nok en oppfatning om skolelitteraturen som mange deler. Selv om han har et godt forhold til litteraturlesing, minnes han fra egen skoletid at litteraturarbeidet også har en annen side. «Skoleerfaringer der litteraturlesingen ble mer plikt enn opplevelse, og der oppgaver ble gjennomført for egen skyld uten å åpne veiene inn til teksten» (Tønnessen, 2007b:177). Han fortsetter: «Jeg fikk ikke alltid helt taket på dette med litteratur. De gamle klassikerne var mosegrodde og baktunge, budskapet godt gjemt og lite aktuelt, språket var gammelmodig og lite tilgjengelig. Mitt forhold til litteratur var å lese for å huske og fordi det var pensum, det var sjelden jeg bare satt og opplevde» (Tønnessen, 2007b:178). Lignende holdninger kunne Olin-Scheller spore i sin studie blant svenske videregående elever. Hun fant at mange markerer tydelig avstand til litteraturundervisning generelt og det litteraturhistoriske stoffet spesielt. Mest motstand var det å finne blant guttene (Olin-Scheller, 2006:93). Bakgrunnen for slike holdninger bunner sannsynligvis delvis i en litteraturundervisning med forbedringspotensial, likevel kan man tenke seg at de også kan forklares som produkt av en negativ spiral. Mange fremhever at lærerens rolle som engasjert og positiv til stoffet som formidles, er avgjørende i forhold til hva slags mottagelse lærestoffet får i elevgruppen. På samme måte som lærerens holdninger smitter, kan man anta at dersom veldig mange i en klasse viser motvilje mot skolens litteraturundervisning, vil det være mulighet for at også negative holdninger smitter. Uten å trekke dette resonnementet for langt, kan man også tenke seg at en veldig motvilje nærmest vil føre til en selvoppfyllende profeti, dersom elevene ikke åpner for at de kan like skolens litteratur.

Imidlertid kan ikke negative holdninger bare forklares som resultat av smitteeffekt. At skjønnlitteraturen som blir presentert i skolen, ofte ikke synes å harmonere med leselyst hos elevene har flere årsaker. En sannsynlig sammenheng kan ha med graden av frivillighet å gjøre, som Bråten (2007) påpeker. Dette aspektet er imidlertid ikke mulig å komme utenom i skolen. Som både norsklæreren sitert ovenfor og Olin-Scheller påviser, er det særlig til de eldre tekstene holdningene er negative. Møller, Steffensen og Poulsen forklarer at bakgrunnen for dette delvis ligger i at tekstene er en del av fortiden. Derfor vil de kunne virke «[...] overveldende fremmede på den uerfarne læser» (Møller, et al., 2010:186). Dette er både

problematisk i seg selv, og i forhold til identifikasjonskriteriet Appleyard fremhever. Ikke bare er den verden som beskrives fremmed for elevene, men språket og stilen legger opp til at en ikke umiddelbart får øye på innholdet og betydningen av denne verden (Møller, et al., 2010:189). Meningsinnholdet er ofte mye bedre gjemt, og mer subtilt i høylitteraturen enn i tekstene elevene er vant til fra hverdagskulturen. At to tekstkulturer er på kollisjonskurs eksemplifiserer Møller, Steffensen og Poulsen gjennom en sammenligning av den danske klassikeren Herman Bang og bestselgerforfatteren Dan Brown. Browns fortellerstil er veldig eksplisitt, og leseren skal helst ikke legge merke til språket, ettersom ordene bare er redskap for å fortelle historien. Der det er plottet som skal fange leseren og sikre utvikling hos Brown, er det karakterens utvikling som konstituerer tekster hos Bang. En sammenligning av de to medfører: karakterdannelse overfor plot, dybde overfor overflate, langsomhet overfor hurtighet, og forståelse overfor spenning (Møller, et al., 2010:190).

Hvorfor er populærlitteraturen så populær?

De fleste elevene kommer nettopp fra en tekstkultur som foretrekker litteratur som ligger nærmere Dan Brown enn Herman Bang. Som vi har sett i kartleggingen av ungdoms lesepreferanser, består denne av virkelighetslignende tekster, samt ungdomslitteratur gjerne preget av spenning, romantikk, action og fantasy. Med et utvidet tekstbegrep kan man også innlemme fortellinger i andre medier som film, tv og dataspill. En stor del av disse «tekstene» inngår i det som omtales som populærkulturen. Populærkultur er motsatsen til såkalt høykultur eller finkultur. Et typisk trekk ved populærkulturen, er at den, som Møller, Steffensen og Poulsen påpeker, er preget av høyere tempo og enklere fremstillinger enn den tekstkulturen elevene møter på skolen. Den er mer underholdene og mer lettfordøyelig. Den delen av populærkulturen som omfatter litteratur spesielt, kalles gjerne populærlitteratur eller triviallitteratur. Finkulturens tilsvarende er høylitteraturen, som tilbyr mer nyanserte personbeskrivelser og karakterer med dybde og individualitet. Den forholder seg ikke til faste fortellingsmønstre, og unngår faste og klisjefylte formuleringer. Forfatteren anses gjerne som kunster (Skarðhamar, 2011:100-101). Populærlitteraturen er derimot billig og lett tilgjengelig på grunn av masseproduksjon, med lesere som ofte er unge eller har lite utdanning. Sjangere som omfattes, er blant annet kjærlighetsromaner, agentromaner og legeromaner. Fortellingene har faste handlingsmønstre, sjablongpregede persontegninger og en forenklet virkelighetsbeskrivelse. Selv om en gjerne forstår hvordan det går, ligger spenningen i å følge veien dit. Populærlitteraturen tilbyr virkelighetsflukt, store følelser og identifikasjon med helten, men gir sjelden leseren frigjørende impulser eller verdifull innsikt (Skarðhamar,

2011:100-102). Bøkene kan som regel også leses fort, da fortellerstilen er eksplisitt og gir leseren lite rom for meddiktning og tolkning.

Imidlertid må det innvendes at bildet ikke er svart-hvitt. Det finnes også litteratur som befinner seg i et grenseland mellom lav- og høylitteratur. Krimsjangeren har for eksempel fått høyere status i senere tid, i Norge blant annet gjennom Unni Lindells forfatterskap (Penne, 2010). Til tross for populærlitteraturens litterære mangler er det likevel ingen grunn til å stenge den helt ute av skolen, sier Skarðhamar. Den kan for det første by på god lesetrening, og for det andre bidra til at leseren selv finner veien til mer avansert litteratur når han eventuelt blir lei populærlitteraturens mønstre (Skarðhamar, 2011). En slik leserutvikling ser vi også hos Appleyard. Forlagsredaktør Hauge fra Det Norske Samlaget, fremhever i et intervju med Aamotsbakken i 2003, også at populærlitteraturen kan ha en verdi i undervisningen. Han forsvarer Herbjørgs Wassmos eventuelle plass i skolelitteraturen med at «[...] ho klarar å vekka kjensler i folk, og eg heldt på å seie at av til er det ein kunst å få folk til å halde ut i ei bok» (Aamotsbakken, 2003:68). I tillegg til Skarðhamars argumenter, er litteratur også vesentlig for utvikling av leselest, og PISA-undersøkelsene påpeker at det står relativt dårlig til med denne blant norske ungdommer. En mulighet kan være å tilby elevene flere «pageturnere» i undervisningen. En strategisk veksling mellom høylitteratur, og lettere litteratur, fra for eksempel populærlitteraturen, kan formodentlig bidra til å holde leselestmotivasjonen oppe. Som Appleyard fastslår, går leselestmotivasjonen i trinn, og hva som foretrekkes i de første utviklingstrinnene, har mange fellestrekk med populærlitteraturens mønstre. Populærlitteraturen kan på denne måten kanskje bidra til å sette i gang leselestmotivasjonen for lite litteraturevante lesere. Og «Det er, naar Alt kommer til Alt, langt mindre vigtigt hvad man læser, end at man læser det Læste godt» (Brandes, 1908:20 ifølge Skaftun, 2009:7).

Ungdomslitteratur

Mye av ungdomslitteraturen kan trekkes frem som en slags middelvei, mellom høy- og lavlitteratur. Felles for barne- og ungdomslitteratur er at fortellingene er tilpasset målgruppens modenhet, erfaringsbakgrunn, språklige kompetanse og kunnskapsnivå (Skarðhamar, 2011). Ungdomslitteraturens tilpasning og «forenkling» behøver ikke nødvendigvis å gå på bekostning av estetiske kvaliteter i tekstene. God barne- og ungdomslitteratur kan ofte kommunisere på flere plan, og har derfor såkalt «dobbelt adressat». Dette innebærer at det kan trekkes ut ulikt meningsinnhold, avhengig av lesekompetansen hos mottakeren (Skarðhamar, 2011). Selv om PISA-prøvene avdekket ganske lite fritidslesing, fant de likevel at den har

steget, sannsynligvis på grunn av et bedre utvalg for ungdomsleseren. *Harry Potter* og *Ringenes herre* fremheves som særlige bidrag i denne sammenheng. Også Olin-Schellers undersøkelser viser at Tolkiens trilogi har mange fans blant elever som ellers ikke leser litteratur. Andre eksempler på ungdomslitteratur som har fått stor oppslutning er *Twilight* og *Dødslekene/The Hunger Games*. Bøkens suksess kan delvis tilskrives kommersielle faktorer som filmatisering og god markedsføring. Likevel har de utvilsomt noe til felles som fenger ungdomsleseren. Den mest åpenbare likheten mellom de nevnte er fantasymomentet. I tillegg er de preget av høyt tempo, mye action, til dels romantikk, kampen mellom det gode og det onde og en relativt enkel plotstruktur med heltens kamp mot et mål. Alle er elementer ungdomsleseren verdsetter. Uten å gå inn på disse eksemplenes litterære kvalitet, bekrefter utvilsomt bøkene og filmenes enorme popularitet segmentets interesse for det narrative, noe som i seg selv bør være et godt utgangspunkt for litteratur i skolen.

Hvorfor skjønnlitteratur og klassikere?

Til tross for argumentasjonen over, kan ikke litteraturutvalget bare inneholde ungdomslitteratur og «lettlestbøker». Det må også by på utfordringer, slik at elevene får mulighet til å utvikle seg som lesere. Denne muligheten ligger blant annet i de klassiske tekstene. Som anført, er det blitt vanskeligere å begrunne klassikerne fra et kulturelt perspektiv. Derfor er det desto viktigere å begrunne dem fra et didaktisk perspektiv, hvis de skal innlemmes i pensum. For det første er det som kjennetegner klassikerne at de innehar visse kvaliteter som annen litteratur kan mangle. Forfatteren Italo Calvino sier at klassikernes styrker blant annet består i at de «[...] gjør inntrykk som varer og har dybde som ikke er uttømt ved første gangs lesning» (Calvino, 2000 ifølge Skarðhamar, 2011:105). Man kan også begrunne dem med at elever trenger å bli presentert for litteratur i skolen, som de ikke ville funnet frem til på egenhånd (Penne, 2010).

Ser vi til Appleyard som blant annet fremhever outsidermotivet, tragedier og fortellinger som får leseren til å tenke, finner vi mange eksempler på dette blant klassikerne. Til tragedier kan man også knytte melodramabegrepet, sier Peter Brooks. Den melodramatiske sjangeren som opprinnelig tilhørte antikkens Hellas, ble gjenopptatt og utviklet som populærkulturell dramatisk sjanger i 1800-tallets Vesten. Det var de store følelsene som stod i fokus, fremhevet av overdrivelser, sterke virkemidler og en tydelig dramaturgi. Karakterene var enten onde eller gode stereotyper. Melodramaet inneholdt også alltid en moral, som vanligvis bekreftet gjeldene moral i samfunnet (Penne, 2010:199). Trekker man paralleller til dagens populærlitteratur, ser man tydelige fellestrekk. Brooks fant imidlertid også tydelige

melodramatiske trekk i 1800-tallslitteraturen. I stedet for å bekrefte gjeldende moral, utfordret 1800-tallslitteraturen denne. Moralen utvikler seg videre til å bli en mer «personliggjort etikk», og i Norge kommer dette til uttrykk blant annet i Bjørnsons, Ibsens, Collets, Garborgs, Kiellands, Skrams og Lies forfatterskap (Penne, 2010). Jan Inge Sørbo har undersøkt melodramatiske trekk i Kiellands forfatterskap. Sørbo mener i motsetning til hva navnet indikerer, at realismen er nokså urealistisk. Det som derimot er «[...] det mest karakteristiske ved realismen [...] at den kan tillata seg ingrediensar som er usannsynlege, overdrivne og melodramatiske [...]» (Sørbo, 2005:7). Det ligger altså et potensiale i de eldre tekstene, som ungdom kjenner og setter pris på fra egen tekstkultur.

At holdninger til klassikerne ikke utelukkende er negative, fremkommer i en studie Penne gjorde i 2003/2004, hvor hun følger litteraturundervisning i ulike klasserom på ungdomstrinnet. I én av klassene var elevene positive til klassikerne. Bakgrunnen lå i at de tenkte seg klassikerne som bidrag til økt kulturell kapital. De hadde i tillegg planer om høyere utdanning, noe som gjorde det strategisk å ha kjennskap til denne litteraturen. Elevene kom fra hjem hvor slike holdninger var naturlig. De forholdt seg altså på lignende måte som norsklæreren som siteres tidligere. Imidlertid skyldtes ikke elevenes entusiasme bare en strategisk holdning, for de fleste satte også stor pris på den metaforiske lesemåten tekstene bød på. I en annen klasse var holdningene derimot mer i tråd med hva Olin-Scheller fant i sin undersøkelse. Her fant elevene ingen mening med en av våre mest kanoniserte forfattere, Henrik Ibsen. At en tekst var regnet som en klassiker, ga ikke teksten noen større verdi for dem. Elevene så på tekstene som fortellinger på lik linje med en hvilken som helst annen fortelling, og brukte følelsesmessige kriterier som gøy, trist, søt eller kjedelig, når de omtalte tekstene. Likevel var det ikke sånn at disse ikke likte noen av klassikerne. For eksempel ble Bjørnsons *Synnøve Solbakken* trukket frem som en fortelling elevene satte pris på. Penne gjorde i tillegg et annet interessant funn i forhold til de eldre tekstene. Dette bestod i at elever med minoritetsbakgrunn identifiserte seg oftere med klassikerne, enn elever med etnisk norsk bakgrunn (Penne, 2010). Dette er nesten paradoksalt ettersom multikulturalitet fremholdes som et argument for svekkelse av de klassiske tekstene. Uansett ser vi at klassikerdefinisjonen holder vann i forhold til at den innehar «[...] kvaliteter som gjør at teksten har aktualitet for nye lesere fra andre generasjoner [og] besitter det potensiale at den kan fortolkes og oppleves på nye måter på tvers av kultur, sted og tid» (Møller, et al., 2010).

Klassikernes og annen høylitteraturs plass i skolen kan argumenteres for på flere måter. Forfatteren Geir Uthaug sier at en fare ved at majoriteten av folket leser populærlitteratur, er

at det som før var høykultur, etter hvert kan bli en subkultur. Dette er problematisk fordi «[k]ulturens hensikt er å danne en personlighet, å forme en ansvarsbevisst og våken borger, ifølge det klassiske ideal», og dette gjør i liten grad overflattisk populærkultur. «Hva «folk flest» vil ha, er ikke nødvendigvis det de trenger. Det som ofres, er dannelsen og kanskje ideen om kulturarv i det hele» (Uthaug, 2009 ifølge Skarðhamar, 2011:103). Pedagogen Thomas Ziehe diskuterer det samme fenomenet. Han mener at personlige livsverdener dominerer dagens samfunn, noe som medfører implikasjoner for skolen. Ziehe sier at de unge gjennom hverdagskulturen bygger en personlig livsverden bestående av fortolknings- og adferdsmønstre, symboler og tegn hentet fra populærkulturen. Den personlige livsverdenen har overtatt sosialiseringen av unge, slik at kulturell arv og tradisjoner ikke lenger er en naturlig del av denne. Følgen er at populærkulturen overtar den rollen høykulturen tidligere hadde, som felles referanseramme for samfunnet. Ettersom forholdet mellom høykulturen og populærkulturen utlignes, fører det til at læreren må begrunne og argumentere for alle dannelsesemaer som tas opp i skolen. Ikke desto mindre skal argumentene relateres til hverdagskulturen, for å kunne aksepteres av de unge. På grunn av personlige livsverdeners dominans, mener Ziehe at skolen bør presentere «motverdener» for elevene. Hvis disse presenteres i fordøyelige porsjoner, vil de kunne virke tiltrekkende på de unge, som kontrast til det vante, og med mulighet for adgang til andre verdener. Grunnmotivet i dannelsesbegrepet er nettopp at det finnes andre verdener enn den personlige livsverden. Blant disse er fiksjonens. Motverdenene kan tilby «[...] andre mentale, affektive og konkrete erfaringer end den vane at skulle relatere alt til den personlige livsverden» (Ziehe, 2001). Kort oppsummert bør skolen, ifølge Ziehe, være et møte med det fremmede, og representere noe annet enn hverdagskulturen.

Viktigheten av Ziehes argumenter kommer tydelig til syne i et forskningsprosjekt hvor man intervjuet nordiske morsmåslærere fra videregående skole. I intervjuene utkrystalliserer det seg fellestrekk om lærernes didaktiske begrunnelser. Det fremkommer at hvis elevene ikke er med på undervisningens «spill»; leser tekstene, gjør oppgavene og hører etter hva læreren sier, endres de didaktiske begrunnelsene for undervisningen. Det viser seg at jo mindre motiverte elevene er, desto mer elevorienterte og mindre faglig målrettede blir lærerne. Det tas utgangspunkt i hva elevene «liker» og «ikke liker». Og i stedet for å bli et sted for nye perspektiver, nye roller og nye innsikter, gjøres skolen hjemmekoselig, og til en forlengelse av hverdagslivet. Den samme tendensen fremkommer både i undersøkelsene til Olin-Scheller og Schüllerqvist (Penne, 2012).

Fiktiv og faktisk lese måte

Møtet med Ziehes motverdener synes imidlertid ikke alltid å være uproblematisk. Et aspekt ved kanondebattene i de nordiske landene har omhandlet skolens rolle som forvalter av nasjonal kulturarv og hvordan lærere skal formidle de klassiske forfatterne for elever med helt andre referanserammer (Kåreland 2009:9). Dette har å gjøre med forforståelsen, som Bråten fremhever som den mest betydningsfulle komponenten i leseforståelsen. Elevens referanserammer innebærer ikke bare det Ziehe er inne på, men også at unge er vant til, og fenges av, fiksjon som forholder seg til virkeligheten på en annen måte enn skjønnlitteratur som regel gjør. Gjennom populærkulturen, blant annet i form av tv, film og sjangerblandet litteratur, blir ungdom eksponert for mye virkelighetslignende fiksjon. Appleyard fant dette som en preferanse allerede på 1980-tallet. Nyere forskning viser at den såkalte faksjonen bidrar til å komplisere forholdet mellom faktiske og fiktive verdener, hos elevene. Mange elever utvikler ikke en fiktiv lese måte, men leser mest mulig virkelighet inn i fiksjonen (Penne, 2010:45). Både Louise Rosenblatt og Bo Steffensen beskriver denne tendensen. Rosenblatt kaller det for en sannhetsorientert lese måte. En lese måte handler om måten leseren forholder seg til eller behandler teksten på. Den baserer seg på hva leseren bringer med seg inn i lesningen. Steffensen beskriver den fiktive og den faktive lese måten, som henholdsvis viser til fiksjon og fakta, skjønnlitteratur og sakprosa. Vi velger minste motstands vei, sier Steffensen, derfor er en naturlig lesestrategi å begynne å lese faktisk, for å se om denne lese måten passer teksten. Om lese måten ikke passer teksten, må leseren endre strategi til fiktiv lese måte. Imidlertid synes det som om ikke alle er i stand til å tilpasse lese måte på dette viset, og blir ved faktisk lesning selv når det ikke passer. Steffensen bruker et banalt eksempel med barnesangen, som på norsk kalles «Det bor en baker i Østre Aker». Leser man denne med fiktiv lese måte, forstår man at det sannsynligvis ikke bor en baker i Østre Aker, at dette er noe forfatteren har diktet opp. Leser man derimot teksten faktisk, tror man at den beskriver et sted der man kan forvente seg å finne en baker. Steffensen utførte en undersøkelse hvor han ville finne ut hvorvidt gjennomsnittlige elever fra 5. og 9. klasse, oppfattet tre novelletekster som fiksjon eller sakprosa, og om de leste med fiktiv eller faktisk lese måte. Resultatet av undersøkelsen viste at elevene hadde lite problemer med å skille mellom skjønnlitteratur og virkelighetsgjengivelse når teksten var fantastisk, men at de ikke var i stand til det når teksten var realistisk. En del av 9. klassingene kunne anvende den fiktive lese måten, mens nesten ingen av 5. klassingene kunne (Steffensen, 2005).

I tre svenske doktoravhandlinger fremkommer den samme tendensen. I Schüllerqvists studie fra ungdomstrinnet, finner hun at litteraturlæsning på ungdomstrinnet i hovedsak baserer seg på opplevelseslesing og leserorienterte tilnærminger. Det leses med utgangspunkt i lyst og egne valg. Schüllerqvist hevder derfor at den leserorienterte undervisningen kan komme til å svikte mange elever, og at undervisningen i høyere grad må fokusere på at elevene skal lære fiktive lese måter (Schüllerqvist, 2008). Olin-Scheller kommer til samme konklusjon når hun undersøker litteratur, film og mediebruk i videregående skole: elevene skiller ikke mellom fiktiv og faktisk forståelse. Hun ser også at elever og lærere befinner seg på hvert sitt ytterpunkt mellom de to lese måtene basert på ulik forforståelse. Lærerne tror elevene deler deres selvsagte forestilling om det litterære, noe de på ingen måte gjør. Det vi ser konturene av er et literacy-problem, sier Olin-Scheller. Skal elevene erobre nye leseroller, må undervisningen endres slik at elevene får lære metaspråk om tekster (Olin-Scheller, 2006). Den tredje undersøkelsen er fra Anette Årheim. Hun undersøkte det samme fenomenet på videregående, og fant at også mange av disse elevene leste fiksjon som fakta. Teksten elevene ble presentert for var Émile Zolas roman *Thérèse Raquin*, fra 1867. Med utspring i den naturalistiske/realistiske litterære perioden, skildrer romanen mindre pene sider av menneskelivet. Det som skjer under elevenes resepsjon av teksten er, for det første, at det oppstår et misforhold til den «sminkede» fiksjonen elevene er vant til fra populærkulturen. For det andre tror mange at teksten er en virkelighetsbasert historie. De oppfatter den derfor som «ekkel», og ettersom de ikke kan relatere innholdet til sine egne liv, også som overdrevet og urealistisk. Noen leser teksten bokstavelig, og noen misoppfatter realismen som litteraturhistorisk periode, og tror at denne dreier seg om fortellinger basert på virkelige hendelser. Elevene evner dermed hverken å lese teksten fiktivt, eller historisk med forståelse for den litteraturhistoriske perioden (Årheim, 2007).

Valg av feil lese måte medfører mange implikasjoner. Leses en skjønnlitterær tekst faktisk, begrenses antall mulige betydninger drastisk, på samme måte som en fiktiv lese måte vil åpne opp for flere tomme plasser og flere fortolkningsmuligheter (Steffensen, 2005). Nettopp mange mulige tolkninger er, som nevnt, klassikernes styrker. Som Årheim påviser, er også evnen til å kunne lese historisk, helt avgjørende for forståelsen. Dersom elevene hverken kan lese fiktivt eller historisk, blir i tillegg fortolkningen vanskeligere, og da sier det seg selv at klassikerne kan oppfattes som meningsløse for mange. Årheim viser imidlertid også til eksempler på en lærer som faktisk kan hjelpe elevene til å se, og at de etterpå innser at de har sett noe på en ny måte. Hun anbefaler derfor aktive litteraturlærere og ikke elevorientering for

elever som mangler fiktiv forforståelse. Videre oppfordrer hun til flere møter med eldre litteratur, ettersom mange åpenbart trenger en bedre metaforståelse om tekster (Årheim, 2007). Både Årheim og Olin-Scheller etterlyser altså mer fokus på metaforståelse og metaspråk om tekster. Enkelt forklart innebærer dette kunnskap om, og refleksjon i møte med ulike tekster. Det handler om å se teksten i en kontekst, og velge riktig strategi ut fra den (Olson, 1988 ifølge Penne, 2001). I en verden full av tekster i ulike - og til dels uklare - sjangere blir metaforståelsen stadig viktigere.

Oppsummering

Av teorien som fremkommer her, kan det konkluderes med at bildet som tegner seg er sammensatt. Åpne tekster kan stimulere til økt litterær kompetanse hos elevene. Dette har den klassiske litteraturen mange av. Men, PISA viser at ungdom ikke liker klassikerne fordi de er for «kjedelige». Dette bekreftes i stor grad av lesepreferansene i segmentet, og fører til at mange oppfatter pensum er dårlig. Hvordan velger læreverkene å vekte de ulike typene litteratur? Er det grunn til å frykte overdreven elevsentrering, eller ligger hovedfokuset fortsatt på de eldre klassiske tekstene? Kan antologiens tekster både dekke ungdomsleserens behov for spenning, følelser og romantikk, og samtidig tilby litteratur som kan utfordre elevene, og åpne dører til andre verdener, slik Ziehe omtaler? Sist, men ikke minst, kan tekstene gi trening i å lese fortolkende, historisk og fiktivt? Ettersom lærebokas autoritet er stor, vil jeg undersøke hvordan pensum forholder seg til disse spørsmålene. Først kreves imidlertid en redegjørelse av betingelsene for undersøkelsen.

Kapittel 3: Materiale og metode

Metode

Denne delen presenterer de metodiske prinsippene til grunn for studien, samt materialet studien har til hensikt å drøfte. Det vil i tillegg bli gjort noen metodiske forklaringer underveis, som er mer naturlig å plassere andre steder i oppgaven. Studien er en dokumentanalyse av nye norsklæreverk for ungdomstrinnet. Ettersom studien har en todelt struktur, vil den både benytte seg av kvantitative og kvalitative metoder.

Kartleggingen av læreverkens tekstutvalg er først og fremst kvantitativ. Det fremste kjennetegnet for kvantitativ metode er at den benytter seg av tall og statistikker (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010:273). Enhetene for analysen er 18 tekstantologier, fra fem ulike læreverk for norskfaget i ungdomsskolen. Her ble alle fiksjonstekstene opptalt og lagt inn i statistikkprogrammet SPSS, som gjorde det lettere å se sammenhenger i materialet. I alt dreier det seg om 937 tekster. Det jeg i første omgang var interessert i, var å finne frekvensen på hvor ofte samme tekst opptrer i tekstantologiene. Med utgangspunkt i dette ble det mulig å utlede en skolekanon. Variabler for tekstene er forfatter, sjanger, geografisk opphav og forfatters kjønn. Disse kategoriseringene er gjort for å kunne belyse tekstutvalget fra flere perspektiver, og kunne gi et tydeligere bilde av hva litteraturutvalget i ungdomsskolen består av. Noen av funnene fra den kvantitative undersøkelsen vil presenteres grafisk i tabeller og diagrammer. Fordelinger på over 20 er fremstilt som prosent.

Ettersom fokuset for studien er skjønnlitterære tekster, er den største avgrensningen utelatelse av alle sakprosa-tekster. I hovedsak konsentrerer jeg meg om narrative tekster, selv om lyrikk også er innlemmet i den kvantitative undersøkelsen. Det viste seg tidlig i opptellingen av læreverkens tekster, at ikke alle tekster enkelt lar seg definere som skjønnlitteratur og sakprosa. De to klassifiseringene dreier seg om tekstens forhold til virkeligheten. Ved sakprosa er tekstens intensjon å gjengi virkeligheten, mens skjønnlitteraturens intensjon er å være oppdiktet (Steffensen, 2005:103). Mens en skjønnlitterær eller fiktiv tekst ikke behøver virkelighetsforankring, forholder en sakprosa- eller faktatekst seg til saksforhold fra virkeligheten. Likevel er det vanskelig å trekke et klart skille, for også skjønnlitteratur kan formidle kunnskap om virkeligheten, på tilsvarende vis som enkelte sakprosa-tekster kan gjøre seg bruk av virkemidler inspirert av skjønnlitteraturen (Store norske leksikon, 2011). Eksempelvis var det svært vanskelig å sjangerbestemme en reportasje av Åsne Seierstad. At denne teksten befinner seg i et sjangermessig grenseland, blir også diskutert i antologiens

presentasjon av teksten. Selv om en reportasje i utgangspunktet tilhører sakprosasjangeren, benytter Seierstad seg av mange litterære virkemidler, noe som fører til at teksten står med «en fot i hver leir». Innlemmelsen av slike tekster er avgjort etter eget skjønn, med fokus på *hvor* litterære de er. Det finnes også en del andre tekster som kan forsvares som både skjønnlitteratur og sakprosa. Jeg var likevel nødt til å foreta noen avgrensninger. Avveininger som ble gjort underveis, førte til at jeg blant annet utelot: essays, tegneserier, elevtekster og eksempeltekster skrevet av lærebokforfatterne, sitater/visdomsord, brev og biografier. Jeg tar forbehold om at opptellingen kan inneholde feil eller mangler, ettersom materialet er nokså omfattende. Uansett kan en regne med at feilmarginen ikke er større enn at studien kan gi et relativt tydelig bilde av hvilke tekster læreverkene litterære pensum består av.

Når det gjelder analysen av oppgavene er denne, i motsetning til tekstsutvalgsanalysen, kvalitativ. Analysen er kvalitativ fordi den tar utgangspunkt i tekst. Den tar sikte på å analysere det didaktiske meningsinnholdet i oppgaveformuleringene. Datamaterialet sorteres etter kategorier for å avdekke mønstre, sammenhenger, fellestrekk og forskjeller. Deretter blir mønstrene vurdert i lys av eksisterende teorier og forskning (Berg, 2001 ifølge Johannessen, et al., 2010:177). Mer spesifikt ønsker jeg å finne ut hvordan paratekstene, inkludert oppgavetyper, kan tolkes i forhold til ulike teorier om oppgavesjangeren. Materialet består av 46 oppgaver til fem ulike tekster, én novelletekst og fire forskjellige tekstutdrag av samme roman. På bakgrunn av innhold vil oppgavene først systematiseres i en tabell etter Ullstöms kategorier, som blir forklart i kapittel 5. Hensikten med tabellen er å gjøre analysen mer oversiktlig. Noen av oppgavenes kategoriseringer vil begrunnes og kommenteres. Jeg vil imidlertid ikke kommentere alle oppgavene til hvert oppgavesett, men gjøre et utvalg, slik at alle *typer* oppgaver er kommentert etter endt analyse. Det blir også gjort noen sammenligninger av de ulike oppgavesettene. Analysen vil til dels være fortolkende, noe som innebærer å avsløre et meningsinnhold, som ligger bak den fysiske teksten. Her vil jeg komme inn på læreverkene hensikt, formål og årsak til oppgavetyper (Johannessen, et al., 2010:233-235).

Materialet

Tradisjonelt består et klassetrinns verkpakke av en tekstantologi, samt en lærebok som tar for seg litteraturhistorie og språkemner. I tillegg har de fleste læreverkene et varierende antall tilleggskomponenter som CD, nettside og arbeidsbok. I flere av verkpakkene finnes ytterligere skjønnlitterære tekster i andre komponenter av læreverket, men for å begrense omfanget fokuseres det i denne oppgaven utelukkende på tekstantologiene. Jeg har ikke konsentrert meg

om ett spesifikt trinn, men tatt utgangspunkt i bøkene for 8.-, 9.- og 10.trinn, da læreplanens kompetansemål gjelder for alle tre år, og en av verkpakkene har bøker som ikke spesifiserer årstrinn. Det fremkommer av lærerveiledningene at noen av verkene differensierer utvalg og oppgaver, avhengig av hvilke trinn de er beregnet for. Derfor vil slagsiden ved å ta utgangspunkt i mer enn et klassetrinn, være nivåforskjeller på tekster og oppgaver. Likefremt vil det innen ett og samme trinn også være store individuelle forskjeller på elevene, derfor kan det forsøres å se hele ungdomstrinnet under ett. Tekster og oppgaver i en 10.trinns-antologi kan passe en litteraturvant 8.klassing, like bra som 8.trinns-antologier kan passe en lite lesevant 10.klassing.

Med innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006 og opphevelsen av godkjenningsordningen i 2000, ble den offentlige styringen av norskfagets litteraturutvalg svekket. Det er nå i hovedsak opp til forlagene hva litteraturutvalget skal bestå av. Et av målene med å fjerne godkjenningsordningen var «[...] å åpne for større variasjon og bredde i læreboktilbudet» (Kverndokken, 2012:277). Dette kan føre til at det litterære pensumet blir svært ulikt fra klasse til klasse. I tillegg til spørsmålene som kom opp i teoridelen, reises også en del andre spørsmål i denne forbindelse. Blant andre: Hvordan tolker forlagene rammene som læreplanen gir? Er det store forskjeller mellom utvalget i de forskjellige læreverkene? I hvilken grad avviker dagens lærebøker fra L97s anbefalinger? Og kan dette bety slutten på skolekanon? I et forsøk på å besvare disse, har jeg derfor undersøkt frekvensen på forfattere og tekster i *Kunnskapsløftets* nye læreverk for ungdomstrinnet. Finnes det noen «gjengangere»? Og hvem er i så fall disse?

Materialet for analysen er læreverkernes tekstsamlinger utgitt på forlagene Gyldendal (*Kontekst*), Fagbokforlaget (*Fra saga til CD*), Cappelen Damm (*NB!* og *På norsk*) og Samlaget (*Neon*), for norskfaget i ungdomsskolen, utgitt etter LK06. Jeg har også sett på begrunnelser og forklaringer for tekstutvalg og oppgaver, i ressurspermene. Disse fire aktørene utgjør så vidt jeg erfarer, hele læreverkmarkedet for norskfaget i ungdomsskolen (Den norske bokdatabasen, 2012). I det følgende vil jeg ta for meg en kort analyse av tekstsamlingene. Det kan nevnes at av de store forlagene tilbyr ikke Gan Aschehoug noen komplett verkpakke. De opererer derimot med komponenter, som er ment som tillegg i norskundervisningen. Ettersom de ikke har noe læreverk som er ment å være komplett i seg selv, har jeg valgt å se bort fra aktuelle utgivelser på dette forlaget. Analysepunkt vil være: oppbygning, litteraturredidaktisk tilnærming, redegjørelse for det skjønnlitterære utvalget basert

på omfang, sjanger, opphav og kjønn, samt eventuelle forskjeller mellom tekstutvalget hos forlagene. I tillegg kommer noen generelle betraktninger om antologiene.

Gyldendal: Kontekst

Selv om forlagene er tilbakeholdende med salgstall, har jeg fra forskjellige hold fått inntrykk av at læreverket *Kontekst* har en markedsandel på omtrent 50 prosent, og dermed er det mest brukte i ungdomskolen. Læreverket består av tre tekstsamlinger som er inndelt kronologisk. Med en kronologisk struktur skiller *Kontekst* seg fra de andre læreverkene i denne studien, som har fokus på *Kunnskapsløftets* føringer angående kontrastiv tilnærming mellom nyere og eldre litteratur. *Tekster 1* tar for seg litteratur fram til 1980, *Tekster 2* fra 1980-2000, og *Tekster 3* har fokus på samtidslitteratur skrevet etter år 2000. De tre tekstsamlingene kan brukes på alle tre klassetrinn. Antologiene er organisert med et forfatterportrett, samt en kort introduksjon om teksten. I margin finnes ordforklaringer, og etter hver tekst følger oppgaver. Introduksjonen og ordforklaringene har til hensikt å bidra til forståelsen og skape gode leseropplevelser, ifølge forfatterne. Videre presiserer de at opplevelsen av en tekst er subjektiv, og stiller seg dermed bak en resepsjonsteoretisk litteraturtilnærming (Blichfeldt, et al., 2006a:357). Tekstene *Kontekst* har valgt skal:

«inspirere til lesing og gi lese lyst, være enkle, men samtidig gi utfordringer til de flinkeste elevene, være for både gutter og jenter, være på nynorsk og bokmål, være i ulike sjangrer, dekke ulike temaer som ligger som føringer i læreplanen, ta opp tematikk ungdom kan kjenne seg igjen i, formidle deler av norsk kulturarv [og] ha gode litterære kvaliteter» (Blichfeldt, et al., 2006a:357).

Videre heter det at: «I tekstsamlingen har vi lagt vekt på å få med tekster som passer for alle elever; letteste tekster, krevende tekster, lange og korte tekster [...]» (Blichfeldt, et al., 2006a:10).

Det skjønnlitterære utvalget i *Kontekst* består av 226 tekster som fordeler seg over flere sjangere, hvor de dominerende er fra den lyriske med 40 prosent. Deretter følger romaner med 24 prosent, noveller med 19 prosent og dramatiske tekster med seks prosent. Resten av utvalget er hovedsakelig eldre tekster som sagalitteratur, eventyr og myter. Tekstene er skrevet av 181 ulike forfattere, hvorav 17 er ukjente. Av disse er 117 menn, 45 kvinner, mens for de 17 tekstene med ukjent forfatter er det derfor også ukjent kjønn. I tillegg kommer én tekst hvor det ikke var mulig å finne ut forfatterens kjønn, samt én tekst som er skrevet av en kvinne og en mann i samarbeid. Videre har 105 av forfatterne norsk opprinnelse, mens sju stykker har norsk tilknytning i form av en bindestreksidentitet. I tillegg er det åtte samiske forfattere. Man kan dermed, ikke overraskende, bekrefte at det norske i norskfaget står sterkt, selv om både bindestreksforfatterne og de samiske forfatterne til dels kan sies å være et

internasjonalt innslag. Videre er det er 17 svenske og danske forfattere, én grønlandsk, samt tre norrøne forfattere. Det norske og nordiske er altså godt representert. Av nasjonaliteter som faller utenfor en vanlig definisjon av «Vesten», kommer ni tekster. Disse har hovedsakelig opphav i Asia og Afrika fra land som: De forente arabiske emirater, Israel, Japan, Persia/Iran, Tsjetsjenia, Arabia og Polynesia (Blichfeldt, et al., 2006a; Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006b, 2006c, 2010).

Fagbokforlaget: *Fra saga til CD*

Fagbokforlaget skriver på læreverkets egne hjemmesider at *Fra saga til CD* er «[...] det mest brukte norskverket på ungdomstrinnet [...]» (Fagbokforlaget, 2012). Etter korrespondanse med forlaget fremkommer det at de har markedsandel på ca. 30 prosent, noe som sannsynligvis innebærer, i motsetning til hva de hevder på hjemmesiden, at det er det *nest* mest brukte læreverket etter *Kontekst*. Skjønnlitteraturen finnes i seks elevbøker, to per trinn, hvor litteraturen er presentert sammen med annet pensum. Verkpakken opererer derfor ikke med rene tekstantologier, men jeg bruker i det følgende dette begrepet om det skjønnlitterære materialet for enkelhetsskyld. Tekstene er organisert både kontrastivt og kronologisk.

«I *Fra saga til CD* ivaretar vi det dialogiske ved å *speile og sammenligne tekster fra nåtid og fortid* [...] Likevel har vi valgt å beholde kronologien og den tradisjonelle litteraturhistoriske framstillingen. Lærebokteksten gir innblikk i det samfunnet, den kulturen og den tidsperioden de litterære tekstene oppstår i og er preget av, og setter dem inn i en større sammenheng, samtidig ivaretar vi det dialogiske aspektet ved å *speile* tekstene fra nåtid og fortid tematisk. Vi er overbevist om at en kronologisk framstilling av litteraturhistorien skaper best sammenheng og helhet. De klassiske tekstene blir satt inn i en kontekst. Elevene kan på denne måten lettere ordne stoffet og få oversikt (Jensen & Lien, 2008c:14).

Kronologi og felles tematikk er en rød tråd og bidrar til helhet i litteraturutvalget, mener lærebokforfatterne. Når det gjelder kriterier for valg av tekster, har læreverket tatt utgangspunkt i læreplanens temaer fra hovedområdet «språk og kultur», men begrunner ikke valgene utover dette.

Også *Fra saga til CD* slutter seg til en leserorientert tilnærming. Det vises til den norske resepsjonsforskeren Jon Smidt, som hevder at

«[...] når elever for eksempel jobber med romanen *Victoria* av Knut Hamsun, møter de Hamsuns tekst med sin egen tekst. Hamsuns erfaringer, tenkemåter og opplevelser, som gir seg uttrykk i denne teksten, brytes mot elevens egne erfaringer, opplevelser og tenkemåter. En klassisk tekst som *Victoria* blir derfor alltid forstått og opplevd på nye måter, avhengig av personen som leser den og den tiden han eller hun lever i. (I *Fra saga til CD* gir vi derfor oppgaver som spør etter elevenes (lesernes) egne meninger eller opplevelser av teksten.)» (Jensen & Lien, 2008c:13).

Antologiene består av 153 skjønnlitterære tekster. Også her er lyrikk dominerende med 55 prosent av tekstene. 20 prosent av tekstene er romaner og 11 prosent er noveller. Noe som gjør sjangerfordelingen i *Fra saga til CD* litt spesiell, er at verket kun inneholder to

dramatiske tekster. Her har de til gjengjeld valgt Holbergs *Jeppe på Berget* og Ibsens *Et dukkehjem*, to klassikere innen den dramatiske sjangeren. Utvalget for øvrig består også her stort sett av eventyr og sagalitteratur. Tekstene er skrevet av 127 ulike forfattere, inkludert 14 ukjente. Av disse er 79 menn og 34 kvinner. Av de 127 forfatterne har 98 norsk identitet, mens fire forfattere har norsk bindestreksidentitet. Det må nevnes at bindestreksidentitet ikke nødvendigvis dreier seg om norsk minoritetsbakgrunn, herunder kommer også blant andre Roald Dahl. Videre er det to tekster med norrønt opphav og to med samisk. Av nordiske tekster utover de nevnte, finnes det seks. Det er videre 13 forfattere og tekster uten vestlig tilknytning. Dette dreier seg i hovedsak om eldre tekster som haiku-dikt, eventyr og myter (Jensen & Lien, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2008c).

Cappelen Damm: *På norsk*

Verket har tre tekstsamlinger: *Les 1*, *Les 2* og *Les 3*. Dette læreverket tilhører tidligere Cappelen, mens *NB!* tilhører tidligere Damm. En av forskjellene på Cappelen Damms to læreverk, er *På norsks* nynorskfokus. Svært mange av tekstene har nynorsk målform og læreverket kommer i motsetning til de andre kun i én versjon, som er en hybrid av nynorsk og bokmål. Tekstsamlingene inneholder både skjønnlitteratur og sakprosa, og er ordnet etter tema (f.eks. Fotball, kjærlighet). Tematikken ivaretar den kontrastive tilnærmingen *Kunnskapsløftet* etterspør. *På norsk* knytter både litteraturutvalg og oppgaver til LK06, og generell teori om blant annet Bakhtins dialogtenkning og klasseromssamtalen. Det finnes ingen spesielle begrunnelser eller kriterier for tekstutvalget (Rolland, Spiten, & Sundby, 2009). Læreverket har en veldig nøktern layout, lite paratekster, svært få bilder og ingen oppgaver. Det er lite som kan påvirke leserens tekstforståelse hverken i negativ eller positiv forstand. Tekstene får tale for seg, og det er erfaringene og bildene som bor i leseren som er viktige. Dette kan knyttes til den leserorienterte tilnærmingen *På norsk* har, som uttrykkes ganske eksplisitt i forordet til *Les 3*:

«Når du leser, må du ta med deg alt det du har opplevd og vet fra før, inn i teksten. Du er nemlig medforfatter i alt du leser! En tekst blir ikke ferdig før noen har lest den. Dine tanker og erfaringer blir diktet inn i det du leser, og påvirker hvordan du oppfatter teksten. Derfor kan det være veldig spennende å snakke med andre som har lest den samme teksten. Kanskje vil du oppleve det som om de ikke har lest samme teksten?» (Rolland, Slettevoll, & Uri, 2008:5).

Litteraturutvalget i *På norsk* består av 208 tekster. Av disse er 47 prosent lyriske, 25 prosent er romaner og 13 prosent er noveller. Eventyrsjangeren utmerker seg med ni tekster, og *På norsk* er dermed læreverket som inneholder flest eventyr. Deretter følger sagn, mens kun fem tekster tilhører den dramatiske sjangeren. Tekstene er skrevet av til sammen 159 ulike forfattere, hvorav 16 er ukjente. Av disse er 101 menn og 42 kvinner. Resten har ukjent kjønn.

99 av forfatterne har norsk opphav, åtte har norsk bindestreksidentitet, tre er samiske og to har norrøn avstamning. 11 tekster har ikke-vestlig opphav. De øvrige tekstene har for det meste nordiske og engelskspråklige forfattere. Et generelt inntrykk av læreverkets antologier er at det ser ut til å være litt mindre kjente forfattere i utvalget. Det er mye samtidslitteratur, og mange tekster med nynorsk målform (Rolland, Slettevoll, Spiten, Sundby, & Uri, 2007; Rolland, Slettevoll, & Uri, 2006, 2007; Rolland, et al., 2008; Rolland, et al., 2009).

Cappelen Damm: NB!

Læreverket har tre tekstsamlinger, én for hvert trinn. *NB!* tilhører den delen av forlaget som tidligere var Damm. Antologiene er på mange måter ganske like forlagets andre verk, *På norsk*. Felles for forlagets læreverk er at antologiene har lite bilder, men i motsetning til *På norsks* antologier, har *NB!*s noen oppgaver. Til tross for oppgavene gir *NB!*s presentasjoner et enda «renere» og ryddigere inntrykk enn *På norsks*. Cappelen Damm er det forlaget som i størst grad lar tekstene få tale for seg selv. Antologiene starter kronologisk, men blir etter hvert organisert mer tematisk med forskjellige sjangere, men med lite kontrastering fra ulike perioder slik for eksempel *Fra saga til CD* gjør. Det finnes en del ordforklaringer til de eldre tekstene. For å imøtegå problematikken som følger med romanutdragene, starter antologiene ofte med et kort sammendrag av hva som har skjedd tidligere i fortellingen, men leseren får sjelden vite hvordan historien ender. Det finnes også en kort introduksjon om forfatteren til noen av tekstene. Valget av noen av tekstene begrunnes kort, men læreverket oppgir ingen kriterier for tekstutvalget (Justdal & Asdal, 2007).

Litteraturutvalget i *NB!* Består av 122 tekster, noe som gjør dette til det minste tekstutvalget i denne studien. Lyriske tekster er også her den sjangeren som er blitt viet mest plass, med 39 prosent av tekstene. Likevel er dette relativt lite i forhold til vekten av lyrikk hos de andre læreverkene. *NB!* har i stedet innlemmet flere romaner, noveller og drama som dekker henholdsvis 26-, 19- og 8 prosent av antologiene. Med 10 dramatiske tekster er dette læreverket som har størst prosentandel i denne sjangeren¹. En grunn til at det er mange dramatiske tekster her, er at læreverket gjør om flere av de eldre tekstene til drama. De ivaretar derfor ikke alltid synspunktet om at tekster bør leses i sin opprinnelige form, men støtter seg heller til tradisjonen om å tilpasse innholdet til elevene, som er sterkt forankret i læreplanen. Også flere av oppgavene oppfordrer til å dramatisere teksten. Antologiene har 98 ulike forfattere, hvorav 10 er ukjente. Av disse er 65 menn og 23 kvinner, resten har ukjent

¹ *Kontekst* har 13 drama, men lavere prosentandel.

² Jeg har tatt utgangspunkt i Aamotsbakkens kvantifiseringer, men fant det nødvendig å nedjustere kravene, for å gi et tydeligere bilde av hvilke forfattere som opptrer hyppigst. Aamotsbakken regnet forfattere som var

kjønn. 58 har norsk opprinnelse, to har norrønt opphav, mens tre har norsk tilhørighet på annen måte. Én tekst har samisk opphav. Videre finnes det en nokså stor andel andre nordiske forfattere, samt en del med engelskspråklig bakgrunn. Kun fire av forfatterne har ikke-vestlig tilknytning, ser man bort fra bindestreksidentitetene (Justdal & Asdal, 2006a, 2006b, 2007, 2008).

Samlaget: *Neon*

Læreverket har tre tekstsamlinger, én for hvert klassetrinn. Også *Neon* strukturerer antologiene etter læreplanens kontrastive retningslinjer. Kapitlene er inndelt etter tema, og inneholder tekster fra ulike tider. Dette kommer også til uttrykk ved at oppgaver fra flere tekster kommer sammen. Tekstutvalget begrunnes generelt ut fra LK06, og ulike pedagogiske prinsipper som lesestrategier og tilpasset opplæring. Det påpekes forøvrig at tekstene spenner over hele 1900-tallet, med hovedvekt på litteratur fra nyere tid (Aske, Jetne, Larsen, Løkke, & Rosslund, 2007a:8). En del av tekstene ledsages av forfatterportrett. Det finnes også ordforklaringer i marginen til mange av tekstene. Noe som bokstavelig talt er iøynefallende ved *Neons* tekstsamlinger er layouten, som kan oppfattes som ganske rotete. Eksempelvis i forhold til måten de presenterer oppgavene på. Det finnes en ganske stor andel tekster som blir presentert i opprinnelig språkdrakt, for eksempel dialekttekster og svenske. Imidlertid er de ikke like tro mot titlene på verkene, som ved en del tilfeller blir endret slik at den er beskrivende i forhold til utdraget som er valgt. Dette gjelder først og fremst romanutdragene. For eksempel er et utdrag fra Tolkiens *Hobbiten* kalt «Et uventet selskap» (Aske, Larsen, Rosslund, & Stenberg, 2006:175). I forhold til den kvantitative undersøkelsen i dette prosjektet, er tittel på originalverket gjengitt, ikke lærebokas egen overskrift. Det er verdt å nevne at ved presentasjon av utdragene, oppfordrer *Neon* flere ganger til å lese hele romanen.

Litteraturutvalget i Samlagets *Neon* består, med 228 tekster, av to tekster mer enn markedsleder *Kontekst*, og har dermed det største utvalget blant ungdomsskolens læreverk. Med så stort utvalg er også sjangerspredningen relativt stor. Som hos de andre er den lyriske sjangeren også her dominerende med 41 prosent av tekstene. Det er 24 prosent romaner, 17 prosent noveller og fire prosent drama. I tillegg er det verdt å nevne at den også inneholder seks utdrag fra barnebøker, noe som fører til at den skiller seg litt ut. 12 tekster var vanskelige å sjangerbestemme, men har fått merkelappen fortellinger/prosa. *Neon* bevilger dessuten mindre plass til sagalitteratur og eventyr enn de andre læreverkene. Tekstene er skrevet av 166 ulike forfattere, hvorav 10 er ukjente. Av disse er 101 menn og 55 kvinner. 102 av forfatterne er norske, tre har norrønt opphav, én samisk og fire har norsk bindestreksidentitet.

Tekster fra de andre nordiske landene utgjør også en vesentlig gruppe. Ser man bort fra bindestreksidentitetene, har seks forfattere ikke-vestlig opphav. For tre av tekstene med ukjent forfatter var det ikke mulig å tilknytte opphavsland (Aske, et al., 2007a; Aske, Jetne, Larsen, Løkke, & Rossland, 2007b; Aske, et al., 2006; Aske, Larsen, Rossland, & Stenberg, 2008).

Oppsummering

Sett under ett er læreverkene tekstsamlinger nokså like. Dette kommer sannsynligvis av at de ligger tett opptil *Kunnskapsløftets* føringer, samt tar andre hensyn i forhold til salgbarhet.

Flere av verkene tar eksplisitt eller implisitt utgangspunkt i temaene fra læreplanen i struktureringen av tekstene. På denne måten følger alle, bortsett fra *Kontekst LK06*' sammenlignende retningslinjer for eldre og nyere litteratur, selv om også *Fra saga til CD* er delvis kronologisk. At de to læreverkene som helt eller delvis trosser læreplanen på dette punktet, er de samme som dominerer markedet, kan kanskje tyde på at lærere foretrekker kronologi? Fordi *Kontekst* lar det være opp til læreren å gjøre undervisningen kontrastiv, er dette også eneste læreverk som ikke har stigende vanskegrad på tekstsamlingene.

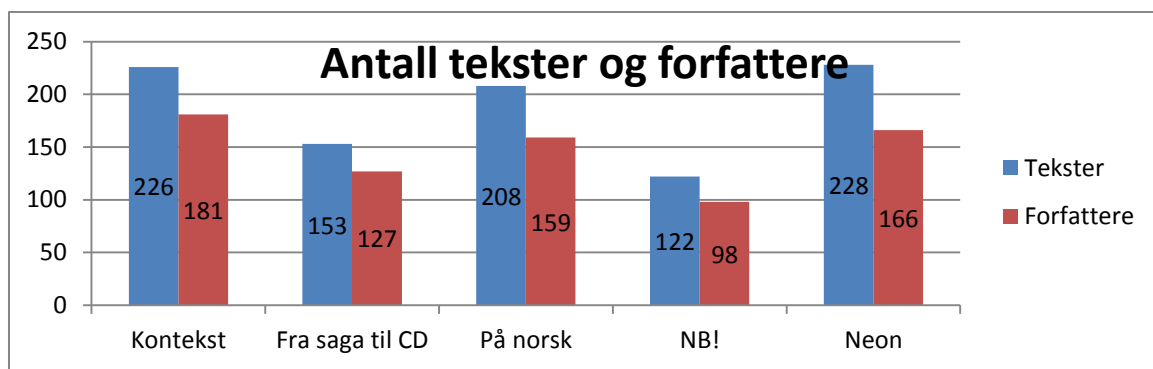
Tekstutvalgene begrunnes sjelden mer enn generelt, men knyttes til læreplanen, prinsippet om tilpasset opplæring, læringsstiler, lesestrategier o.l. De fleste læreverkene uttrykker at de stiller seg bak en resepsjonsteoretisk litteraturtilnærming. Felles for alle verkene er også at den lyriske sjangeren dominerer. Det samme gjør mannlige forfattere, hvor prosentfordelingen er omtrent 70-30 i favør menn. *Neon* skiller seg litt ut her med 35 prosent kvinner og 64 prosent menn, og er dermed læreverket som ligger nærmest den tidligere godkjenningsordningens krav. Alle læreverk har innlemmet tekster med minoritetspråklig perspektiv, samt tekster med nynorsk målform. Den største forskjellen på verkene er kanskje omfanget av dem. Det største, *Neon*, har nesten dobbelt så mange tekster som det minste, *NB!*.

En svensk lærebokundersøkelse fant at litteraturantologier uten oppgaver, ofte er de beste.

Grunnen er at mengder av arbeidsoppgaver og metodiske forslag, kan føre til at læreboka risikerer å overstyre og innsnevre, lærerens og elevens handlingsrom i klasserommet.

Lærebøkene funksjon bør heller være som underordnet verktøy og som inspirasjonskilde for behovene som oppstår i undervisningen. Videre bør tekstantologier ha en nøktern layout, slik at teksten så mye som mulig får tale for seg selv. De bør også fortrinnsvis ha en narrativ struktur og inneholde gode fortellinger som kan bidra til økt lesemotivasjon. Motivasjonen og interessen fordrer at det gis nok informasjon i eller om teksten, til at leseren ser sammenheng i fortellingen. De bør videre inneholde litteratur som passer de ulike lesernes nivå og behov. I tillegg bør en god tekstsamling også inneholde rimelige innslag av litteraturvitenskaplige

begreper, og relevant litteraturteori. Tekstenes funksjon bør først og fremst oppmuntre og forbedre elevenes evner til å stille spørsmål til det leste, slik at de blir aktive lesere og oppmerksomme på at alle svar ikke er eksplisitt utskrevne i teksten (Ullström, 2009:138-139). Denne studien har ikke hatt fokus på alle disse aspektene, men ut fra gjennomgangen som ble gjort, kan det konkluderes med at *På norsk* har antologiene som ifølge undersøkelsen, bør fungere best. *Neon* skiller seg av samme grunn ut i negativ forstand. Av oppgavesettene som undersøkes senere, har *Neon* både flest oppgaver og det mest strukturelt avanserte oppgavesettet. *Neon* har også den mest prangende layouten av antologiene i denne studien. Når det gjelder utdragsproblematikken og mulighet til å se sammenheng i fortellingen, kan *Fra Saga til CD*, trekkes frem i positiv forstand. Disse forholdene vil bli diskutert nærmere i kapittel 6.



Kapittel 4: Læreverkenes litteraturutvalg

I dette kapittelet vil kjernepensumet i ungdomsskolens tekstantologier presenteres. Tekstene og forfatterne gis benevnelsen kanontekster og kanonforfatter. Fokuset ligger som sagt, hovedsakelig på de narrative tekstene, både på grunn av oppgavens omfang, og teorigrunnlaget det bygges på. Analysepunktene i drøftingen vil være både didaktiske og kulturelle. Jeg kjenner ikke til noen lignende undersøkelse fra ungdomstrinnet, derfor bruker jeg Bente Aamotsbakkens studie fra 2003, «Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse?», samt tidligere læreplan for grunnskolen L97, som referansepunkt for kanons historiske utvikling og eventuelle endring. Aamotsbakkens kanonutledning er gjort med bakgrunn i norskfaglige tekstsamlinger for allmennfag, videregående skole på grunnkurs-, VKI og VKII-nivå, skrevet etter Reform 94, som da var gjeldende læreplan for videregående skole. Hennes materiale er ikke direkte overførbart til mitt prosjekt da vi undersøker ulike nivåer i skoleverket. Sammenligningen er likevel plausibel ettersom både tidligere læreplan for grunnskolen, L97 og R94, opererte med forfatteranbefalinger som var nokså sammenfallende. Undersøkelsene skiller seg ved at hennes prosjekt kun fokuserte på tekster og forfattere med norsk opprinnelse, mens mitt utvalg omfatter alle skjønnlitterære tekster uavhengig av geografisk opphav. En av årsakene til dette er at jeg vil undersøke hvorvidt internasjonaliseringen av læreplanen speiles i lærebøkene. I LK06 heter blant annet at: «Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom [...] det nasjonale og globale [...] Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer» (*Kunnskapsdepartementet*, 2006). Selv om planverket påpeker at dette også innebærer å lese tekster fra norsk kulturarv i et internasjonalt perspektiv, vil det likevel være naturlig å forvente seg en større andel ikke-norske tekster enn tidligere lærebøker har innlemmet. Andre analysepunkter vil være om skolekanon kan knyttes til manglende lesing og negative holdninger, hvor kanonisert skolekanon er, samt hvordan kjønnene er representert.

Kunnskapsloftets «kanonforfattere»

I undersøkelsens 18 antologier finnes 434 forskjellige forfattere, samt 67 tekster hvor forfatteren er ukjent. Som kanonforfattere har jeg innlemmet alle forfattere som er representert åtte ganger eller mer, uavhengig av hvilke læreverk eller tekstsamlinger de er

hentet fra.² Antallet tekster hver forfatter er representert med står i parentes. Med disse kvantifiseringene oppsto følgende liste:

Inger Hagerup (18)

Lars Saabye Christensen (15), Finn Øglænd (15)

Jan Erik Vold (13)

Henrik Ibsen (12), Halldis Moren Vesaas (12)

Olav H. Hauge (11)

Snorre Sturlason (nedskriver) (10)

Johan Herman Wessel (9), Arild Nyquist (9), Jens Bjørneboe (9), Erna Osland (9)

Rune Belsvik (8), Jon Fosse (8), Rudolf Nilsen (8), Einar Økland (8)

Listen kanonforfattere består altså av 16 forfattere, hvor tre er kvinner, og 13 er menn. Alle forfatterne er norske, med unntak av Snorre Sturlason som er del av den norrøne felleslitteraturen. Når det gjelder litterær periode, er spredningen stor, helt fra 1200-tallets sagalitteratur fram til samtidsforfattere som Fosse og Saabye Christensen. En interessant observasjon i forhold til denne listen, er at flesteparten av forfatterne i et tradisjonelt kanonperspektiv er nokså nye. Bare tre stykker er født og har hatt sitt virke før 1900. Resten er født mellom 1901-1959. Snorre Sturlason, Johan Herman Wessel og Henrik Ibsen, som er de eldste av kanonforfatterne, er også kanskje de eneste tre som er kanonisert i tradisjonell forstand. Av disse er Ibsen eneste forfatter fra den såkalte litterære «gullalderen».

I likhet med sjangerfordelingen i læreverkens totale tekstutvalg, er også de fleste kanonforfatterne representert med tekster i den lyriske sjangeren. Ser man bort fra de typiske lyrikkforfatterne i denne listen, står man igjen med Saabye Christensen, Ibsen, Snorre Sturlason, Fosse, Osland og Bjørneboe. To tilhører fortiden, én etterkrigstiden, og tre samtiden. Når det gjelder forfatterne som har hatt sitt virke i nyere tid, representerer særlig Osland og Saabye Christensen tekster som bør ligge nærme ungdomsleserens smak. Tekstene disse er representert med, har ofte unge hovedpersoner, og ivaretar sånn sett

² Jeg har tatt utgangspunkt i Aamotsbakkens kvantifiseringer, men fant det nødvendig å nedjustere kravene, for å gi et tydeligere bilde av hvilke forfattere som opptrer hyppigst. Aamotsbakken regnet forfattere som var representert 10 ganger eller mer som kanoniserte. Selv det var langt færre forfattere på hver av de to listene hun tok utgangspunkt i, hadde jeg med hennes kvantifiseringer endt opp med veldig få forfattere.

identifiseringskriteriet Appleyard fremhever. Fosses tekster derimot, er ofte er preget av en særegen stil, mange litterære virkemidler og mye «skjult» meningsinnhold. Det ligger et stort potensiale for fortolkning i tekstene, men akkurat derfor vil de sannsynligvis ofte være vanskelig tilgjengelige for de fleste ungdomsleserne. Når det gjelder Ibsen og Snorre, vil disse, jamfør Olin-Scheller, være representert med typiske tekster elevene er negativt innstilt til. Også med tanke på sjangerpreferanser hos målgruppen, faller de utenfor. Til tross for dette er det elementer i begge forfatterskap som ifølge teorien bør tekke ungdomsleseren. Snorre har enkel narratologi, høyt tempo og mye brutalitet, som undersøkelser viser at er populært hos ungdomsleseren. I tillegg hører det til sagalitteraturen at den utgir seg for å skildre faktiske hendelser, noe som også er foretrukket hos segmentet. Det store minuset ved Snorre, er derimot noe Ibsens tekster i høy grad innehar, nemlig indre liv hos karakterene og en mer dramatisk spenningskurve. Indre liv bidrar til at leseren lettere kan identifisere seg med hovedpersonen, involvere seg i fortellingen og vekke følelser i leseren, noe Appleyard påpeker som et av de viktigste kriteriene for å bli fanget av en historie. Ibsens tekster vil nok, til tross for dette, først og fremst kunne få appell hos den mer litteraturvante ungdomsleseren. De ender ofte ganske tragisk, og består av mange tomme rom, som kan «få elevene til å tenke». Mer uerfarne ungdomslesere vil imidlertid ikke sette pris på tragiske slutter og for mange «skjulte» budskap, da dette skiller seg markant fra den tekstkulturen mindre beleste ungdommer kommer fra. Om formidling og bearbeiding blir gjort på en god måte, bør det ifølge teorien likevel være mulig å få disse forfatterne til å fenge i ungdomsskolen.

Om man sammenligner de mest frekvente forfatterne i *Kunnskapsløftets* læreverk med forrige læreplans forfatteranbefalinger, og listen kanonforfattere Aamotsbakken genererte etter R94, kan man si noe om utviklingen av de siste tiårs skolekanon. Når det gjelder Aamotsbakkens kanonforfattere, har jeg ikke tatt hensyn til hennes skille mellom «kanonforfattere» og «halvveis kanoniserte forfattere», eller om de er generert ut fra lærebøker på grunnkurs eller VKI/VKII. Av Aamotsbakkens 23 kanonforfattere, er 18 av dem eksplisitt nevnt i R94. På bakgrunn av dette kan det antas at en tilsvarende kanonutledning av L97s læreverk, sannsynligvis også i stor grad ville sammenfalle med læreplanens forfatteranbefalinger, om enn i en noe kortere liste.

Aamotsbakkens kanonforfattere (R94) (Videregående)	L97s forfatteranbefalinger (Ungdomsskole)³	LK06s kanonforfattere (Ungdomsskole)
Inger Hagerup	Inger Hagerup	Inger Hagerup
Halldis Moren Vesaas	Halldis Moren Vesaas	Halldis Moren Vesaas
Olav H. Hauge	Olav H. Hauge	Olav H. Hauge
Johan Herman Wessel	Johan Herman Wessel	Johan Herman Wessel
Ludvig Holberg	Ludvig Holberg	Rudolf Nilsen
Henrik Wergeland	Henrik Wergeland	Finn Øglænd
Arne Garborg	Arne Garborg	Arild Nyquist
Bjørnstjerne Bjørnson	Bjørnstjerne Bjørnson	Jens Bjørneboe
Knut Hamsun	Knut Hamsun	Erna Osland
Amalie Skram	Amalie Skram	Rune Belsvik
Johan Sebastian Welhaven	Johan Sebastian Welhaven	Jon Fosse
Tarjei Vesaas	Tarjei Vesaas	Snorre Sturlason
Arnulf Øverland	Arnulf Øverland	Henrik Ibsen
Aasmund O. Vinje	Henrik Ibsen	Lars Saabye Christensen
Lars Saabye Christensen	Johan Borgen	Jan Erik Vold
Jan Erik Vold	Sigrid Undset	Einar Økland
Einar Økland	Torborg Nederass	
Ragnar Hovland	Jakob Sande	
Alf Prøysen	Camilla Collett	
Rolf Jacobsen	Rolf Jacobsen	
Ivar Aasen	Jonas Lie	
Herman Wildenvey	Petter Dass	
Johan Borgen	Alexander Kielland	
	Sigbjørn Obstfelder	
	Tor Jonsson	
	Nordahl Grieg	
	Olav Duun	
	Cora Sandel	
23	28	16

(Aamotsbakken, 2003; Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996).

Kun fire av forfatterne finnes i alle tre listene. Disse er: Inger Hagerup, Halldis Moren Vesaas, Olav H. Hauge og Johan Herman Wessel. Med utgangspunkt i denne

³ | L97 nevnes også eventyr innsamlet av Asbjørnsen og Moe, samt sagn av Just Quigstad. Eventuelle bidrag fra disse er telt som tekster med ukjent forfatter i mitt materiale, og er derfor unntatt denne fremstillingen.

sammenligningen, kan en hevde at disse fire er de siste tiårs mest etablerte forfattere innen norsk skolekanon. Også her kommer forlagenes preferanse for lyriske tekster tydelig til uttrykk. Videre må det nevnes at lærebøkene ser ut til å foretrekke Saabye Christensen, Vold og Økland, til tross for at de ikke er oppgitt som forfatteranbefalinger i noen av læreplanene. Dette kan indikere at disse er på vei til å befeste sin posisjon som «nye» kanonforfattere i skolelitteraturen. Deres representasjon kan også knyttes til det mest signifikante utviklingstrekket i denne fremstillingen, nemlig at det innlemmes flere samtidsforfattere. Når det gjelder tekstsamlingene i denne undersøkelsen, synes det ut fra fremstillingen også som om nyere litteratur innlemmes *på bekostning* av den eldre litteraturen.

Kunnskapsløftets «kanontekster»

Totalt består LK06s nye læreverk for ungdomsskolen av 937 ulike skjønnlitterære tekster. En del av disse 937 opptrer flere ganger. De som opptrer hyppigst, kaller jeg læreverkens kanontekster. For å bestemme hvilke tekster som kvalifiserer som kanontekster, har jeg valgt å se hver verkpakke separat, ettersom hver enkelt verkpakke er ment å dekke litteraturpensum for hele ungdomsskoleløpet. Da én og samme tekst bare ved ett tilfelle opptrer flere ganger i samme verkpakke («Aust-Vågøy», *Kontekst*), har jeg tatt utgangspunkt i at tekster som finnes i fire eller fem av verkpakkene, har fått status som kanonisert, og tekster som finnes i tre av verkpakkene har fått status som halv-kanonisert, jamfør Aamotsbakkens termer. I denne fremstillingen er benevnelsen hovedsakelig gjort for å illustrere hvor sterkt de ulike tekstene er representert. Tekster som kun opptrer i to av verkpakkene, er utelatt. Med disse kriteriene oppsto følgende lister:

Kanoniserte:

«Håvamål»

«Du må ikke sove» (Arnulf Øverland)

«Eg står her og skal slå opp med ei jente» (Rune Belsvik)

«Att döda ett barn» (Stig Dagerman)

«Aust-Vågøy» (Inger Hagerup)

Victoria (utdrag) (Knut Hamsun)

Et dukkehjem (utdrag) (Henrik Ibsen)

«Karen» (Alexander Kielland)

«Balders død» (nedskriver Snorre Sturlason, men også fra *Den eldre Edda* som har ukjent forfatter)

Kristin Lavransdatter – Kransen (utdrag) (Sigrid Unset)

Skammer-serien (utdrag fra *Skammerens dotter* og *Slangens gåve*) (Lene Kaaberbøl)

Delvis- kanoniserte:

«Jostedalsrypa»

«Orfevs og Evrydike»

«Ti bud til en ung mann som vil frem i verden» (Jens Bjørneboe)

Beatles (utdrag) (Lars Saabye Christensen)

Amtmannens døtre (utdrag) (Camilla Collett)

«Dypfryst» (Roald Dahl)

«Herre Gud! Ditt dyre navn og ære» (Petter Dass)

«Episode» (Inger Hagerup)

Erasmus Montanus (utdrag) (Ludvig Holberg)

Saynab – Min historie (utdrag) (Eva Norderhaug)

En flyktning krysser sitt spor (utdrag, «Janteloven») (Aksel Sandemose)

Romeo og Julie (utdrag) (William Shakespeare)

«Karens jul» (Amalie Skram)

Svart elfenben (utdrag) (Arne Svingen)

«Ferdaminne frå sommaren 1985» (Haldis Moren Vesaas)

«Den dag kjem aldri» (Aasmund Olavsson Vinje)

Ringenes herre (utdrag) (J.R.R. Tolkien)

Alberte-trilogien (utdrag) (Cora Sandel)

Markus-serien (utdrag fra *Markus og Diana* og *Markus og Sigurd*) (Klaus Hagerup)⁴

⁴ Tekstene av Lene Kaaberbøl, Cora Sandel og Klaus Hagerup stammer fra ulike bøker i samme serie og det kan derfor diskuteres om de fortjener plass som kanontekster. Sandels representasjon kan muligens forsvares som «sterkere» ettersom disse tekstene stammer fra en trilogi, hvor det i større grad dreier seg om én handling som løper over tre deler, enn det gjør i tekstene til Kaaberbøl og Hagerup, som er deler av en større serie ungdomsbøker. Jeg har likevel valgt å innlemme dem, siden de handler om samme romanfigur og derfor kan ses under ett. Når det gjelder Tolkiens *Ringenes herre* er det også hentet utdrag fra ulike bøker i verket, likevel anses denne av de fleste som én roman, selv om den er utgitt i tre ulike deler.

I det følgende behandles kanoniserte- og delvis-kanoniserte tekster under ett. Totalt er det 30 tekster, fordelt på seks sjangere: 11 romaner, 8 lyriske tekster, 5 noveller, 3 dramatiske tekster, 2 myter og 1 sagn. Med tanke på at romansjangeren uten tvil er den mest leste skjønnlitterære sjangeren utenfor skolen, er det kanskje ikke så overraskende at denne dominerer, likevel skiller dette trekket seg fra tendensen blant kanonforfatterne, og det totale utvalget. En implikasjon ved romanene og dramaene er imidlertid at de kun gjengis i utdrag, i motsetning til de fleste av de andre tekstene i listen. Faktisk er det sånn at nesten alle tekster som ikke er romaner eller drama, gjengis i sin helhet. Utdragenes problem er at de både kan føre til at elevene får en ufullstendig leseropplevelse, og svært ulik kompetanse om disse verkene, ettersom antologiene stort sett presenterer ulike utdrag. Unntaket er Sandemoses *En flyktning krysser sitt spor*, hvor alle læreverk har valgt «Janteloven». På grunn av tekstantologienes rammer er det en nødvendighet å presentere de lengre tekstene i utdrag. Samtidig kan de heller ikke utelates, ettersom elever også trenger kunnskap om lengre tekster. Bakgrunnen for valg av mange korte tekster er at det gjør det mulig å presentere flere hele tekster, gi oversikt, samt en bredere dekning av de viktigste litterære epokene. Ved å velge kortere tekster kan dessuten forfattere presenteres med mer enn én tekst, som gjør at elevene kan få et fyldigere bilde av både forfatterskap, epoke og skrivestil (Aamotsbakken, 2003). Utdragene gjør det derimot umulig for elevene å få et helhetsperspektiv, som er en forutsetning ved tilegnelse av litterære tekster. Grunnen til at leseopplevelsen vil føles ukomplett bunner blant annet i det narrative begjær, som Peter Brooks beskriver. Dette handler om at når vi leser, søker vi alltid etter plottet i fortellingen. Det er avsløringen av plottet som gjør leseopplevelsen komplett (Brooks, 1985). Det er vanskelig å tenke seg at utdrag av fortellinger kan bidra til å gi leseren dette kicket, når plottet ikke blir avslørt. Ved utdragene blir det i tillegg enda vanskeligere å oppfatte de skjulte budskapene i teksten, ettersom frampek og tilbakeblikk, som for eksempel Ibsen benytter seg mye av, forsvinner. Gjennom utdrag motvirkes, snarere enn å bidra til barn og unges utvikling som gode lesere, hevdet Ellen Key allerede i 1884 (Key ifølge Ullström 2009). Pennes undersøkelse fra 2010, viste i tillegg at det er sjelden elevene husker utdragene de har arbeidet med på skolen. Det de husker er hele, avsluttede noveller. For elevene i Pennes undersøkelse var det særlig Skrams novelle «Karens jul» og Kiellands novelle «Karen», elevene husket (Penne, 2010). Dette er også to av kanontekstene i *Kunnskapsløftets* læreverk. For å imøtegå utdragsproblematikken, kan man med Vygotskys termer, si at det er avgjørende at elevene har noe som kan fungere

som et støttende stillas i leseprosessen, slik at det utydelige blir tydelig, og det utilgjengelige blir tilgjengelig. Det viktigste stillaset som kan tilbys, er først og fremst en kompetent lærer, men kan også være medelever eller lærebokas oppgaver. Først når innholdet blir tilgjengelig, kommer klassikernes potensiale til sin rett.

Som ved kanonforfatterne speiler også kanontekstene en lang historisk periode, helt fra førkristen tid opp til i dag. Én tekst er blitt til før år 0, de to norrøne tekstene stammer fra 1200-tallet, fire av tekstene er fra 1500-, 1600- og 1700-tallet, mens seks av tekstene er fra 1800-tallet. Hele 17 av tekstene i *Kunnskapsløftets* skolekanon er skrevet etter 1920, hvorav 7 i perioden fra 1981-2005. Tendensen som kunne anes blant kanonforfatterne, blir enda tydeligere når det gjelder kanontekstene. «Den nye skolekanon» viser at eldre litteratur fortsatt er sterkt representert, men nyere litteratur dominerer. Dette er svært interessant i forhold til Aamotsbakken studie fra videregående. Hun fant at skolekanon var nært forbundet med den tradisjonelle kanon, og nesten alle tekstene var knyttet til 1800-tallet og tidlig 1900-tall, samt norrøn litteratur og middelalderens tekster (Aamotsbakken, 2003:46). I denne listen kommer derimot «kun» 13 av tekstene i denne kategorien. Utviklingen kan eksemplifiseres med videregående kanontekst «par excellence» som var «Faderen» av Bjørnson, ettersom denne er ute av ungdomsskolekanon anno 2006. Det samme gjelder Arne Garborg, som sto i en særstilling i videregåendeantologiene, men også er ute av ungdomsskolekanon. Og av 1800-tallets «fire store», kan det nevnes at Jonas Lie ikke er representert overhodet i de nye antologiene.

Når det gjelder kanoniseringstendenser i den nye skolekanon, må det likevel påpekes at også denne er preget av «klassikere», om enn noe nyere sådanne enn R94s. Definisjonen av en klassiker er jo hverken en absolutt eller statisk betegnelse, men etter mitt skjønn er flesteparten av tekstene, mer eller mindre kanonisert i tradisjonell forstand. Omstendigheter som fører til at kanoniseringen likevel er svakere enn R94s skolekanon, består for det første i at minst seks av tekstene *ikke* kan forbindes med den tradisjonelle kanon. For det andre er LK06' liste over kanontekster vesentlig kortere enn R94s, med henholdsvis 30 versus 56 tekster, til tross for at tekstmaterialet det ble tatt utgangspunkt i var nesten like stort, og at denne studien opererer med «romsligere» kriterier enn hva Aamotsbakken gjorde. Dette innebærer at det finnes flere «unike» tekster i ungdomsskoleantologiernes totale tekstutvalg.

Tekstene som er felles for LK06s og R94s kanonliste uavhengig av «kanoniseringsgrad» er: «Aust-Vågøy», «Håvamål», «Herre Gud! Ditt dyre navn og ære», *Amtmannens døtre*,

«Karens jul», *Kristin Lavransdatter* og «Karen». Dette indikerer at disse tekstene har en sterk forankring i skolekanon, uavhengig av hvilken læreplan de utkommer av. Et interessant moment ved nettopp disse sju, er at fire av dem er skrevet av kvinner. Uten å ta stilling til litterær kvalitet på tekstene, kan det muligens antydes at forlagene til dels støtter seg tekster som allerede er kanonisert, når de skal fylle «kvinnekvoten».

Etter opphevelse av godkjenningsregelen for lærebøker i år 2000, er det imidlertid ikke lenger formelle krav til likestilling mellom kjønnenes representasjon, eller at 40 prosent av tekstene skal ha nynorsk målform. Fordeler med opphevelsen, er at litterær kvalitet blir et viktigere kriterium enn kjønn og målform, samt at man slipper å utelate gode forfatterskap på grunn av kvotering. Faren er selvfølgelig at det ene kjønn og den ene målformen, kan bli underrepresentert. Tradisjonelt sett kvinner og nynorsk. At de representeres, er likevel viktig i forhold til signaler læreverkene sender om disse «gruppene» verdi. Både nynorsk målform og kvinnelig forfatter er å finne blant kanontekstene, men at kriteriene har bortfalt synes ganske tydelig. 30 prosent av kanonteksternes forfattere er kvinner, 57 prosent er menn, mens 13 prosent har ukjent forfatter. Når det gjelder målform, er 22 av tekstene gjengitt på bokmål, fire på nynorsk, tre på begge målformer og én på bokmål og svensk. Jeg har ikke prioritert å sjekke målform for hele utvalget, men når det gjelder kjønn, er kanon svært representativ for det samlede utvalget.

De tydeligste unntakene fra en tradisjonell kanon er kanskje tekstene representert ved Belsvik, Kaaberbøl, Dahl, Norderhaug, Svingen, Klaus Hagerup, Saabye Christensen og Tolkien. Disse «overraskelsene» er verdt å se nærmere på. Alle tekstene er mer eller mindre tilpasset ungdomsleseren som segment. De kan bidra til identifikasjon, har ofte mer oversiktlig dramaturgi, og gjerne mer ytre handling. Både *Skammer-serien* og *Ringenes herre*, er fantasybøker med stor kommersiell suksess. Spesielt disse to bidragene kan være viktige for lesemotivasjonen hos elever som leser lite på egenhånd. Ut fra salgstallene vet man at de fenger, samtidig som de kan bidra til å bygge bro mellom skolekultur og fritidskultur for elever som trenger det. Arne Svingen, som er en av Norges mest vellykkede ungdomsforfattere, er også et «oppdatert» valg som mange av elevene kjenner fra før. At disse «nye» tekstene finnes i flesteparten av læreverkene, kan tyde på at forlagene uttrykker et ønske om å ligge nærmere elevenes tekstverden, og at de tar leselyst og lesemotivasjon med i betraktningen når de gjør tekstutvalgene. Selv om noen av valgene er overraskende i forhold til den tradisjonelle kanon, er de ikke så overraskende med tanke på at både skolen og norskfaget har blitt stadig mer elev- og leserorientert.

At norskfaget tar hensyn til ungdomsskoleleseren, kommer ikke bare til uttrykk når det gjelder ungdomslitteraturen. Ibsen, som sannsynligvis er Norges største dikter, er nærmest et «obligatorisk» innslag i en kanon. At læreverkene er bevisst segmentet, kommer tydelig til uttrykk ved at de har valgt en av de «enkleste» titlene i hans forfatterskap. Videre inneholder svært mange av kanontekstene, uavhengig av tilblivelsesår, elementer som en kan knytte til ungdomsleserens preferanser. Flere har relativt unge hovedpersoner, som fører til et identifiseringspotensiale for leseren, og mange av tekstene dreier seg om, eller inneholder romantikk. I den forbindelse kan for eksempel *Victoria*, «Karen», *Kristin Lavransdatter* og *Romeo og Julie* nevnes. Læreverkene ivaretar samtidig i stor grad læringsperspektivet med tanke på at det ligger potensielle muligheter for metaforståelse i kanontekstene. De eldre tekstene kan knyttes til kulturarv, samtidig må de settes i riktig kontekst og leses med forståelse for deres historiske opprinnelse, slik Årheim fremhever. I tillegg representerer de en annen tekstkultur enn elevene er vant til, som ifølge Ziehe kan åpne dører til andre verdener, og bidra til andre «mentale, affektive og konkrete erfaringer» enn de elevene får gjennom hverdagskulturen.

Muligheter for å lese fiktivt og fortolkende ligger i alle skjønnlitterære tekster, men i forhold til det vi vet om sjangerblanding og bruk av faktiv lese måte, finnes det nok en del tekster som jamfør Steffensens og Årheims undersøkelser, kan være vanskelige å plassere. Dette vil nok først og fremst gjelde tekstene fra realismen og naturalismen, dersom misoppfatningen om disse periodene er utbredt også i Norge. I tillegg kan både sagn- og sagatekstene, som angivelig er basert på virkelige hendelser, samt de virkelighetslignende tekstene som for eksempel «Att döda ett barn» og *Beatles*, føre til «feil» lese måte for en del. Særlig Eva Norderhaugs *Saynab- Min historie*, er en tekst som kan by på problemer i denne sammenheng. Dette er en biografisk roman, hvor forfatteren på vegne av innvandrerjenta Saynab, skriver i jeg-person. Med utgangspunkt i læreverkens utdrag, gjorde jeg den avveining at den ligger et sted mellom skjønnlitteratur og sakprosa, og derfor er innlemmet i denne studien. I forhold til ungdomsleserens preferanser og motivasjon, er teksten «riktig» fordi den beskriver en «sann historie». Samtidig inneholder den litterære virkemidler og trekk som kan føre til at leseopplevelsen blir rikere og mer spennende. Teksten kan videre bidra til å skape en kosmopolitisk leser, slik Sørensen beskriver, og således også en mer empatisk leser. Utfordringen er å bevisstgjøre elevene om forholdet mellom fiksjon og fakta, slik at de leser tekstene på den måten som gir den «riktigste», rikeste og beste leseopplevelsen.

Når det gjelder læreplanens føringer om et mer internasjonalt tekstutvalg, kan en se ganske tydelige spor av dette i kanontekstene. Her foreligger ikke noe sammenligningsgrunnlag, men ettersom fem tekster er uten norsk tilknytning, utgjør disse en vesentlig andel av kanontekstene. Her har jeg regnet med Dagermanns «Att döda ett barn», Kaaberbøls romaner i *Skammer-serien*, det greske sagnet «Orfevs og Evrydike», Shakespeares *Romeo og Julie* og Tolkiens *Ringenes herre*. Med internasjonalt fokus, kan en videre trekke inn novellen «Dyppfryst» av norsk-britiske Roald Dahl, den norrøne myten *Balders død* og Eva Norderhaugs beretning om somaliske Saynab. Selv om de neppe gjør kanontekstene mer internasjonale, kan også «Nordlands trompet» av Petter Dass og komedien *Erasmus Montanus* av Ludvig Holberg nevnes, ettersom disse gjerne betraktes som en del av den dansk-norske felleslitteraturen. Det kan forøvrig påpekes at de utenlandske innslagene er utelukkende vestlige, om en ser bort fra *Saynab-min historie*, som er litt spesiell. Med unntak av «Orfevs og Evrydike» og *Saynab-min historie*, kan en likevel stille spørsmålsteget til om disse tekstene kan «utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer», slik LK06 ønsker.

Oppsummering skolekanon

Av de 16 kanonforfatterne som fremkom av denne studien, kan seks av dem gjenfinnes som forfattere blant kanontekstene. Dette dreier seg om Inger Hagerup som er representert med to kanontekster, samt Saabye Christensen, Bjørneboe, Belsvik, Ibsen og Snorre Sturlason, som er representert med én tekst hver. Nok en gang understrekes tendensen om en skolekanon med flere «yngre» forfattere. På grunn av flere nyere innslag i skolekanon, skiller denne studien seg markant i forhold til Aamotsbakkens på i både i forhold til 1800-talls litteraturen, og på et par punkter til. Aamotsbakken finner nemlig at skolekanon i stor grad speiler den generelle norske kanon. Dette stemmer bare delvis for den skolekanon som er utledet her. Videre mener Aamotsbakken at Reform 94s lærebøker videreførte den skolekanon som allerede var etablert, fordi læreplanens forfatteranbefalinger i stor grad sammenfalt med litteraturutvalget i antologiene fra 1960, 1970 og 1980-årene (Aamotsbakken, 2003). Læreplanens føringer hadde altså lite å si i forhold til tidligere tiders litteraturutvalg. Ut fra denne undersøkelsen synes det imidlertid som om *Kunnskapsloftets* føringer, til tross for (eller på grunn av) at de er vage, i aller høyeste grad har innvirkning på litteraturutvalget i læreverkene. Selv om den eldre litteraturen stadig har en sterk stilling i skolekanon, tyder LK06s åpenhet likefremt på en svekkelse av 1800-talls litteraturen.

Det er selvsagt mange grunner til disse endringene, og det må påpekes at 30 tekster er et lite materiale å trekke konklusjoner på. Likevel ser man en ganske tydelig utvikling mot flere nyere tekster i skolens kjernepensum. Man kan anta at tendensen for det første har sammenheng med at elevgruppen er yngre, og at nyere litteratur derfor kan imøtegå disse i større grad. For det andre er *Kunnskapsløftet* mye mer åpen enn R94 når det gjelder litteraturutvalg. Og av føringene man finner i *Kunnskapsløftet*, peker de i retning av mer ny litteratur, blant annet gjennom anmodningen om et komparativt perspektiv. For det tredje er det 12 år mellom hver av reformene kanonene utkommer av, og det kommer derfor til en del nyere tekster på grunn av tidsperspektivet. Og for det fjerde, er det sannsynlig at skolens utvikling mot et mer elevorientert syn, spiller en rolle.

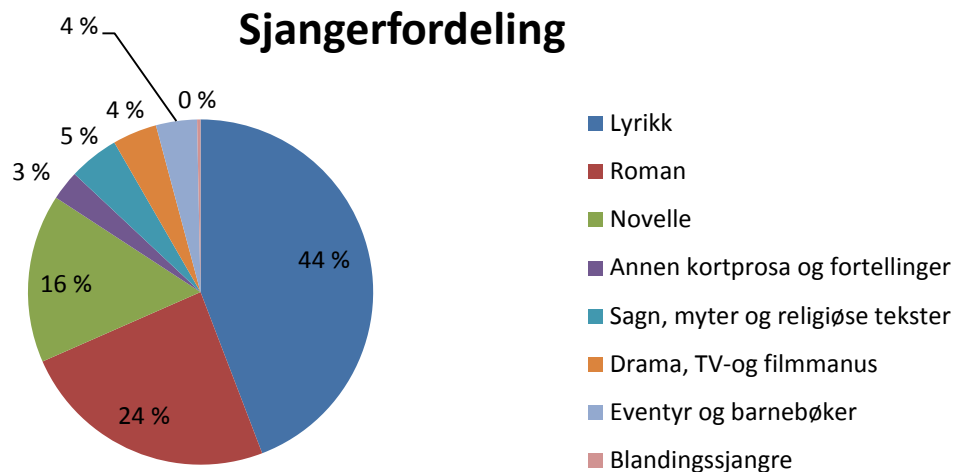
Fra et mer didaktisk perspektiv kan en stille spørsmål om tekstutvalget som ble redegjort for her, kan knyttes til ungdoms manglende lesing og negative holdninger til skolelitteraturen. Slik jeg ser det, er svaret på dette både ja og nei. I forhold til elever som allerede har en viss litterær kompetanse, er svaret i forhold til resepsjonsteorien, nei. Det finnes noe den litteraturvante ungdomsleseren kan sette pris på i nesten alle tekstene. Når det gjelder mindre lesevante elever, bør mange av disse også finne noe som matcher dem i kjernepensumet. Først og fremst de to fantasy-tekstene, Klaus Hagerups ungdomsromaner og kanskje sagnet om Jostedalsrypa, som har fellestrekk med eventyrene. Resten av tekstene vil imidlertid passe den ikke-lesende ungdommen dårligere. Konklusjonen er at det finnes noe i skolekanon som bør passe alle, men elever som er litteraturvante fra før, vil sannsynligvis like tekstene bedre enn de som er lite lesevante. Sånn vil det forøvrig være med alt man møter i skolen, desto mer man kan fra før, desto lettere og mer interessant blir det som skal læres. Selv om den mest avgjørende faktoren ved tilegnelse av litterær kompetanse ligger hos leseren, synes det som om tekstmaterialet i seg selv ikke legger noen hindringer for den litterære kompetansen litteraturdidaktikken ønsker å fremme hos elevene. Tekstene kan derimot *bidra* til å gi elevene litterær kompetanse og metaperspektiv gjennom potensiale for fiktiv, fortolkende og historisk lesing. Slik jeg ser det, kan heller ikke kanonen som er utledet her, kritiseres for det kanontekster vanligvis beskyldes for. For det første er ingen av tekstene spesielt nasjonalistiske. Flere av tekstene og forfatterne tar opp allmennmenneskelige, humanistiske temaer, og med et par unntak knytter de seg ikke til religion. Også det faktum at tekster og forfattere med utenlandsk opphav, samt at minoritetsperspektivet, inngår i skolekanon, bidrar til at denne kanon ikke kan kalles noe «nasjonalt dannelsesprosjekt». Det er tydelig at

læreverkene tar hensyn til mange faktorer når de velger ut tekster. Blant kanontekstene kan en se at både elev, læring, kultur, læreplan og andre politiske forhold sannsynligvis er overveiet.

Trekk ved det samlede litteraturutvalget

Her vil jeg korte gjøre rede for hvordan skolekanon forholder seg til det samlede utvalget i tekstantologiene. Oversikt over det totale tekstutvalget ligger vedlagt.

Sjangerfordeling og type litteratur



5

Sjangerspenntet i læreverkene er vidt, og omfatter både blandingssjangere som tale og gravskrifter, vandrehistorier og rapetekster, samt mer tradisjonelle sjangere som novelle og roman. Som anført, er den lyriske sjangeren svært dominerende i tekstantologiene. Her inngår også sanglyrikk, som det finnes en god del av tekstsamlingene. Ettersom lyriske tekster dominerer så stort, fortjener de egentlig mer oppmerksomhet i en slik sammenheng. Imidlertid er det nødvendig å trekke noen grenser, for ikke å favne altfor vidt. Det som kan nevnes, som kommer frem i forhold til oppgaveanalysene i neste del, er at de lyriske tekstene synes å få lite fokus i undervisningen, til tross for at det finnes såpass mange av dem. En vanlig tilnærming til lyrikk går nemlig ut på at elevene skriver egne dikt, mens det trykte diktet i læreboka forblir uberørt.

Den nest største gruppen i sjangerfordelingen er romaner, som det også er flertall av blant kanontekstene. I den tredje største gruppen i fremstillingen kommer noveller. I tillegg finnes det også en del andre kortere, avsluttede tekster som blant annet fortellinger, kortprosa og eventyr. En observasjon som kan være interessant i forhold til sjangerfordelingen, er den lave

⁵ Sjangerrammene i denne fremstillingen er nokså «romslige», for å gi et mer oversiktlig bilde. Se vedlegg for nærmere spesifisering.

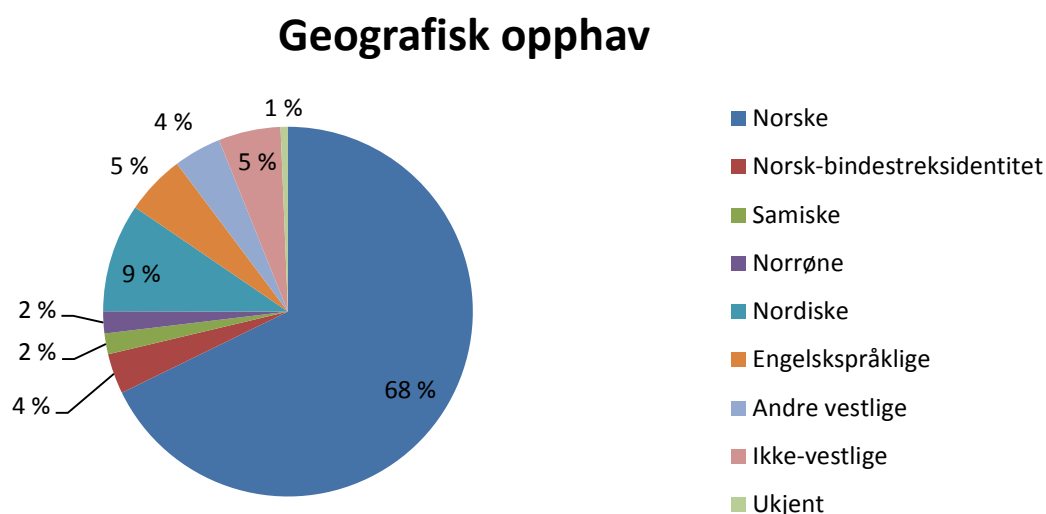
representasjonen av drama. Til tross for at kategorien i illustrasjonen nedenfor favner både tradisjonelle drama, tv- og filmmanus, utgjør den bare fire prosent av det totale utvalget. Uansett er det i forhold til sjanger, noe som bør passe alle elever i tekstantologiene. De sakprosapregede sjangerpreferansene mange ungdommer har, faller utenfor denne studien, mens romanen som er den mest leste skjønnlitterære sjangeren, utgjør nesten en fjerdedel av tekstmaterialet. Med et så bredt spekter av sjangere, foreligger muligheten for å tilegne seg kunnskap om mange sjangere, også sjangere elever vanligvis ikke vil lese, som kan bidra til et møte med Ziehes «motverdener». Det er viktig at skolen bidrar til å utvide elevenes litterære repertoar, slik at de kan utfordre egne forestillinger om tekst og lesning på en måte som gjør dem i stand til å lese en større variasjon av litterære tekster. Det litteraturformidleren derimot må være oppmerksom på, i forhold til flere av sjangrene i tekstantologiene, er å gi elevene kunnskap og bevissthet om disse, slik at fiktive og faktive lese måter kan holdes adskilt.

På grunn av tidsaspektet og oppgavens rammer, er tekstene kun kategorisert i hovedsjangere, ikke etter litterær periode eller undersjangere som krim, ungdomslitteratur osv. Likevel er det verdt å kommentere hvilken type litteratur, som ser ut til å ha overtatt en del av den eldre litteraturens domene. En klar tendens i antologiene, som også kanonlistene vitner om, er en større andel nyere tekster. Det finnes en god del litteratur fra etterkrigstiden representert ved blant andre André Bjerke, Jens Bjørneboe, Agnar Mykle og Tarjei Vesaas. Mens det synes å være en enda større andel samtidsforfattere som for eksempel Kjell Askildsen, Per Petterson, Jon Fosse, Jan Kjærstad og Karl Ove Knausgård. Særlig iøynefallende er imidlertid andelen nyere ungdoms- og til dels barnelitteratur i utvalget. At både Tolkiens *Ringenes herre*, Kaaberbøls bøker i *Skammer-serien*, Klaus Hagerups bøker om Markus og Arne Svingens roman *Svart elfenben* er representert i skolekanon, understreker dette. I det øvrige utvalget er det først og fremst ny norsk ungdomslitteratur som vies mye plass. Her kan forfattere som Sverre Henmo, Harald Rosenløw Eeg, Anna Bache-Wiig og Jon Ewo nevnes. I tillegg kommer en del norske og internasjonale eldre klassikere som Dikken Zwilgmeyers roman *Barndom*, Bram Stokers *Dracula* og Daniel Defoes *Robinson Crusoe*.

Det er kanskje ikke så overraskende at ungdomslitteratur blir avsatt mye plass i tekstsamlinger beregnet for nettopp ungdom. Det som derimot er mer uventet er at utvalget også inneholder mer kommersiell serielitteratur som Katherine Applegates *Animomorps-serie*, Suzanne Collins *Dødslekene* og J.K. Rowlings *Harry Potter*. Ungdomslitteraturens sterke posisjon kan ses i sammenheng med en mer elevorientert skole, og økt satsning på lesemotivasjon hos ungdom, i kjølvannet av de skuffende PISA-resultatene. Særlig de kommersielle bøkene, kan

tolkes som et forsøk på å nærme seg de mindre litteraturtvante elevene, gjennom å koble skole til hverdagskultur. Dette kommer også til uttrykk gjennom en god del sangtekster fra populærkulturen. Samt en del andre tekster med som «frir» til ungdomsleseren, gjennom «tøft» språk, eksempelvis et utdrag fra filmmanuset til *Budbringeren*. Faren ved for mange slike innslag, er de didaktiske implikasjonene som knyttes til skolen som en forlengelse av hverdagskulturen. Blant de narrative tekstene er det imidlertid foreløpig relativt få tekster av denne typen. Hvis disse kan klare å vekke interessen for skolelitteraturen hos de minst lesevanne, og læreren er oppmerksom på problematikken, er det etter mitt skjønn ingen grunn til å rope varsku enda. Når det gjelder andre populærkulturelle innslag, kan det nevnes at *Neon 9* vier ett kapittel til krim og spenningsfortellinger. Disse er imidlertid ikke kommersielle på samme måte som bøkene og sangtekstene omtalt over. Det er heller nesten ingen innslag fra populærkulturen, selv om man skulle regne med de kommersielle titlene som ble nevnt her.

Geografisk opphav



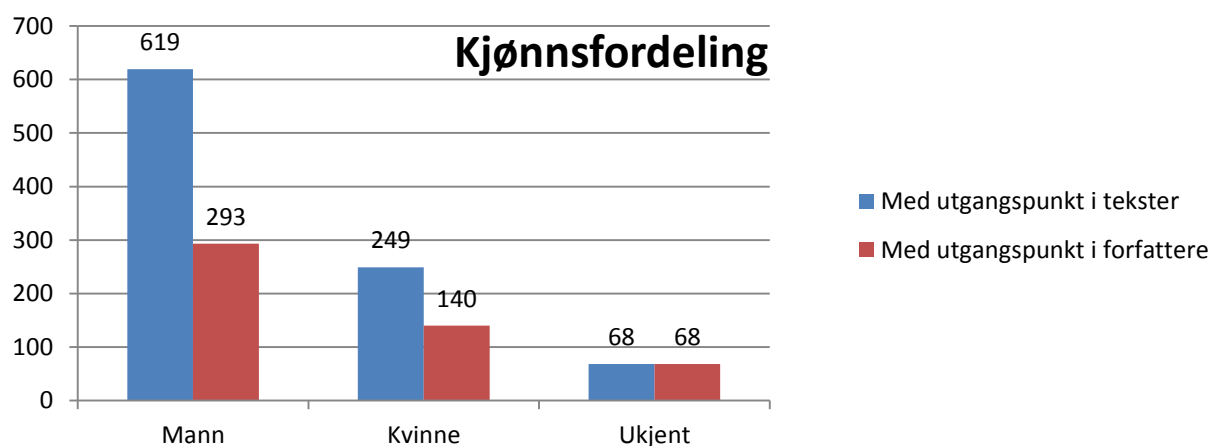
6

Når det gjelder læreplanens føringer i retning et mer internasjonalt utvalg, gir dette seg utslag på tre måter i læreverkens tekstsamlinger. Før det første er det en god del nordiske tekster, hovedsakelig fra Sverige og Danmark. Dette er i for seg ingen ny tendens. Det som derimot er et nyere fenomen, er andelen tekster skrevet av bindestreksforfattere, ofte fra ett vestlig og ett

⁶ Tabellen tar utgangspunkt i alle tekster, noe som innebærer at samme forfatter ved enkelte tilfeller er talt flere ganger. For å gi en mer oversiktlig illustrasjon består flere av kategoriene av flere enn et land. Ikke-vestlige er her definert som Asia, Afrika, Latin-Amerika og Øst-Europa. Begrepene «vestlig» og «ikke-vestlig» er omdiskuterte og til dels uheldige, men er innlemmet her for enkelhetsskyld. Andelen bindestreksforfattere med annen tilknytning enn norsk, fremkommer ikke av denne illustrasjonen.

ikke-vestlig land. Eksempler er Jonas Hassen Kemiris roman, *Et øye rødt* og Khaled Hosseinis *Drageløperen*. En god del av disse titlene er migrasjonslitteratur. Bakgrunnen for valget av slike tekster er ikke vanskelig å forstå, i en skole som stadig blir mer multikulturell. Fra en resepsjonsteoretisk innfallsvinkel kan tekstene knyttes til identifikasjon og gjenkjennelse for elever med lignende bakgrunn, samt oppøvelse av en empatisk og kosmopolitisk lese måte. Den tredje tydelige tendensen, som også kan bidra til en kosmopolitisk leser, er andelen tekster fra «verdenslitteraturen», som læreplanen peker mot. Denne kategorien representeres hovedsakelig av klassikere som Jane Austen, Charles Baudelaire, Miguel de Cervantes, Charles Dickens og Johan Wolfgang von Goethe. En av forlagsredaktørene Aamotsbakken intervjuet i 2003 etterlyste en læreplan som tillot flere internasjonale innslag, og mente R94 var for nasjonalt preget (Aamotsbakken, 2003:59). Nettopp dette har *Kunnskapsløftet* gjort. At læreplanen åpner for tekster fra andre land, kan anses som en styrkning av litterær kvalitet i norskfaget, med tanke på at «norskhet» ikke lenger er noe absolutt krav. Det er likevel tydelig at flesteparten av disse, tilhører det vi omtaler som vestlige land, og at det dermed er store deler av verdenslitteraturen som i liten grad er representert.

Kjønnsfordeling



Som allerede nevnt, er andelen kvinnelige forfattere betydelig lavere enn andelen mannlige, noe som skiller seg fra den tidligere godkjenningsordningens formaninger. Intervjuer med forlagsredaktører i 2003, viste at til tross for at det ikke lenger fantes formelle krav på området, lå retningslinjene der likevel som uskrevne normer (Aamotsbakken, 2003). Tekstantologiene for ungdomsskolen viser imidlertid at disse normene ikke er like sterke i dag. Basert på det totale antallet tekster, viser analysene at det er 27 prosent kvinner, 66 prosent menn, i tillegg til de sju prosent av tekstene der forfatterens kjønn er ukjent. Om en

fjerner de ukjente og tar utgangspunkt i antallet unike forfattere, viser prosentfordelingen at det er 32 prosent kvinner og 68 prosent menn. Dette innebærer at hver kvinnelige forfatter er representert med et lavere antall tekster enn det hver mannlige er.

En naturlig forklaring på skjevfordelingen, er at den litterære verden historisk har vært dominert av menn. Likevel kan en så ubalansert vektning som vi ser her, være problematisk med tanke på hvilke signaler lærebøkene sender unge jenter og gutter. Det er tankevekkende at i et av verdens mest likestilte samfunn, speiles denne holdningen så dårlig i skolens litteraturutvalg. Med tanke på selve leseopplevelsen, er forfatterens kjønn i utgangspunktet irrelevant. Likevel synes det som om mange lesere fortsatt ikke oppfatter det slik. Dette kom eksempelvis tydelig frem gjennom mediens vinkling ved utmerkelsen av Nordisk Råds litteraturpris' siste vinner. Fokuset lå nesten like mye på at Merethe Lindstrøm er første *kvinnelige* norske vinner av prisen på 25 år, som at hun vant. I denne sammenheng sier Lindstrøm selv at det å være kvinnelig forfatter er en betegnelse med implikasjoner. «Det å være kvinne og forfatter er helt uproblematisk. Men det å være «kvinnelig forfatter» er litt som å søle cola eller en annen seig masse på tastaturet. Det blir som om det du skriver ikke virker, eller at det bare skal virke for noen» (Elnan, 2012). Selv om forfatterens kjønn ikke *bør* legge føringer for hvordan leseren oppfatter teksten, er det likefremt et faktum at den gjør det. Det er derfor viktig at lærebøkene i skolen bidrar til å utligne denne virkningen, gjennom en jevnere kjønnsfordeling i tekstutvalget. På denne måten vil oppvoksende generasjon kanskje ikke gjøre den samme koblingen mellom kjønn og forfatter, som mediene gjorde da Lindstrøm vant.

Oppsummerende kan en trekke slutningen at skolekanon er nokså representativ for det antologienes litteraturutvalg i sin helhet, med tanke på sjanger, type litteratur, internasjonale innslag og kjønnsfordeling. Brandes debatterte kanon allerede i 1908, og mente at det var tvilsomt at det fantes en bestemt samling bøker, som ville være de beste for alle lesere (Brandes, 1908 ifølge Skaftun, 2009:7). Det er tydelig at forlagene deler denne oppfatningen, når man ser på litteraturutvalget deres. Imidlertid var Brandes også opptatt av *hvordan* man skal lese (Brandes, 1908 ifølge Skaftun, 2009:7). Nettopp hvordan ungdom lærer å lese litteratur i skolen, skal undersøkes i oppgavens neste del.

Kapittel 5: Skolens oppgavekultur

Læreplanen legger til grunn at elevene både skal lære å oppleve og å forstå tekst (Kunnskapsdepartementet, 2006). Derfor er ikke bare utvalget i seg selv, men også arbeidsmåtene, avgjørende. LK06 legger imidlertid få føringer når det gjelder arbeidsmåter. Som når det gjelder tekstutvalg, antas det også her at læreboka er styrende for praksis. Oppgaveløsning er en vesentlig arbeidsmåte i denne sammenheng, og i læreverkene spiller oppgavene en sentral rolle. At det er oppgaver i fire av de fem tekstsamlingsseriene til læreverkene i denne studien, bekrefter dette. Lærebokforskeren Egil Børre Johnsen sier at: «Få metoder står så sterkt i vår skole som oppgaveløsning. Likevel vet vi lite om hvordan oppgaver blir brukt og virker. Overraskende nok har de fått liten oppmerksomhet i forskning og debatt» (Johnsen, 1999 ifølge Skjelbred, 2009:274). Nettopp hvordan oppgaver blir brukt og virker i forhold til skjønnlitterære tekster, er denne delens fokus. Mer spesifikt vil jeg se på hva slags betydning oppgavene har for lesemåten og oppfattelsen for to av tekstene jeg tidligere gav benevnelsen «kanontekster». Disse er utdrag fra Sigrid Undsets *Kransen* og Alexander Kiellands novelle *Karen*. Først kommer imidlertid en kort redegjørelse om oppgavetradisjonens stilling og historie i skolen, samt en teoridel om oppgavetyper i læreverkene.

Oppgavetradisjonen

En vanlig skoleaktivitet består i å løse lærebokas oppgaver. Arbeidsmåten går gjerne ut på at elevene arbeider med oppgavene alene eller sammen, mens læreren går rundt og hjelper. Denne tradisjonen er lang og tro i vår skolekultur, og grunntanken kan knyttes helt tilbake til antikkens dialogiske tenkemåte, med læreboka som avsender og eleven som mottaker (Skjelbred, 2009). Det pedagogiske paradigmet som har rådet i Norge, og mange andre vestlige land de siste drøye 80 årene, består i at kunnskap ikke bare skal undervises og formidles, men også fordrer aktivisering av eleven selv. I dette arbeidsskoleprinsippet inngår elevens arbeid med å løse oppgaver og finne svar som en viktig del. En slik praksis kan blant annet begrunnes ut fra John Deweys konstruktivistiske learning-by-doing-pedagogikk (Skjelbred, 2009). Videre er oppgavekulturen mulig å knytte til et tekstteoretisk perspektiv. Ifølge Gérard Genettes begreper, kan oppgaver betegnes som paratekster. Med paratekster menes elementer av tekst som ikke er en del av hovedteksten, men som står til hovedteksten og bidrar til forståelsen av den. Disse kan enten stå *i teksten* for eksempel i form av fotnoter, eller *befinne seg utenfor teksten*, for eksempel som oppgaver (Skjelbred, 2009). Paratekstenes

evne til å styre leserens forventninger er særlig interessante i denne sammenhengen. Oppgavene kan nemlig være avgjørende for hvordan vi oppfatter eller tolker selve teksten.

På grunn av oppgavesjangerens evne til å styre leserens forventninger, kan den også sende sterke signaler om hvilken kunnskap som anses som viktig:

«Når noe løftes fram til å bli en oppgave, blir noe annet valgt bort. Kanskje kan vi se at oppgavene bidrar til å synliggjøre et fag og et emnes kunnskapstaksonomi og dermed styrer elevenes forståelse både av hva som er viktig kunnskap og i neste omgang hva de bør legge merke til, og dermed hvordan teksten skal leses» (Skjelbred, 2009:280).

Det som spørres om til en konkret tekst, er avgjørende for hva som oppfattes som viktig i den aktuelle teksten. Men ikke desto mindre vil oppgavetyperne som står til teksten, kunne legge føringer i forhold til hva som er viktig å konsentrere seg om neste gang elevene møter tekster i det aktuelle faget. På denne måten sosialiseres elevene inn i skolens oppgavekultur.

Lærebokas oppgaver kan derfor være et vesentlig bidrag til forforståelsen, som nevnt, anses som kanskje *den* viktigste faktoren for forståelse og hukommelse når man leser en tekst (Skjelbred, 2009). Den som gir oppgavene, har derfor en avgjørende betydning i forhold til hva som oppfattes som viktig kunnskap i faget. Skjelbred foreslår at det kunne være hensiktsmessig å la kontrollspørsmålene komme før selve teksten, slik at en leder elevens oppmerksomhet mot det som er viktig med en gang (Skjelbred, 2009). Dette er et godt poeng, som også elevene har fått med seg. Det er nemlig en vanlig strategi blant mange elever at de ser på oppgavene før de leser teksten for å vite hva de skal legge merke til. Imidlertid kan denne strategien også medføre uheldige konsekvenser for tekstlesingen. Dette vil jeg komme nærmere inn på i det følgende. Fordi oppgavene kan styre forventninger, kan deres intensjoner og virkning være svært positive for forståelsen og tilegnelsen av fagstoff. Av samme grunn kan dette aspektet medføre en ganske stor implikasjon, dersom oppgavene viser seg å være «dårlige». I så fall kan deres bidrag være mer villedende enn rettleidende. Hvilke forventninger og signaler oppgavene sender, vil være et av analysepunktene i det følgende.

Oppgavetyper

Oppgaver finnes i alle fag og kommer i mange varianter. Noen er korte og enkle, mens andre krever mye tid og arbeid. Oppgaveformuleringene kan både kreve ett bestemt svar og én bestemt løsningsmåte, eller de kan (i større eller mindre grad) la det være opp til eleven hvilket svar og løsningsmåte som gis. Disse to kategoriene benevnes som henholdsvis «lukkede» og «åpne». Skjelbred undersøkte i hvilken grad lærebokoppgaver i naturfag stimulerte til ulike sider av OECDs forståelse av lesekompetanse. For å gjenta, er det særlig

tre sider ved lesekompetansen som vektlegges i leseprøvene, som baserer seg på denne definisjonen: «Elevene skal for det første kunne *finne fram og hente ut informasjon*, de skal kunne *tolke og trekke slutninger* og de skal kunne *reflektere over og vurdere form og innhold i det de har lest*» (Roe, 2008:177 ifølge Skjelbred, 2009:275). Skjelbred fant at de lukkede oppgavene handler om evnen til å hente ut informasjon av teksten, og reproducere den i svaret. Svaret finnes som regel enkelt tilgjengelig i lærebokteksten. Undersøkelser viser at en vanlig tilnæringsmåte til slike oppgaver går ut på å benytte seg av en «matcheteknikk». Det innebærer at elevene, i stedet å lese teksten først, går rett til oppgavene, for så å skimme gjennom teksten til de finner igjen setningen som gir svar på spørsmålet (Torvatn, 2004 ifølge Skjelbred, 2009). Imidlertid kan lukkede oppgaver også kreve at eleven evner å kombinere flere typer informasjon, samt vurdere hvilken informasjon i teksten som er relevant i forhold til svaret.

Når det gjelder de åpne oppgavetyperne, kreves som regel mer anstrengelse hos eleven. Elevene må innta en annen lesestrategi. Det foreligger ikke nødvendigvis ett riktig svar. Noen oppgaver av denne typen krever aktiviteter som diskusjon med medelever, internettsøk og lignende. Disse oppgavene stimulerer i større grad til OECDs krav om «[...] å tolke informasjon, analysere og trekke slutninger, begrunne disse» (Skjelbred, 2009:227). Skjelbreds studie viser at lukkede informasjonsinnhentningsoppgaver dominerer lærebøkene, men det finnes også en del åpne oppgaver som krever tolkning og analyse av leseteksten. Oppgaver som fremmer den tredje siden av OECDs lesekompetanse - metarefleksjon i forhold til form og innhold - er derimot lite representert. Skjelbreds undersøkelse ble, som nevnt, utført i forbindelse med naturfagsoppgaver. Likevel vil analysepunktene fra OECDs definisjon av lesekompetanse også være interessante for oppgaver i norskantologiene, selv om «informasjonsinnhenting» nok er mer relevant i tilegnelse av naturfaglig stoff, enn ved bearbeidelse av en skjønnlitterær tekst.

Sten-Olof Ullström har sett nærmere på forholdet mellom oppgaver og skjønnlitteratur spesifikt. Et av utgangspunktene for hans studie var Olga Gontjarovas funn fra en svensk-finsk undersøkelse, blant lærerstudenter. Særlig to tendenser skilte seg ut. For det første, synes studentene å mangle et faglig begrepsapparat til å reflektere over det estetiske ved tekstene. (Akkurat det samme fremkommer forøvrig i en amerikansk studie fra 1982, som Appleyard (1991) referer til.) I stedet for å begrunne tolkningene ut fra litteraturfaglige begreper, forholdt lærerstudentene seg emosjonelt til fortellingen, ved å ta utgangspunkt i følelsene som oppsto

under lesingen og reflektere rundt disse. Her kan det trekkes paralleller til måten Penne (2006) fant at enkelte av elevene i hennes studie gjorde, da de beskrev tekster og benyttet ord som trist, søt, kjedelig osv. I Gontjarovas studie førte den emosjonelle lesemåten studentene videre til utgreiinger av allmenne etiske og moralske spørsmål. Den andre tendensen som gjorde seg gjeldene var at lærerstudentene avleste fiksjonen som en virkelig fortelling, i likhet med den faktive lesemåten som er nevnt tidligere. Gontjarova kaller med bakgrunn i disse to tendensene, studentenes lesemåte «naiv-realistisk». Følgen av en slik litteraturtilnærming er at den litterære teksten forblir ulest eller uforstått (Gontjarova 2002, ifølge Ullström, 2009:123).

Ullström undersøkte derfor fire lærebøker for svenskfaget i videregående skole, med blikk for hvordan oppgavene her kunne bidra til en slik lesemåte. Han fant at oppgavene som gikk igjen, kunne deles i tre kategorier. Den mest dominerende av disse kaller Ullström «*oppgaver som lesekontroll*». Disse oppgavens funksjon er å kontrollere om elevene har lest teksten og forstått innholdet, ved å spørre om fakta fra teksten. Dette kan kobles til oppfattelse av fiksjon som fakta, i tråd med lesemåten Gontjarova fant. Det finnes også eksempler innenfor kategorien som etterspør stiltrekk ved selve teksten, etterlyser forfatterintensjon eller en bedømmelse av teksten. Bortsett fra oppgavene herunder som etterspør elevens bedømmelse, er denne oppgavekategorien svært lik det Skjelbred omtaler som lukkede oppgaver. Svaret finnes i boken, ikke i andre tekster eller i «verden». Leserens erfaringer har liten betydning for besvarelsen. I likhet med Skjelbred, sier Ullström at spørsmål innenfor denne kategorien ofte oppfordrer elevene til bruk av matcheteknikk og svarjakt. Hovedproblemet med spørsmål av denne typen ved litteraturbearbeiding, er at de oppmuntrer til en ikke-litterær lesemåte. Elevene kan besvare spørsmålene uten å ta personlig stilling til teksten, og ureflektert og ukritisk gjengi innholdet. Det ønskelige er derimot at elevene skal trekke egne slutninger og nå nye innsikter. Oppgavene er detalj- og handlingsorienterte, men ikke fiksjonsorienterte. Etersom oppgavetypen i hovedsak fokuserer på fakta fra teksten, motvirkes i praksis den kritiske, langsomme, ettertenksomme lesemåten skjønnlitteratur krever (Ullström, 2009).

Videre fant Ullström en oppgavetype han omtaler som «*flukt fra teksten-oppgaver*». Jamfør Skjelbreds termer er dette åpne oppgaver, hvor svaret ikke finnes i teksten. Oppgavene har liten eller ingen forankring i teksten, og befinner seg i stedet på et generelt plan. Ideen er at litteraturen skal fungere som utgangspunkt for samtale og skriving. En detalj i teksten brukes gjerne som springbrett for en utflukt i personlige assosiasjoner. Oppgavene tar ikke nødvendigvis opp uvesentlige temaer, men man må spørre seg om det er riktig å behandle de i en slik sammenheng. Ullström eksemplifiserer med en oppgave som spør om en utgreiing av

begrepet «lykke» (Ullström, 2009). Faren ved oppgaver av denne typen er at de risikerer å kunne ut i subjektive betraktninger uten tekstlig forankring, mener Ullström. Her er parallellen tydelig til den naiv-realistiske tenkemåten. Oppgavene er egnede for å utløse flere ulike aktiviteter hos elevene, og har gjerne som mål å holde dem sysselsatte. Det er imidlertid tvilsomt om oppgavene medfører at elevene leser tekstene nøyer. Disse oppgavene er motsatsen til kontrolloppgavene, som ikke tar hensyn til leseren. Likevel ivaretar heller ikke disse resepsjonsetetikken litterære lese måte, fordi den andre komponenten i leseprosessen blir borte, nemlig teksten. Når litteraturen i seg selv forsvinner, forsvinner også leseren og leseprosessen. Oppgavene klarer sjelden å fastholde det Steffensen kaller «dialektikken mellom tekst og leser», der ikke bare korrespondansen, men også distansen mellom tekst og leser er betydningsfull (Steffensen, 2005; Ullström, 2009).

Den tredje oppgavetypen Ullström finner i tekstantologiene kaller han «*oppgaver for å dikte videre*». Som jeg har vært inne på tidligere, har litteraturundervisningen i norskfaget, utviklet seg til å tjene flere hensikter. Ullström fant at dette særlig kommer til uttrykk gjennom oppgavene som gis til de lyriske tekstene. Her fungerer ofte den litterære teksten snarere som et utgangspunkt for elevenes egen skriving, enn som et objekt for fortolkning. Tekstens rolle tjener i så fall mer som en modelltekst for egen diktning, enn som en litterær tekst med verdi i seg selv. Denne oppgavetypen vil med Skjelbreds begreper også klassifiseres som åpne. Det forventes ikke ett bestemt svar, og svaret finnes ikke i teksten. De krever som regel heller ikke forankring i litteraturen, men har til hensikt å vekke et generelt spørsmål som elevene skal arbeide videre med. Oppgavene kan godt være nyttige for skriving, faren ligger derimot i at dersom diktskriving blir den dominerende måten å nærme seg lyrikk på, øker risikoen for at en generell aktivitet, erstatter refleksjon og tolkning rundt litterære tekster (Ullström, 2009:135-136). Slike oppgaver fører elevene ut av skjønnlitteraturen og inn i egen skriving (Steffensen, 2005). I tillegg fører oppgaver av denne typen sjelden til en dypere litteraturforståelse, fordi avstanden mellom et dikt skrevet av en kunstner og elevens eget dikt blir for stort til at noen av tekstene ytes rettferdighet (Ullström, 2009:136). Selv om Ullström kun omtaler denne kategorien i forhold til diktskriving, opptrer den som vi skal se, også i enkelte tilfeller ved andre litterære sjangere. I situasjonen som beskrives fra Pennes forskningsprosjekt, ga læreren nøyaktig en slik skriveoppgave. Da læreren ikke fikk elevene med på tolkning av teksten, gav hun i stedet en skriveoppgave knyttet til tekstens tema. Disse oppgavene ser ut til å være sterkt inspirert av resepsjonsetikken og Iser's tomme-rom-tenkning. Imidlertid fremholder Iser at tolkninger må forholde seg til de grensene teksten

setter. Oppgaver av både denne typen, samt «flukt fra teksten-oppgavene» kan også kobles til bruk av kombinasjonsstrategier, som er omtalt tidligere. En kort oppsummering av Ullströms funn viser at alle tre oppgavetyper beveger seg bort fra fiksjonen. Alle kan også kobles til den naiv-realistiske lese måten Gontjarova fant hos lærerstudentene. Ingen av oppgavetyperne fører heller til at teksten leses spesielt nøye, ettersom matcheteknikk ofte fungerer på lesekontrolloppgavene og de to andre oppgavetyperne beveger seg bort fra teksten.

For å sette oppgavekulturen i en historisk kontekst, kan det nevnes at Staffan Thorson også har analysert litteraturoppgaver. Han fant i 1988 at lesebøkene forslag til bearbeiding av litterære tekster, kunne sammenfattes i tre kategorier. Den første kaller han «innholdsspørsmål», som dreier seg om kontroll av leseforståelsen. Kategorien er svært lik Ullströms og Skjelbreds kategoriseringer. Den andre kategorien omfatter spørsmål hvor eleven skal svare på om teksten var bra eller dårlig. Denne kaller han «bedømmelse av teksten». Også denne spørsmålstypen påpeker Ullström. Den tredje oppgavekategorien handler om «identifikasjon», og kan for eksempel spørre om hva eleven ville gjort i tilsvarende situasjon, som tekstens karakterer. Disse tre oppgavekategoriene bidrar til en viss grad til forståelse av teksten, sier Thorson. Mangelen ved dem består derimot av at de sjelden problematiserer lesingen, eller fører til perspektivforskyvning. Man kommer sjelden lengre enn til en elementær forståelse på ytterplanet. Oppgavene peker som regel inn i teksten, mot situasjoner eller handlingsforløp, men sjelden eller aldri tas samfunnet, verden eller leserens personlige erfaringer inn i diskursen, for å utvide forståelsen for tekstens tid eller egen tid (Ullström, 2009). Thorson etterlyser altså akkurat det samme, som både Ullström og Skjelbred gjør. Videre kan funnene knyttes til manglende evne til å lese historisk og med metaforståelse, slik de svenske doktoravhandlingene finner at elevene har problemer med.

Om man ser funnene til Skjelbred, Ullström og Thorson i sammenheng, vitner de om at oppgavene har store likheter, på tross av tid, fag, klassetrinn og land. Lukkede innholds- eller kontrollspørsmål er kategorier i alle studiene, og sågar dominerende i to av dem. Andre likheter som kan trekkes frem er aktivitetsoppgavene, som både Ullström og Skjelbred finner mange av. Også oppgaver som ber om elevens bedømmelse eller tolkning av teksten, går igjen hos alle. Noe ingen av undersøkelsene derimot kunne finne, var oppgaver som førte til metarefleksjon rundt innholdet.

Kapittel 6: Læreverkenes oppgaver

Oppgavesettene som analyseres her, følger to tekster som er med i fire av fem læreverk. Romanen, *Kristin Lavransdatter-Kransen* er i tillegg til materiale for oppgaveanalyse, valgt for å undersøke hvilke utdrag læreverkene har fokusert på, og hva dette har å si for leseropplevelsen. Den andre teksten det er tatt utgangspunkt i er Alexander Kiellands novelle, «Karen». Dette er en hel og avsluttet tekst. Uavhengig av læreverk, leser elevene den samme teksten. Her vil oppgavene ha større betydning når det gjelder hvordan elevene oppfatter teksten. Spørsmål som reises, er om en elev som har lest og gjort oppgaver i ett læreverk, sitter igjen med samme opplevelse og inntrykk som en elev som gjør tilsvarende i et annet læreverk? Eller vil samme tekst, gi samme virkning uavhengig av presentasjonsmåte? Og hva har oppgavene å si for litteraturundervisningen i seg selv? «Alle tekster må fortolkes [...] for at blive vakt til live» (Steffensen, 2005:97). Er oppgavene i stand til å ta elevene med inn i tekstene, bidra til fortolkning, og vekke dem til live, slik Steffensen beskriver? I den følgende analysen vil jeg kategorisere etter Ullströms termer, ettersom disse ligger nærmest denne undersøkelsen.

Oppgaver til *Kristin Lavransdatter- Kransen*

Grunnen til at alle forlagene har valgt utdrag fra romantrilogiens første bind, *Kransen*, kan ha sammenheng med at hovedpersonen Kristin her er omtrent på elevenes egen alder. Tanken er muligens at dette kan bidra til identifikasjon hos elevene.

På norsks utdrag fra *Kransen* står i verkets komponent *Les 3* under kapittelet «Generasjoner». Som nevnt tidligere, skiller disse antologiene seg fra de andre ved at de har utelatt oppgaver til tekstene. Antologiene opererer heller ikke med bilder, ordforklaringer i margin eller introduksjon om forfatter eller verk, slik de andre verkene gjør. Teksten står alene og får tale for seg. Ettersom antologien ikke legger føringer i forhold til didaktisk og metodisk tilnærming, gir den både lærer og elev flere valgmuligheter for bearbeidelse av teksten. Samtidig kreves det mer av den som underviser i forhold til planlegging og organisering. Læreren må også være trygg som litteraturformidler, og på egen hånd stimulere til bearbeidelse av tekstene.

Jamfør den svenske lærebokundersøkelsen som er nevnt tidligere, er *På norsks* antologier gode, nettopp fordi de nesten ikke har paratekster. Denne studien har ikke fokus på bildebruk og layout, men det er likevel verdt å nevne ettersom dette er så godt som fraværende fra disse tekstsamlingene. Utelatelse av bilder kan bidra til nettopp det *På norsk* fokuserer på i forordet

- at elevene skal bruke egne indre bilder og erfaringer, i møte med en tekst. På den annen side er en av fordelene ved bra bildebruk nettopp at de bidrar til å stimulere til en rikere tekstforståelse. Haken er at dersom det er valgt «dårlige» bilder, kan det føre til en «dårligere» tekstopplevelse, enn dersom bilder utelates. Det må nevnes at det finnes oppgaver i verkets ressursperm, hvor det legges opp til en kontrastiv tilnærming med spørsmål fra dette utdraget, samt fra to samtidstekster fra kapittelet «Generasjoner» (Rolland, et al., 2009:260). Det er mulig forlagets tanker med oppgaver i ressurspermen handler om å imøtegå mange læreres ønske om støtte i undervisningen, og følgelig øke salgbarheten. Således kan en si at de ikke tør ta steget fullt ut, med et læreverk helt uten oppgaver til de skjønnlitterære tekstene.

Utdraget er fra begynnelsen på trilogien om Kristin Lavransdatter, del I, kapittel I, Jørundgård. *På norsk* har avsatt 5 ½ side, og har således det lengste utdraget i studien. I episoden som gjengis er Kristin sju år. Hun er med faren og noen svenner til skogs. De slår leir for å overnatte, og både Kristin og de andre blir nokså berusede. Da Kristin våkner neste morgen, går hun til en bekk i nærheten. Her ser hun en fantasifigur. Først blir hun ikke spesielt oppbrakt over synet, men da skikkelsen begynner å vinke, skvetter hestene til, Kristin blir redd og løper til faren. Når faren tar hendelsen alvorlig, får Kristin bekreftet sin egen frykt og blir enda reddere (Rolland, et al., 2008). Det hun ser, er nok et produkt av 1300-tallets overtro, alkoholrus og et barns fantasi, men for barnet Kristin oppleves det helt reelt. Utdraget er forøvrig preget av mye naturskildringer. Det sier også mye om forholdet mellom far og datter, og er nok av den grunn plassert under antologiens kapittel «generasjoner». Det som er positivt med utdraget, er at det tar for seg én episode og derfor fungerer godt alene. Videre at det beskriver en følelse de fleste som barn har kjent, fører til at mange kan identifisere seg med, og leve seg inn i karakterens følelser. Derimot sier utdraget ingenting om resten av romanen. Det fokuserer ikke på hovedkonflikten i første bind, om valget mellom Simon og Erlend, som to av de andre læreverkene gjør. Dette kan føre til at elever som leser *På norsk*s utdrag, sitter igjen med en helt annen kompetanse om verket, enn de som har lest noen av de andre utdragene. Felles referanserammer er jo et av argumentene for kanonlitteraturen. Spørsmålet er hvor mye dette skal vektlegges, siden utdraget har flere andre styrker og fungerer såpass godt for seg selv. En mulighet for å unngå problematikken kan være at læreren setter elevene inn i resten av handlingen, men dette krever selvsagt at læreren kjenner resten av verket.

Fra Saga til CD vier seks sider og like mange bilder til Sigrid Undset, hvorav de to første handler om den historiske forfatteren Undset, og gir et kort sammendrag av handlingen i

romantrilogien. Utdraget er i overkant av to sider, sett bort fra bildene. Læreboka har valgt et utdrag fra del II, kapittel VI. Teksten beskriver et hemmelig møte mellom Kristin og hennes store kjærlighet, Erlend. Erlend inviterer Kristin med seg på et herberge, og avslører at han har to barn med en annen kvinne (Jensen & Lien, 2008b). Oppgavene som følger er disse:

- | | |
|--|--------------------------|
| A) Les utdraget fra <i>Kransen</i> . | <i>Lesekontroll</i> |
| B) Var det noe i teksten du lurte på? Skriv det ned og diskuter i gruppa. | <i>Lesekontroll</i> |
| C) Hva handler teksten om? | <i>Lesekontroll</i> |
| D) Hvorfor må Kristin holde stevnemøtene med Erlend hemmelig? | <i>Lesekontroll</i> |
| E) Hva slags fortid har Erlend, og hvordan reagerer Kristin da hun får høre om den? | <i>Lesekontroll</i> |
| F) Nevn eksempler fra teksten som gir inntrykk av at handlingen foregår på begynnelsen av 1300-tallet. | <i>Lesekontroll</i> |
| G) Bruk en søkemotor på Internett. Finn noen faktaopplysninger om den politiske situasjonen i Norge på denne tiden. | <i>Flukt fra teksten</i> |
| H) Mye av handlingen i <i>Kransen</i> er langt til Oslo. Finn ut mer om ruinparken i gamle Oslo: Mariakirken, Clementskirken, Ekebergåsen osv. | <i>Flukt fra teksten</i> |
| I) Søk på Internett eller biblioteket og finn flere bøker som Sigrid Undset har skrevet. | <i>Flukt fra teksten</i> |
| J) Hva lærte dere ved å lese denne teksten? Diskuter i gruppa. (Jensen & Lien, 2008b:28). | <i>Ukategorisert</i> |

Fra saga til CD knytter utdraget og oppgavene til sin pedagogiske plattform forankret i kognitive-, sosiokulturelle- og psykodynamiske læreprosesser. Oppgavene begrunnes derfor ut fra disse tre teoriene om læring og kravet om tilpasset opplæring (Jensen & Lien, 2008c:12-13). Videre knyttes oppgavene an til læreplanens hovedområde språk og kultur, hvor elevene skal «[...] presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar» (*Kunnskapsdepartementet*, 2006). Utdraget er aktuelt for temaene kjærlighet og kjønnsroller, oppbrudd og ansvar, mener lærebokforfatterne (Jensen & Lien, 2008c). Oppgavene skal vise elevene hvordan det samme temaet kan framstilles i eldre og

nyere tekster. Videre skal de stimulere til at elevene skal «[...] lese, forstå, tolke og reflektere [...]» over teksten (Jensen & Lien, 2008c:73). Begrunnelsene for oppgavene avsluttes med: «hovedhensikten er at elevene gjennom samtale med de andre elevene og læreren skal få mulighet til en god leseopplevelse. Noen av oppgavene åpner også for å finne ut mer om forfatter, tidsepoke og geografiske steder blant annet ved å bruke digitale verktøy som Internett» (Jensen & Lien, 2008c:74). Det mest påfallende med oppgavebegrunnelsene er at de er veldig generelle. At hovedhensikten for oppgavene dreier seg om å stimulere til den litterære samtalen, kan tyde på at lærebokforfatterne er bevisste på problematikken i forholdet mellom oppgaver og litteratur. Når det gjelder oppgavene som initierer internettbruk, begrunnes ikke dette, men man kan anta at det bunner i læreplanens krav om digitale ferdigheter i alle fag. Selvsagt må dette ivaretas, men læreverket presenterer ingen litteraturdidaktiske grunner for oppgaver av denne typen.

De første seks oppgavene er typiske kontrollspørsmål. De krever at elevene har lest og forstått teksten. Ordlyden i oppgave f oppfordrer elevene praktisk talt til bruk av matcheteknikk. Imidlertid er ikke alle disse spørsmålene lukkede, fordi både oppgave b og c åpner for elevens bidrag til forståelsen, selv om spørsmål c er svært generelt, og kan avgis som et handlingsreferat uten å ta særlig farge av leserens resepsjon. Når det gjelder spørsmål b, må elevene derimot både ha lest teksten og gjort seg tanker om hva som er uklart. Dette kan bidra til refleksjon. Likevel finnes faren ved at elevene kan svare, «nei, ingenting er uklart», for å bli fortere ferdig. Spørsmål g, h og i plasserer seg helt tydelig innenfor gruppen Ullström omtaler som «flukt fra teksten-oppgaver». Spørsmålene er åpne og legger opp til aktiviteter som internettsøk og leksikonlesing. De har ingenting med tekstutdraget å gjøre og peker bort fra den fysiske teksten. Likevel setter de teksten inn i en historisk kontekst, slik at elevene kan utvide forståelsen for tekstens tid, og følgelig få en rikere tekstforståelse. De kan således bidra til historisk lesing, som både Thorson og Årheim etterlyser fokus på. J-oppgaven er også et aktivitetsspørsmål, men er vanskeligere å plassere i «flukt fra teksten-kategorien», fordi det ikke peker bort fra teksten på samme måte som de andre. Dette spørsmålet kan skape fruktbare samtaler og en dypere forståelse av teksten, dersom elevene er motiverte for å besvare det grundig. Likevel kan de her, som ved oppgave b, bli fort ferdig hvis det er målet. Disse to samtaleoppgavene kan fungere som i litteratursammenheng. De kan ivareta både leser og tekst, men er avhengige av motiverte elever og/eller lærerstyring, for å bli vellykkede.

Kontekst bruker seks sider, inkludert tre bilder, på Undset og utdrag fra *Kransen*. Her er det også først en kort introduksjon om forfatteren og om handlingen i *Kransen*. Utdraget er på i

underkant av 3 ½ side ren tekst, og er hentet fra del II, kapittel VI i *Kransen*. Teksten omhandler først en episode hvor Kristin er med Simon, for å se på en hest han vil skaffe seg. Deretter er handlingen lagt til et juleselskap, hvor Kristin er i følge med Simon og hans familie. Her treffer hun Erlend, som vi forstår at hun kjenner til fra før. Hun besvimer og har deretter en samtale med Erlend, som bærer preg av mye uuttalte følelser. Utdraget ender med at Kristin drar hjem med Simon, og at hans familie følger henne tilbake til klosteret påfølgende dag (Blichfeldt, et al., 2006b). I motsetning til de andre læreverkene i denne studien, begrunner *Kontekst* kort både valget av teksten og utdraget. I ressurspermen heter det at: «Teksten presenterer selve konflikten i Kristin når hun, som allerede er forlovet, møter Erlend, som hun er forelsket i, og hva dette møtet gjør med henne [...] Problemstillingene som tas opp i teksten, kan være fine utgangspunkt for diskusjoner med elevene i plenum» (Blichfeldt, et al., 2006a:401). Selv om det er en god begrunnelse å velge et utdrag som presenterer hovedkonflikten i romanen, kan det innvendes at utdraget inneholder så mange navn og karakterer at det er vanskelig å forstå hvem de forskjellige er, uten å kjenne resten av historien. Dessuten er det et hopp i tid, som gjør utdraget ytterligere oppstykket og uoversiktlig. Det er heller ikke så lett å lese noe «mellom linjene», når en ikke kjenner til de situasjoner det refereres til. Dette er problemer som selvsagt kan følge utdragsproblematikken, likevel har *Kontekst* kanskje valgt det utdraget som gjør leseopplevelsen mest ukomplett.

Oppgavene til utdraget er disse:

«I teksten»

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Hvilken situasjon er det Kristin har kommet opp i? | <i>Lesekontroll</i> |
| 2. Hvordan oppfører Kristin seg mot Simon Darre? | <i>Lesekontroll</i> |
| 3. Hvordan reagerer Kristin når Erlend kommer bort og snakker med henne? | <i>Lesekontroll</i> |
| 4. Finn eksempler på middelalderkultur i teksten. Sett det opp i en punktliste eller som et tankekart. | <i>Flukt fra teksten</i> |

«Ut av teksten»

- | | |
|--|---------------------|
| 5. Skriv din egen fortsettelse på historien om Kristin. Ta utgangspunkt i konflikten i utdraget, og lag din egen løsning på den. | <i>Dikte videre</i> |
| 6. Tenk deg at du er Erlend og skriver et brev til Kristin der du forteller hvordan du opplevde kvelden da dere møttes på kongsgården. | <i>Dikte videre</i> |

7. Finn ut mer om Sigrid Undsets liv ved å bruke oppslagsverk eller ved å søke på Internett. Lag en kronologisk oversikt over det du tenker er de viktigste milepælene i livet hennes. (Blichfeldt, et al., 2006b:257). *Flukt fra teksten*

Kontekst opererer med benevnelser på sine oppgaver. Disse er strukturert som «i teksten»-oppgaver og «ut av teksten»-oppgaver, med de enkleste oppgavene først, sier lærebokforfatterne. I «i teksten-oppgavene» finner elevene, som ordlyden indikerer, svaret i teksten (Blichfeldt, et al., 2006a). Da «i teksten»-oppgavene alltid kommer først, impliserer lærebokforfatterne selv at kontrollspørsmålene er de enkleste. Det kan derfor stilles spørsmålsteget ved at over halvparten av læreverkets oppgaver til de to tekstene som er undersøkt her, faller i denne kategorien. For å spissformulere kan en si at læreverket signaliserer at enkle oppgaver er tilstrekkelig ved litteraturbearbeidelse. I «ut av teksten-oppgavene», skal informasjonen elevene får fra teksten, brukes eller reflekteres rundt, i en annen sammenheng. Disse oppgavene befinner seg utenfor selve teksten og krever ofte aktivitet, sier læreverkforfatterne. Dette bekrefter hva teorien sier om at oppgaver som peker bort fra teksten, ofte er aktivitetsoppgaver. Forfatterens intensjon er at eleven selv skal velge den eller de av oppgavene som passer deres læringsstil best, slik at kravet om tilpasset opplæring kan ivaretas (Blichfeldt, et al., 2006a).

De tre første oppgavene til *Kransen* passer jamfør Ullströms kategorier best som «oppgaver som lesekontroll». Disse skal undersøke hvorvidt leseren har lest og forstått teksten. De er likevel ikke så enkle at leseren kan gå på «svarjakt» etter ordlyden i spørsmålene, ettersom spørsmål og svar ikke inneholder samme ord. Oppgave 4. peker også inn i teksten, som overskriften lover, og spør etter miljøet i handlingen, mer spesifikt middelalderkulturen. Selv om det peker inn i teksten, og elevene kan gjøre bruk av matcheteknikk, er det likevel en oppgave som med Ullströms betegnelse omtales som «oppgaver som flukt fra teksten». Miljøskildringer og kunnskap om tiden som skildres, kan i og for seg være viktige for forståelse av en fortelling, men når elevene blir overlatt til seg selv ved å se etter trekk som viser at handlingen foregår i en annen tid, vil ikke kunnskapen om hva trekkene innebærer øke, og forståelsen vil derfor heller ikke bli bedre. En annen innvending til dette spørsmålet er at det ikke har særlig betydning for handlingen og stemningen i utdraget. Spørsmålet bærer mer preg av å fungere som sysselsetting, enn for utvikling av en dypere tekstforståelse. Litteraturen i seg selv kommer i skyggen. Spørsmål 7 kommer i samme kategori, men dette

peker helt vekk fra teksten. Overskriften er i og for seg også ærlig på dette, med ordlyden «ut av teksten». Oppgavens hensikt synes først og fremst å være skriveopplæring, og evne til å innhente informasjon. I forhold til romanutdraget har oppgaven liten relevans. Oppgave 5 og 6 kommer i Ullströms «oppgaver for å dikte videre»-kategori. Her brukes teksten som utgangspunkt for egen skriving. Oppgavene tar stort hensyn til leseren som aktør i leseprosessen, men derimot lite hensyn til den litterære teksten. De kan fungere greit som skriveoppgaver, men fører ikke til noen dypere litterær forståelse.

Neon bruker i underkant av 2 ½ side på utdrag fra *Kransen*. I tillegg er det ett bilde. I motsetning til *Kontekst* og *Fra saga til CD*, er *Neons* presentasjon uten forfatterportrett. Tekstsamlingen bruker noen linjer på å sette leseren inn i handlingen forut for utdraget. Det fortelles imidlertid ikke om resten av trilogien. Utdraget er hentet fra del I, Jørundgård, kapittel VI. Episoden som beskrives, handler om at Kristin blir overfalt (voldtektsforsøk) av en jevn gammel gutt, Bentein (Aske, et al., 2007b). Fordelen med utdraget er at det i hovedsak beskriver én episode og derfor er nokså avsluttende. I tillegg tar det opp en problemstilling som er like aktuell i dag. Dette kan bidra til at dagens elever kan se at den eldre litteraturen fortsatt kan ha relevans, noe som fremholdes som kjennetegn hos klassikerne. Forøvrig er lærebokas innledning av utdraget litt merkelig. Her fortelles det om forlovelsen med Simon og at Kristin har sterkere følelser for barndomsvennen Arne. Imidlertid er hverken Simon eller Arne relevante for, eller med i, det utvalgte utdraget. Det starter riktignok med at Arne og Kristin nettopp har tatt farvel med hverandre, men Arne er ikke aktør i handlingen utover det.

På grunn av *Neons* kontrastive tilnærminger kommer oppgavene til *Kransen* sammen med oppgaver til et romanutdrag fra Tove Nilsens *Skyskraperengler*. Her fokuserer jeg kun på arbeidsoppgavene tilhørende *Kransen*. Disse er følgende:

«Inntrykk»

1. Hvordan har Bentein i utdraget fra *Kransen* hatt det i Oslo? *Lesekontroll*
2. Hva mener Bentein i utdraget fra *Kransen* når han sier: «-og kan det ikke dølgjes, så kan du skylde på Arne, det vil før bli trodd-»? *Lesekontroll*
3. Det er flere hundre år mellom Kristins og Toves oppvekst. De er begge redde for at foreldrene skal oppdage hva de har blitt utsatt for. Tror du det fortsatt er vanskelig å fortelle om en slik opplevelse *Flukt fra teksten*

i dag? ⁷

4. Kristin vokste opp i en tid da Norge var sterkt preget av katolsk kristendom. Er det noe av det Kristin tenker eller gjør, som var i strid med de reglene og normene som gjaldt i den tida, tror du? (fargetone tre) *Lesekontroll*

«Språkdykk»

5. Kristin i utdraget fra *Kransen* heter også Lavransdatter. Hvordan har hun fått dette navnet? *Flukt fra teksten*
6. Vet du om et nordisk land som har holdt på den navnetradisjonen vi møter i romanen om Kristin? *Flukt fra teksten*

«Uttrykk»

7. Gå sammen i grupper på fire. Finn et avsnitt i utdraget fra *Kransen* og bruk ti minutter på å lage et «stillbilde» som viser innholdet i avsnittet. *Flukt fra teksten*
8. Tenk deg at du er Arne. Skriv et tankereferat der du får fram hva du tror Arne tenkte etter å ha tatt farvel med Kristin for siste gang. *Dikte videre*
9. Tenk deg at Arne skriver et brev til Kristin etter at de har tatt farvel for siste gang. Skriv brevet. *Dikte videre*
10. Undersøk hvordan en middelaldergård kan ha sett ut i Norge på 1300-tallet. Lag en stor tegning av Jørundgård på bakgrunn av det dere finner ut. *Flukt fra teksten*
11. Undersøk hva slags klær personene i utdraget fra *Kransen* kan ha hatt på seg. Det er en del informasjon i teksten, men dere må også bruke andre kilder. Tegn personene som blir nevnt, klipp dem ut og lim dem på tegningen av gården. *Flukt fra teksten*
- (Aske, et al., 2007b:48)⁸

I likhet med *Kontekst* merker også *Neon* oppgavene med overskrifter. I motsetning til de fleste andre læreverkene setter *Neon* av ganske mye plass til å begrunne oppgavene teoretisk. De har strukturen «Inntrykk», «Språkdykk», «Uttrykk», samt «Djupdykk» som ikke er med i det aktuelle oppgavesettet. Inntrykksoppgavene knyttes til Blooms taksonomi og ytterligere

⁷ Tove er hovedpersonen i Nilsens roman. Hun blir også antastet av en jevn gammel.

⁸ Oppgavenummereringen er ikke identisk med måten *Neon* har strukturert på, ettersom det også er oppgaver i dette settet tilhørende en annen tekst. Jeg gjengir de slik, for enkelthetsskyld.

oppdelt i tre underkategorier, som ressurspermen forklarer hensikten med. Synliggjort gjennom ulike fargebruk på underkategoriene, skal det bli lettere for elevene å vurdere hvilke læringsmål de mestrer. Inntrykksoppgavene skal også ivareta PISAs definisjon av de tre sentrale lesemåtene som Skjelbred brukte som vurderingskriterier. Når det gjelder språkdykkoppgavene, konsentrerer disse seg om det navnet indikerer - språket i teksten. Formålet med oppgavene er at elevene skal utvikle språklig innsikt og metaspråk, sier lærebokforfatterne. Uttrykksoppgavene består av ulike oppgaver som bruker teksten, eller tema i teksten, som utgangspunkt for videre aktiviteter. Dette kan være å skrive tekster, lese videre, samtale og diskutere eller søke på Internett, helt i tråd med hvordan Ullström og Skjelbred beskriver denne typen oppgaver. Disse oppgavene er ytterligere markert med symboler som for eksempel blyant ved skriveoppgaver, slik at elevene vet hvilken egenskap de trener på, sier lærebokforfatterne (Aske, et al., 2007a:10-11). Disse underkategoriene som både inntrykks- og uttrykksoppgavene er inndelt i, kommer ikke til syne i sitatet overfor. Det er likevel bemerkelsesverdig at oppgavene deles inn på så mange forskjellige nivåer. Selv om intensjonen er god, virker det på meg som denne inndelingen like gjerne kan forvirre som å klargjøre. Til tross for at læreverkforfatterne har tenkt godt igjennom oppgavene, er teorien lite rettet mot bearbeidelse av litteratur, og spørsmålstypene ivaretar ikke den litterære lesemåten i noe større grad, enn noen av de andre læreverkene.

Det mest iøynefallende ved *Neons* oppgaver, er at det er ganske mange flere spørsmål enn de andre læreverkene har. Det er også det læreverket som har flest oppgaver av typen «flukt fra teksten». Tre av oppgavene er typiske kontrollspørsmål, mens to ber elevene tenke seg at de er en fiktiv karakter i teksten, og skrive ut fra dette. De to siste minner om oppgavekategorien Thorson kaller «identifikasjon». Identifikasjon er som kjent en viktig faktor for lesemotivasjonen hos ungdomsleseren, likevel kan disse oppgavene kritiseres av flere grunner. Selv om de tar stort hensyn til elevens oppfattelse, tar de ingen hensyn til utdraget som ligger til grunn. Den fiktive personen, Arne, som elevene skal forestille seg at de er, er helt perifer i utdraget, og leseren får nesten ingen informasjon om ham. Dette fører til at disse oppgavene så åpne, at elevene kan forestille seg Arne som en hvilken som helst person, og distansen til teksten kan derfor bli stor. Det er svært tvilsomt at oppgavene bidrar til hverken identifikasjon, eller noen dypere forståelse av utdraget som presenteres. I tillegg har de liten respekt for det litterære verket som Undset har skapt.

For å oppsummere antologienes valg av utdrag og oppgaver til *Kransen*, må det i forhold til oppgavene påpekes at 12 av disse er lukkede, og peker inn i teksten. 16 er derimot åpne og

spør om ting utenfor teksten. Her er altså de åpne oppgavene dominerende, i motsetning til Ullström og Skjelbreds funn. Om en imidlertid deler oppgavene i Ullströms tre kategorier, utgjør kontrollspørsmålene den største gruppen. Når det gjelder utdragsvalgene læreverkene har foretatt, fokuserer to av dem på hovedkonflikten i *Kransen*, mens de to andre beskriver mer avsluttende episoder, fra andre deler av romanen. I forhold til utdragsproblematikken er det de verkene som ikke har fokusert på hovedkonflikten, som presenterer utdragene som fungerer best på egen hånd. Her settes imidlertid ikke leseren i særlig grad inn i resten av romanens handling, noe som kan bidra til svært begrenset forståelse av *Kransen* i sin helhet. *Kontekst* og *Fra saga til CD* har utdrag som berører hovedkonflikten i bindet, og presenterer i tillegg resten av handlingen i romansyklusen. Disse gir derfor et rikere bilde av verket, men utdragene, særlig *Konteksts*, er mye mindre helhetlige i seg selv. Lengden på utdragene varierer fra ca. 2 sider til 5 ½ side, hvor det lengste fra *På norsk*, presenterer det som, etter min mening, fungerer best alene.

Oppgaver til «Karen»

Ettersom alle læreverkene trykker teksten i sin helhet, kommer man ikke inn på utdragsproblematikken her. Oppgavene vil også her kategoriseres etter Ullströms termer, men fokus vil også ligge på hvilke signaler paratekstene, inkludert oppgavene, sender og hvordan disse kan påvirke til ulike oppfatninger av samme tekst.

På norsk har plassert novellen i tekstsamlingen for 9.trinn. Her er det, som ved *Kransen*, ingen introduksjon, ingen illustrasjoner og heller ingen oppgaver. Også til denne teksten finnes det oppgaver i ressurspermen, hvor oppgavene til «Karen» kommer sammen med andre oppgaver fra samme kapittel, for å ivareta den kontrastive tilnærmingen (Rolland, Slettevoll, Spiten, et al., 2007). Hverken novellen, eller oppgavene fra ressurspermen, er spesielt begrunnet, men knyttet til LK06. Forfatterportrett finnes i en annen komponent av læreverket, som ikke er undersøkt her. I tekstantologien er det ingenting som kan påvirke leserens forståelse, hverken i negativ eller positiv forstand.

Fra Saga til CD har også plassert novellen i læreboka for 9.trinn. Det er ordforklaringer i marginen, samt ett bilde (Kitty Kielland, «Torvmyr»). Bildet kan legge føringer i forhold til miljøet som beskrives i novellen. *Fra saga til CD* setter av én side til forfatterportrett av Kielland. Oppgavene er som følger:

- A) Les novellen «Karen» *Lesekontroll*
- B) Gjengi innholdet med dine egne ord. Bruk gjerne et sekvenskart til *Lesekontroll*

hjelp.

- C) Hvorfor er reven og haren med i novellen, tror du? Hvordan er dyrene beskrevet? *Lesekontroll*
- D) Postføreren har en sentral rolle i novellen. Hva slags forhold er det mellom postføreren og Karen? *Lesekontroll*
- E) Hvordan er været beskrevet? Hvilken rolle spiller været i novellen? (Jensen & Lien, 2007b:69). *Lesekontroll*

Det finnes ingen spesiell begrunnelse for teksten eller de tilhørende oppgavene i ressurspermen. Alle oppgavene peker inn i teksten, og forutsetter at elevene har lest novellen. De tre siste spørsmålene bidrar til å sette elevene på sporet av det skjulte meningsinnholdet i fortellingen. Når det gjelder spørsmål c og d, kan elevene imidlertid delvis nyttiggjøre seg av matcheteknikk for å beskrive det som etterspørres. Dette gjør oppgavene enklere, og bidrar til at elever som ikke har oppdaget alt meningsinnholdet, også klarer å svare på noe. Fortolkninger og beskrivelser signaliseres som viktig i *Fra saga til CDs* oppgaver.

Kontekst starter som vanlig med et forfatterportrett. Det er ordforklaringer i magen underveis, og tre små bilder til teksten. Også her kan bildene bidra til elevens leseopplevelse. Oppgavene er som følger:

«I teksten»

1. Hvordan skildres Karen og postføreren i teksten? Skriv en personkarakteristikk ut fra opplysningene i teksten, eller lag en tegning. *Lesekontroll*
2. Hvilke eventyrtrekk finner du i novellen? *Lesekontroll*
3. Finn naturskildringene i teksten. Hvilken betydning har de? Skriv ned dine tanker om dette, eller lag en tegning der du får fram stemningen i naturen rundt kroen. *Lesekontroll*
4. Det blir fortalt to ulike fortellinger i novellen. På hvilken måte kan de knyttes til hverandre? *Lesekontroll*

«Ut av teksten»

5. Forklar hva som menes med det siste avsnittet i teksten: - Men når gamle folk ville gi ungdommen en riktig alvorlig advarsel, pleiet de gjerne å begynne således: «Det var en gang i Krarup Kro en pike som het Karen –« *Lesekontroll*

6. Skriv en novelle med samme oppbygging som «Karen», men der du bytter ut stedene og personene i teksten slik at handlingen finner sted i dag. Tenk over hvor hovedpersonen jobber, hva slags natur du skal skildre, og hvem som lurer hovedpersonen slik at det passer inn i dagens samfunn.
(Blichfeldt, et al., 2006b:189).

De tre første oppgavene er typiske kontrollspørsmål. Disse er tekstorienterte og særlig preget av fokus på stiltrekk og analyse av teksten. Også her settes elevene på sporet av miljø- og personbeskrivelsers betydning for historien. I oppgave 1 og 3 hvor dette etterspørres, får elevene valget mellom å tegne eller å skrive. Her legges det opp til ulike læringsstiler avhengig av elevens preferanser. Tegning åpner for dialektikk mellom tekst og leser, men medfører også fare for å bevege seg bort fra teksten. Velger man i stedet å skrive, kan matcheteknikk benyttes for å svare på deler av spørsmålet. Oppgave 6 er en typisk meddiktningsoppgave, som tar utgangspunkt i novellens struktur, men ikke har noe med det litterære universet i Kiellands fortelling å gjøre. Det må imidlertid nevnes at både oppgave 6 og 3 stimulerer elevene til å «reflektere over form», som var det av Skjelbreds analysepunkter som var fraværende i hennes studie. Oppgave 4 og 5 er vanskeligere å plassere. Det første henviser til parallellhistorien, som er en slags allegori på den realistiske fortellingen. Det andre henviser til det generaliserende aspektet «slik går det ofte», ta lærdom av det. Man må ha lest og forstått teksten, for å kunne besvare dem, og de er i så måte lesekontrolloppgaver. Likevel er de relevante i en mer litterær sammenheng enn bare kontroll, fordi de krever tolkning og metarefleksjon. Disse er derfor to, av få spørsmål i denne analysen, som kan inngå som oppgaver knyttet til litteraturundervisning.

NB! har i likhet med *På norsk* og *Fra saga til CD* plassert novellen i tekstsamlingen for 9.trinn. Novellen står i kapittelet med overskriften «I gode og onde dager».

Kapittelbenevnelsen er nokså intetsigende, og kan ikke hevdes å bidra til forståelsen av tekstene herunder. Det brukes først noen linjer til å påpeke at novellen tilhører realismen, som tar opp problemer i samfunnet. I tillegg blir det gjort oppmerksom på at det ligger mye informasjon mellom linjene, slik at leseren kan innstille forventningene sine på dette. Dette er relevant informasjon, ettersom det er avgjørende for forståelsen å få øye på denne informasjonen. Videre finnes det noen ordforklaringer, men ingen bilder til teksten. Oppgaver til novellen er følgende:

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Hva handler denne novellen om? | <i>Lesekontroll</i> |
| 2. Hvem er det som forteller historien? Hvilken fortellersynsvinkel er brukt? | <i>Lesekontroll</i> |
| 3. Hva tror du det betyr at kjolen til Karen er blitt for trang? | <i>Lesekontroll</i> |
| 4. Lag en ny tittel til novellen. | <i>Flukt fra teksten</i> |
| 5. Hva slags forhold er det mellom Karen og Anders postfører? | <i>Lesekontroll</i> |
| 6. Hvilken rolle har reven og haren i fortellingen? | <i>Lesekontroll</i> |
| 7. Politiet stiller spørsmål til kromannen og kona hans om hva som skjedde den dagen Karen forsvant. Gå i grupper, lag replikker og spill scenen. | <i>Flukt fra teksten</i> |
- (Justdal & Asdal, 2006b:199).

Ressurspermen begrunner oppgavene generelt. Valget av novellen «Karen» forklares med at det er en fortelling de har erfaring med at elevene liker. Presentasjonen i forkant av teksten setter den inn i en litteraturhistorisk sammenheng, samtidig påpeker læreverkforfatterne at den bør leses i sammenheng med andre tekster i antologien, som tar opp lignende temaer (Justdal & Asdal, 2007:82). Dette kan påvirke elevenes resepsjon av teksten, dersom de er bevisst på felles tematikk. Fem av sju oppgaver peker tilbake på teksten. Også her er det særlig stiltrekk og tolkninger som etterspørres. Ettersom noen av spørsmålene krever tolkninger, er de ikke helt lukkede, likevel forventes nokså bestemte svar. Svarene finnes i teksten, men kan ikke hentes inn ved bruk av matcheteknikk, noe som krever at elevene må ha forstått det skjulte meningsinnholdet. I likhet med *Fra saga til CDs* oppgaver, kan flere av disse «lesekontrollspørsmålene», lede elevene inn i en dypere forståelse av teksten, ved å sette dem på sporet av ting som er viktig å merke seg. Dette gjelder særlig spørsmål 3 og 6. Disse oppgavene stimulerer særlig til den delen av litterær lesing som krever «performancekompetanse», som er redegjort for tidligere. I spørsmål 4 spiller både tekst og leser en rolle, men det er likevel tvilsomt at det fører til en dypere forståelse av teksten. Spørsmål 7 tar også hensyn til både tekst og leser. Her må elevene bygge på informasjon fra teksten, og samtidig farge den med sin egen forestillingsverden. Det er imidlertid ikke sannsynlig at forståelsen blir noe dypere, ettersom lærebokforfatterne trekker inn politiet, konstruerer en ny scene og dermed bryter fiksjonen. Forholdet til novellen blir så vagt at denne oppgaven må kalles en «flukt fra teksten».

For å oppsummere læreverkene oppgaver til novellen «Karen», er det stor dominans av kontrollspørsmål, som fokuserer på det meningsinnholdet i fortellingen som ikke uttrykkes eksplisitt. Dette har sannsynligvis sammenheng med at denne novellen er tettpakket med skjult informasjon, noe som fører til at spørsmålene blir ganske like. Alle oppgavesettene gjør eleven oppmerksom på parallellfortellingen med reven og haren. *Kontekst* og *Fra saga til CD* får elevene til å reflektere over miljøets betydning i novellen. Også forholdet mellom Karen og postkaren påpekes i to av oppgavesettene. Felles for læreverkene med oppgaver, er også fokuset på stiltrekk ved teksten. I disse oppgavesettene er det analyse og forståelse som signaliseres som mest vesentlig. Styrken ved *På norsk*, er som sagt at de ikke legger noen føringer som kan bidra til en spesiell leseropplevelse. Svakheten er derimot at leseren kan gå glipp av mening, som elever med et annet leseverk, får med seg på grunn av paratekstene og oppgavene. Uten oppgaver til en slik tekst, vil lærerstøtte være helt avgjørende for forståelsen hos de fleste.

Oppsummering oppgaver

Når det gjelder novelleteksten, er oppgavene og de øvrige paratekstens signalementer, såpass like at det ikke vil ha stor betydning hvilket av læreverkene som brukes, med tanke på hvilken kompetanse eleven sitter igjen med. Når det gjelder romanen derimot, vil sluttinntrykket i mye større grad variere. Her er først og fremst utdraget avgjørende, men også hvor mye informasjon som gis om resten av fortellingen. På grunn av ulike utdrag, er også oppgavene til *Kransen* svært forskjellige. Det som likevel går igjen på tross av sjanger, læreverk og valg av utdrag er de samme oppgavetyper. De fleste svarene finnes i teksten, men oppgavene er også til dels preget av aktivitetspedagogikk, som har lite med litteraturundervisning å gjøre. Bakgrunnen for dette ligger sannsynligvis i læreplanens generelle del hvor det heter at skolen skal «stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning» (*Kunnskapsdepartementet, 2006*).

Av totalt 46 spørsmål forholder fordelingen av spørsmålene seg til kategoriene som vist i tabellen under.

Oppgaver som lesekontroll	27
Oppgaver som flukt fra teksten	13
Oppgaver for å dikte videre	5
Ukategoriserte oppgaver	1
Sum	46

At lesekontrollsoppgaver er dominerende, korresponderer med både Ullströms og Skjelbreds funn. Datamaterialet er for lite til å trekke en sikker konklusjon, men analysen gir sterke indikasjoner om at dette bildet vil være representativt for resten av oppgavene i tekstsamlingene. Av fem tekstsamlinger har tre kontrollspørsmål som dominerende oppgavetype. De to andre er *På norsk*, som er uten spørsmål, og *Neon* som har overvekt av aktivitetsoppgaver. Det er verdt å merke seg at oppgavene som oppmuntrer til meddiktning, også finnes til andre sjangere enn lyrikk.

Når det gjelder sidene ved OECDs lesekompetanse, som trekkes frem i leseprøvene, finnes spørsmål som fremmer alle tre aspekter i norskantologiene. I hovedsak er også her «informasjonsinnhentningsaspektet» mest representert. Det finnes også oppgaver som krever tolkning og analyse, samt refleksjon og vurdering av form og innhold, selv om det ikke er mange av sistnevnte type. Det kan konkluderes med at alle aspektene PISA-prøvene fremhever, ivaretas i norskantologiene. Det kan også konkluderes med at disse tre aspektene ikke er tilstrekkelige som kriterier for oppgaver til skjønnlitteratur. En norsklærer som er sitert tidligere, savnet oppgaver som kunne «åpne veiene inn til teksten». Grunnen til at dette ikke skjer, er fordi ingen av oppgavekategoriene i særlig grad evner å ta hensyn til at både leser og tekst, er del av den lesekompetansen resepsjonsteorien fremmer. Dette fører til at de fleste oppgavene kun behandler teksten på overflatenivå, og sjelden trekker eleven inn i fiksjonen gjennom forståelse og refleksjon. De mange lesekontrollsoppgavene stimulerer ofte til den delen av lesekompetansen Torell omtaler som performancekompetanse (Torell, et al., 2002). Man skulle derfor tro at disse oppgavene kunne bidra til å utvikle det litteraturfaglige begrepsapparatet mange elever ser ut til å mangle. Problemet er derimot at de ofte bare krever parafrafer og derfor gjerne fører til en naiv leting etter detaljer i teksten. Med noen få unntak, gir de dessuten lite rom for leseren. De to andre spørsmålskategoriene tar i mye større grad hensyn til leserens fortolkning. Disse fører imidlertid med seg et nytt problem. Faren her er at virkelighetsbilder fra leserens egen erfaringsverden blir så dominerende i tolkningen, at teksten selv kommer i bakgrunnen. Dette omtaler Torell som «literary transfer-blokkeringene». Muligheter for å gjøre funn i teksten kan derfor forsvinne (Torell, et al., 2002). Følgen av lærebøkens oppgaver, er at litterære lese måter motvirkes i oppgaver som burde ha det motsatte til hensikt. Med fare for å generalisere kan man si at «flukt fra teksten» og «dikte videre-oppgavene» er produkter av feiltolkninger av resepsjonsteorier i en elevsentrert skole, samt et ønske om å ivareta kravet om tilpasset opplæring gjennom ulike læringsstrategier. Kontrolloppgavene står i en mer tekstorientert tradisjon gjennom fordypelse

i detaljer, men bryter med disse retningenes prinsipp ved at de ikke bidrar til det overordnede blikket. Det er plukket litt fra ulike retninger, uten å ta hensyn til hele bildet, noe som gjør oppgavene utilstrekkelige.

De to tekstene som er tatt utgangspunkt i her, er kanontekster i dobbel forstand, både i skolekanon og i den allmenne norske kanon. Avslutningsvis kan en spørre hvordan tekstene, gjennom oppgavene, brukes i kraft av seg selv? Og brukes de til å fremme noe av det kanontekster beskyldes for? Slik jeg ser det, brukes de hverken spesielt godt i kraft av seg selv, eller som nasjonsbyggingende, slik kanonkritikerne er redde for. De fungerer først og fremst som lesekontroll og sysselsetting. Uavhengig av oppgavetype er også de fleste oppgavene nokså enkle, noe som kan knyttes tilbake til PISA-prøvene, som finner at norske elever i liten grad er i stand til å løse oppgaver som «[...] stiller krav til nøyaktighet og utholdenhet [...]» (Kjærnsli, et al., 2007). Det er derfor ikke bare problematisk at det oppfordres til en ikke-litterær lese måte, det er også problematisk at det gjøres gjentatte ganger, slik at elevene blir sosialisert inn i en diskurs hvor dette blir den vanlige måten å forholde seg til litteratur på. I forhold til oppgavens evne til å signalisere hva som er viktig kunnskap i en tekst, må det konkluderes med at mange av norskantologienes oppgaver ikke gjør det. De signaliserer gjerne motsatt, ved å fokusere på ting som er irrelevant for den litterære teksten. Jamfør Skaftuns poeng om litteraturens nytteverdi, kan flere av disse oppgavene forsvares, da mange gir kunnskap om andre deler av norskfaget, eller skolen forøvrig. Allikevel kan oppgaver av denne typen sende uheldige signaler om skjønlitteraturens egenverdi.

Grunnen til at lærebøkene lager oppgaver som fungerer såpass litteraturdidaktisk dårlig, kan bunne i flere ting. For det første kan en tenke seg at det har med læreplanen å gjøre. For selv om opphevelsen av godkjenningsordningen fristiller forlagene, er det tydelig at de ligger nært opptil læreplanens føringer, noe som resulterer i at de må ta mange hensyn. Ettersom *Kunnskapsløftet* gir svært få retningslinjer om arbeidsmåter og litteratur, ser det ut som om forlagene velger andre punkter fra læreplanen på et felt de ikke fungerer særlig godt. Dette kommer til syne gjennom begrunnelser, eller manglende begrunnelser, for tekstutvalg og oppgaver. Alle læreverk knytter forøvrig eksplisitt eller implisitt, valget av de eldre tekstene til *Kunnskapsløftets* hovedområde språk og kultur. Bare *Kontekst* og *NB!* presenterer begrunnelser som handler spesielt om den aktuelle teksten. Oppgavene knyttes enten til det nevnte punktet fra læreplanen, eller begrunnes generelt. En annen faktor som bidrar til at oppgavene ikke er optimale, har sannsynligvis sammenheng med at oppgavesjangeren i seg

selv ikke er den mest egnede måten å bearbeide litteratur på. Den eneste arbeidsmåten læreplanen eksplisitt nevner ved litteraturbearbeidelse, er den litterære samtalen. Denne trekkes også frem av samtlige læreverk og ofte også som beste alternativ i teorien. Ullström påpeker at siden lesing er en dialogisk prosess mellom leser og tekst, er den beste måten å gjenskape, bearbeide og videreutvikle prosessen på, en samtale hvor ulike lesninger kan brytes mot hverandre (Ullström, 2009:137). Petrosky, som Appleyard (1991) referer til, påpekte svakheter ved oppgavene allerede i 1982. Han mente at bare omfattende klasseromssamtaler og vesentlige skriveoppgaver ville utvikle de kritiske tenkemåtene elevene trenger for å bli i stand til å lese litteratur omhyggelig, og tolke den intelligent. Mye tyder likevel på at lærerne vil ha læreverkene med oppgaver. Dette synliggjøres ved at fire av fem læreverk har oppgaver i litteraturantologiene, og læreverket som ikke har det, ser ut til å ha en ganske marginal markedsandel. Grunnen er som nevnt, sannsynligvis tidsressurser, ønske om støtte i undervisningen, samt delvis manglende kunnskap om litteraturoppgavenes svakheter.

Kapittel 7: Hva innebærer funnene?

Det er tidligere beskrevet hva litterær kompetanse i resepsjonsteorien kan bestå av. Ettersom lærebøkene tydelig uttrykker et ønske om en resepsjonsteoretisk tilnærming, bør elevenes litterære kompetanse bli omtrent som skissert her. Imidlertid sender lærebøkernes innhold signaler som også peker i andre retninger.

Når det gjelder LK06' læreverk må det påpekes at de ligger nært opptil læreplanens føringer. Til tross for at disse er nokså vage, har læreverkene tolket dem svært likt. Tidligere i oppgaven ble det reist spørsmål om læreplanens åpenhet kunne bety slutten for skolekanon. Svaret er, todelt. Det finnes fortsatt et kjernepensum i skolen, en samling tekster og forfattere, forlagene mener elevene bør kjenne. Analysene viser imidlertid at skolekanon ikke lenger har like tette bånd til den tradisjonelle kanon, som det den hadde tidligere. Fra et mer didaktisk perspektiv, er det ut fra denne studien, ikke noe i veien for at tekstutvalget i lærebøkene, kan føre til utvikling av kompetente litterære lesere. Tekstene kan både by på historisk-, fiktiv- og fortolkende lesing, og inneholder også mange elementer som kan spores i ungdoms lesepreferanser. Imidlertid gjelder dette først og fremst den ungdomsleseren Appleyard beskriver - leseren som allerede er en leser. I forhold elever som har liten litterær kompetanse, vil nok «lista» ligge litt for høyt, når det gjelder mange av tekstene. Deres litteraturpreferanser er først og fremst en fortsettelse av de narrative de kjenner fra hverdagslivet. De ønsker i første rekke å bli underholdt. Helst gjennom fortellinger med høyt tempo, mye action, spenning, humor og romantikk. De foretrekker fantastiske eller virkelighetsnære fortellinger, med nokså stereotype karakterer. Kun få av disse kriteriene oppfylles for eksempel i de klassiske tekstene. Her berøres et didaktisk dilemma. Hvilke hensyn skal veie tyngst? De høylitterære tekstene kan bidra til litterær utvikling hos de som allerede er lesere, men medfører en fare for å «miste» de som har liten lesekompetanse. Enklere litteratur, som ligger nærmere ungdoms egne lesepreferanser, kan i større grad innlemme alle typer lesere, og føre til språklig utvikling, men stimulerer i liten grad til litterær utvikling.

Læreverkene løser problemet ved å innlemme tekster som ivaretar begge perspektiver. Dette kommer godt til syne i kanontekstene. Her er det både eldre klassikere, og enklere tekster med utgangspunkt i lesepreferanser, som i større grad ivaretar motivasjon og leselyst. I forhold til det sistnevnte tenker jeg først og fremst på de to fantasytekstene. Likevel er det slik jeg ser det, ingen grunn til å frykte overdreven elevsentrering i forhold til tekstutvalget. Det tydeligste trekket i antologiene er nemlig den store representasjonen av litteratur fra siste halvdel av 1900-tallet, frem til i dag. Her er det både høylitterære tekster, og tekster som i

større grad er tilpasset segmentet. Likevel ivaretar den nye ungdomslitteraturen samtidig læringspotensialet, gjennom evne til å kommunisere på flere plan - til både sterke og svake lesere. Den historiske utviklingen av skolekanon viser at prinsippet om tilpasset opplæring har sterk forankring i en stadig mer elevorientert skole. Litteraturutvalget har noe å by de fleste, og gir også de fleste noe å strekke seg etter. Det har innslag av tekster som ligger nært ungdoms egen tekstkultur, samtidig som det byr på tekster som kan gi elever «motverdener», nye perspektiver og kjennskap til kulturarven. De fleste tekstene har også potensiale til å utvikle den metaforståelsen forskere etterlyser. Imidlertid kommer ikke denne kompetansen av seg selv, og som oppgaveanalysene viser, heller ikke gjennom disse.

Oppgaveanalysene legger, i motsetning til utvalget, i liten grad til rette for den lesekompetansen som kreves av en litteraturlerer. De fleste oppgavene er ganske enkle, og deres funksjon er først og fremst lesekontroll og sysselsetting. Mange av oppgavene lar teksten forbli ubearbeidet, og i stedet for å utvikle lesekompetansen, kan de derimot bidra til å føre elevene bort fra den lesekompetansen didaktisk teori ønsker å fremme. Analysene viser at oppgavene til og med kan forsterke et av de mest signifikante litteraturproblemene hos ungdom, nemlig evnen til å lese fiktivt. Studien viser videre at, i motsetning til litteraturutvalget, endrer oppgavetyper seg lite. De er som utvalget, leserorientert, men i motsetning til utvalget, er det først og fremst her de mindre lesevante elevene sviktes, slik Scüllerqvist beskriver. I stedet for å gi elevene de analyseverktøyene som behøves for å bli en god leser, oppmuntrer mange av oppgavene til å ta utgangspunkt i egne følelser når tekstene skal bearbeides. Dette leder som regel bort fra det litterære univers, og stimulerer i liten grad til en dypere forståelse av teksten. Grunnen til at oppgavene fungerer i så liten grad, kan ha sammenheng med at oppgaveløsning, særlig ikke individuell sådan, i utgangspunktet ikke er den optimale måten å bearbeide litteratur på. Både det dialogiske- og sosiokulturelle læringssyn som preger dagens skole, læreplanen, samt litteraturredidaktisk teori, anmoder i stedet om den litterære samtalen som beste alternativ. Det er derfor avgjørende at læreren er bevisst på at oppgavene alene, ikke er tilstrekkelige i litteraturarbeid, men må suppleres med andre arbeidsmåter for å skape en god litterær leser.

Olin-Scheller stiller et viktig spørsmål i forhold til skolens oppgave når det gjelder kunnskap om fortellende litteratur. Hun spør: «Vad kan, och ska, litteraturpedagoger bidra med för att ge elever möjlighet att utvecklas genom möten med fiktionstext?» (Olin-Scheller, 2006:12). Uten å være for pessimistisk, kan en stille spørsmålstegn ved graden av innflytelse skolen egentlig har, når det gjelder å gjøre elever til litterære lesere. Er det mulig å skape en litterær

leser innenfor skolens rammer, når hverdagskulturens dominans er så stor? Dette spørsmålet får bli stående ubesvart. Etter endt prosjekt, tror jeg, først og fremst det er vesentlig at litteraturpedagogen er bevisst læreverkene på en kritisk måte. Følgelig blir et av lærerens viktigste bidrag i elevers utvikling som litteraturlesere, å gjøre oppmerksom på forskjellen mellom skoletekstene og hverdagstekstene, slik at elevene innstiller seg på å se etter tekstens mønstre, og forstår at de må vente seg noe mer enn det som ligger oppe i dagen. Slik kan de lære å lese fiktivt og fortolkende, slik kan de utvikle den litterære metaforståelsen.

Litteraturliste

- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse? : en studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmenfaglig studieretning*. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.
- Andresen, K. (2008). Skjønnlitteratur er ikke svaret. 1 s. Hentet fra: forskning.no website: <http://www.forskning.no/artikler/2008/november/199774>
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aske, J., Jetne, Ø., Larsen, S., Løkke, M., & Rosslund, K. (2007a). *Neon, Ressursbok for læreren 9*. Oslo: Det norske samlaget.
- Aske, J., Jetne, Ø., Larsen, S., Løkke, M., & Rosslund, K. (2007b). *Neon, Tekstsamling 9*. Oslo: Det norske samlaget.
- Aske, J., Larsen, S., Rosslund, K., & Stenberg, A. (2006). *Neon, Tekstsamling 8*. Oslo: Det norske samlaget.
- Aske, J., Larsen, S., Rosslund, K., & Stenberg, A. (2008). *Neon, Tekstsamling 10*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bjorvand, A.-M., Mørk, K. L., Lillesvangstu, M., Rokseth, R., & Tønnessen, E. S. (2007). *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (Vol. nr. 169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørneboe, J. (1976). Siste samtale med Jens Bjørneboe [TV, video]: NRK.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006a). *Kontekst, Ressursperm*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006b). *Kontekst, Tekster 1*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006c). *Kontekst, Tekster 2*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2010). *Kontekst, Tekster 3*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Brooks, P. (1985). *Reading for the plot: design and intention in narrative*. New York: Vintage Books.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. In I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (36 s.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Den norske bokdatabasen. (2012). skolebok.no Lesedato:14.03.2012. Hentet fra: <http://www.skolebok.no/index.db?id=1004116>.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen L97*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Elman, C. (2012). Merethe Lindstrøm vant Nordisk Råds litteraturpris. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/kultur/Merethe-Lindstrom-vant-Nordisk-Rads-litteraturpris-6790899.html>
- Fabokforlaget. (2012). Fra saga til CD Lesedato:17.02.2012. Hentet fra: <http://frasagatilcd.no/>.
- Haukeland, H. I. (2010). Lærebokas usikre framtid. *Norsklæreren, tidsskrift for språk og litteratur*(3, 2010 34.årgang).
- Hoel, T. (2008). Gutter og lesing: lesevaner, lesetips, nye medier (50 s.). Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Jensen, M., & Lien, P. (2006a). *Fra saga til CD, 8A elevbok*. Oslo: Forlaget fag og kultur.
- Jensen, M., & Lien, P. (2006b). *Fra saga til CD, 8B elevbok*. Oslo: Forlaget fag og kultur.
- Jensen, M., & Lien, P. (2007a). *Fra saga til CD, 9A elevbok*. Oslo: Forlaget fag og kultur.
- Jensen, M., & Lien, P. (2007b). *Fra saga til CD, 9B elevbok*. Oslo: Forlaget fag og kultur.
- Jensen, M., & Lien, P. (2008a). *Fra saga til CD, 10A elevbok*. Oslo: Forlaget fag og kultur.
- Jensen, M., & Lien, P. (2008b). *Fra saga til CD, 10B elevbok*. Oslo: Forlaget fag og kultur.
- Jensen, M., & Lien, P. (2008c). *Fra saga til CD, Ressursperm for læreren 10A og 10B*. Oslo: Forlaget fag og kultur.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt.
- Justdal, H., & Asdal, F. A. (2006a). *NBI, Norsk 8 tekstsamling*. Oslo: Cappelen Damm.
- Justdal, H., & Asdal, F. A. (2006b). *NBI, Norsk 9 tekstsamling*. Oslo: Cappelen Damm.

- Justdal, H., & Asdal, F. A. (2007). *NBI, Ressursperm for læreren 9*. Oslo: Cappelen Damm.
- Justdal, H., & Asdal, F. A. (2008). *NBI, Norsk 10 tekstsamling*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2007). Lesing *Tid for tunge løft - Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006* (s. 30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet - læreplan i norsk*.
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på: om lesing, lesebestillinger og tekstvalg* (Vol. nr. 188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse. In M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (Vol. nr. 169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E., & Skjelbred, D. (2008). "Les side 120 til 170 i læreboka og svar på spørsmålene." Om kombinasjonen av arbeidsplaner og lærebøker i skolen. *Utdanning*(Nr. 9, 2008).
- Møller, H. H., Poulsen, H., & Steffensen, B. (2010). *Litteraturundervisning: mellom analyse og opplevelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Doktoravhandling, Karlstads universitet, Karlstad.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk :norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs* (Vol. nr 154). Bergen: Fagbokforlaget.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag :norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet :didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? In P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen- fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus Forlag.
- Petersson, M. (2009). "Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur?" - om blivande svensklärare som läsare. In L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man...? - den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber AB.
- Rogne, M. (2009). Læreboka- ein garantist for læreplannær undervisning? Norskboøkene i møte med eit nytt hovudområde. *Acta Didactica Norge*, 3(Nr.1).
- Rolland, J., Slettevoll, I., Spiten, R., Sundby, H., & Uri, H. (2007). *På norsk, For læreren 2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rolland, J., Slettevoll, I., & Uri, H. (2006). *På norsk, Les 1*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rolland, J., Slettevoll, I., & Uri, H. (2007). *På norsk, Les 2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rolland, J., Slettevoll, I., & Uri, H. (2008). *På norsk, Les 3*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rolland, J., Spiten, R., & Sundby, H. (2009). *På norsk, For læreren 3*. Oslo: Cappelen Damm.
- Schüllerqvist, I. M. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten"? Tolkningsgemenskaper på en litteraturodidaktisk bro*. Doktoravhandling, Karlstads universitet, Karlstad.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi* (Vol. nr. 178). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. In B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing*. Oslo: Novus forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2011). Barn og unge i skulen Lesedato:27.04.2012. Hentet fra: http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2011/skole/.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion :grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (3 utg.). København: Akademisk forlag.
- Store norske leksikon. (2011). Sakprosa *Store norske leksikon*: Kunnskapsforlaget.
- Store norske leksikon. (2012). Kanon. In Kunnskapsforlaget (Ed.), *Store norske leksikon* (Vol. 2012).
- Sørbo, J. I. (2005). *Kielland som melodramatiker*. Oslo: Gyldendal.
- Torell, Ö., Bonsdorff, M. v., Gontjarova, O., & Bäckman, S. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? : om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland : [rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture]*. Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan.

- Tønnessen, E. S. (2007a). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. In M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (Vol. nr. 169, 196 s.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2007b). Litterær kompetanse - for elever og lærere. In M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (Vol. nr. 169, s. 196 s.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ullström, S.-O. (2009). Frågor om litteratur - om oppgiftskulturen i gymnasieskolan. In L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man ...?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Ziehe, T. (2001). De personlige livsverdeners dominans- endret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser. *Uddannelse*(10/2001).
- Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk - Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Doktoravhandling, Växjö universitet, Gøteborg.

Vedlegg

Vedlagt ligger oversikt over ungdomsskolens skjønnlitterære tekster, hentet fra SPSS. Her fremkommer ikke alle variabler, men kun tekst, forfatter og sjanger.

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
1	Aarø, Selma Lønning	Fortviet kreps '72	Novelle
2	Aarø, Selma Lønning	Fortvilet kreps '72	Roman
3	Aarø, Selma Lønning	En rekke avbrutte forsøk	Roman
4	Aasen, Ivar	Etterstev	Lyrikk
5	Aasen, Ivar	Dei gamle fjelli	Lyrikk
6	Aasen, Ivar	Millom bakkar og berg/Nordm...	Lyrikk
7	Aasen, Ivar	Saknad	Lyrikk
8	Abdel-Fattah, Randa	Ser hodet mitt stort ut med de...	Roman
9	Abrahamsen, MiRee	Bols	Roman
10	Achebe, Chinua	Mønsteret rakner	Roman
11	Agrell, Wilhelm	Desertwalker	Roman
12	Ahmed, Roda	Forberedelsen	Roman
13	Ahmethodzic, Bakir	Blodspor	Novelle
14	Ali, Mah-Ruk	Den sure virkeligheten	Roman
15	Alighieri, Dante	Denguddommelegekomedie	Lyrikk
16	Allende, Isabel	Godseieren	Roman
17	Allende, Isabel	Det legendariske kjærlighetsp...	Roman
18	Almedal, Anne Marie	Himmelblå	Lyrikk
19	Ambjørnsen, Ingvar	Drapene i Barkvik	Roman
20	Ambjørnsen, Ingvar	Brødre i blodet	Roman
21	Ambjørnsen, Ingvar	Hviteniggere	Roman
22	Ambjørnsen, Ingvar	Gutten	Novelle
23	Andersen, Benny	Kærevekker	Lyrikk
24	Andersen, H.C.	Den lille pige med svovelstikk...	Eventyr
25	Andersen, H.C.	Det er liv at rejse	Lyrikk
26	Andersson, Gunder	Tilsetjingsintervjuet	Novelle
27	Angell, Olav	Haiku I	Lyrikk
28	Angell, Olav	Haiku II	Lyrikk
29	Angell, Olav	Haiku III	Lyrikk
30	Applegate, Katherine	Animorphs-oppdagelsen	Roman
31	Askildsen, Kjell	Mennesker på kafé	Novelle
32	Askildsen, Kjell	Johannes' oppmuntrende begr...	Novelle
33	Askildsen, Kjell	Mennesker på kafé	Novelle
34	Aslaksen, Jeanette	Mu klišea	Lyrikk
35	Asphjell, Jon	Utpust	Fortelling
36	Austen, Jane	Emma	Roman
37	Bache-Wiig, Anna	Bootylicious	Novelle
38	Bakhtiari, Marjaneh	Kall det hva faen du vil	Roman
39	Bano, Jeelani	Forestillingen	Novelle

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
40	Baranczak, Stanislaw	Hvis du absolutt må skrike	Lyrikk
41	Batra, Satish	Den utakksame generasjonen	Novelle
42	Baudelaire, Charles	Besetting	Lyrikk
43	Baudelaire, Charles	Musikken	Lyrikk
44	Beckett, Samuel	Mens vi venter på Godot	Drama
45	Beckman, Kaj	Ibland är man så sorgsen	Lyrikk
46	Beckstrøm, Lars Fredrik	Balladen om Kåre og Nelly	Lyrikk
47	Bell, William	Forbudt by	Roman
48	Bellmann, Carl Michael	Fredmans Sång nr.35	Lyrikk
49	Belsvik, Rune	Eg står her og skal slå opp m...	Novelle
50	Belsvik, Rune	Eg står her og skal slå opp m...	Novelle
51	Belsvik, Rune	Verdas mest forelska par	Roman
52	Belsvik, Rune	Svart bilde	Novelle
53	Belsvik, Rune	Eg står her og skal slå opp m...	Novelle
54	Belsvik, Rune	Blikk-kasting 1	Lyrikk
55	Belsvik, Rune	Blikk-kasting 2	Lyrikk
56	Belsvik, Rune	Eg står her og skal slå opp m...	Novelle
57	Benni, Stefano	Den magiske gitaren	Novelle
58	Berg, Joakim	Kärleken väntar	Lyrikk
59	Berg, Ståle Stein	Jonny Wang	Filmmanus
60	Berggren, Arne	Du vet aldri	Novelle
61	Berggren, Arne	Hjernen er en hund	Fortelling
62	Berggren, Arne	Fisken	Roman
63	Bergstøl, Tore(nedskriver)	Varulv	Sagn
64	Bildøen, Brit	Alt som er	Roman
65	Bilgiç, Sükrü	Dråperavlengsel	Novelle
66	Bing, Jon	Tanz- gåtenes planet	Roman
67	Bing, Jon og Bringsværd, T...	Tider skal komme	Roman
68	Birkedal, Arnt	Me seier god natt framfor trappa	Lyrikk
69	Birkedal, Arnt	Gamle teikneserier luktar	Lyrikk
70	Birkedal, Arnt	Dei første klassefestane	Lyrikk
71	Bjerke, André	De voksnes fest	Lyrikk
72	Bjerke, André	Ursproget	Lyrikk
73	Bjerke, André	Liten og stor	Lyrikk
74	Bjerke, André	Treogtredve	Lyrikk
75	Bjørlykke, Oskar Stein	I lys loge	Lyrikk
76	Bjørneboe, Jens	Ti bud til en ung mann som vil...	Lyrikk
77	Bjørneboe, Jens	Frihetens øyeblikk	Roman
78	Bjørneboe, Jens	Ischariot	Lyrikk

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
79	Bjørneboe, Jens	Vise om byen Hiroshima	Lyrikk
80	Bjørneboe, Jens	Ti bud til en ung mann som vil...	Lyrikk
81	Bjørneboe, Jens	Dødssangen	Lyrikk
82	Bjørneboe, Jens	Haiene	Roman
83	Bjørneboe, Jens	Ti bud til en ung mann som vil...	Lyrikk
84	Bjørneboe, Jens	Jonas	Roman
85	Bjørnson,Bjørnstjerne	Tale til barna	Tale
86	Bjørnson,Bjørnstjerne	Faderen	Novelle
87	Bjørnson,Bjørnstjerne	Ingerid Sletten av Sillejord	Lyrikk
88	Bjørnson,Bjørnstjerne	Faderen	Novelle
89	Bjørnson,Bjørnstjerne	Ørneredet	Novelle
90	Bjørnson,Bjørnstjerne	Ingerid Sletten	Lyrikk
91	BlackSheeps	Oro jaska beana	Lyrikk
92	Blæsbjerg, Kim	Glemsomheden og Gud	Novelle
93	Boccaccio, Giovanni	Jaktfalken	Novelle
94	Bodvar, Sigurd	Møtet	Lyrikk
95	Bogaeus, Johan	Bara bea	Filmmanus
96	Boine, Mari	Gula gula	Lyrikk
97	Boine, Mari	Hørstammødrenesstemme	Lyrikk
98	Böll, Heinrich	Anekdote til senking av arbeid...	Fortelling
99	Borgen, Johan	Roger - 14	Novelle
100	Borgen, Johan	Lillelord	Roman
101	Borgen, Johan	Denensomme	Lyrikk
102	Borgen, Johan	Av en født forbryters dagbok	Novelle
103	Borgen, Johan	Eventyr ved sengetid	Novelle
104	Boye, Karin	Ja visst gör det ont	Lyrikk
105	Boye, Karin	Ja visst gör det ont	Lyrikk
106	Boye, Karin	Från en stygg flicka	Lyrikk
107	Boye, Karin	I rörelse	Lyrikk
108	Bøe, Anne	(den vil bare reise)	Lyrikk
109	Børli, Hans	Tingenesørgeraldri	Lyrikk
110	Børli, Hans	Marihøne	Lyrikk
111	Børli, Hans	Å skrive dikt	Lyrikk
112	Braaten, Oskar	Ungen	Drama
113	Braaten, Oskar	Ulvehiet	Roman
114	Brahmachari, Nirmal	Immigrant	Lyrikk
115	Brantenberg, Gerd	Sangen om St.Croix	Roman
116	Brantenberg, Gerd	For alle vinder	Roman
117	BráulioMantovani	Guds by/City of God	Filmmanus

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
118	Brautigan, Richard	Vivaldimassakren	Novelle
119	Brecht, Bertolt	Bokbrenningen	Lyrikk
120	Brecht, Bertolt	Herberget	Lyrikk
121	Brecht, Bertolt	En lesende arbeiders spørsmål	Lyrikk
122	Breiteig, Bjarte	Der nede sørger de ikke	Novelle
123	Brekke, Paal	Der alle stier taper seg	Lyrikk
124	Bremnes, Lars	Over det store tomme kvite	Lyrikk
125	Bringsværd, Tor Åge	Matt. 18.20	Novelle
126	Bringsværd, Tor Åge	Denenøyde	Fortelling
127	Bringsværd, Tor Åge	Matt.18.20	Novelle
128	Bringsværd, Tor Åge	Ludolf	Novelle
129	Bringsværd, Tor Åge	Pustehull	Novelle
130	Brkic, Merima Maja	Cerska	Lyrikk
131	Brkic, Merima Maja	På flukt	Lyrikk
132	Brkic, Merima Maja	Forbanning	Lyrikk
133	Brkic, Merima Maja	Ingenvandrarlenger	Lyrikk
134	Brkic, Merima Maja	Ikkje spør!	Lyrikk
135	Brkic, Merima Maja	Eg skal skrive snart	Lyrikk
136	Brorson, Hans A.	Jeg ser deg, søte Lam, at stå	Lyrikk
137	Bruheim,Jan-Magnus	Jorda	Lyrikk
138	Bruheim,Jan-Magnus	Orda våre	Lyrikk
139	Bruheim, Magnhild	Ny melding	Roman
140	Bruheim, Magnhild	Ny melding	Roman
141	Brun, Johan Nordahl	Norges skål	Lyrikk
142	Brun, Johan Nordahl	For Norge, kjæmpers fødeland	Lyrikk
143	Buan, Stein	Gerhardsenlandet	Roman
144	Bull, Olaf	Elvira	Lyrikk
145	Cervantes, Miguel de	Don Quijote	Roman
146	Cervantes, Miguel de	Don Quijote	Roman
147	Christensen, Lars Saabye	Beatles	Roman
148	Christensen, Lars Saabye	Appelsinene på Fagerborg	Drama
149	Christensen, Lars Saabye	Brasil-Norge	Lyrikk
150	Christensen, Lars Saabye	Den niende katt	Lyrikk
151	Christensen, Lars Saabye	Maskeblomstfamilien	Roman
152	Christensen, Lars Saabye	Jeg vil være det rolige regn	Lyrikk
153	Christensen, Lars Saabye	Idealtid	Novelle
154	Christensen, Lars Saabye	Beatles	Roman
155	Christensen, Lars Saabye	Djevelens intervall	Novelle
156	Christensen, Lars Saabye	Gugg	Novelle

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
157	Christensen, Lars Saabye	Gutta	Lyrikk
158	Christensen, Lars Saabye	Beatles	Roman
159	Christensen, Lars Saabye	Det barn du var skal du aldri bli	Lyrikk
160	Christensen, Lars Saabye	Norsk bønn	Lyrikk
161	Christensen, Lars Saabye	Prøvehopperen	Lyrikk
162	Clod, Bente	Body effex	Roman
163	Coelho, Paulo	Alkymisten	Roman
164	Collett, Camilla	Amtmannens døtre	Roman
165	Collett, Camilla	Amtmannens døtre	Roman
166	Collett, Camilla	Amtmannens døtre	Roman
167	Collins, Suzanne	Dødslekene	Roman
168	Dagerman, Stig	Att döda ett barn	Novelle
169	Dagerman, Stig	Att döda ett barn	Novelle
170	Dagerman, Stig	Å drepe et barn	Novelle
171	Dagerman, Stig	Att döda ett barn	Novelle
172	Dahl, Roald	Vertinnen	Novelle
173	Dahl, Roald	Dypfryst	Novelle
174	Dahl, Roald	Vertinnen	Novelle
175	Dahl, Roald	Mathilda	Roman
176	Dahl, Roald	Dypfryst	Novelle
177	Dahl, Roald	Lille rødhet og ulven	Lyrikk
178	Dahl, Roald	Dypfryst	Novelle
179	Dahle, Gro	Femvinderover Tamalom	Roman
180	Dahle, Gro	Hundre tusen timer	Lyrikk
181	Dahle, Gro	Fattig trøst	Fortelling
182	Dalager, Stig	Vrede	Novelle
183	Dalby, Gene	Det menneskelige	Lyrikk
184	Danielsson, Tage	Den första kärleken	Novelle
185	Danielsson, Tage	Tanke om tolerans	Lyrikk
186	Dass, Petter	Plaster	Lyrikk
187	Dass, Petter	Herre Gud! Ditt dyre navn og ...	Lyrikk
188	Dass, Petter	Herre Gud, ditt dyre navn og ...	Lyrikk
189	Dass, Petter	Herre Gud, ditt dyre navn og ...	Lyrikk
190	De Lillos	Tøff i pyjamas	Lyrikk
191	Defoe, Daniel	Robinson Crusoe	Roman
192	Defoe, Daniel	Robinson Crusoe	Roman
193	Despard, Annabelle	Kledd i vann	Lyrikk
194	Dickens, Charles	Oliver Twist	Roman
195	Dickens, Charles	Et julekvad	Fortelling

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
196	Dickinson, Emily	Eg er ingen!	Lyrikk
197	Ditlevsen, Tove	Forældrene	Lyrikk
198	Ditlevsen, Tove	Så tag mit hjerte	Lyrikk
199	Djupvik, Laura	Eit eige rom for Nannerl	Novelle
200	Dong, He	Jegvokser	Lyrikk
201	Dumas, Alexandre	Greven av Mote Cristo	Roman
202	Dylan, Bob	Blowin' in the wind	Lyrikk
203	Eeg, Harald Rosenløw	Yatzy	Roman
204	Eeg, Harald Rosenløw	Hawaii-Oslo	Filmmanus
205	Eeg, Harald Rosenløw	(uten tittel)	Fortelling
206	Eeg, Harald Rosenløw	Glasskår	Roman
207	Eeg, Harald Rosenløw	Yatzy	Roman
208	Eeg, Harald Rosenløw	Glasskår	Roman
209	Eggen, Torgrim	Hilal	Roman
210	Eggum, Jan	Kor e alle helter hen?	Lyrikk
211	Eggum, Jan	De skulle begrave en konge stor	Lyrikk
212	Eidsvåg, Bjørn	Se i nåde til oss	Lyrikk
213	Eidsvåg, Bjørn	Eg ser	Lyrikk
214	Eikemo, Marit	Kven er tøffast i bygda her?	Lyrikk
215	Eikemo, Marit	Den eviggrøne draumen om no...	Novelle
216	Ekdahl, Lisa	Flyg vilda fågel	Lyrikk
217	Ekdahl, Lisa	Benen i kors	Lyrikk
218	Eken, Cecilie	Terra	Novelle
219	Eliassen, Ruben	Parados' øye	Roman
220	Ende, Michael	Momo, eller kampen om tiden	Roman
221	Engeland, Mari	Ungdom	Fortelling
222	Engelbretsdatter, Dorothe	Om det evige liv	Lyrikk
223	Engelbretsdatter, Dorothe	Gravskrift	Lyrikk
224	Engelbretsdatter, Dorothe	Aften Psalme	Lyrikk
225	Engelbretsdatter, Dorothe	Når du, o Herre, tukter meg	Lyrikk
226	Eriksen, Helga Gunerius	Cappuccino-avtale eller kaputt...	Lyrikk
227	Eriksen, Helga Gunerius	Ein annleis dag	Novelle
228	Eriksen, Helga Gunerius	Ein annleis dag	Novelle
229	Eriksen, Rikke	Vårt sted	Lyrikk
230	Erlandsson-Svevar, Kerstin...	Tors kamp mot jotnene (Trym...	Drama
231	Esop	Ulven og geita	Fabel
232	Esop	Løva og musa	Fabel
233	Esop	Sola og vinden	Fabel
234	Ewo, Jon	Sola er en feit gud: Tre minutt...	Roman

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
235	Ewo, Jon	Forelska på nettet? Eller bare ...	Roman
236	Ewo, Jon	Jeg var 16 da jeg forsto hva en...	Roman
237	Ewo, Jon	Respekt	Novelle
238	Ewo, Jon	Vil den virkelige William være ...	Fortelling
239	Farrokhi, Abolhasan	Mitt hjerte er urolig	Lyrikk
240	Ferlin, Nils	Ifolkviseton	Lyrikk
241	Foldøy, Reidun Elise	Den store dagen	Novelle
242	Fosse, Jon	Caps	Novelle
243	Fosse, Jon	Sonen	Drama
244	Fosse, Jon	(uten tittel)	Lyrikk
245	Fosse, Jon	Caps	Novelle
246	Fosse, Jon	Alltid venner	Prosa
247	Fosse, Jon	Hytta	Prosa
248	Fosse, Jon	Bestemor mi ligg i ei seng	Prosa
249	Fosse, Jon	Støypekantar	Prosa
250	Førland, Erling	Anti-janteloven	Lyrikk
251	Frank, Anne	Anne Franks dagbok	Roman/d...
252	Franzén, Birger	Ord er så mektige	Lyrikk
253	Fredenholm, Thord	My love	Lyrikk
254	Friis, Jens Andreas (nedsk...	Veiviseren som ble konge (sa...	Sagn
255	Fruelund, Simon	Minsommerferie	Novelle
256	Gaarder, Jostein	Appelsinpiken	Roman
257	Gaarder, Jostein	Den store kjærligheten	Novelle
258	Gælok, Stig Riemmbé	Uten tittel	Lyrikk
259	Gallego, Ruben	Hvitt på svart	Memoarbok
260	Garbarek, Anja	Male øynene dine	Lyrikk
261	Garborg, Arne	Han Lars i Lia	Novelle
262	Garborg, Arne	Veslemøy	Lyrikk
263	Garborg, Arne	Elsk	Lyrikk
264	Garborg, Arne	Svarte-katekisma	Lyrikk
265	Garborg, Arne	Veslemøy	Lyrikk
266	Garborg, Arne	Han Lars i Lia	Novelle
267	Garvang, Arne	Muffe 3 - Skoda Octavia Combi	Roman
268	Gaup, Ailo	Trommereisen	Roman
269	Gibran, Kahlil	Visdomsord	Lyrikk
270	Gibran, Kahlil	Om klær	Lyrikk
271	Glaser Munch, Charlotte	Trylleslag	Roman/d...
272	Glaser, Alice	Det er en tunell i din fremtid	Novelle
273	Goethe, Johann Wolfgang ...	Unge Werthers lidelser	Roman/d...

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
274	Goethe, Johann Wolfgang ...	Unge Werthers lidelser	Roman
275	Gorkij, Maksim	Gartneren	Novelle
276	Grass, Günter	Mitt århundre	Roman
277	Grav, IvarGrøttaogGrøvda...	De' e' so gale	Lyrikk
278	Grieg, Nordahl	De beste	Lyrikk
279	Grieg, Nordahl	Sprinterne	Lyrikk
280	Grieg, Nordahl	Tilungdommen	Lyrikk
281	Grieg, Nordahl	De beste	Lyrikk
282	Grieg, Nordahl	Tilungdommen	Lyrikk
283	Grøndahl, Cathrine	Jeg tar deg på ordet	Lyrikk
284	Grøvdal, Ola	Forsiktig! Glass!	Lyrikk
285	Grytten, Frode	Fantomteikning	Novelle
286	Grytten, Frode	(rett beat)	Lyrikk
287	Grytten, Frode	Oppe i treet	Novelle
288	Grytten, Frode	Bikubesong - Betty og Henry	Roman
289	Grytten, Frode	Ned til oske	Novelle
290	Grytten, Frode	Prinsessa av Burundi	Novelle
291	Haar, Jaap ter	Boris	Roman
292	Haavardsholm, Espen	Abraham hogger ned Isak	Novelle
293	Hagerup, Hilde	Løvetannsang	Roman
294	Hagerup, Hilde	Bølgebiter	Roman
295	Hagerup, Inger	Aust-Vågøy	Lyrikk
296	Hagerup, Inger	Aust-Vågøy	Lyrikk
297	Hagerup, Inger	Episode	Lyrikk
298	Hagerup, Inger	Aust-Vågøy	Lyrikk
299	Hagerup, Inger	Tomaten og løken	Lyrikk
300	Hagerup, Inger	Aust-Vågøy	Lyrikk
301	Hagerup, Inger	Han tør	Lyrikk
302	Hagerup, Inger	Døden er en gammel snekker	Lyrikk
303	Hagerup, Inger	Aust-Vågøy	Lyrikk
304	Hagerup, Inger	Vær utålmodig menneske!	Lyrikk
305	Hagerup, Inger	Episode	Lyrikk
306	Hagerup, Inger	Eventyr	Lyrikk
307	Hagerup, Inger	Aust-Vågøy	Lyrikk
308	Hagerup, Inger	Mauren	Lyrikk
309	Hagerup, Inger	Denmorgen	Lyrikk
310	Hagerup, Inger	Min elskede kom hjem i går	Lyrikk
311	Hagerup, Inger	Vær utålmodig, menneske!	Lyrikk
312	Hagerup, Inger	Episode	Lyrikk

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
313	Hagerup, Klaus	Markus og Diana	Roman
314	Hagerup, Klaus	Markus og Diana	Roman
315	Hagerup, Klaus	Markus og Sigmund	Roman
316	Halberg, Jonny og Sletaun...	Budbringeren	Filmmanus
317	Hållén, Jonas og Persson, ...	Jag bröt med nazismen	Roman
318	Hamsun, Knut	Victoria	Roman
319	Hamsun, Knut	Pan	Roman
320	Hamsun, Knut	Victoria	Roman
321	Hamsun, Knut	Victoria	Roman
322	Hamsun, Knut	Victoria	Roman
323	Hansen, Erik Fosnes	Løvekvinnen	Roman
324	Hansen, Erik Fosnes	Salme ved reisens slutt	Roman
325	Hauge, Kolbjørn	Mafioso	Novelle
326	Hauge, Olav H.	Din veg	Lyrikk
327	Hauge, Olav H.	Sagi	Lyrikk
328	Hauge, Olav H.	Eit ord	Lyrikk
329	Hauge, Olav H.	I dag såg eg	Lyrikk
330	Hauge, Olav H.	Svevn	Lyrikk
331	Hauge, Olav H.	Det er den draumen	Lyrikk
332	Hauge, Olav H.	Eit ord	Lyrikk
333	Hauge, Olav H.	Skeiserenn	Lyrikk
334	Hauge, Olav H.	I dag såg eg	Lyrikk
335	Hauge, Olav H.	Din veg	Lyrikk
336	Hauge, Olav H.	Kom ikkje med heile sanningi	Lyrikk
337	Haugen, Paal-Helge og An...	Haiku	Lyrikk
338	Hauger, TorillThorstad	Det kom et skip fra Bjørgvin i ...	Roman
339	Hauger, TorillThorstad	Sigurdrakedreperen	Roman
340	Havdal, Marianne	Kysset i bekken	Novelle
341	Havnen, Oddmund	Reise	Lyrikk
342	Hearn, Emily	Min venn	Lyrikk
343	Hedin, Benkt-Erik	Också den som är ovan vid ord	Lyrikk
344	Heggelund, Kjell	Toleranse	Lyrikk
345	Heie, Sigbjørn	Dyre sekund	Lyrikk
346	Hein, Piet	Midt i verden	Lyrikk
347	Hein, Piet	Teknoti	Lyrikk
348	Hellbillies	So som so	Lyrikk
349	Hemingway, Ernest	Ventetiden	Novelle
350	Henmo, Sverre	Natt på Frognerbadet	Roman
351	Henmo, Sverre	Sammen er vi én og én	Roman

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
352	Hjeltnes, Arne	Evig din	Lyrikk
353	Hjeltnes, Arne	Den sumaren eg fylte diesel	Lyrikk
354	Hjeltnes, Arne	Litt sliten	Lyrikk
355	Hjeltnes, Arne	Litt sliten	Lyrikk
356	Hjort, Vigdis	Gjennom skogen	Roman
357	Hjørnevik, Jon	Lyrisk tilstandsrapport for året...	Lyrikk
358	Hjørnevik, Jon	Diktsamling i bokhandlerdrama	Lyrikk
359	Hjørnevik, Jon	Oppvasken etter far min	Lyrikk
360	Hjørnevik, Jon	Du er ikkje god nok	Lyrikk
361	Hjørnevik, Jon	Eg har ein fadder i Botswana	Lyrikk
362	Hoel, Sigurd	Møte ved milepelen	Roman
363	Hoel, Sigurd	Veien til verdens ende	Roman
364	Hoem, Edvard	Mors og fars historie	Roman
365	Hofmo, Gunvor	Det er ingen hverdag mer	Lyrikk
366	Hofmo, Gunvor	Det er ingen hverdag mer	Lyrikk
367	Holberg, Ludvig	Erasmus Montanus	Drama
368	Holberg, Ludvig	Jeppe på Berget	Drama
369	Holberg, Ludvig	Erasmus Montanus	Drama
370	Holberg, Ludvig	Niels Klims underjordiske reise	Roman
371	Holberg, Ludvig	Niels Kliems reise til den und...	Roman
372	Holberg, Ludvig	Erasmus Montanus	Drama
373	Holberg, Ludvig	Menneskets liv	Epigram
374	Holmberg, Bo	Eddie Bolander & jag	Roman
375	Holt, Åsta	Enrøverhistorie	Novelle
376	Hornby, Nick	Gutter er gutter	Roman
377	Hosseini, Khaled	Drageløperen	Roman
378	Hosseini, Khaled	Drageløperen	Roman
379	Hossmann, Fredrik	Kjenne seg selv	Lyrikk
380	Houm, Nicolai	Skyt meg	Novelle
381	Hovland, Morten/Ragnes, T...	Fjortis	Drama
382	Hovland, Ragnar	Mercedes	Roman
383	Hovland, Ragnar	Mercedes	Roman
384	Hovland, Ragnar	Ei lang reise	Barnebok
385	Hovland, Ragnar	1964	Roman
386	Hovland, Ragnar	Eg veit ikkje, eg!	Lyrikk
387	Hovland, Ragnar	Engelsk	Lyrikk
388	Hovland, Ragnar	Dei siste beat-poetane i Midth...	Novelle
389	Hugo, Victor	Padden	Novelle
390	Hugo, Victor	Padden	Novelle

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
391	Hungnes, Tale	Eventyret om dei tre dokkene ...	Novelle
392	Hussain, Khalid	Pakkis	Roman
393	Huxley, Aldous	Vidunderlige nye verden	Roman
394	Ibsen, Henrik	Et dukkehjem	Drama
395	Ibsen, Henrik	Et dukkehjem	Drama
396	Ibsen, Henrik	Peer Gynt	Drama
397	Ibsen, Henrik	Vildanden	Drama
398	Ibsen, Henrik	Et dukkehjem	Drama
399	Ibsen, Henrik	Borte!	Lyrikk
400	Ibsen, Henrik	Et dukkehjem	Drama
401	Ibsen, Henrik	Vildanden	Drama
402	Ibsen, Henrik	Enfolkefiende	Drama
403	Ibsen, Henrik	Peer Gynt	Drama
404	Ibsen, Henrik	Enfolkefiende	Drama
405	Ibsen, Henrik	Peer Gynt	Drama
406	Ingvaldsen, Bjørn	Jeg er in love! Espen Herberts...	Roman
407	Issa	Haiku	Lyrikk
408	Jacobsen, Rolf	Asfalt	Lyrikk
409	Jacobsen, Rolf	Antenner	Lyrikk
410	Jacobsen, Rolf	Blinde menn	Lyrikk
411	Jacobsen, Rolf	-Mere fjell	Lyrikk
412	Jacobsen, Rolf	Snu dere bort. - Tenk på noe ...	Lyrikk
413	Jacobsen, Rolf	Aldri før...	Lyrikk
414	Jansson, Tove	Trollmannens hatt	Barnebok
415	Jansson, Tove	Hvem skal trøste knøttet?	Barnebok
416	Jensen, Eva	On	Novelle
417	Jensen, Johannes V.	Ved Frokosten	Lyrikk
418	Joachim Nielsen	Ingen har skylda	Lyrikk
419	JohanneMartens(nedskriver)	Aa haver du hørt om den Mand	Lyrikk
420	Johansen, Ivar Christian (R...	Bagateller(Utadæsjælåppleve...	Lyrikk
421	Johansen, Ivar Christian (R...	E-Ore	Lyrikk
422	Johansen, Ivar Christian (R...	E-Ore	Lyrikk
423	Johnson, Pål Espolin	«Alt for Norge»	Roman
424	Jonsson, Tor	Liket	Novelle
425	Jonsson, Tor	Når du er borte	Lyrikk
426	Jonsson, Tor	Fattig ynske	Lyrikk
427	Jonsson, Tor	Fattig ynskje	Lyrikk
428	Jonsson, Tor	Når du er borte	Lyrikk
429	Jørve, Ingvild	«Avskjed»	Novelle

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
430	Jürgens, Hans Georg	Gravskriftoverenjournalist	Lyrikk
431	Juul, Pia	Ute på landet	Novelle
432	Kaaberbøl, Lene	Skammarens dotter	Roman
433	Kaaberbøl, Lene	Slangens gåve	Roman
434	Kaaberbøl, Lene	Slangens gåve	Roman
435	Kaaberbøl, Lene	Skammerens dotter	Roman
436	Kadefors, Sara	Sandor slash Ida	Roman
437	Kaldestad, Per Olav	Liksom for fyrste gong	Roman
438	Kaldestad, Per Olav	Venezia og Ekofisk	Lyrikk
439	Kaldestad, Per Olav	Eg er visst heilt forelska	Lyrikk
440	Kaldhol, Marit	På besøk	Lyrikk
441	Kaldhol, Marit	Eg er den same	Lyrikk
442	Kaldhol, Marit	Byen	Lyrikk
443	Kaldhol, Marit	Eg er den same	Lyrikk
444	Kalvø, Are	Nød	Roman
445	Karim, Nasim	Izzat. For ærens skyld	Roman
446	Karpe Diem	Vetskantsvartinga	Lyrikk
447	Keene, Carolyn	Frøken Detektiv på spøkelsesj...	Roman
448	Kenyatta, Jomo	Jungelens gentlemen	Eventyr
449	Keret, Etgar	Bussjåføren som ville være gud	Novelle
450	Khamis, Zabya	Hjemkomsten	Novelle
451	Khemiri, Jonas Hassen	Et øye rødt	Roman
452	Kielland, Alexander	Karen	Novelle
453	Kielland, Alexander	Karen	Novelle
454	Kielland, Alexander	Karen	Novelle
455	Kielland, Alexander	Karen	Novelle
456	Kingo, Thomas	Nå rinner solen opp	Lyrikk
457	Kizilarlan, Ahmet	Oslo	Lyrikk
458	Kizilarlan, Ahmet	Spikeren	Lyrikk
459	Kjærstad, Jan	Erobreren	Roman
460	Kleiva, Rønnaug	Andre sida ev Paris	Roman
461	Kleiva, Rønnaug	Greske gudar og gudinner	Sagn
462	Kleiva, Rønnaug	Greske gudar og gudinner	Sagn
463	Klintberg, Bengt af (nedskri...	Mördaren i baksätet	Fortelling
464	Klovner i kamp	Nattens sønner	Lyrikk
465	Klovner i kamp	Nattens sønner	Lyrikk
466	Klovner i kamp	Varsko	Lyrikk
467	Knausgård, Karl Ove	Uteavverden	Roman
468	Knausgård, Karl Ove	En tid for alt	Roman

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
469	Knutsen, Per	Supergutt	Roman
470	Kolerud, Arnfinn	Den som ikkje har gøymt seg ...	Roman
471	Korneliussen, Ole	Gud kommer sjældent	Novelle
472	Kristiansen, Kjartan	Englefjes	Lyrikk
473	Krohn, Michael	Tingenes tilstand	Lyrikk
474	Krohn, Michael	Teppe	Lyrikk
475	Krohn, Michael	Høydepunkt	Lyrikk
476	Krohn, Michael	Jeg vil bli som Jesus	Lyrikk
477	Kvalshaug, Vidar	Inn fra regnet	Novelle
478	Kvalvaag, Hilde K.	Hjarteklapp	Roman
479	Kvalvaag, Hilde K.	Nattsommarfugl	Roman
480	Kvalvaag, Hilde K.	Nattsommarfugl	Roman
481	Laestadius, Ann-Helen	SMS frå Soppero	Roman
482	Landmark, Kjell	Plakat	Lyrikk
483	Langaas, Janne	Norsk Nok	Drama
484	Langvad, Maja Dee	Dette er danskeloven:	Lyrikk
485	Larsen, Britt Karin	Roger Moore er død	Novelle
486	Larsen, Per	Hviskeren	Lyrikk
487	Lian, Torunn	Adam den tredje i fjerde	Roman
488	Lind, Idar	En hilsen fra avdøde	Novelle
489	Lindell, Unni	Rødhette	Roman
490	Lindgren, Astrid	BrödernaLejonhjärta	Roman
491	Lindgren, Astrid	BrödernaLejonhjärta	Roman
492	Lindgren, Astrid	Liten visa om huruledes livet ä...	Lyrikk
493	Lindqvist, John Ajvide	La den rette komme inn	Roman
494	Lindström, Daniél	Min första spelning	Novelle
495	Loe, Erlend	Doppler	Roman
496	Loe, Erlend	Naiv. Super	Roman
497	Loe, Erlend	L	Roman
498	Loe, Erlend	Fisken	Barnebok
499	Loe, Erlend	Kurt koker hodet	Barnebok
500	Loe, Erlend	Kurt quo vadis?	Barnebok
501	Lunden, Eldrid	Mobil-installasjon	Lyrikk
502	Lunden, Eldrid	IV	Lyrikk
503	Lunden, Eldrid	Uten tittel	Lyrikk
504	Luther, Martin	Vår Gud han er så fast en borg	Lyrikk
505	Lützen, Hanna	Den som flaskehalsen peger på	Novelle
506	Lyshaug, Reidun	«Å komme unna med det»	Novelle
507	Malkani, Gautam	Londonstaner	Roman

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
508	Márquez, Gabriel García	Hundre års ensomhet	Roman
509	Masahide	Haiku	Lyrikk
510	Mazetti, Katarina	Det är slut mellan Rödluvan o...	Roman
511	Mehren, Stein	Spor	Lyrikk
512	Mehren, Stein	Kråkesølv	Lyrikk
513	Mehren, Stein	Elskede, hva tenker du på?	Lyrikk
514	Mehren, Stein	Nærhet	Lyrikk
515	Merkesvik, Cecilie Sæle	Hamsteren	Novelle
516	Michelet, Else	Helt Tarzan	Fortelling
517	Michelsen, Anne Dorthe	Ingen i verden	Lyrikk
518	Min, Anchee	Rød Asalea	Roman
519	Mirza, Daud	Drømmen	Lyrikk
520	Mjønes, Johan	Orkanger. 1998. Vår.	Novelle
521	Mo, Arne	Avdrift	Fortelling
522	Mo, Arne	Heltane er mette	Novelle
523	Moen, Torbjørn	Cyberjonas – en framtidsthille...	Roman
524	Moodysson, Lukas	Fucking Åmål	Filmmanus
525	Moodysson, Lukas	15	Lyrikk
526	Moodysson, Lukas	Fucking Åmål	Filmmanus
527	Morante, Elsa	Historien	Roman
528	Münch, Annette	Kaoskrigeren	Roman
529	Munch, Charlotte Glaser	Trylleslag	Roman
530	Murakami, Haruki	Tertetoppenes vekst og fall	Novelle
531	Mutaev, Musa	Soldaten som ikke skjøt	Novelle
532	Mykle, Agnar	Juryen vil nå trekke seg tilbake	Novelle
533	Mykle, Agnar	Juryen vil nå trekke seg tilbake	Novelle
534	Myren, Maja Røkenes	Rolla	Novelle
535	N'jie, Haddy Jatou/Peders...	Jegvethvorfor	Drama
536	Næss, Alfred	Den store nestekjærligheten	Drama
537	Naidoo, Beverley	Ildlenken	Roman
538	Narum	Samma hen du fær	Lyrikk
539	Nasreen, Taslima	Grense	Lyrikk
540	Nedrejord, Kathrine	Afrika er kvinnenens	Lyrikk
541	Nesbø, Jo	Et kyss og Istanbul	Novelle
542	Newth, Mette	En plass i verden	Roman
543	Newth, Philip	Den mystiske Mary Pepper-s...	Novelle
544	Newth, Philip	Roboten er løs	Barnebok
545	Nexø, Martin Andersen	Pelleerobreren	Roman
546	Nielsen, Joachim	Lei av deg	Lyrikk

5/14/12 2:58 PM

14/25

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
547	Nielsen, Joachim	Ikke gå	Lyrikk
548	Nielsen, Joachim	Selskapssjuk	Lyrikk
549	Niemi, Mikael	Populärmusikk från Vittula	Roman
550	Niemöller, Martin	Først kom de for å ta kommun...	Lyrikk
551	Nilsen, Hilde S.	Då mor og far rømde heimanfrå	Novelle
552	Nilsen, Olaug	Få meg på for faen	Roman
553	Nilsen, Rudolf	Gategutt	Lyrikk
554	Nilsen, Rudolf	Jeg hadde tenkt	Lyrikk
555	Nilsen, Rudolf	Revolusjonenes røst	Lyrikk
556	Nilsen, Rudolf	På gjensyn	Lyrikk
557	Nilsen, Rudolf	På gjensyn	Lyrikk
558	Nilsen, Rudolf	Barnet spør	Lyrikk
559	Nilsen, Rudolf	Gategutt	Lyrikk
560	Nilsen, Rudolf	Jeg hadde tenkt -	Lyrikk
561	Nilsen, Tove	Skyskraperengler	Roman
562	Nilsson, Per	Hjertets fryd	Roman
563	Nordby, Terje	Forvandlinger. Et moderne mø...	Myte
564	Norderhaug, Eva	Saynab-min historie	Roman
565	Norderhaug, Eva	Saynab-min historie	Roman
566	Norderhaug, Eva	Saynab-min historie	Roman
567	Nordin, Magnus	Prinsessen og morderen	Roman
568	Nordstoga, Odd	Farvel til deg	Lyrikk
569	Nordstoga, Odd	Orda du gav meg	Lyrikk
570	Nygaard, Ulf	Medisin	Lyrikk
571	Nyquist, Arild	Blomsten	Lyrikk
572	Nyquist, Arild	Vinden bestemmer	Lyrikk
573	Nyquist, Arild	Høst	Lyrikk
574	Nyquist, Arild	Ugledikt III	Lyrikk
575	Nyquist, Arild	Kom - alle sammen!	Lyrikk
576	Nyquist, Arild	Ensomhet	Lyrikk
577	Nyquist, Arild	Barndom	Roman
578	Nyquist, Arild	Langt inne i skogen	Lyrikk
579	Nyquist, Arild	Hos bestemor på landet	Lyrikk
580	O'Hara, Frank	Liten elegi	Lyrikk
581	O'Hara, Frank	Til en skuespiller som døde	Lyrikk
582	Obstfelder, Sigbjørn	Jeg ser	Lyrikk
583	Obstfelder, Sigbjørn	Dag	Lyrikk
584	Olsson, Hans	Fuskelappen	Novelle
585	Olsson, Søren og Jacobss...	Zeina Nalle og kjærligheten	Roman

5/14/12 2:58 PM

15/25

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
586	Osland, Erna	Kniv	Novelle
587	Osland, Erna	Sistemann ut	Novelle
588	Osland, Erna	Veslebror og Karlson	Novelle
589	Osland, Erna	Tango	Novelle
590	Osland, Erna	Ormens hjarte	Novelle
591	Osland, Erna	Ormens hjarte	Novelle
592	Osland, Erna	Snø	Novelle
593	Osland, Erna	Mikke Mus	Novelle
594	Osland, Erna	Guten og sanninga	Novelle
595	Osvold, Sissel Benneche	Tredjeinnbytter	Novelle
596	Ottesen, Janove (Kaizers ...	Maestro	Lyrikk
597	Øglænd, Finn	Rebell	Roman
598	Øglænd, Finn	Dei slappe jentene	Lyrikk
599	Øglænd, Finn	Dei kule jentene	Lyrikk
600	Øglænd, Finn	Dei vanlegejentene	Lyrikk
601	Øglænd, Finn	Skogsduer	Novelle
602	Øglænd, Finn	Alle desse jentene (endå ein g...	Lyrikk
603	Øglænd, Finn	Dei penaste jentene på tv	Lyrikk
604	Øglænd, Finn	100 ting	Lyrikk
605	Øglænd, Finn	Dei penaste jentene på tv	Lyrikk
606	Øglænd, Finn	Dei vanlegejentene	Lyrikk
607	Øglænd, Finn	Dei kule jentene	Lyrikk
608	Øglænd, Finn	Dei slappe jentene	Lyrikk
609	Øglænd, Finn	Dei fjerne jentene	Lyrikk
610	Øglænd, Finn	Dei heilt ålreite jentene	Lyrikk
611	Øglænd, Finn	Litt meir enn ein venn	Novelle
612	Økland, Einar	Black & Decker	Novelle
613	Økland, Einar	Pinnsvinet	Lyrikk
614	Økland, Einar	Utanfor døra	Novelle
615	Økland, Einar	Black & Decker	Novelle
616	Økland, Einar	Før og etter ein brann	Novelle
617	Økland, Einar	Baksida ev medaljen	Novelle
618	Økland, Einar	Tenk	Lyrikk
619	Økland, Einar	Skriftstader	Lyrikk
620	Ørstavik, Hanne	Fra J til A	Fortelling
621	Østervall, Angela Cortés	Sverige, mitt tilfluktsrom	Lyrikk
622	Øverland, Arnulf	Du må ikke sove	Lyrikk
623	Øverland, Arnulf	Du må ikke sove	Lyrikk
624	Øverland, Arnulf	Et seil glir bort	Lyrikk

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
625	Øverland, Arnulf	Du må ikke sove	Lyrikk
626	Øverland, Arnulf	Ærens mark	Novelle
627	Øverland, Arnulf	Du må ikke sove	Lyrikk
628	Øverland, Arnulf	Du må ikke sove	Lyrikk
629	Øyehaug, Gunhild	Det regnar i kjærleiken	Novelle
630	Pamuk, Orhan	Mitt navn er Karmosin	Roman
631	Pasternak, Boris	Dr.Zhivago	Roman
632	Paus, Ole	Det begynner å bli et liv	Prosa
633	Pausewang, Gudrun	Han varennovarm	Novelle
634	Pedersen, Hæge Follegg	Veit du hvem jeg er?	Roman
635	Persen, Synnøve	allerede idet ...	Lyrikk
636	Persen, Synnøve	om natten ...	Lyrikk
637	Persen, Synnøve	vindens pust ...	Lyrikk
638	Persen, Synnøve	Av skogens sus spirer nytt	Lyrikk
639	Petterson, Per	Ut og stjele hester	Roman
640	Petterson, Per	Ut og stjele hester	Roman
641	Preus, Anne Grete	Sommerfuglvinger	Lyrikk
642	Prøysen, Alf	Måndagsprat	Fortelling
643	Prøysen, Alf	Vise for gærne jinter	Lyrikk
644	Prøysen, Alf	Problem etter skuletid	Fortelling
645	Queiroz, Rachel de	Metonymi, eller ektemannens ...	Novelle
646	Rådström, Pär	Dialogför vuxna	Novelle
647	Rai, Bali	Avlyst (Arrangert) ekteskap	Roman
648	Ravatn, Agnes	Veke 53	Roman
649	Rees, Celia	Trollkvinne	Roman
650	Reiss-Andersen, Gunnar	Tilhjertene	Lyrikk
651	Rem,Håvard	Markveien	Lyrikk
652	Renberg, Tore	Mannen som elsket Yngve	Roman
653	Renberg, Tore	Mannen som elsket Yngve	Filmmanus
654	Rifbjerg, Klaus	Træet	Lyrikk
655	Riis, Annie	Likhet	Lyrikk
656	Riis, Annie	Farfar og jeg	Lyrikk
657	Rimbereid, Øyvind	Solaridkorrigeret	Lyrikk
658	Ring, Barbra	Itte no knussel	Novelle
659	Rishøi, Ingvild	Jimmy sa	Novelle
660	Rolfson, Ulrik Imtiaz og Ba...	Izzat	Filmmanus
661	Rosse, Leif Norman (nedsk...	Piken som haiket	Fortelling
662	Rowling, J.K.	Harry Potter og De vises stein	Roman
663	Rølvaag,OleEdvart	I de dage - fortelling om norsk...	Roman

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
664	Røsland, Ingelin	Kunsten å inhalera	Roman
665	Røsland, Ingelin	Englefjes	Roman
666	Røsland, Ingelin	Handgranateple	Roman
667	Røsland, Ingelin	Handgranateple	Roman
668	Røsland, Tor Arve	Plutselig skjøna eg alle songane	Roman
669	Rumi	Strofe 37	Lyrikk
670	Ruset, Arne	It's my life	Fortelling
671	Ruset, Arne	Hippie	Roman
672	Sachar, Louis	Hull	Roman
673	Saint-Exupéry, Antoine de	Den lille prinsen	Barnebok
674	Sande, Hans	Ventetid	Lyrikk
675	Sande, Hans	Hærverk	Lyrikk
676	Sande, Hans	Skumle tak	Lyrikk
677	Sande, Jakob	Legende	Novelle
678	Sande, Jakob	Etter ein rangel	Lyrikk
679	Sandel, Cora	Alberte og Jakob	Roman
680	Sandel, Cora	Alberte	Roman
681	Sandel, Cora	Alberte og Jakob	Roman
682	Sandel, Cora	Hva er sannhet?	Novelle
683	Sandel, Cora	Kunsten å myrde	Novelle
684	Sandel, Cora	Alberte og friheten	Roman
685	Sandemose, Aksel	En flyktning krysser sitt spor (...)	Roman
686	Sandemose, Aksel	En flyktning krysser sitt spor	Roman
687	Sandemose, Aksel	En flyktning krysser sitt spor	Roman
688	Satrapi, Marjane	Persepolis	Roman
689	Saumont, Annie	Han kom hjem fra Chicago, pa...	Novelle
690	Schmidt, Aase	Den første kjærleiken	Novelle
691	Seierstad, Åsne	Hundre og én dag - en reporta...	Reportasj...
692	Shakespeare, William	Romeo og Julie	Drama
693	Shakespeare, William	Romeo og Julie	Drama
694	Shakespeare, William	Sonetter	Sonett
695	Shakespeare, William	Romeo og Julie	Drama
696	Shakespeare, William	Hamlet	Drama
697	Side Brok	Arbadak arba	Lyrikk
698	Sidran, Abdulah	Mareritt	Lyrikk
699	Simonnæs, Harald	Røsk	Lyrikk
700	Simonnæs, Harald	Rutsjer ut i kalenderåret	Lyrikk
701	Sirowitz, Hal	Deformert finger	Lyrikk
702	Sirowitz, Hal	Ordenes makt	Lyrikk

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
703	Sivertsen, Halvdan	Ti tusen tommeltotta	Lyrikk
704	Sivertsen, Solfrid	Sommardag	Lyrikk
705	SjefR/Sidebrok	Rist med raua	Lyrikk
706	Sjöstrand, Ingrid	Angår det dej kanskje	Lyrikk
707	Skjæraasen, Einar	Danse mi vise, gråte min sang	Lyrikk
708	Skolmen, Roar	Den blå grotte	Roman
709	Skram, Amalie	Karens jul	Novelle
710	Skram, Amalie	Karens jul	Novelle
711	Skram, Amalie	Karens jul	Novelle
712	Skram, Amalie	Forrådt	Roman
713	Snekkevåg, Marius	Sånn skal det være	Novelle
714	Sogi, Iio	Haiku	Lyrikk
715	Solem, Ragnhild	Eg er	Lyrikk
716	Solstad, Dag	Genanseogverdighet	Roman
717	Solstad, Dag	16.07.41	Roman
718	Somby, Lawra	Lihkolaš	Lyrikk
719	Sonstad, Klaus J.	Individrap	Lyrikk
720	Sortland, Bjørn	12 ting som må gjerast rett før...	Roman
721	Sørbo, Marita	Ein anna stad	Novelle
722	Sørheim, Ragnvald	Reise med deg	Lyrikk
723	Stark, Ulf	Min søster er en engel	Roman
724	Staveland, Øyvind og Hovla...	Nok ein sang om havet	Lyrikk
725	Steen, Thorvald	Tigerstaden	Lyrikk
726	Steen, Thorvald	Farvel	Novelle
727	Stenberg, Lars Lillo	Smak av Honning	Lyrikk
728	Stien, Laila	Skolegutt	Novelle
729	Stien, Laila	Reisen mot øya	Novelle
730	Stien, Laila	Skolegutt	Novelle
731	Stoker, Bram	Dracula	Roman
732	Stranger, Simon	Barsakh	Roman
733	Stubhaug, Arild	(uten tittel- dikt om havet)	Lyrikk
734	Sturlason, Snorre	Slaget på Stiklestad (Heimskr...	Sagn
735	Sturlason, Snorre	Balders død (Den yngre Edda)	Sagn
736	Sturlason, Snorre	Soga om Harald Hardråde (He...	Saga
737	Sturlason, Snorre	Balders daude	Myte
738	Sturlason, Snorre	Olav den helliges saga	Saga
739	Sturlason, Snorre	Balders død	Myte
740	Sturlason, Snorre	Dale-Gudbrand (Heimskringla)	Sagn
741	Sturlason, Snorre	Håkon Jarl og Karl	Sagn

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
742	Sturlason, Snorre	Soga om Olav den Heilage (H...	Saga
743	Sturlason, Snorre	Balders død	Sagn
744	Sund,Torvald	Siste ytre	Roman
745	Sund,Torvald	Onkel Oskar	Fortelling
746	Sunde, Øystein	Jeg er min egen bestefar	Lyrikk
747	Sundström, Bo Kasper	Hon är så söt	Lyrikk
748	Sunne, Linn T.	Blå blondie	Roman
749	Sunne, Linn T.	Happy	Roman
750	Süskind, Patrick	Parfymen - Historien om en ...	Roman
751	Sveen, Karin	Løyndom	Lyrikk
752	Sverdrup, Harald	Solsikkediktet	Lyrikk
753	Sverdrup,ToveCecilie	Bare kødd!	Filmmanus
754	Svingen, Arne	Frosten kom tidlig	Roman
755	Svingen, Arne	Svartelfenben	Roman
756	Svingen, Arne	Svartelfenben	Roman
757	Svingen, Arne	Frosten kom tidlig	Roman
758	Svingen, Arne	Svartelfenben	Roman
759	Svingen, Arne/Mikael Nogu...	Dager jeg har glemt	Roman
760	Swift, Jonathan	Gullivers reiser	Roman
761	Tafdrup, Pia	Mellem altid og aldrig	Lyrikk
762	Takvam, Marie	1980	Lyrikk
763	Takvam, Marie	Ei mor er ferdig med si gjerning	Lyrikk
764	Takvam, Marie	Den jordiske kjærleiken	Lyrikk
765	Takvam, Marie	Ein av dei kalde, klare dagane	Lyrikk
766	Teller, Janne	Intet	Roman
767	Teller, Janne	Intet	Roman
768	Thydell, Johanna	I taket lyser stjernene	Roman
769	Timbuktu	Stirra ner	Lyrikk
770	Tolkien, J.R.R.	Ringenes herre	Roman
771	Tolkien, J.R.R.	Ringens brorskap	Roman
772	Tolkien, J.R.R.	Ringdrotten	Roman
773	Tolkien, J.R.R.	Hobbiten	Roman
774	Tollefsen, Astrid	Gatekryss i paris	Lyrikk
775	Torgersen, Kjell Inge	Aks av gull	Lyrikk
776	Torgersen, Trond Viggo	Tenke sjæl	Lyrikk
777	Torske, Kristin	Tilapoteket!	Novelle
778	Tønnes	Grønnare gras	Lyrikk
779	Tørngren, Ylva	Graffiti	Novelle
780	Trohaug, Ragnfrid	Okkupert kjærleik	Roman

5/14/12 2:58 PM

20/25

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
781	Trohaug, Ragnfrid	Landet Alltid Raudt	Roman
782	Trohaug, Ragnfrid	Frå null til no	Roman
783	Tsjekhov, Anton	Løgneren	Novelle
784	Tunström, Göran	Prestungen	Roman
785	Turèll, Dan	Teenager in love	Lyrikk
786	Tusvik, Marit	Mors gode råd	Lyrikk
787	Ukjentforfatter	Beowulf(gjenfortelling)	Myte
788	Ukjentforfatter	Bhagavadgita	Religiøs t...
789	Ukjentforfatter	Håvamål	Lyrikk
790	Ukjentforfatter	Forkynnaren	Religiøs t...
791	Ukjentforfatter	Døden som gudfar (Brødrene ...	Eventyr
792	Ukjentforfatter	Hamarkroniken	Fortelling
793	Ukjentforfatter	Koranen	Religiøs t...
794	Ukjentforfatter	Margit Hjukse	Ballade
795	Ukjentforfatter	Maui med alle knepene	Myte
796	Ukjentforfatter	Mirakelsauen	Eventyr
797	Ukjentforfatter	Månen og solen	Myte
798	Ukjentforfatter	Orfevs og Evrydike	Myte
799	Ukjentforfatter	Risen som ikke hadde noe hje...	Eventyr
800	Ukjentforfatter	Soga om Gunnlaug Ormstunge	Saga
801	Ukjentforfatter	Tømmerhoggeren og den onde	Eventyr
802	Ukjentforfatter	Veiviseren over Einavadda	Sagn
803	Ukjentforfatter	Tsjudene og veiviseren	Sagn
804	Ukjentforfatter	Kvernen som står og maler på...	Eventyr
805	Ukjentforfatter	Mannen som skulle stelle heime	Eventyr
806	Ukjentforfatter	Hvorfor bjørnener stubbrumpet	Eventyr
807	Ukjentforfatter	Gjertrudsfuglen	Eventyr
808	Ukjentforfatter	Sjakalen og krokodillen	Eventyr
809	Ukjentforfatter	Hvorfor havet er salt	Eventyr
810	Ukjentforfatter	Honningsamlerens tre sønner	Eventyr
811	Ukjentforfatter	Sanndrømt (fra Tusen og en n...	Eventyr
812	Ukjentforfatter	Jostedalsrypa	Sagn
813	Ukjentforfatter	Olav og Kari	Lyrikk
814	Ukjentforfatter	Håvamål	Lyrikk
815	Ukjentforfatter	På syvende side	Lyrikk
816	Ukjentforfatter	Onitsura (haiku)	Lyrikk
817	Ukjentforfatter	Shiki (haiku)	Lyrikk
818	Ukjentforfatter	Løveungen	Eventyr
819	Ukjentforfatter	Bendik og Årolilja	Lyrikk

5/14/12 2:58 PM

21/25

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
820	Ukjentforfatter	Orfeus og Eurydike	Sagn
821	Ukjentforfatter	Kjerringa mot strømmen	Eventyr
822	Ukjentforfatter	Petter Dass og Hinmannen	Sagn
823	Ukjentforfatter	Den fåfengelege Ajagaga	Eventyr
824	Ukjentforfatter	En gutt og læreren hans	Fortelling
825	Ukjentforfatter	Den uheldige hundeejer	Vandrehis...
826	Ukjentforfatter	Vandringssågnen	Vandrehis...
827	Ukjentforfatter	Kongsdottera som ingen kunn...	Eventyr
828	Ukjentforfatter	Dei tolv villendene	Eventyr
829	Ukjentforfatter	Tusen og en natt	Eventyr
830	Ukjentforfatter	Håvamål	Lyrikk
831	Ukjentforfatter	Den gylne tiden og hvordan de...	Sagn
832	Ukjentforfatter	Jostedalsrypa	Sagn
833	Ukjentforfatter	Jostedalsrypa	Sagn
834	Ukjentforfatter	Håvamål	Lyrikk
835	Ukjentforfatter	Jostedalsrypa	Sagn
836	Ukjentforfatter	Vegvisaren	Sagn
837	Ukjentforfatter	Draumkvedet	Drama
838	Ukjentforfatter	Balladen om Olav og Kari	Lyrikk
839	Ukjentforfatter	Bendik og Årolilja	Lyrikk
840	Ukjentforfatter	Reva-enka	Eventyr
841	Ukjentforfatter	Hodja-fortellinger	Eventyr
842	Ukjentforfatter	Fiskeren og ånden (fra Tusen ...	Eventyr
843	Ukjentforfatter	Robin Hood og hans menn	Legende
844	Ukjentforfatter	Bibelen- Kong Salomos visdom	Religiøs t...
845	Ukjentforfatter	«God dag, Mann!» – «Øksesk...	Eventyr
846	Ukjentforfatter	Det tause paret	Eventyr
847	Ukjentforfatter	Judits bok	Religiøs t...
848	Ukjentforfatter	Håvamål	Lyrikk
849	Ukjentforfatter	Håvamål	Lyrikk
850	Ukjentforfatter	Soga om volsungane	Sagn
851	Ukjentforfatter	Kain og Abel	Religiøs t...
852	Ukjentforfatter	Salomos høysang	Religiøs t...
853	Ukjentforfatter	Från klassens tysta flicka	Fortelling
854	Ullmann, Linn	Et velsignet barn	Roman
855	Ullmann, Linn	Nåde	Roman
856	Ulven, Tor	Være vann i vannet	Lyrikk
857	Undset, Sigrid	Kristin Lavransdatter-Kransen	Roman
858	Undset, Sigrid	Kristin Lavransdatter-Kransen	Roman

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
859	Undset, Sigrid	KristinLavransdatter-Kransen	Roman
860	Undset, Sigrid	KristinLavransdatter-Kransen	Roman
861	Unstad, Tonje	Orca ikkje	Lyrikk
862	Uri, Helene	Dyp rød	Roman
863	Ustad, Willy	Ulvetid	Roman
864	Ustinov, Peter	Jeg har aldri blitt stanset	Lyrikk
865	Vamp	Sitte å tenke	Lyrikk
866	Vars, Elle Márjá	Kátjá	Roman
867	Vaular, Lars	En liten historie	Lyrikk
868	Verne, Jules	Jorden rundt på 80 dager	Roman
869	Verne, Jules	Ei verdensomsegling under ha...	Roman
870	Vesaas, Halldis Moren	Ord over grind	Lyrikk
871	Vesaas, Halldis Moren	Orfevs og Evrydike	Sagn
872	Vesaas, Halldis Moren	Tung tids tale	Lyrikk
873	Vesaas, Halldis Moren	Ferdaminne frå sommaren 1985	Lyrikk
874	Vesaas, Halldis Moren	Månen	Lyrikk
875	Vesaas, Halldis Moren	God dag!	Lyrikk
876	Vesaas, Halldis Moren	Ferdaminne frå sommaren 1985	Lyrikk
877	Vesaas, Halldis Moren	Tung tids tale	Lyrikk
878	Vesaas, Halldis Moren	Ord over grind	Lyrikk
879	Vesaas, Halldis Moren	Ferdaminne frå sommaren 1985	Lyrikk
880	Vesaas, Halldis Moren	Einsamflygar	Lyrikk
881	Vesaas, Halldis Moren	Greske heltar	Myte
882	Vesaas, Tarjei	Kvart menneske er ei øy	Lyrikk
883	Vesaas, Tarjei	Regn i Hiroshima	Lyrikk
884	Vesaas, Tarjei	Vårvinter	Novelle
885	Vesaas, Tarjei	Regn i Hiroshima	Lyrikk
886	Vesaas, Tarjei	Kvart menneske er ei øy	Lyrikk
887	Vian, Boris	Herrpresident	Lyrikk
888	Vijh, Surekha	Venskap	Lyrikk
889	Vik, Bjørg	Tone - 16	Novelle
890	Vik, Bjørg	Fisken i garnet	Novelle
891	Vinje, Aasmund Olavsson	Ferdaminne frå sumaren 1860	Lyrikk (bl...
892	Vinje, Aasmund Olavsson	Den dag kjem aldri	Lyrikk
893	Vinje, Aasmund Olavsson	Ved Rondane	Lyrikk
894	Vinje, Aasmund Olavsson	Den dag kjem aldri	Lyrikk
895	Vinje, Aasmund Olavsson	Den dag kjem aldri	Lyrikk
896	Vogelwiede, Walter von der	Under linden	Lyrikk
897	Vold, Jan Erik	Noen	Lyrikk

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
898	Vold, Jan Erik	Det er ikke det at	Lyrikk
899	Vold, Jan Erik	Sølvsluken	Lyrikk
900	Vold, Jan Erik	Bøgle	Lyrikk
901	Vold, Jan Erik	Mitt nye dikt	Lyrikk
902	Vold, Jan Erik	Si meg - hva	Lyrikk
903	Vold, Jan Erik	Ta VARE	Lyrikk
904	Vold, Jan Erik	Svaret det svever i det blå	Lyrikk
905	Vold, Jan Erik	Tale for loffen	Lyrikk
906	Vold, Jan Erik	Være en flue	Lyrikk
907	Vold, Jan Erik	Tavare	Lyrikk
908	Vold, Jan Erik	Det var den dagen	Lyrikk
909	Vold, Jan Erik	Svaret det svever i det blå	Lyrikk
910	Vreeswijk, Cornelis	I natt jag drømde	Lyrikk
911	Wahl, Mats	Den osynlige	Roman
912	Welhaven, Johan Sebastian	Digitets Aand	Lyrikk
913	Welhaven, Johan Sebastian	En vårnatt	Lyrikk
914	Welhaven, Johan Sebastian	Forårsdikt V	Lyrikk
915	Wergeland, Henrik	Edderkoppen	Lyrikk
916	Wergeland, Henrik	Sommerfuglen	Lyrikk
917	Wergeland, Henrik	Meg selv	Lyrikk
918	Wergeland, Henrik	Til Stella (II)	Lyrikk
919	Wergeland, Henrik	Den førstesommerfugl	Lyrikk
920	Wergeland, Henrik	Til min gyldenlakk	Lyrikk
921	Wergeland, Henrik	Sproglære	Lyrikk
922	Wessel, Johan Herman	Smeden og bakeren	Lyrikk
923	Wessel, Johan Herman	Småvers	Lyrikk
924	Wessel, Johan Herman	Gravskrift I	Lyrikk
925	Wessel, Johan Herman	Gravskrift II	Lyrikk
926	Wessel, Johan Herman	Smeden og bakeren	Lyrikk
927	Wessel, Johan Herman	Kjærlighed og Smørrebrød	Lyrikk
928	Wessel, Johan Herman	Under Londemanns Portrait	Lyrikk
929	Wessel, Johan Herman	Gravskrift over Lieutnant Stabel	Lyrikk
930	Wessel, Johan Herman	Digterens gravskrift over sig selv	Lyrikk
931	Whyman, Matt	Dødsengler	Roman
932	Widmark, Martin	Den kvite reinen	Roman
933	Wiese, Ingrid	Labyrinten	Roman
934	Wildenvey, Herman	Hjembygdens sanger	Lyrikk
935	Zakariassen, Kåre	Reinert med beinet	Lyrikk
936	Zusak, Markus	Boktyven	Roman

idas datasetkopi - stratifisert.sav

	Forfatter	Tekst	Sjanger
937	Zwilgmeyer, Dikken	Barndom	Roman