

Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet

Sylvi Penne

Hvilket forhold har ungdomsskoleelever til den litteraturen de leser i norskfagets lærebøker? Hvordan fungerer lærebøkene, og hvilke didaktiske utfordringer har lærerne som skal formidle læreboklitteraturen til elevene på ungdomstrinnet? Denne artikkelen søker å belyse disse spørsmålene med utgangspunkt i en liten leseundersøkelse fra en ungdomsskole i Oslo – supplert med data fra to svenske og en norsk avhandling (Olin-Scheller, 2006; Penne, 2006; Schüllerqvist, 2008).

Leseundersøkelsen som ble foretatt på en ungdomsskole i Oslo,¹ ble til i samarbeid med norsklærerne. De ville gjerne vite mer om elevenes forhold til læreboklitteraturen. Et spørreskjema ble utviklet – med god plass for utfyllende kommentarer. 165 elever (fordelt på fire klasser på 10. trinn og to på 9. trinn) svarte på spørreskjemaet. Elevene ble først spurt om hva de husket best av litteratur fra lærebøkene i norsk, deretter hva de husket best av fritidslesing. Verbet «huske» var vektlagt. Elevene ble ikke spurt om hva de «likte». Dette er en viktig didaktisk markering. Elever leser ikke læreboktekster for å underholdes. De leser dem i en eller annen læringskontekst. Den som husker noe fra læreboka, har sannsynligvis et metaforhold til opplevelsen – et minimumskrav for læring (Gee, 2003; Olson, 1994).

¹ Skolen har 60 % minoritetsspråklige elever. Bortsett fra en gruppe barn av arbeidsinnvandrere fra Polen og andre østeuropeiske land, er svært mange minoritetsspråklige elever på denne skolen født i Norge, flere har også foreldre som er født i Norge.

Det viser seg også at de (relativt få) som husker noe, husker nokså konkret *hva de lærte*, eller *at de skulle lære noe* med utgangspunkt i den litterære teksten. En annen grunn til at noe huskes i slike undersøkelser, er at elevene har lest det de husker, relativt kort tid før. En del svar er derfor basert på ferske leseerfaringer.

Ikke så lett å huske...

Hva husker så elevene i vår studie fra litteraturen i norskbøkene? En del husker det de nettopp har lest, men ellers lite. Det er faktisk bare tre–fire tekster som nevnes av ganske mange på tvers av klasse og trinn. Utdrag fra *Et dukkehjem* huskes av en del (19 elever), men ble på denne skolen lest sammen med en film. Det er kanskje filmen de husker. Flest (22 elever) nevner Kiellands novelle «Karen» og/eller Amalie Skrams «Karens jul». Det er ofte uklart hvilken av de to de mener. Ei jente nevner begge og begrunner det slik:

Jeg tror jeg vet hvorfor jeg husker disse best *fordi vi jobbet godt med tekstene. Det var en oppgave relatert til dem, noe som hjalp meg med å huske dem.* Jeg likte spesielt «Karen» fordi jeg synes det var en novelle som var skrevet godt, og jeg lærte noe om frampek. Det har hjulpet meg med å bruke det selv når jeg skal skrive noveller.

Det denne eleven her husker, er det hun har lært med utgangspunkt i de to novellene. Det er det hun husker på metanivå. Hun kan gjøre greie for hva hun har lært. Tre gutter nevner Terje Vigen. En av dem skriver utførlig om Terje Vigen:

En av de jeg husker best, er Terje Vigen. Terje Vigen er en fortelling om en mann som ror over fra Norge til Danmark da Norge var okkupert av britene. Han hadde ikke noe mat igjen, så han bestemte seg for å ro over til Danmark for å hente mat til kona og barnet, men da han kom tilbake, ble han tatt av et britisk skip og ble tatt til fange. Etter at han ble løslatt, dro han til huset sitt for å se etter kona og barnet han skulle redde, men de var begge døde.

Han husker en dramaturgisk helhet og en melodramatisk fortelling – i dag ikke ukjent som filmdramaturgi. Han gjenforteller den som helhet fordi den har gjort inntrykk på ham, og han plasserer den historisk. Han har lært noe på metanivå.

Det er ulike reaksjoner på *Et dukkehjem* (utdrag og film). Jentene er mer positive enn guttene. En gutt skriver:

Jeg husker vi hadde om noe som het *Et dukkehjem*. For å være helt ærlig så har det vært det kjedeligste jeg noen gang har hatt på skolen. Det var rett og sett kjedelig. Jeg husker mye av det fordi vi jobba masse med det, hver norsktime. Vi så til og med en film om det.

Denne gutten forklarer at han husker fordi «vi jobba masse med det». De to neste som uttaler seg, er to jenter. De vurderer det leste med emosjonelle kriterier, ikke relatert til en læringskontekst. Vurderingen er at litteratur er «kjedelig» – da huskes naturlig nok lite.

Jeg husker ikke noe særlig sånt. Men vi har lest noen artikler, og vi leste noe fra Ibsens «Et dukkehjem». Personlig så synes jeg alt var ganske kjedelig.

Jeg husker ikke noe fordi jeg ikke liker litteratur og synes det er kjedelig.

Her er ei mer engasjert minoritetsspråklig jente:

Et Dukkehjem. Det handlet om en familie på fem. Nora, mammaen i huset, hadde en gang for lenge siden lånt penger av en sakfører, noe hennes mann mislikte sterkt. Torvald, mannen, visste ikke noe om dette, helt til nesten slutten av stykket. Jeg likte det fordi jeg syntes det er spennende å lese om norske familier på 1800-tallet og hvordan de levde. Jeg husker dette her fordi det er den teksten vi jobbet med, og fordi vi hadde en innlevering om den. Og jeg husker den godt fordi vi både har lest den og sett den som film. Det gjør det lettere.

Denne eleven husker arbeidet med *Et Dukkehjem* i en læringskontekst. «Læring» er et mål for henne, og hun lærte noe. Filmen hjalp henne å huske teksten. I tillegg uttrykker hun at hun lærer å lese historisk, å tolke ukjente kontekster. De fire nevnte titlene («Karens jul», «Karen» «Terje Vigen» og utdrag fra *Et dukkehjem*) er de eneste som nevnes ut over det elevene har lest de siste ukene.

Hva har de så nettopp lest, og hva mener de om det?² Det flest husker,

² Følgende verk er benyttet på denne skolen: Blichfeldt, K., Heggem, G. & Larsen, E. (2006). *Kontekst 8–10*. Oslo: Gyldendal; Jensen, M. & Groseth, J. (2008) *Fra saga til cd. Norsk for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget. Noen lærere har skiftet leseverk fra *Kontekst* til *Fra saga til cd*. Det er derfor litt uklart hvilket verk som er brukt.

er to romanutdrag, fra Knut Hamsuns *Victoria*³ (nevnt av 18) og fra Erik Fosnes Hansens *Løvekvinnen*⁴ (nevnt av 25). (Utdrag fra Oskar Braatens *Ulvehiet* nevnes også, men bare av fem). Her er to gutter som liten mening fant:

Leste mye noveller som f.eks. *Løvekvinnen*, jeg husker ikke de andre titlene, men en handlet om en gutt som ble steinet fordi han var stygg. Den andre handler om et mobbeoffer som blir tvunget til å kalle en jente stygg eller så får han bank. Jeg husker disse godt fordi vi hadde det for ikke så lenge siden. Jeg synes disse novellene var kjedelige, for det var ingen spenning i det.

Jeg husker ikke fordi jeg ikke synes at litteratur er det beste. Blir fort noen ganger kjedelig, men noen er veldig gode og spennende. Husker at vi har lest *Victoria* og *Løvekvinnen*.

Her er tre jenter som er mer positive:

Løvekvinnen likte jeg. Ei jente med hår på kroppen. Annerledes. Hun har gjemmede ved et tjern. En gutt kommer og bader med henne. Vet ikke hvorfor jeg likte den.

Løvekvinnen. Jeg husker at boka handler om ei hårete jente som ikke vil skille seg ut fra andre «glatthuder» som hun kaller det. Det virket som en god bok å lese og kanskje overraskelser i vente. Jeg husker dette fordi det var rett og slett det jeg husket best. Jeg husker cirka hele stykket vi leste.

Jeg kan huske at vi har lest utdrag fra forskjellige romaner som eksempel *Løvekvinnen*. Dette var fint å gjøre fordi da får vi innblikk i forskjellige romaner vi kan komme til å lese. Dette husker jeg fordi det ikke var så lenge siden vi gjorde det. Jeg kan ikke huske stort annet.

Både for lærerne og for forskeren var dette nokså nedslående svar. Få husket litteraturen fra norskbøkene. En slik undersøkelse kan imidlertid bare antyde noe. På andre skoler med mer leseinteresserte elever ville man

³ Utdrag fra *Victoria* fins i begge verkene. Utdragene er svært identiske og er satt sammen av en del fra innledningen, der Johannes og Victoria møtes som barn, og siden det første møtet mellom de to som unge voksne (der Johannes redder et barn fra å drukne).

⁴ Utdrag fra *Løvekvinnen* fins bare i *Fra saga til cd*.

fått mer positive resultater (Penne, 2006), og det er usikkerhet ved de foreliggende dataene. Men resultatene vil i det følgende bli bekreftet av andre undersøkelser (Olin-Scheller, 2006; Schüllerqvist, 2008).

To elevdiskurser

Elevenes svar kan også tolkes som uttrykk for deres meningsdiskurser (Gee, 1999, 2003; Scollon, 2001; Wertsch, 1998). Det fins to tydelige diskurser. Den ene, og mest markante, er uttrykk for det som kan kalles en ambivalens til skolens tekster. Tekstene vurderes ut fra elevenes hverdagsdiskurs, det Gee (2003, 1999) kaller «primærdiskursen» – det handler om «å like» eller «ikke like», at det de leser, er «kjedelig» eller «ikke kjedelig». I en slik diskurs skal litteratur i norsktimene leses for underholdningens skyld eller bekrefte den leseren de er «akkurat nå». Det følgende sitatet fra en gutt på 10. trinn er typisk for denne diskursen:

Jeg husker ikke noe særlig, det tror jeg er fordi litteraturen i fagbøkene er lite spennende, og det virker som om de bare prøver å presse leselyst på oss uten å egentlig tenke på hvordan vi elever tenker, og hva vi er interesserte i.

Gjennom denne diskursen tilsløres det faktum at elevene faktisk går på skolen for lære noe annet enn det de likevel gjør på fritida (Penne, 2006, 2010).

Men vi ser også en alternativ elevdiskurs, der elevene faktisk anerkjenner elevrollen og underkaster seg de institusjonelle oppgavene som er knyttet til en slik rolle. Jenta som er sitert tidligere, og som husket «Karen», er et eksempel på dette:

Jeg tror jeg vet hvorfor jeg husker disse best fordi vi jobbet godt med tekstene. Det var en oppgave relatert til dem, noe som hjalp meg med å huske dem. Jeg likte spesielt «Karen» fordi jeg synes det var en novelle som var skrevet godt, og jeg lærte noe om frampek. Det har hjulpet meg med å bruke det selv når jeg skal skrive noveller.

Det denne eleven primært uttrykker, er at hun lærte noe nytt av arbeidet med «Karen», og vi ser hvordan hun reflekterer på metanivå. Det handler ikke om å like eller ikke like; det handler om å lære. Novellen om den utstøtte Karen på 1800-tallet er dramaturgisk enkel, men estetisk raffinert. Denne eleven lærte noe som hun kan bruke når hun nå skal opp til

skriftlig eksamen i norsk, der en oppgave er å skrive en novelle. Hun vet nå hvordan hun kan legge inn frampek og derved bygge opp en estetisk helhet.

Disse to elevdiskursene er markante i materialet, og den første diskursen dominerer og skaper utfordringer for lærerne. Lesekompetanse like før overgang til videregående skole kan ikke lenger handle om «leselyst». Jenta i sitatet ovenfor som husker arbeidet med «Karen», er i faglig utvikling. Ifølge lese teori og læringsteori med vekt på språk og metabevissthet (literacy-kompetanse) er det hun husker, en viktig del av den kompetansen som lesing skal gi: «Lese forståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennom søke og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s. 3, min kursivering). Slik er Unescos definisjon av literacy: «Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts» (Unesco, 2004, min kursivering).

Ingrid Mossberg Schüllerqvist (2008) har undersøkt litteraturundervisningen i svenskfaget på ungdomstrinnet. Hennes studie bekrefter det som tematiseres her. Svenske elever får lest lite og får lite metabevissthet om det leste. Hun konkluderer med at det er behov for en ny litteraturdidaktikk og foreslår et skille mellom det hun kaller *opplevelseslesning* og *arbeidslesning*. Det siste bør skolen ta større ansvar for fordi elevene må utvikle et metaspråk med refleksjon og bevissthet om det leste universet. De må rett og slett lære å lese fiksjon (Schüllerqvist, 2008, s. 16). For hvilke leseerfaringer kommer leserne på skolen med? Hva er deres for forståelse? Vi skal nå se hva de lesende elevene svarte på denne delen av undersøkelsen, der omtrent halvparten av elevene kom med kommentarer.

Hva leser elevene på fritida?

Jentenes leseerfaringer:

Serier:

- Twilight (Stephenie Meyer) og andre vampyrserier
- Suzan Lewis (kjærlighet og drama)
- 3 venner (Kjetil Johnsen) (kjærlighet og drama)
- Cecelia Aherns kjærlighetsromaner (særlig *Der regnbuen ender* og *Jeg elsker deg*)
- Simone Elkeles kjærlighetsromaner (særlig *Perfekt kjemi* og *Grenseløs kjærlighet*)
- Sylvi Days kjærlighetsromaner

- Jo Nesbøs kriminalromaner

Enkeltromaner:

- *Bienes hemmelige liv* (Sue Monk Kidd)
- *Q & A* (filmatisert som *Slumdog Millionaire*) (Vikas Swarup)
- *Ærlighetsminuttet* (Bjørn Sortland)
- *Izzat, for ærens skyld* (Nasim Karim)
- *Dødslekene* (Suzanne Collins)
- *Skitten snø* (Mahmona Khan)
- *Saras nøkkel* (Tatiana de Rosnay)
- *Drageløperen og Tusen strålende soler* (Khaled Hosseini)

Biografier:

- *Idas dans – en mors beretning* (Gunnhild Corwin)
- *Regines bok. En ung jentes siste ord* (bloggbasert)
- *Jeg tenker nok du skjønner det sjøl* (Jon Gangdal)
- *Natascha Kampusz 3096 dager*
- *Jeg lever, pappa* (Siri Marie Seim Sønsteli & Erik H. Sønsteli)
- *Bare en datter* (Sarita Skagnes)
- *Djevelens datter* (Sara Hilal & Eva Norderhaug)
- Amal Adens bøker

Guttenes leserfaringer:

Serier:

- *Demonata* (Darren Shan)
- *Percy Jackson* (Rick Riordan)
- *Dødslekene* (Suzanne Collins)
- *Artemis Fowls* (Eoin Colfer)
- *Eragon* (Christopher Paolini)
- *Lampeåndens barn* (P.B. Kerr)
- *Alex Rider* (Anthony Horowitz)
- *Shantaram* (Gregory David Roberts)
- Jo Nesbøs kriminalromaner
- *Best i byen, Best på landet m.m.* (fotballromanserie) (Torbjørn Moen & Pål Arne Johansen)
- *Gone* (Michael Grant)

Enkeltromaner:

- *I sverdets tid* (Jan Ove Ekeberg)
- *Izzat, for ærens skyld* (Nazim Karim)
- *Pakkis* (Khalid Hussain)

Biografier:

- *Jeg er Zlatan* (fotballbiografi) (David Lagercrantz & Zlatan Ibrahimović)
- *Pepe Reina* (fotballbiografi)

Det mest markante er fascinasjonen for populærkulturell serielitteratur. Et annet trekk er fascinasjonen for dokumentarstoff – for jentene med vekt på drama og tragedie, for guttene med vekt på sportshelter. Den oftest nevnte boka i hele undersøkelsen er biografien om fotballhelten Zlatan. Mange elever leser rett og slett aldri fiksjon, ifølge undersøkelsen. Disse elevene har sannsynligvis liten forforståelse når det gjelder lesing og skjønnlitteratur, og de er uerfarne med fiktive lesemåter – en økende didaktisk utfordring for morsmållærerne i mediasamfunnet (Bråten, 2007; Steffensen, 2005; Olin-Scheller, 2006; Schüllerqvist, 2008).

Den andre tendensen er, som nevnt, sansen for serielitteratur. Det handler for tida mye om vampyrer, og her er det klare kjønnskiller. Jentene leser om relasjonelle vampyrproblemer, vennskap og kjærlighet mellom mennesker og vampyrer, mens guttene leser om action og voldsomheter i vampyrenes verden og vampyrer i kollisjon med en menneskelig verden. Det er internasjonale, masseproduserte serier med parallelle film- eller fjernsynsserier som ofte gjør elevene usikre på hva som var bok, og hva som var film. Noen oppgir for eksempel filmtittelen i stedet for boka.

Det som er viktig fra et litteraturdidaktisk synspunkt, er at en serie alltid vil leses annerledes enn en novelle eller en enkeltroman. Den som leser en serie, har allerede etablert det fiktive handlingsrommet. Forforståelsen *krever* en fast dramaturgisk struktur, like fast og forutsigelig som TV-seriens dramaturgi. Serier leses og sees for gjenkjennelsen, ikke for overraskelsen. Ifølge Abbott (2002) er populærlitteraturen en retorisk tekst som tilfredsstillers lesernes behov ved å bekrefte oppfatninger de søker eller allerede har. Kravet til en god litterær tekst er motsatt. Abbott kaller det en «dialektisk tekst» som kan være «disturbing, for it requires of its readers a searching and rigorous scrutiny of everything they believe in and live by» (Abbott, 2002, s. 176).

Leseerfaringer, forforståelse eller lesekontrakter

For at fiksjon skal kunne oppleves og erkjennes som fiksjon, forutsettes en spesiell forforståelse. Elever som forventer populærkulturens gjenkjennelse og bekreftelser, forkaster tekster som ikke innfrir dem. Vi kan også kalle det en «lesekontrakt» som innfries eller brytes. Jerome Bruner formulerer det slik:

We construct meaning on the basis of a prior structure or preunderstanding. On this basis we «expect» an outcome. The more unexpected the information is, the more complicated it seems to understand, to believe. (Bruner, 1986, s. 47)

Med så mange elever som har begrenset forforståelse/erfaring med fiksjon, er det nokså forståelig at møtet med antologienes litteratur blir en nedtur. Olin-Scheller (2006) har i sin studie fra videregående skole undersøkt bruk av litteratur, film og annen mediebruk på skolen og i fritida. Hennes data bekrefter det som tematiseres i denne artikkelen. Svært mange elever har rett og slett ikke nok forforståelse til å kunne lese fiksjon, og lærerne er ikke klar over det. Olin-Scheller finner stadig det hun kaller «kollisjoner» mellom elevenes og lærernes litterære repertoar. Lærerne tror elevene deler deres selvsagte forestilling om det litterære, noe de ikke gjør:

En avgörande orsak till dessa kollisioner förefaller vara de olika föreställningar om läsning av fiktionstext som lärarna och eleverna ger uttryck för. Samma texter som många av eleverna avvisar som «meningslösa» och «tråkiga», framställs av lärarna som «betydelsesfulla» och «bildande». Lärarna är helt enkelt inte medvetna om elevernas litterära repertoarer och hur dessa formar förutsättningarna för svenskundervisningen. Tendensen att avvisa svenskämnets fiktions-texter är tydligast bland pojkarna och allra mest påtaglig hos eleverna i elklassen. (Olin-Scheller, 2006, s. 214)

Skal elevene erobre nye leseroller, må undervisningen endres, hevder Olin-Scheller. Elevene må lære å lese fiksjon. Didaktikeren behøver ikke gå til litteraturvitenskapen for å begrunne. Det er nok å gå til lese teori.

Bråten (2007) sier følgende: «Lese forståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst», s. 3). Slik begrunnes dette:

For det første handler det om å lete seg fram til og hente ut (utvinne) en mening som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten, og som nå eksisterer i teksten, så å si. Det krever at leseren gjennomfører teksten på en nøyaktig og fullstendig måte. I en slik prosess er leseren mest mulig tro mot teksten – og ivaretar tekstens bokstavelige mening. Det er vanskelig å snakke om lese forståelse uten at denne prosessen fungerer. Det er avgjørende at leseren får den meningen som forfatteren og teksten formidler, men det er likevel ikke nok. For at leseren skal få en dypere forståelse av det teksten handler om – av den situasjonen som beskrives i teksten – må han eller hun også skape mening med utgangspunkt i teksten.

Dette krever at leseren aktivt samhandler med teksten, dvs. at han eller hun ikke bare tar, men også gir mening (s. 3).

Møtet med litteraturen i norskboka på ungdomstrinnet

Mange elever i undersøkelsen, er, som tidligere vist, nokså ambivalente til skolens litterære tekster. Tekstene vurderes antitetisk ut fra deres hverdagsdiskurs, som «kjedelige» eller «ikke kjedelige». Men lesekompetanse på ungdomstrinnet, for de fleste i denne undersøkelsen noen uker før overgang til videregående skole, må handle om noe annet. På skolen skal elevene lære å lese en tekst med respekt for hva teksten har å si – uansett sjanger og uansett hvor uvant og kjedelig den er. De må videre lære å tolke tekster i ulike kontekster (Unesco, 2004). Iser (1980, 1989), for eksempel, understreker som andre teoretikere at leseren som skal lese fiksjon, må ha forforståelse for fiksjon. Et aspekt ved denne forforståelsen er at leseren *forventer* at teksten utgjør en sammenhengende helhet – en begynnelse, en midte og en slutt som narrativt og estetisk henger sammen. Det er opplevelsen av denne helheten som kan skape en «fordobling», en ny forståelse, en erkjennelse. I didaktisk sammenheng er det viktig å huske at disse kravene om koherens ikke nødvendigvis er litteraturvitenskapelige krav, det er vanlige kognitive krav til meningsskaping og forståelse (Bruner, 1986, 1990).

Undersøkelsen viser flinke enkeltelever som har lært noe i litteraturtimene, og som har hatt nytte av antologiene. Det grundige arbeidet med «Karen» førte, for eksempel, en av dem videre i eksamensforberedelsene. Arbeidet med *Et dukkehjem* åpnet det historiske stoffet for en annen elev. Men disse elevene er unntak. Norskantologiene har ikke satt mange varige spor. Det som huskes best, kan, som tidligere nevnt, knyttes til at det er tatt opp som tema i undervisningen, men kan kanskje også knyttes til den forforståelsen leserne har fra populærkultur. Melodrama er sterkt til stede i litteraturen på 1800-tallet, og dramaturgien er enkel (Brooks, 1995). «Karen», «Karens jul» og «Terje Vigen» er hele fortellinger med melodramatiske trekk og med dramaturgisk struktur som ikke er så ulik den populærlitteraturen mange leser, og de filmene og TV-seriene mange ser (Sørbø, 2005; Penne, 2010).

En årsak til at så mye av det leste er glemt, kan derfor være at antologiene er fylt med korte romanutdrag der den dramaturgiske strukturen er brutt. Elevene hadde, for eksempel, nettopp lest et utdrag fra *Løvekvinnen*. Tematikken spiller på følelser, og scenen som presenteres, er et kort møte mellom den utstøtte jenta med dyrepels og en ung gutt. Det er lett å forstå

antologiredaktørens strev for å finne fengende scener til elevene, men det hjelper ikke stort. Elevene husker kanskje den stakkars dama med dyrepels, men de har ingen koherent tekst å tolke. De mangler både begynnelse og slutt. Ser vi nærmere på elevenes utsagn om utdragene, ser vi også stor forvirring. De kaller dem utdrag, men også «fortellinger» eller «noveller».

Hvilke andre muligheter for læring – for det Schüllerqvist kaller «arbeidslesning» – fins i lærebøkene? Et viktig aspekt ved disse bøkene er de mange oppgavene som er knyttet til de litterære tekstene/utdragene. Dagrun Skjelbred (2012) har analysert oppgavene til litterære tekster i tre ulike læreverk. Hun finner samme type oppgaver i dem alle, nemlig et mønster preget av «elevaktivitetens prinsipp». En av de tekstene hun har undersøkt oppgavene til, er nettopp novellen «Karen». Hun konkluderer med at oppgavene leder oppmerksomheten vekk fra den litterære teksten, vekk fra det som er fiksjon og lesing av fiksjon:

Det kan være grunn til å stille det didaktiske spørsmålet: Hva lærer elevene om å lese og tolke skjønnlitteratur gjennom disse oppgavene, om skjønnlitteratur som kunst, som estetisk objekt, som virkelighetsfortolkning og som tekster som kan angå dem og deres liv, om skjønnlitteraturens «subjektive relevans» (Skjelbred, 2012, s. 182)?

Oppsummering

Følgende spørsmål ble stilt innledningsvis: Hvilket forhold har elevene i denne undersøkelsen til litteraturen i norskfaget? Kan svarene fortelle oss noe om hvordan lærebøkene fungerer? Svarene viser at de få som husker noe av litteraturen de har lest, husker nokså konkret *at de lærte noe*, eller *at de skulle lære noe*, med utgangspunkt i den litterære teksten. Det betyr ikke at de nødvendigvis likte det, men at de husket det. De knytter med andre ord det de husker, til det Schüllerqvist kaller «arbeidslesning». De har studert en tekst for å lære noe.

Det mest markante ved elevenes svar, er at de bruker kriteriene kjedelig/gøy på tekstene og på norskboka. De forventer spenning – eller i alle fall noe som ikke er «kjedelig». Dette underbygges av undersøkelsens neste del, som viser at elevenes leseerfaringer er knyttet til populærkulturens tydelige dramaturgi: action eller melodrama. De få som i det hele tatt har lest romanlitteratur, har alle lest *faksjon* – virkelighetsbaserte fortellinger. De har ingen fiktiv forforståelse (Steffensen, 2005).

Lærerne som skal vinne elevene i mediasamfunnets skole, må ha gode lærebøker. Dagens bøker er imidlertid dominert av små utdrag fra kjente romaner, og logikken bak utdragene er sannsynligvis basert på en forforståelse og et kulturbegjær som svært få elever har (Bourdieu, 1995; Olin-Scheller, 2006; Penne, 2006). Skjelbreds (2012) analyse av oppgavene bekrefter det samme. De handler ikke om litteraturen, om fiksjon, men om noe helt annet.

Elevene skal ikke lese litteratur på skolen for å bli underholdt. De skal lære noe nytt. Olin-Scheller konkluderer som Schüllerqvist: Det vi ser konturene av, er et literacy-problem. Skal elevene erobre nye leseroller, må undervisningen endres.

Litteratur

- Abbott, H.P. (2002). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blichfeldt, K., Heggem, G. & Larsen, E. (2006). *Kontekst 8–10*. Oslo: Gyldendal
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dommekraften*. Oslo: Pax.
- Brooks, P. (1995). *The melodramatic imagination. Balzac, Henry James, melodrama, and the mode of excess*. New Haven: Yale University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds. Possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bråten, I. (2007) Leseforståelse – om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*, 2/2007, s. 3-11.
- Gee, J.P. (1999). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2003). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourse*. London: Routledge.
- Iser, W. (1980). *The act of reading*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1989). *Prospecting. From reader response to literary anthropology*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Jensen, M. & Groseth, J. (2008) *Fra saga til cd. Norsk for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster*. Upublisert doktoravhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2012). Elevaktivitetens prinsipp og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, K.D. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 195–186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schüllerqvist, I.M. (2008). *Läsa texten eller «verkligheten». Tolkningssgemenskaper på en litteraturredaktisk bro*. Stockholm: Stockholms Universitet.

- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. New York: Routledge.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion*. København: Akademisk forlag.
- Sørbø, J.I. (2005). *Kielland som melodramatiker*. Oslo: Gyldendal.
- Unesco. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. Paris: Unesco Education Center.
- Wertsch, J.V., Del Rio, P. & Alvarez, A.(red.). (1998). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.