

# **Skjønnlitterært program – opplevelse eller læring? Sad songs eller textual power?**

**En undersøkelse av hvordan lærere, elever og læreverk tolker kompetansemålet om skjønnlitterært program på vg3 studieforberevende utdanningsprogram/påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglige utdanningsprogram.**

**Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap**

**Master i norskdidaktikk**

**Mette Ødegård**

**Juni 2013**

## Innhold

Forord .....	iv
Sammendrag .....	v
Kapittel 1 Innledning.....	1
Skjønnlitterært program i 3pbx.....	1
Utforming av masteroppgava .....	5
Kapittel 2 Teorigrunnlag .....	6
Det teoretiske grunnlaget for analysen .....	6
Resepsjonsteori.....	6
Nytten av resepsjonsteorier.....	6
Transaksjon, estetisk lesning, fordobling og tomme plasser .....	7
Literacyteori.....	14
Tekstkompetanse.....	14
Forskning på undervisning av skjønnlitteratur i Skandinavia .....	17
Nordisk leseforskning .....	17
Oppsummering.....	22
Litteraturredidaktikk .....	22
Litterære samtaler .....	23
Nytten av tekstsamtaler.....	24
Oppsummering.....	25
Forskning på muntlig framføring .....	26
Forberedt muntlighet.....	26
Sammensatte tekster.....	27
Oppsummering.....	29
Kapittel 3 Materiale, empirisk grunnlag og metode.....	30
Å forske på læreverv, egen klasse og kollegaer .....	30
Forskningsdesign .....	30
Læreverv .....	31
Utvalget av informanter .....	32
Klassen, læreren og undervisningsopplegget.....	33
Dokumentasjon .....	36
Elevmateriale .....	36

Spørsmål til lærerne .....	37
Etiske overveielser, gyldighet og pålitelighet .....	39
Kapittel 4 Skjønnlitterært program i læreverk .....	41
Detaljert oppskrift .....	41
Opplevelse og læring .....	42
Kunstnerisk profesjonalitet .....	43
Samarbeid og felles planlegging .....	43
Vagt og lite eksamensrelevant .....	44
Oppsummering .....	44
Kapittel 5 Svar fra lærerne .....	45
Tolv lærere svarer på ti spørsmål .....	45
Oppsummering .....	51
Kapittel 6 Presentasjon av elevtekstene .....	52
Tolkninger .....	52
Innhold i foredrag og PowerPoint .....	52
Refleksjon .....	53
Hva mener elevene om hva slags skjønnlitteratur som bør leses i skolen? .....	54
Oppsummering .....	55
Kapittel 7 Analyse og drøfting av funn .....	56
Skjønnlitterært program i elevtekster, svar fra lærere, læreverk og læreplaner .....	56
Analyse og drøfting av elevers og læreres svar .....	57
Hvordan tolker elever og lærere kompetansemålet om skjønnlitterært program? .....	57
Hvorfor ha et eget kompetansemål om framføring av skjønnlitteratur? .....	58
Hvordan arbeides det med skjønnlitterært program i den videregående skole i dag? .....	61
Opplegget i min egen klasse .....	70
Vurdering .....	72
Tidsbruk .....	76
Tekstutvalg; Hvem skal velge tekster, lærerne eller elevene? Hva slags tekster får vi hvis elevene får velge selv? .....	78
Primærdiskurs og sekundærdiskurs, hver for seg eller samtidig? .....	93
Analyse og drøfting av læreplaner og læreverk .....	99
Læreplaner .....	99
Læreverk .....	101
Lærerteksten, elevteksten eller fellesteksten? Efferent eller estetisk lesning? .....	106

Kapittel 8 Oppsummering .....	110
9 Kildeliste .....	112
10 Vedlegg. Oversikt over vedlegg.....	118
Vedlegg 1 Mail og spørsmål.....	119
Vedlegg 2 Svar fra lærere .....	120
Vedlegg 3 Undervisningsopplegg fra fire skoler.....	131
Vedlegg 4 Elevenes tolkninger av læreplanmålet .....	152
Vedlegg 5 Elevenes valg av tekster til det skjønnlitterære programmet med begrunnelse	158
Vedlegg 6 Elevenes refleksjoner rundt arbeidet med skjønnlitterært program .....	162
Vedlegg 7 Tre spørsmål om skjønnlitteratur i skolen.....	170
Vedlegg 8 Samtykkebekreftelse fra elevene.....	177
Vedlegg 9 Mail fra lærebokforfattere og Ove Eide .....	178

## Forord

En krevende, men interessant, periode av livet mitt nærmer seg en avslutning. Jeg har hatt stor glede av å studere hvordan lærere og elever tolker kompetansemålet om skjønnlitterært program fra læreplanen i norsk for vg3 studieforberevende utdanningsprogram/påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglige utdanningsprogram. Jeg var glad i å arbeide med dette læreplanmålet før jeg begynte med prosjektet, og jeg har blitt enda mer takknemlig for at vi har et slikt kompetansemål i faget nå etter at studiet er gjennomført og analysert. Det er fordeler og ulemper med metodefrihet og vage målformuleringer, men jeg setter pris på disse “tomme plassene”, jf. Iser, som skaper undring og nysgjerrighet, og som gir lærere og elever fortolkningsmuligheter.

Jeg vil takke professor Bente Aamotsbakken ved Høgskolen i Vestfold for god veiledning, og for konstruktive og raske tilbakemeldinger. Jeg vil også takke familie, venner, kollegaer og bibliotekar ved egen skole for god støtte og forståelse i denne tida jeg har vært opptatt med master i norskdidaktikk. En takk går også til ledelsen ved Færder videregående skole som har vært fleksible og lagt til rette for at jeg kunne kombinere studier og jobb. Til slutt vil jeg rette en spesiell takk til informantene mine: Takk til lærerne som svarte på og reflekterte over de ti spørsmåla jeg stilte rundt arbeid med muntlig framføring av skjønnlitteratur i skolen. Takk til lærebokforfattere som svarte på spørsmål angående tolkning av læreplanmålet. Mange takk også til elevene som lot meg få del i sine tolkninger og refleksjoner rundt arbeid med det skjønnlitterære programmet. Disse svara og refleksjonene er viktige bidrag i min analyse og drøfting av hvordan vi kan arbeide med dette kompetansemålet for å fremme estetisk lesning, subjektiv relevans og literacy samtidig.

Tønsberg, juni 2013

Mette Ødegård

## Sammendrag

“Målet om skjønnlitterært program er slett ikke dumt. Berører egentlig kjernen i faget,” sier en av lærerne i undersøkelsen min. Mange norsklærere blir norsklærere fordi de er glade i å lese skjønnlitteratur. Det er i alle fall en påstand som gjelder for meg. Målet med denne masteroppgava er å finne ut hvordan det arbeides med kompetansemålet “elevene skal kunne sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program”, siste året på videregående trinn i Norge i dag. Videre har det vært et mål å reflektere over hvordan vi kan arbeide med dette kompetansemålet for å utvikle både elevenes literacy og leseglede.

Mange har forska på litteraturundervisning i Skandinavia. Jeg presenterer forskninga til Jon Smidt (1989), Birte Sørensen (1983, 2001), Gunilla Molloy (2003) og Sylvi Penne (2001, 2010), da disse har funn som er interessante for egen forskning. Dagens litteraturdidaktikk bygger på resepsjonsteoretisk tankegods, men de siste åra har fokuset skifta fra opplevelseslesing og meddiktning til det vi kan kalle “erobningslesning” og “textual power”. Elevene skal lese, forstå, “beherske” og selv skrive/uttrykke muntlig alle slags tekster. Elevene skal være aktive og “finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar”, som det heter i formålsbeskrivelsen for norskfaget.

Jeg har brukt analyseredskap fra ulike teorier og fagdidaktikk for å undersøke arbeid med skjønnlitterært program: resepsjonsteorier, literacyteori og begrep fra litteraturdidaktikken. Et dialogisk syn på kommunikasjon er en fellesnevner for disse teoriene. Arbeid med skjønnlitteratur i skolen innbefatter gjerne minst tre elementer: tekst, lærer og elever. Dette har styrt mitt valg av metodologisk tilnærming: Jeg analyserer læreplanen og læreverk. Jeg analyserer svar fra lærere via et spørreskjema, og jeg analyserer elevpresentasjoner med begrunnelse for valg av tekst til det skjønnlitterære programmet.

Jeg fant at selv om kompetansemålet er vagt formulert i læreplanen, har de fleste læreverk tolka målet ganske likt. De fleste lærerne gjennomfører et mer eller mindre omfattende arbeid med dette kompetansemålet. Elevene er positive til å arbeide med et skjønnlitterært program, særlig når de kan velge tekster selv og være kreative i presentasjonsmåten.

Jeg studerte fem forskjellige læreverk: *Signatur* og *Tema* fra Samlaget, *Grip teksten* fra Aschehoug, *Panorama* fra Gyldendal og *Spenn* fra Cappelen. Alle unntatt sistnevnte har en beskrivelse av arbeid med skjønnlitterært program. Jeg har i liten grad sett på nettsidene

som hører til verka, men har kontakta lærebokforfatterne og fått svar på mail om deres tanker rundt tolkninga av det skjønnlitterære programmet som presenteres i deres læreverk. Flere har utarbeida vurderingsskjemaer som kan brukes i forbindelse med dette arbeidet, som enten er tilgjengelige på nettet, eller både i læreboka og på nettsidene.

Spørreskjema ble sendt på mail til mange lærere med beskjed om å videresende til kollegaer de kjenner som er særlig opptatt av framføring av skjønnlitteratur i timene. Jeg fikk svar fra kun 12 lærere, og det var et overraskende lavt antall. Av disse 12 er det kun én lærer som svarer at han ikke bruker tid på å arbeide med det nevnte kompetansemålet. De andre svarer at de gjennomfører arbeid med skjønnlitterært program mer eller mindre hvert år, og med varierende grad av lærerstyring når det gjelder valg av tekster, tidsbruk, framføringsform og vurdering.

I egen klasse var det 19 elever som gjennomførte kompetansemålet med et skjønnlitterært program. Elevene fikk beskjed om å velge en tekst som betyr noe spesielt for dem og den skulle de presentere i en PowerPoint der de sa noe om virkemidler og budskap. I tillegg skreiv elevene en begrunnelse for valg av tekst, en refleksjon rundt hva de hadde lært av arbeidet, og et notat om hva slags litteratur elever ønsker at skal bli lest på skolen. Jeg fant at elevene ønsker å lese tekster som er relevante i eget liv, og at man kan lære noe om seg selv, andre og verden gjennom å lese skjønnlitteratur. Jeg fant også at elevene mente et slikt arbeid ga en fin trening før muntlig eksamen, og at elevene ønsker seg tilbakemeldinger på framføringene sine.

Når elever får beskjed om å velge en tekst som betyr noe for dem, er det stor sannsynlighet for at det blir tekster som handler om sentrale og viktige sider ved livet. Det kan være hyggelige temaer som kjærlighet og håp, men det er de mer alvorlige og triste temaene som dominerer; kjærlighetssorg, vanskelige valg om framtida, sorg, savn, selvmord, mishandling. Det viste forskninga mi, på lik linje med forskninga til Louise Rosenblatt (1938/95), Charles Sarland (1991), Gunilla Molloy (2003) og andre. Når elever får velge tekster som har subjektiv relevans for dem, og vi leser tekstene på en estetisk måte, har vi et godt utgangspunkt for en litterær samtale om lesningene i etterkant. På denne måten slår vi to fluer i en smekk: vi kombinerer estetisk lesning, opplevelse, og utvikling av literacy, “textual power”.

# **Kapittel 1 Innledning**

## **Skjønnlitterært program i 3pbx**

### **Sad Songs (Say So Much)** (Elton John/Bernie Taupin)

Guess there are times when we all need to share a little pain  
And ironing out the rough spots  
Is the hardest part when memories remain  
And it's times like these when we all need to hear the radio  
'Cause from the lips of some old singer  
We share the troubles we already know

Turn 'em on, turn 'em on  
Turn on those sad songs  
When all hope is gone  
Why don't you tune in and turn them on

They reach into your room  
Just feel their gentle touch  
When all hope is gone  
Sad songs say so much

If someone else is suffering enough to write it down  
When every single word makes sense  
Then it's easier to have those songs around  
The kick inside is in the line that finally gets to you  
And it feels so good to hurt so bad  
And suffer just enough to sing the blues

Sad songs they say, sad songs they say  
Sad songs they say, sad songs they say so much



Denne masteroppgava handler om hvordan tretten lærere og nitten elever tolker og arbeider med læreplanmålet om skjønnlitterært program på Vg3 studieforbereende utdanningsprogram/påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglige utdanningsprogram. Jeg er en av de tretten lærerne og jeg forsker på egen klasse.

Jeg har en klasse på Vg3 i norsk ti timer i uka, og hvert år gjennomfører vi et arbeid med kompetansemålet “skjønnlitterært program”. Da jeg starta på master i norskdidaktikk ved Høgskolen i Vestfold, ble jeg tidlig klar over at jeg ville studere hvordan dette kompetansemålet blir tolka av lærere i videregående skole. Jeg bruker i tillegg eget undervisningsprosjekt og min egen og mine elevers tolkning av kompetansemålet, som grunnlag for masteroppgava mi. Jeg har også sett på hva noen læreverk sier om arbeid med dette kompetansemålet.

Under hovedområdet Muntlige tekster i LK-06 (*Kunnskapsløftet*) står det at elevene skal kunne “sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program”. Det er interessant at skjønnlitteratur har fått et eget kompetansemål i læreplanen. LK-06 oppfattes som en læreplan som virkelig setter sakprosa i fokus og likestiller sakprosa og skjønnlitteratur (Kalleberg og Kleiveland 2010, s. 11). Det fins en rekke forskningsbidrag som betoner viktigheten av at barn og unge leser mye, og at de leser forskjellige sjangre. Det blir også lagt vekt på at det er viktig å ha kunnskap om *hvordan* elever leser for å kunne hjelpe dem til å bli kompetente lesere av stadig mer avanserte tekster i dagens høyt teknologiske samfunn.

Kompetansemålet er noe upresist i sin formulering (“elevene skal kunne sette sammen”), men jeg tolker det som at elevene kan velge tekster selv. Alternativt kan elevene få et stort utvalg av tekster av læreren som de skal velge ut ifra og sette sammen, for så å presentere “programmet” for de andre elevene. Man kan spørre om det er viktig at elevene får velge tekster selv. Videre er det da naturlig å spørre om hva slags tekster man får dersom elevene får velge fritt og selvstendig? Dersom elevene får møte tekster som oppleves relevante for dem, har lærerne etter mitt syn et godt utgangspunkt for å videreutvikle elevenes tekstkompetanse.

LK-06 legger vekt på ferdighetsutvikling. Det er fem ferdigheter som det skal arbeides aktivt med i alle fag: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. I norskplanen er det fire hovedområder elevene skal arbeide med: Muntlige tekster, Skriftlige tekster, Sammensatte tekster og Språk og kultur. Muntlige tekster har fått en større plass i norskplanen enn tidligere (Aasen og Nome

2005, s. 17). Elevene skal blant annet lære seg å “analysere og vurdere sammenhengen mellom innhold, virkemidler og hensikt i muntlige sjangere” (LK-06), og “presentere norskfaglige emner med evne til å problematisere det framlagte stoffet” (LK-06). De skal også lære seg til å “gi konkret, nyansert og relevant tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner” (LK-06), og “vurdere egen muntlig utvikling” (LK-06). Kompetansemålet om skjønnlitterært program er også plassert under muntlige tekster, og det poengteres at elevene skal framføre skjønnlitteratur. Vi kan spørre oss hva som er begrunnelsen for å ha et eget kompetansemål om presentasjon og framføring av skjønnlitteratur. Videre er det betimelig å spørre seg hvor mye tid lærerne setter av til å fokusere på dette når hele klassen skal opp til skriftlig eksamen i hovedmål, og eventuelt trekkes ut til skriftlig eksamen i sidemål, på Vg3. Flere har pekt på dette dilemmaet og sagt at:

Selv om planen gir muntlige tekster stor formell status, ligger det en fare i det at enkelte andre trekk ved planen tiltrekker seg mer oppmerksomhet fordi de oppfattes som mer fremtredende [...] I forskningen er det godt dokumentert at de delene av et fag som blir testet, lett prioriteres i undervisningen (Penne og Hertzberg 2008, s. 13).

Vi skal seinere i oppgava mi se om funn i min egen forskning også viser denne tendensen, eller om lærere og læreverk gir arbeid med muntlighet stor prioritet.

Målet med oppgava mi er å utvikle forskningsbasert kunnskap om hvordan ulike norsklærere i den videregående skole tolker målet om “skjønnlitterært program” i sin undervisning. Jeg ønsker å finne ut om det er stor variasjon, siden formuleringa er såpass vag. Oppgava søker å beskrive hva som blir gjort med dette læreplanmålet. Jeg skal foreta en kvalitativ undersøkelse av hvordan norsklærere tolker læreplanmålet som omhandler skjønnlitterært program for å kunne gi en slik beskrivelse. Oppgava blir derfor på den ene sida en kritikk av den vage formuleringa som skaper problemer for lærerne, mens jeg på den andre sida vil vise at en slik vag formulering åpner for kreativitet, som både elever og lærere ofte setter pris på.

Skjønnlitterært program kan romme mye. Min tolkning av dette læreplanmålet er at elevene skal velge en tekst som betyr noe for dem, de skal lage en PowerPoint, fortelle hvorfor de har valgt teksten, og til slutt si noe om tekstens form og innhold. Dette skal presenteres for klassen. Elevene skal oppgi kilder i sine presentasjoner og klassen skal oppfordres til å delta i en samtale om teksten etter framføringa. Elevene får ikke vurdering i form av egen karakter, men framføringa inngår i den helhetlige vurderinga av elevens muntlige ferdigheter.

Den overordna problemstillinga i oppgava mi er:

*Hva karakteriserer arbeid med skjønnlitterært program på Vg3?*

Jeg har i tillegg flere underspørsmål:

*Hvordan kan muntlig presentasjon av skjønnlitteratur gjøres kvalitativt bra både for læreren og for medelevene?*

*Kan elevene velge litteratur og framføringsform helt fritt, eller skal læreren styre valget deres?*

*Hva slags tekster får vi hvis elevene velger tekster som betyr noe for dem?*

*Bør elevene evalueres for sine presentasjoner?*

*Hva lærer elevene av arbeidet med slike presentasjoner?*

I min søking etter å finne svar på disse spørsmåla, kommer jeg som forsker inn på diskusjoner om synet på lesing og lesere, teksttolking, genre- og kanonspørsmål og didaktiske spørsmål. Jeg bruker verktøy fra forskjellige litteraturteoretikere, resepsjonsforskere og fagdidaktikere for å få svar på mine forskningsspørsmål. For å finne svar på problemstillinga mi velger jeg en analysemodell som består av en "triangulering". Det er hovedsakelig tre områder jeg forsker på:

*Analyse av lærebøker og læreplanverk i forhold til arbeid med kompetansemålet om skjønnlitterært program.*

*Analyse av lærersvar/tolkning av læreplanmålet, og beskrivelser av arbeid med skjønnlitterært program.*

*Analyse av elevtekster/tolkning av læreplanmålet og begrunnelse for valg av tekster til det skjønnlitterære programmet.*

Hensikten min med dette studiet er todelt: å finne svar på hvordan det arbeides med det skjønnlitterære programmet i dag, og hvordan vi best mulig kan arbeide med det skjønnlitterære programmet ved å kombinere *estetisk* og *effe*rent lesning, *subjektiv relevans* og *literacy*. Det er disse begrepene som blir brukt i min analyse av arbeid med skjønnlitterært program i mitt materiale. Mine funn analyseres og drøftes i kapittel 7.

## **Utforming av masteroppgava**

I kapittel 1 Innledning, presenterer jeg oppgava, problemstilling og oppbygging. I kapittel 2 Teori, presenterer jeg det teoretiske grunnlaget for studien, resepsjonsteorier og literacyteori, samt forskning på muntlighet og lesing av skjønnlitteratur/litteraturredidaktikk. I kapittel 3 Metode, gjør jeg rede for hva slags materiale/empiri og metode jeg har brukt. Den empiriske delen av masteroppgava, kapittel 4- 7, består av presentasjon og tolking av læreverk, svar fra lærere og elever, med andre ord beskrivelser av arbeid med skjønnlitterært program, og refleksjon rundt dette arbeidet. Jeg ser på hva som er likt og hva som er forskjellig i dette materialet, og jeg leiter etter mønstre som kan danne grunnlag for kvalifiserte meninger om hvordan vi kan arbeide med dette kompetansemålet i videregående skole i dag og i framtida. I kapittel 8 kommer en oppsummering. Til slutt i oppgava er alle vedlegg plassert.

## Kapittel 2 Teorigrunnlag

### Det teoretiske grunnlaget for analysen

Hvorfor skal elever lese skjønnlitteratur, og hvordan kan vi arbeide med skjønnlitteratur i den videregående skolen? Hvorfor vil myndighetene at det skal være et eget mål om muntlig presentasjon av skjønnlitteratur i læreplanen? Dette er overordna og viktige spørsmål som norsklærere stiller seg med jevne mellomrom. Mange har forska på hvordan det undervises i skjønnlitteratur i skolen i Norge, men så langt jeg kan se har ingen studert det konkrete læreplanmålet som gjelder skjønnlitterært program, på masternivå. Jeg vil nå presentere forskning som reflekterer over noe av det som er gjort på dette området samt gi en vurdering av teoretisk grunnlag som kan styrke mitt valg av problemstilling. Hvordan møter vi skjønnlitterære tekster og hva gjør tekstene med oss? I dette kapitlet vil jeg presentere teori som søker å gi svar på disse spørsmåla, og i kapittel 7 vil jeg drøfte hvorvidt disse teoriene er egna å bruke i min forskning. Jeg støtter meg på teorier om literacy og resepsjon, og jeg forsøker å skrive meg inn i en fagdidaktisk diskurs. Jeg vil nå presentere teoretikere som har forska på lesing av skjønnlitteratur, og som jeg har latt meg inspirere av.

### Resepsjonsteori

#### Nytten av resepsjonsteorier

Vi lever fortsatt i ei tid der det enkelte individ har mye fokus. Det gjelder ikke minst i skolen. Undervisninga skal ideelt sett være tilpassa hver enkelt elev. Vi lever i et demokrati der hver enkelt stemme er viktig, og skolen skal både *være* demokratisk og *fremme* demokratisk tankegang. Elevene skal bli hørt, de har både rettigheter og plikter, og skal ta ansvar for egen læring. Ved å studere LK06, læreverk, litteraturdidaktiske bøker, og eget og andre læreres arbeid med kompetansemålet som omhandler skjønnlitterært program, ser vi at resepsjonsteorier ligger til grunn for litteraturundervisninga i norsk skole i dag. Elevens individuelle respons på skjønnlitteratur er i fokus. Gjennom de siste to hundre-åra har forskjellige lesemåter rådd grunnen. Forfatteren og forfatterens intensjon var lenge viktig, i tråd med romantikkens tankegang. Historisk-biografisk lesemåte la vekt på at for å forstå et verk, måtte leseren studere både forfatteren og hans samtid. Seinere studerte nykritikkens teoretikere tekster isolert fra forfatter og kontekst, og de var opptatt av tekstens struktur. I

resepsjonsteoriene settes fokus på leserens rolle. Meninga i litterære tekster skapes gjennom leserens *resepsjon*, eller *lesning*, av teksten, hevder resepsjonsteoretikerne. Begrepet “lesning” skiller seg fra “lesing”, det vil si det å kunne lese/aktiviteten, ved at det består av tolkning i tillegg. Lesning, tolkning, resepsjon, er nært beslekta begreper, slik jeg forstår det. Jeg bruker alle tre begrepene i denne oppgava med omtrent likt semantisk innhold. Åsmund Hennig (2010) bruker ordet *lesning* om leserens *resepsjon* av en tekst: “det resultatet vi sitter igjen med når vi har analysert og tolket en tekst” (Hennig 2010, s. 18-19).

### **Transaksjon, estetisk lesning, fordobling og tomme plasser**

Louise Rosenblatt ga så tidlig som i 1938 ut boka *Literature as Exploration*. Den har vært viktig for mange, og har kommet ut i fem utgaver, den siste i 1995. Hennes syn på litteraturundervisning har betydd mye for min forskning på kompetansemålet som gjelder skjønnlitterært program. Det er særlig hennes begrep om *transaksjon* mellom tekst og leser og begrepene *estetisk* og *effert* lesning, som hun presenterer i boka *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, fra 1978, jeg har hatt nytte av i studien min. Jeg har lest “paperbackutgaven” fra 1994.

Rosenblatt (1938/1995) er opptatt av hvordan samfunn bør organiseres, og hun poengterer at det er demokratiet som er den beste styreform. Det er ikke så rart at hun var opptatt av dette i 1938, en tid preget av flere aggressive diktaturer. Hun mener elever bør opplæres til å bli aktive deltakere i demokratiske samfunn, og hun vektlegger lesning av skjønnlitteratur i forbindelse med dette. Det kan virke som om de som har laget Læreplanen i norsk i 2006, er influert av Rosenblatt på dette området, da de slår fast at norskfaget “representerer en demokratisk offentlighet som ruster til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv” (LK-06, s. 1). Vi har nylig opplevd trusler mot demokratiet i Norge, og det er viktigere enn noen gang at elever får møte tekster av mange slag og med ulike stemmer. Lesing og lesning av skjønnlitteratur kan forhåpentligvis føre til mer kunnskap, forståelse og toleranse for at mennesker som er forskjellige, kan leve sammen. Rosenblatt er også opptatt av at skolen skal gi elevene svar på “[W]hat do the things that we are offered in school and college mean for the life that we are now living or are going to live?” (Rosenblatt 1938/1995, s. 4). Skolen skal ikke mindre enn gi elevene svar på meninga med livet, og Rosenblatt mener lærerne som underviser i litteratur kan være med på å gi et svar. For å få til dette må lærerne kanskje være mindre opptatt av virkemidler og kulturarv, og mer opptatt av at litteraturen har relevans for elevenes liv (Rosenblatt 1938/1995, s. 4). Jeg vil om litt vise at flere skandinaviske forskere deler denne tankegangen, blant andre Jon Smidt (1989), Birte

Sørensen (1983, 2001) og Gunilla Molloy (2003). Også jeg deler Rosenblatts syn på dette og lar elevene velge tekster som betyr noe for dem i det skjønnlitterære programmet. Hun understreker at “[A]nalysis of the technique of the work, concern with tone, metaphor, symbol and myth, has (therefore) tended to crowd out the ultimate questions concerning relevance or value to the reader in his ongoing life” (Rosenblatt 1938/1995, s. 29-30). Rosenblatt mener følgelig at analyse bør komme i annen rekke i lesing av skjønnlitterære tekster. Det primære bør være *estetisk lesning* og *subjektiv relevans*, men vi ser i det følgende sitatet at hun også legger vekt på at elevene skal reflektere over leseprosessen sin:

Teaching becomes a matter of improving the individual’s capacity to evoke meaning from the text by leading him to reflect self-critically on this process[...] The teacher’s task is to foster fruitful interactions – or, more precisely, transactions- between individual readers and individual literary texts (Rosenblatt 1938/1995, s. 26).

Vi ser her at lærernes oppgave er å være veiledere for elevene. Leserene skal være aktive og selvkritiske i leseprosessen, og litteraturundervisninga skal få elevene til å forbedre sin individuelle evne til å framkalle mening i tekstene. Rosenblatt er en av de første til å vektlegge leserens rolle i tekstlesinga. Det foregår en toveisaktivitet mellom tekst og leser, og meninga er verken i teksten eller i leseren. Meninga skapes “as the reader carries on a give-and-take with the signs on the page” (Rosenblatt 1938/1995, s. 26). Rosenblatt hevder videre at nykritikken, som regjerte grunnen i USA fra 1930 til 1970-tallet, neglisjerer både forfatteren og leseren ved å konsentrere seg om nærlesing av teksten. Vi finner også en kritikk hos henne av nykritikkens fokus på “den ene rette tolkninga” av en tekst, men hun mener likevel ikke at alle tolkninger/lesninger er like gode (Rosenblatt 1938/1995, s. 108, s. 267). Hun legger vekt på at “[T]he reading of a text is an event occurring at a particular time in a particular environment at a particular moment in the life history of the reader” (Rosenblatt 1978/1994, s. 20), og faktorer som kjønn, etnisk og sosioøkonomisk bakgrunn og kulturelt miljø – får betydning for lesninga. Et slikt syn på lesning forklarer hvorfor vi opplever en tekst forskjellig for hver gang vi leser den. Vi forstår mer for hver gang, vi har skaffet oss mer erfaring og kunnskap mellom to lesninger, og på den måten kan ingen lesning være lik. Jeg vil seinere i kapitlet gjøre rede for Birthe Sørensens forskning på dette området og vise hvordan hennes begrep om “lærertekst”, “elevtekst” og “fællestekst” får betydning for undervisninga i skjønnlitteratur i skolen (Sørensen 1983, 2001, s. 158). Rosenblatt ser også at noen ganger har flere lesere den samme forståelsen for et verk. Hun forklarer dette med at leserne deler et felles kulturelt klima: “Within the setting of a particular time, culture, and social milieu, a group of readers or critics can bring a sufficiently similar experience to the text to be able to

arrive at fairly homogeneous readings” (Rosenblatt 1978/1994, s. 128). Vi kan tenke oss at en skoleklasse kan bli en slik “body of readers” som kan kommunisere lett med hverandre om sine individuelle lesertolkninger, og som kanskje kan diskutere seg fram til en lesning som alle kan være fornøyd med (Rosenblatt 1978/1994, s. 129).

Rosenblatt er opptatt av hvordan leserne møter en tekst, og hun sier at vi kan møte en og samme tekst på forskjellige måter: “[...] the same text may be read either efferently or aesthetically” (Rosenblatt 1978/1994, s. 25). Hun gjør i boka rede for et eksperiment hun utførte på noen elever. Hun ga dem en kort tekst på fire linjer uten opplysninger om forfatter og sjanger. Hun ville studere hvordan de leste teksten. Alle forsøkte å finne mening i det som sto i teksten og lesningene ble veldig forskjellige. Elevene tok utgangspunkt i ulike opplysninger i teksten. Noen trodde det var utdrag fra en samtale, mens andre mente etter noen gangers lesning at det måtte være fra et dikt siden det var enderim i teksten. Flere har gjort liknende eksperimenter, blant andre Stanley Fish (1980) og Jonathan Culler (1975). Culler (1975) klipte ut en trafikknotis fra en avis og satt den opp i “diktform”. Lest som lyrikk, vil vi lese en tekst på en annen måte enn om teksten presenteres lineært. Jonathan Culler hevder, i *Structural Poetics* fra 1975, at “leserens forståelse av en tekst er avhengig av kulturelle konvensjoner og leserens forventninger til teksten ut fra disse kulturelle konvensjonene” (Culler i Penne 2001, s. 226). Når vi leser på en *efferent* måte konsentrerer vi oss om å finne svar på noe i teksten, vi leser for å lære noe eller for å få informasjon om noe. Jeg har valgt å sammenlikne efferent lesning med begrepet “nyttelesning”. *Estetisk* lesning derimot, kaller jeg “nytelesning”. Nytte og nytebegrepene kan diskuteres, jeg mener for eksempel at nytelesning er nyttig. Det er heller ikke sånn at sakprosa er nyttelesning mens skjønnlitteratur må leses på en estetisk måte. Det er mange essays og kåserier som kan leses på en estetisk måte, og vi kan lese skjønnlitteratur for å finne svar på spørsmål vi har. Rosenblatt hevder at når vi leser på en estetisk måte er vi opptatt av hva som skjer *mens* vi leser, hva som skjer med oss i selve leseprosessen (Rosenblatt 1978/1994, s. 24). Det er leseren som velger å innta en efferent eller estetisk lese måte i møtet med en tekst. I estetisk lesning:

[...] the reader must broaden the scope of attention to include the personal, affective aura and associations surrounding the words evoked and must focus on – experience, live through – the moods, scenes, situations being created during the transaction (Rosenblatt 1978/1994, xvii).

Leseren må fokusere på opplevelsen og leve seg inn i teksten. De to lese måtene er ikke motsetninger, men utgjør “a continuum of possible transactions with a text” (Rosenblatt



1938/1995, xvii). Rosenblatt mener at lærere i en tradisjonell undervisning forvirrer elevene ved å insistere på en efferent lese måte, når teksten heller er ment å bli lest på en estetisk måte. Det er viktig å bygge på elevens første møte med en tekst, for deretter å “interchange with others, and rereading in the light of broadened intellectual frameworks”, sier Rosenblatt videre i forordet til *Literature as Exploration* (Rosenblatt 1938/1995, xviii). Dette minner om Laila Aases (2005) tanker om litterære samtaler, som jeg skal presentere om en liten stund. Det er også i slekt med Birte Sørensens (1983, 2001) begrep om “fellesteksten”, etter mitt syn. “Broadened intellectual frameworks” og “fellesteksten” kan gi elevene økt “textual power”, et begrep som ble lansert av Robert Scholes (1986) og som jeg presenterer og diskuterer litt seinere i kapitlet.

Skjønnlitteratur er en kunstform og bør leses som det, sier Rosenblatt (1938/1995), men hun mener også at det er et sosialt aspekt ved litteraturen. Et objekt, et stykke kunst kan ha mer enn en verdi: “[...] it can yield the kind of fulfillment that we call aesthetic – it can be enjoyed in itself – and at the same time have a social origin and social effects” (Rosenblatt 1938/1995, s. 23). En kunstner kan ha en bestemt hensikt med verket sitt, og et verk kan skape reaksjoner hos publikum som kan få sosiale og politiske konsekvenser. Dette ser jeg nærmere på i kapittel 7 der jeg legger fram og kommenterer hva slags tekster elevene mine valgte å presentere i sine skjønnlitterære program. Noen elever valgte tekster som har subjektiv relevans for dem, mens andre valgte tekster som har sosial og allmenndannende relevans. Disse begrepene stammer fra Jon Smidt (1989), og blir forklart på side 17-19 og i kapittel 7. Rosenblatt (1938/1995) hevder at et litterært verk er mer enn en samfunnsrapport. Det er et stykke kunst som tilbyr en spesiell erfaring: “[I]t is a mode of living”, den skjønnlitterære teksten er en utvidelse av livet og fungerer som en forsterker. Leserens oppgave er å forsyne seg av denne erfaringen slik hun eller han forsyner seg av andre attraktive erfaringer livet har å by på (Rosenblatt 1938/1995, s. 264).

Wolfgang Iser er en annen betydningsfull litteraturteoretiker som har vært viktig for min studie. Som Rosenblatt (1938/1995, 1978/1994), har han fokus på leserens møte med teksten. Iser kaller dette møtet for en interaksjon, mens Rosenblatt bruker begrepet transaksjon. Rosenblatt er kanskje mer opptatt av litteraturdidaktikk enn Iser, som har blitt kritisert for å “overse de kollektive sammenhengene som resepsjonen skjer innenfor” (Claudi, Mads B. 2013, s. 126). Iser studerer fiksjonstekster (engelske romaner først og fremst), og er spesielt opptatt av at leseren må tolke tekstens *tomrom/tomme plasser*, mens Rosenblatt hevder at tolkningsevnen og fantasien må brukes for å forstå alle tekster, også saktekster

(Rosenblatt 1978/1994, s. 32). Begge har likevel mer til felles enn hva som skiller dem, slik jeg ser det.

Iser regnes som en av grunnleggerne av den tyske *resepsjonestetikken*. I 1967 ble han ansatt ved universitetet i Konstanz, og etablerte sammen med flere venner og kollegaer en forskningsgruppe som ble kjent under navnet Konstanz-skolen. Flere av hans tanker og begreper har vært nyttige å bruke når jeg har analysert mine elevers tolkning av og arbeid med det skjønnlitterære programmet. Det er særlig begrepene *fordobling* og *tomme plasser* som har vært meningsfulle for meg. “Ved å lese kan du faktisk lære mer om deg selv”, sier Iser i et intervju med Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen fra 1997 (s. 78). Intervjuet ble utgitt i boka *Samtaler om tekst, språk og kultur*, av Maagerø og Seip Tønnessen i 2001. Iser (1997/2001) mener vi trenger fiksjonen for å utvide oss selv. Litteraturen gir oss mulighet til å leve i (minst) to verdener, vi lever både med oss selv og utenfor oss selv: “Det virker som vi trenger denne dualismen” (Iser i Maagerø og Seip Tønnessen 1997/2001, s. 90), sier han. Han tror at menneskene kan ha funnet opp litteraturen fordi fiksjonen fungerer som en kilde som sørger for en dobbelt eksistens: “litteraturen blir mediet som muliggjør dualismen” (Iser 1997/2001, s. 90). Iser ser også at litteraturen domineres av tragiske fortellinger, og han tenker at vi mennesker er “mye mer fascinert av feilene” (Iser 1997/2001, s. 90). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 7. Iser mener at det er en antropologisk dimensjon ved litteraturen fordi mange fortellinger søker å bringe “begynnelsen og slutten sammen” (Iser 1997/2001, s. 90). Mennesker har til alle tider forsøkt å forstå meninga med livet og døden, og dette gjenspeiler seg i litteraturen.

Iser begrep om *tomme plasser* i tekster, ubestemthetene i teksten, innbyr leseren til meddiktning. Selv om Iser bruker begrepet om romaner, kan det også anvendes i lesing av dikt. I boka *The Act of Reading* (1978/80), sier han:

The reader's enjoyment begins when he himself becomes productive, i.e., when the text allows him to bring his own faculties into play. There are, of course, limits to the reader's willingness to participate, and these will be exceeded if the text makes things too clear, or on the other hand, too obscure: boredom and overstrain represents the two poles of tolerance, and in either case the reader is likely to opt out of the game (Iser 1978/80, s. 108).

Lesere vil avvise tekster som oppleves både for vanskelige og for enkle å forstå, ifølge Iser. Forskjellige lesere kan finne forskjellige “tomme plasser” i samme tekst. Det har med leserens kompetanse å gjøre. Det er når leseren fyller de tomme plassene, “bridges the gaps”, at kommunikasjon oppstår (Iser 1978/80, s. 169). Noen tekster er mer eksplisitte enn andre, de

har færre tomme plasser og krever mindre av leseren, for eksempel barnebøker (men selv der fins mange tomme plasser som barnet må fylle med mening). Andre tekster kan ha mange ubestemtheter som gjør at leseren må anstrenge seg mer for å forstå dem, for eksempel modernistiske romaner og dikt. Det er tomrom i alle tekster, en historie kan aldri bli fortalt i sin helhet. I film, romaner og noveller legger tekstskaperne inn bevisste brudd for å skape spenning. Disse tomme plassene er av strukturell art. Når elever i dag leser tekster fra fortida, for eksempel norrøne tekster, vil det være tomme plasser i disse tekstene som ikke var der for en samtidig leser. Disse tomrommene er et resultat av leserens mangelfulle kompetanse, og må fylles for å få en grundigere forståelse av teksten.

Iser (1978/80) hevder, som Rosenblatt (1938/1995), at meninga i teksten skapes av leseren i en dynamisk *interaksjon* mellom tekst og leser, og at enhver ny lesning vil gi ny mening:

[...] each concretization of meaning results in a highly individual experience of that meaning, which can never be repeated in its identical form. A second reading of the text will never have the same effect as the first, for the simple reason that the originally assembled meaning is bound to influence the second reading (Iser 1978/80, s. 149).

Når vi leser en tekst for andre gang vil vår forståelse av teksten være påvirket av vår første lesning. I tillegg vil vi antakelig legge merke til flere elementer i teksten som gjør at vi får en ny forståelse av den. Et litterært verk har to poler, sier Iser (Iser 1978/80, s. 21). “The artistic pole” er forfatterens tekst, mens leserens “realization” av teksten kalles “the aesthetic pole”. Det litterære verket er ikke identisk med disse to polene, men befinner seg et sted mellom de to. Tekstens innvirkning på leseren, den estetiske effekten, er delvis avhengig av leserens persepsjon av det som foregår i teksten (Iser 1997/2001, s. 70). Leserens må være medskaper for å forstå det litterære verket. Meninga er ikke en definerbar størrelse, men en dynamisk hendelse, hevder Iser (Iser 1978/80, s. 22). Vi som tolker tekster må ikke være opptatt med å finne den ene rette tolkninga, men heller “elucidate the potential meanings of a text” (Iser 1978/80, s. 22). Som Rosenblatt (1938/95), mener heller ikke Iser at det er fritt fram for alle slags tolkninger av en tekst. Det er føringer i teksten som leder leseren til å fylle de tomme plassene på en bestemt måte. Leserens inviteres til å innta en bestemt rolle. Iser kaller denne rollen for “the implied reader” (Iser 1978/80, s. 35ff). Den impliserte leseren er “en struktur i teksten som inviterer til respons, og ikke en virkelig leser” (Iser 1997/2001, s. 79).

Iser opererer også med et skille mellom begrepene “meaning” og “significance”. “Meaning” er at vi har lest teksten ved å sette sammen ord og setninger på en referensiell måte til en sammenhengende og forståelig ytring, mens “significance” er leserens oppfatning av at teksten har betydning for leserens liv (Iser 1978/80, s. 151). Når vi leser en fiksjonstekst bruker vi fantasien og våre tidligere erfaringer til å fylle de åpne plassene i teksten. Gjennom meddiktning knytter vi teksten til vår egen virkelighet og våre egne erfaringer samtidig som vi lærer om andre virkeligheter som er forskjellige fra vår egen. Vi lærer både mer om oss selv og om andre ved å lese fiksjonstekster. Iser ser at resepsjonsteorien har betydning for litteraturundervisninga ved at den kan gi leseren en mulighet for å overvåke seg selv gjennom sin lesning (Iser 1997/2001, s. 78). I norsktimene blir tekster lest og kommentert flere ganger. Når elever, slik som i min klasse, velger tekster som betyr noe for dem og deler disse leseropplevelsene med hverandre, vil ny mening skapes for alle som deltar. Slik utvides alles forståelse og vi blir berika i våre liv. Iser ser også at “lighter forms of literature” kan ha en utvidende funksjon på leseren (Iser 1978/80, s. 227). I intervjuet med Maagerø og Seip Tønnessen sier han:

Du har altså så mange trekk i en tekst, og enhver leser velger hva han/hun vil trekke fram, slik at denne framhevingen sier mer om leserne enn om teksten. Derfor kan man si at en leserorientert litteraturteori i sin mest pedantiske form kan ha en diagnostisk funksjon når det gjelder å kartlegge leserens disposisjoner i forhold til en tekst (Iser 1997/2001 s. 77).

Som vi skal se om litt, minner dette om lese teorien til Norman Holland (1975), som Jon Smidt (1989) er inspirert av. Ved å lese skjønnlitteratur lærer vi mer om verden, om kunstverket og om oss selv. Ved å dele våre leseropplevelser med andre, kan vi også lære mer om hverandre.

For å få mer ut av en tekst, for å være i stand til å fylle de tomme plassene, tomrommene, trengs tekstkompetanse. Elever får møte mange forskjellige tekster gjennom sine mange år i norsk skole. Gradvis bygger de opp en ubevisst og bevisst kunnskap om sjanger og virkemidler. LK-06 kalles en literacy-reform, og begrepet literacy har blitt svært populært og brukes på flere områder. Jeg vil nå gå over til å presentere dette begrepet og Robert Scholes (1985, 1998) sitt begrep *textual power*.

## Literacyteori

### Tekstkompetanse

Det eksisterer mange definisjoner av begrepet *literacy*. Unesco har følgende definisjon: “[L]iteracy is a tool for learning, as well as a social practice whose use can increase the voice and participations of communities and individuals in society” (Unesco 2003, s. 2. i Skjelbred 2010, s. 13). Dette er, som vi ser, en bred forståelse av literacy-begrepet, der det blir sammenlikna med et verktøy for mer enn læring. Astrid Roe (2008) er tydelig påvirket av definisjonen til Unesco da hun definerer begrepet på følgende måte: “[L]iteracy handler om bred tekstkompetanse, kompetanse som kan ses på som et sett sosiale praksiser med en bestemt hensikt knyttet til bestemte situasjoner” (Roe 2008, s. 34). OECD-rapport nr. 10 fra 2007 har en egen definisjon av *lesekompetanse*: “Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (i Roe 2008, s. 22). Vi ser at definisjonene understreker viktigheten av å inneha literacy for å kunne delta i samfunnet. Kjell Lars Berge (2005) nevner at Lise Iversen Kulbrandstad foreslo det norske ordet *skriftkyndighet* som avløserord for literacy i et intervju i *Norsklæreren* nr. 3 i 2004 (Berge 2005, s. 164). Selv om Berge synes skriftkyndighet-begrepet er godt, har det fortsatt ikke slått igjennom. Berge sier at literacy “bringer inn og fokuserer spesielt på skriftspråket og andre skriftlige semiotiske ressurser som grunnlag for menneskets dannelse” (Berge 2005, s. 165). Han inkluderer alle mulige meningsskappingsressurser, og sier at området for literacy “inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening med og i tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på” (Berge 2005, s. 165). Nicolaysen (2005a) foreslår å bruke begrepet *tilgangskompetanse* i diskusjonen om literacybegrepet. Han er opptatt av at elever får tilgang til alle kulturens tekster i vid forstand, og at elevene kan bli tekstkompetente slik at de kan velge tekster, vurdere dem, men også “korleis dei kan setjast i hop og brukast som element i nye tekstar” (Nicolaysen 2005a, s. 22). Det å inneha kunnskap om alle typer tekster, er en viktig del av det å være “literate”. Bente Aamotsbakken og Susanne V. Knudsen (2011) hevder at kompetanse- eller literacy-teorier henger sammen med resepsjonsteorier: “Kompetanse vil si å beherske flere ferdigheter som spiller sammen og setter eleven i stand til å mestre posisjonen som respondent og bruker”, sier de (Aamotsbakken og Knudsen 2011, s. 14). Ved å ha en høy grad av literacy vil elevene i sterkere grad kunne fylle de tomme plassene i teksten, og deres respons på tekster kan bli mer utfyllende, omfattende og rikere.

Robert Scholes ga i 1985 ut boka *Textual Power*. Boka har som fundament en dialog mellom undervisning og teori, og Scholes er opptatt av at “literary theory and classroom practice really do have something to say to one another”. Scholes’ agenda er, som han sier videre i forordet: “shifting our concerns as English teachers from a curriculum oriented to a literary canon toward a curriculum in textual studies”. Han mener at:

Texts are places where power and weakness become visible and discussable, where learning and ignorance manifest themselves, where the structures that enable and constrain our thoughts and actions become palpable (Scholes 1985, s. xi).

Scholes kan tolkes som at han ønsker mindre fokus på den estetiske tilnærminga til litteratur og at han heller vil styrke den retoriske tilnærminga (Penne 2010, s. 20). Som han selv sier: “To put it as directly, and perhaps as brutally, as possible, we must stop ‘teaching literature’ and start ‘studying texts’” (Scholes 1985, s. 16). Han legger vekt på at alle typer tekster må studeres, både verbale og visuelle, og at også elevers reaksjoner på tekster må studeres. Læreres oppgave blir å hjelpe elevene til å “unlock textual power and turn it to their own uses”, sier Scholes (Scholes 1985, s. 20). Han hevder at den kunnskapen vi innehar, kan sammenliknes med en uklar tekst som blir tydeligere når vi uttrykker den. Det blir derfor viktig at elever får lov til å uttrykke seg ved å skape nye tekster. Individuell lesning og framføring av skjønnlitterære tekster med dertil gjennomgang av virkemidler og tolking/formidling av personlig forståelse (ny tekst) som utgangspunkt for en litterær samtale i klassen, representerer en litteraturredidaktikk i tråd med Scholes sine teorier, slik jeg ser det.

Det pedagogiske målet til Scholes, å gjøre elever tekstkompetente, kommer til uttrykk i tre relaterte aktiviteter som vi må la elevene øve seg på: *reading*, *interpretation* and *criticism*. Scholes mener at lesing både er en kunnskap og en ferdighet. Den ideelle leseren deler forfatterens koder og er i stand til å lese teksten “without confusion or delay” (Scholes 1985, s. 22). De færreste er slike ideelle lesere. Hvis det er deler av en tekst vi ikke forstår, går vi over til å tolke teksten, og noen tekster er laget for at vi skal tolke, sier han. Den *criticism* Scholes mener vi skal lære elevene våre er “a critique of the themes developed in a given fictional text, or a critique of the codes themselves, out of which a given text has been constructed” (Scholes 1985, s. 23). Tekstlig aktivitet bør inneholde øving på tre ferdigheter: “In *reading* we produce *text within text*; in *interpreting* we produce *text upon text*; and in *criticizing* we produce *text against text*” (Scholes 1985, s. 24). Han advarer sterkt mot å opptre nedlatende overfor elevene våre med vår egen overlegne tolkning av en tekst: “For me the ultimate hell at the end of all our good New Critical intentions is textualized in the image

of a brilliant instructor explicating a poem before a class of stupefied students” (Scholes 1985, s. 24). Scholes mener tvert i mot at læreres jobb er å gi elevene redskaper slik at de kan produsere egne tolkninger, ikke produsere ferdige tolkninger for dem. I boka gir han et eksempel på hvordan man kan jobbe med en tekst på den måten han har beskrevet, for å gi elevene textual power. Han velger en tekst for elevene, og mener det er viktig å unngå tekster “too remote in culture, that need too much annotation in order to be read at all” (Scholes 1985, s. 25). Han understreker betydningen av å studere tekster som er interessante for elevene og tekster som er varierte når det gjelder “styles and values: something local, something foreign; something female, something male; something obvious, something subtle; something realistic, something fantastic; and so on” (Scholes, s. 25). Det bør altså leses forskjellige type tekster slik at det er størst mulig sjanse for at det skal treffe flest mulig elever.

I 1998 ga Scholes ut boka, *The Rise and Fall of English*. Her følger han opp tankene sine fra 1985 og sier at elever trenger en generell tekstkompetanse som vil gi dem en bedre forståelse av både vår fortid og vår samtid, og at det er lærernes jobb å gi dem dette:

[...] we should be equipped to learn more about those textual processes through which our culture and our actual society are constituted and preserved, and we should be able to set our students on this same road toward becoming able to cope with the texts in various media that constantly bombard them in their work and private lives (Scholes 1998, s. 73).

Scholes foreslår en fundamental reorientering av morsmålsfaget, bort fra en bestemt tekstkanon og mot en metodekanon som skal brukes for å lære elevene å plassere, komponere og lese tekster. Han presenterer metoden, som har fått navnet Pacesetter English, i boka fra 1998. Elever bør lese alle slags tekster, og lære seg å utforske og forstå dem på en metaspråklig måte:

Reading, in this sense of the word, means being able to place or situate a text, to understand it from the inside, sympathetically, and to step away from it and see it from the outside, critically. It means being able to see a text for what it is and to ask also how it connects - or fails to connect – to the life and times of the reader. This is textual power, but textual power does not stop there; it also includes the ability to respond, to talk back, to write back, to analyze, to extend, to take one’s own textual position in relation [...] to any kind of text (Scholes 1998, s. 130-131).

Vi ser her at Scholes legger vekt på at elevene må få en distanse til tekstene for å kunne studere og forstå dem, men samtidig må tekstene bety noe for elevene i livene deres. Elevene må også få en mulighet til å svare på tekstene, på en eller annen måte. Jeg vil nå presentere

forskere i Norge, Sverige og Danmark som er opptatt av det samme som Louise Rosenblatt (1938/1995, 1978/94), Wolfgang Iser (1978/80, 1997/2001) og Robert Scholes (1985, 1998), nemlig at tekster har stor betydning for våre liv og at vi må sørge for å skaffe oss tilstrekkelig kompetanse for å forstå hvorfor de har betydning.

## **Forskning på undervisning av skjønnlitteratur i Skandinavia**

Det er mange som har forska på undervisning av skjønnlitteratur. Jeg har særlig latt meg inspirere av Sylvi Penne (2001, 2010), Jon Smidt (1989), Birte Sørensen (1983, 2001) og Gunilla Molloy (2003). Sylvi Penne viser på grunnlag av klasseromsforskning hvordan elevers læringsproblemer kan arte seg. Hun ga i 2010 ut boka *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. I boka gjør hun rede for literacy-begrepets betydning for at norsklærere skal lykkes med å gi elevene både opplevelse, erkjennelse og nye ferdigheter. Hun lanserer en ny norskdiraktikk i denne boka. Jeg kommer tilbake til Pennes synspunkter i kapittel 7. Nå vil jeg kort presentere forskninga til Jon Smidt (1989), Birte Sørensen (1983, 2001) og Gunilla Molloy (2003). De har noen interessante funn som kan belyse min forskning.

### **Nordisk leseforskning**

Jon Smidts bok *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*, fra 1989, har betydd mye for mange lærere i Norge, tør jeg hevde. Jeg ble i hvert fall veldig inspirert av det Smidt fant ut i sin studie som varte i over tre år, og som resulterte i den nevnte boka, da jeg studerte det som tilsvarende norsk grunn- og mellomfag ved Eik Lærerhøgskole på 1990-tallet. Jeg deler hans syn på hva som bør være lærerens målsetting for norskfaget:

”Tekster kan brukes til å tenke med!” Elevene skulle i litteraturarbeidet “få hjelp til å *tenke*, dvs. forstå mer av sin egen og andres situasjon i samfunnet, historien, i verden”. Undervisningen skulle ta utgangspunkt i elevenes egne behov og erfaringer. En slik målsetting innebærer at en velger side: Hva elevene kan gjøre nytte av, er viktigere enn hva tradisjon og fagplaner krever (Smidt 1989, s. 233).

I studien følger Smidt seks elever over tre år gjennom referater fra klassesamtaler og elevenes egne tekster. Vi lærer her om de sosiale og eksistensielle forutsetningene som enkeltmennesker tar med seg i sine møter med litteratur. Smidt søker å finne svar på hva elever bruker skolearbeidet med litteratur til. Det er særlig hans begrep om *subjektiv relevans* som jeg baserer mitt arbeid med det skjønnlitterære programmet på. Smidt ser på litteraturlæring som en identitetsskapende aktivitet og mener at det er elevenes aktive meningsskaping som må være utgangspunktet for arbeid med tekster. Smidt har samme syn



på lesing som Rosenblatt (1938/1995, 1978/94) og Iser (1978/80, 1997/2001). Han tegner en modell for lesing med tre hovedfaktorer i lesinga: tekst, leser og rammene for lesing/historisk kontekst. Teksten “byr fram” et mangfold av potensielle betydninger eller fortolkningsmuligheter til leseren, og ikke en enkelt mening (Smidt 1989, s. 20-21). Leseren har sine erfaringer og behov og møter teksten med sin egen “forforståelse”. Det har også betydning for lesinga i hva slags ramme eller kontekst lesinga foregår i. Det er annerledes å lese en tekst i skolesammenheng enn på sengekanten. Rundt disse faktorene fins også en større historisk kontekst, ”som gir premissene, språklig, bevissthetsmessig og sosialt, for møtet mellom tekst og leser” (Smidt 1989, s. 21). Smidt søker i sin studie å forstå tekstenes funksjon for elevene. Han er mer opptatt av hva elevene “bevisst eller ubevisst prøver å oppnå, enn hva de vil *uttrykke*” (Smidt 1989, s. 23). Han setter søkelyset på funksjon og sosial handling mer enn på tolkning og mening. *Subjektiv relevans* er et kjernebegrep i undersøkelsen hans. Han mener at:

[...] all virkelig kunnskapsutvikling forutsetter en opplevelse av at det en holder på med, er viktig og angår en på en eller annen måte [...] Opplevelse av relevans har sammenheng så vel med dype personlige behov som med innlærte holdninger til hva som er viktig i vårt samfunn. Og opplevelsen kan være knyttet til *sosial situasjon* og *sosial prosess* like mye som til tekst eller tema (Smidt 1989, s. 33).

Smidts begrep om subjektiv relevans er inspirert av Norman Hollands (1975) lese-teori. Hollands hovedpoeng er at lesere bruker tekster til å bekrefte sin egen identitet. Holland er av den oppfatning at vi alle har et eget identitetstema som blir grunnlagt i våre aller tidligste leveår. Han bygger, ifølge Smidt, på Freuds teorier om “hvordan ego gjennom sine psykiske forsvar- og tilpasningsstrategier forandrer alt det i virkeligheten som kan framkalle angst og uro, slik at det kommer i harmoni med egne behov, eller stenger det ute (fortrengning)” (Smidt 1989, s. 25). Men Smidt deler ikke Hollands syn på at leserens identitetstema og hans eller hennes tekstitolkning er enhetlig eller helhetlig, og mener at Holland undervurderer de sosiale faktorene i leseprosessen. Smidt har latt seg påvirke mer av den kjente tyske sosialiseringsforskeren Thomas Ziehe (1983) og hans begrep *regresjonsinteressen* og *progresjonsinteressen*. Dette er to behov som er i aktivitet samtidig i ethvert menneske. Begge begrepene handler om lyst:

I regresjon søker vi hengivelse og sammensmelting eller enhet med objekt utenfor oss. Lysten ligger i at noe kjent og godt blir gjentatt og bekreftet. I progresjonen søker vi opplevelsen av å være i forandring og utvikling, av å kunne mer og å mestre nye ferdigheter, prøve ut nytt (Smidt 1989, s. 27).

Lysten er, som Ziehe påpeker og vi alle veit, en drivkraft i all læring. Han mener at en virkelig læreprosess er avhengig av en dialektikk mellom regresjon og progresjon. Smidt tolker denne dialektikken i forbindelse med lesing slik: “en dialektikk mellom *innlevelsen* eller hengivelsen, det å bli revet med av teksten, og *distansen*, opplevelsen av ikke helt å kunne forstå eller kjenne igjen det en leser”. Dette kan minne om Isters (1978/1980) begrep om *tomme plasser* og Roland Barthes (1975) tanker om *texts of pleasure* og *texts of bliss*. Ifølge Barthes er *texts of pleasure* tekster som er underholdende, mens *texts of bliss* er de tekstene vi ikke glemmer så lett, det er tekster som er mer krevende å lese, og derfor av høyere kvalitet (Barthes 1975, s. 14). Smidt hevder at “skillet mellom ‘gull og glitter’ slett ikke er så lett å trekke om en ser litteraturen med leserforskningens briller, fordi ulike lesere av samme tekst ikke ‘ser’ samme tekst” (Smidt 1989, s. 28). Han mener at det er fullt mulig å lese Jens Bjørneboes “seriøse” roman *Haiene* som en spenningsroman. Smidt er opptatt av at elever må møte tekster som gir motstand, men de må kjenne igjen “konflikter tekstene tar opp, på en slik måte at de blir motivert til å arbeide med dem. Først når arbeidet er ‘subjektivt forankret’ hos elevene, kan litteraturarbeidet gi ny innsikt og få betydning utover det snevert skolemessige” (Smidt 1989, s. 31).

Resultatene av Smidts forskning viste at litteraturarbeid krever distansering og at distansering kan være både en hjelp og et problem for elevene: “Alt tekstarbeid som går ut over det å bare lese teksten, innebærer (altså) en distanseringsprosess” (Smidt 1989, s. 207). Noen elever opplever det negativt når en tekst blir gjort til gjenstand for et omfattende tolkningsarbeid, mens andre ser kommunikasjon rundt en tekstopplevelse som en hjelp til å få mer ut av teksten. Undersøkelsen til Smidt viste hvordan elevenes personlige prosjekt styrte deres opplevelse av tekst og tekstarbeid, og hvor forskjellig det er hva som oppleves subjektivt relevant for ulike elever:

En elev kan søke tematisk relevans der en annen legger vekt på den sosiale relevansen. For enkelte er allmenndannelsesrelevansen viktig, mens den for andre ikke spiller noen rolle. For en del elever er den tematiske sida av arbeidet helt underordnet den opplevelsen de har av arbeidets kvalifiseringsrelevans (Smidt 1989, s. 223).

Dette er i overensstemmelse med funn fra mitt elevmateriale, noe som blir presentert og drøfta i kapittel 7. Smidt definerer de forskjellige typene relevans på følgende måte: Hvis du leser en tekst for å finne ut hva den egentlig handler om og om dette er noe som angår deg personlig, er du opptatt av tematisk relevans. Hvis du derimot leser en tekst fordi den handler om temaer av allmenn interesse, har teksten allmenndannelsesrelevans for deg. Kvalifiseringsrelevans har en tekst dersom du leser den fordi den er “pensum”. Det er mange tekster som leses i

forbindelse med skole og utdanning, de gjør deg i stand til å bestå prøver og eksamener slik at du kan komme deg videre på “karrierestigen”. En tekst kan også leses og ha sosial(psykologisk) relevans. Det er hvis den får betydning og anses som viktig innenfor en klasse eller ei gruppe (Smidt 1989, s. 131).

I Danmark har Birte Sørensen (1983, 2001) forska på hvordan elever i ungdomsskolen leser skjønnlitteratur. Hun har, som Jon Smidt, et resepsjonsteoretisk utgangspunkt, og ser litteraturundervisning som en viktig brikke i elevers identitetsdannelse, og hun mener at elevene må være aktive i tolkningsarbeidet. Sørensen introduserer i teksten “Teksten og elevene” fra 1983, begrepene *elevtekst*, *lærertekst* og *fællesteksten*. Disse begrepene har vært nyttige for meg å bruke i mitt prosjekt. Sørensen (1983) hevder at når vi leser tekster i skolen er det umulig å fastholde tekstenes opprinnelige karakter. Tekstforståelsen vil bli “forstyrret” av at den leses på skolen, i et klasserom, med en lærerautoritet til stede (Sørensen 1983, s. 18). Hun mener videre at de eldste elevene ikke føler at deres egne private leseerfaringer blir verdsatt i morsmålsfaget (Sørensen 1983, s. 21). I 1983 er hun opptatt av at elevene må få oppdage den nære sammenhengen det er mellom egne hverdagserfaringer og tekstenes erfaringer, slik at de oppdager at det å arbeide med tekster er et egna middel til å lære mer om seg selv og verden (Sørensen 1983, s. 21). De må ikke bare være opptatt av å finne lærerens kvalifiserte tolkning av teksten (lærerteksten), men sammen med læreren kan elevene, med sine elevtekster, i dialog, lære av hverandre og teksten. På denne måten kan “fællesteksten” oppstå (Sørensen 1983, s. 21-24). *Litteratur – forståelse og fortolkning*, er tittelen på boka Sørensen ga ut i 2001. I sitt forskningsprosjekt beskriver Sørensen møtet mellom elever og tekster. Hun undersøker hva som skjer når det i litteraturundervisninga arbeides med meddiktende arbeidsformer der elevene får mulighet til å uttrykke sin tekstforståelse gjennom en åpen og eksperimenterende litteraturundervisning. Hun er opptatt av at gjennom litteraturundervisninga kan elevene lære både å forstå seg selv og verden bedre. Selv om leseprosessen er individuell, er litteraturen i sitt vesen dialogisk fordi enhver tekst er i dialog med andre tekster, og gjennom lesinga kommer leserne i dialog med tekstenes innebygde dialoger, sier hun (Sørensen 2001, s. 10-11). Hun hevder at litteraturundervisningas “fornemmeste mål [er]: at flere læsere kommer i dialog med hinanden, og hermed skaber det rum for oplevelse og ny erkendelse [...]” (Sørensen 2001, s. 11). Dette er et mål jeg deler med henne. Hun mener ikke at vi bare bør gi elevene tekster som er subjektivt relevante for elevene, tekster “der ligger tætt på elevernes hverdagsliv og erfaringer, med et formål først og fremmest at relatere teksten og dens univers direkte til eleverne og deres univers” (Sørensen

2001, s. 12), men gjøre elevene til aktive lesere av utfordrende tekster der de får mulighet til å formulere sin forståelse og fortolkning og møte motstand både fra tekst, lærere og andre elever. Hun er opptatt av at:

[...] det er nødvendig at inndrage elevenes virkelighedsreferanse i tekstlæsningsforløbet som et stillads for opbygningen af deres tekstforståelse, men at det samtidig er viktig, at eleverne lærer at forstå at fiktionens væsen som stiliseret virkelighed, det vil sige som sprog og æstetik (Sørensen 2001, s. 15-16).

Det er viktig å ta utgangspunkt i elevenes virkelighetsforståelse i møte med en tekst, men de må samtidig lære hvordan forfattere bruker språk og virkemidler for å skape en fiksjonsverden som kan virke like virkelig som vår egen verden. Sørensen (2001) sier om læreren at hun må være en meget god tekstleser som er seg bevisst at hennes tekstfortolkninger ikke er de eneste riktige: “De kan og vil ofte blive ændret under et tekstlæsningsforløb” (Sørensen 2001, s. 88). Elevene skal oppfordres til å skape egne *tekstkonstruksjoner* (meddiktninger/elevtolkninger), og læreren skal lytte og observere for å oppdage og utfordre det potensielle som er i dem. Hun presiserer at læreren må lytte med kritisk respekt og ikke bare med overbærende toleranse. Samtidig skal lærerne utfordre elevenes tolkninger/elevtekster, det vil si “gå provokerende og kritisk utfordrende ind i samtalen” (Sørensen 2001, s. 89).

En annen som har studert lesing i klasserommet, er den svenske forskeren Gunilla Molloy, som i 2003 ga ut boka *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Hun foretok en undersøkelse av elevers møte med litteratur ved fire forskjellige skoler over en periode på tre år. Resultatet av denne undersøkelsen ble diskutert i en avhandling med tittelen *Läraren, litteraturen og eleven*, som kom ut i 2002. Spørsmålene hun stiller seg er blant annet om det er samsvar mellom det læreplanen vil med litteraturundervisninga og det som skjer i klasserommene, og hvorfor så mange ungdommer synes det er kjedelig å lese skjønnlitteratur i skolen. Hun har et resepsjonsteoretisk utgangspunkt, der hun beskriver og analyserer elevers resepsjoner av noen romaner, men hun har også et kjønnsperspektiv på forskninga. Det hun fant ut var at stemninga i klasserommet har mye å si for litteraturundervisninga, og hun opplevde at det var en del konflikter i de klasseromma hun forska på. Molloy (2003) oppdaga at “lärarens konstruktion av svenskämnet både direkt och indirekt påverkade elevens reception av den skönlitteratur som läraren föreslog” (Molloy 2003, s. 293). Hun så også at de fleste lærerne oppfordrer til efferent lesning av skjønnlitteratur, og at elevene var opptatt av kunnskapsspørsmål om litteratur fordi det er dette som er avgjørende for karaktersettinga. Molloy (2003) mener derimot at det må være “eleven/läsaren och hennes frågor till texten [som] bör stå i fokus” (Molloy 2003, s. 299). Hun refererer til Charles Sarland (1991) og

Louise Rosenblatt (1938/1995), som er enige om at tenåringer ønsker å lære seg om livet, om samfunnet de bor i og om framtida når de leser skjønnlitteratur. Læreren må, som en følge av dette, skifte fokus fra efferent lesning til fokus på etiske spørsmål og menneskers levemåter. Molloy (2003) opplevde at elever ville snakke om selvmord etter at de hadde lest en bok, men at læreren unngikk temaet fordi det var vanskelig. Hun sier til læreres forsvar at “att diskutera etiska och existentiella frågor är heller inte alltid vad svensklärare blivit utbildade till” (Molloy 2003, s. 51). Molloy ivrer for en endring både av svenskfagets innhold og lærerens metodiske gestaltning av fagets innhold. På bakgrunn av de funn hun gjorde, ønsker hun at skjønnlitteratur og andre medier som speiler og diskuterer konflikter, skal studeres i skolen. “Att därför läsa skönlitteratur för att lära något om livet, om dess möjligheter och även om dess konflikter, skulle kunna ändra skolämnet svenska i riktning mot ett mer humanistiskt demokratiämne”, sier Molloy (2003, s. 295).

### **Oppsummering**

De tre nordiske litteraturforskerne jeg har presentert her har et felles utgangspunkt i resepsjonsteori, og det er tydelig at de er inspirert av Louise Rosenblatt (1938/1995, 1978/1994). Alle ser viktigheten av at litteraturen må ha relevans for elevenes liv og at det er elevenes tolkninger som må stå i sentrum for litteraturarbeidet. Elevene må være aktive og trygge for å kunne ytre sin stemme og svare på andres stemmer, i samfunnet. Det ligger en demokratisk og dialogisk tankegang bak denne forståelsen av litteraturlesing. Elevene må få en mulighet til å lære å forstå seg selv, hverandre og verden bedre. Dette kan vi få til hvis alle slags tekster får slippe til i litteraturundervisninga, og der en fordomsfri og åpen lærer kan veilede og være medleser sammen med elevene.

### **Litteraturdidaktikk**

Både resepsjonsteori og literacyteori har fått følger for litteraturdidaktikken. Tilhengere av begge teorier foreslår nye måter å arbeide med litteratur på. Vi har sett hvilke teorier og tanker Rosenblatt (1938/1995, 1978/1994), Iser (1978/1997) og Scholes (1985/1998) har om litteraturundervisninga, og jeg har vist til forskning på feltet gjort av Jon Smidt (1989), Birte Sørensen (1983, 2001) og Gunilla Molloy (2003). Sylvi Penne (2010) hevder i *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*, at “Litteraturløstimer der det i for høy grad legges vekt på opplevelse, eller på nytte motivert av andre faglige mål, kan bidra til å forsterke problemene (literacy-problemene) for utsatte elevgrupper” (Penne 2010, s. 19). Jeg deler ikke hennes bekymring og er av den oppfatning at det er mulig å få til

en Ole Brumm-løsning på dette, for mange, tilsynelatende opplagte problemet. Vi skal nå se på noen litteraturdidaktiske metoder som er egna å bruke for å oppnå både estetisk lesning, opplevelse og literacy/tekstkompetanse samtidig, før jeg sier noe om forskning på muntlighet i skolen.

### **Litterære samtaler**

Laila Aase skriver i artikkelen “Litterære samtaler”, fra 2005, om den litterære samtalen som en sjanger som egner seg å bruke i klasserommet for å fremme leseglede og tekstkompetanse. Hun støtter seg på Wolfgang Iseres resepsjonsetetikk og hans begrep om “tomme plasser”, ubestemtheter i teksten, som leseren må fylle ut med egne tolkninger for å skape mening. Hun støtter seg også til sosiokulturell læring der hovedtanken er at læring skjer i interaksjon og kommunikasjon med andre i språklig samhandling. I den litterære samtalen vil elever presentere tankene sine om teksten, og de vil da gi læreren og medelevene et innblikk i en lese måte som kan gi grunnlag for forhandling, og kanskje ny forståelse, sier hun (Aase 2005a s. 107). Hun mener at den litterære samtalen skiller seg fra dagligdagse samtaler gjennom formål og iscenesetting, og at den må læres. Den forutsetter at elevene har et begrepsapparat fra litteraturvitenskapen og et sett av strategier for lesing og fortolkning. Men dersom den litterære samtalen blir redusert til teknikk, er den spolert, advarer hun. Dette, mener jeg, er i overensstemmelse med Jon Smidts forskningserfaringer. Han så at vi trenger “[...]en ny type kommuniserende og produktiv litteraturundervisning. Elevene blir subjekter i den undervisningen, og tekstene blir satt i omløp i samtaler, skriving og framføring” (Smidt 1989, s. 234).

Det er flere som har skrevet om litterære samtaler og andre litteraturdidaktiske metoder for å gjøre elever glade i å lese samtidig som de utvikler literacy. I 2007 redigerte Marianne Lillesvangstu, Elise Seip Tønnessen og Hanne Dahll-Larsson boka *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Her presenteres mange forskjellige arbeidsmåter der “elevenes stemme klinger med”, som det står på omslaget. De er som Aase (2005a), Smidt (1989), Molloy (2003), Sørensen (1983, 2001) og Rosenblatt (1938/1995) opptatt av at elevene må få slippe til:

Læreren er tydelig til stede med egen faglighet, men den kommer ikke først, den opptrer ikke som stengsel eller hindring for elevenes arbeid. Kanskje fungerer den aller best i form av gode spørsmål, der lærersvaret veves sammen med elevenes egne svar (Lillesvangstu 2007, s. 27).

Elise Seip Tønnessen (2007) følger opp Lillesvangstus oppfordring og skriver om lærerens rolle i de litterære samtaler ved å referere til Olga Dysthes (1995) begrep *autentiske spørsmål*, som presenteres i boka *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Autentiske spørsmål kjennetegnes ved at de er ekte/reelle, de er åpne, de har ikke gitte svar, og det er heller ikke læreren som har det ene, korrekte svaret (Seip Tønnessen 2007, s. 52).

Åsmund Hennig (2010) skriver i boka *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk* om mye av det samme som Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn (2007) gjør. Han argumenterer for en litteraturdidaktikk som tar vare på den enkelte elevens lystbetonte litterære opplevelse. Samtidig ser han at det å lese er en sosial handling. Han vektlegger betydningen av at klasserommet kan utgjøre et felleskap av lesere som bygger opp litterær kompetanse hver for seg og sammen. Å lese er å forstå teksten, seg selv og verden rundt, sier han (Hennig 2010).

I 2011 kom det ut et lite hefte som heter *I elevenes hoder. Leserrespons i klasserommet*. Boka er skrevet av mangeårig lærer Astrid Karin Bromstad og handler om hvordan det praktisk kan arbeides med leserrespons i klasserommene. Hun presenterer et opplegg inspirert av den amerikanske professoren Robert Probst (2004) der elevene oppfordres til å gå i dialog med teksten ved å svare på flere spørsmål individuelt først og i par eller grupper etterpå. Spørsmåla er ment som en igangsetter til samtale rundt teksten. De er formulert slik at elevene skal notere ned sine første reaksjoner/respons på teksten, hva teksten får elevene til å tenke på, om de ble engasjert av teksten, om den vakte følelser, om den fikk elevene til å tenke på opplevelser i eget liv og om de blir nysgjerrige på forfatteren av teksten. De blir også bedt om å reflektere rundt hvorfor elevene leser teksten likt eller ulikt, og om forståelsen av teksten forandrer seg etter hvert som elevene snakker om den. De blir også bedt om å tenke over hva slags hovedtanke som blir antydning i teksten (Bromstad 2011, s. 23). Det er hele tida fokus på elevenes møte med teksten.

### **Nytten av tekstsamtaler**

Monica Reichenberg gjennomførte en studie over flere år fra 2002 av hvordan elever i første klasse på videregående skole i Sverige leser saktekster. I 2005 kom resultatet av denne forskningen ut i boka *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda og svaga läsare*. Reichenberg undersøkte hvordan elever leser og forstår læreboktekster i samfunnskunnskap og helse- og omsorgsfag. Materialet hennes bestod av 23 tekstsamtaler

spilt inn på video der elever samtalte i små grupper. Flertallet av disse elevene var svake lesere, det vil si at de avkoder greit, men har problemer med å skape mening i det leste. Reichenberg fant at strukturerte tekstsamtaler i klasserommet var nyttig for disse elevene. Svake lesere trenger struktur i undervisninga og modeller for læringa, konkluderer hun. I boka beskriver hun tre forskjellige modeller for strukturerte tekstsamtaler: *Instructional conversations* (IC), *Reciprocal teaching* (RT) og *Questioning the Author* (QtA) (Reichenberg 2005, s. 23ff). Instructional conversations (IC) er utarbeida av Goldenberg i 1993, og er en slags samtalebaserende undervisningstimer fokusert rundt et bestemt tema. Grunntanken er at elevene skal være aktive i kunnskapstilegnelsen- og at læreren under samtalegang skal, i tråd med tankene til Vygotsky (1982), skape en sone for den nærmeste utvikling. Reciprocal teaching (RT) handler om at både lærer og elever skifter på å være samtaleledere. Læreren innleder samtalen ved å stimulere elevenes forkunnskaper om emnet for teksten. Etterpå støtter læreren elevene når de er samtaleledere ved å vise dem hvordan man bør stille spørsmål til teksten, forklarer vanskelige deler av teksten, lager sammendrag, retter blikket framover i teksten med mer. RT har Reichenberg lånt fra Palinscar og Brown fra 1984. Questioning the Author (QtA), er den siste modellen hun har brukt i forskninga si. Det er en modell utarbeida av McKeown, Beck og Worthy i 1993 og Beck et al. i 1997 og 1998, ifølge Reichenberg (Reichenberg 2005, s. 24). QtA er en modell som vil bryte ned avstanden mellom leseren og forfatteren. Tanken er at eleven skal bli bevisst på at det er en forfatter bak teksten, og at denne har et stort ansvar for å gjøre teksten leservennlig. Forfatteren må være mottakerbevisst og ikke skrive for komplisert. Modellen har som mål at elevene skal være aktivt medskapende lesere ved å stille egne spørsmål til teksten og komme med forslag til omformuleringer av den. På denne måten vil elevene bli tekstkompetente og mer bevisste i sin egen leseforståelse.

Reichenberg mener at lærere i alle fag må ta ansvar for å hjelpe elevene til å utvikle språket og leseferdighetene sine. Hun etterlyser et tettere samarbeid mellom lærerne i andre fag og morsmåls lærerne, og mener at lesing av skjønnlitteratur kan være en god forberedelse til å lese tekster i fagene "samhällskunnskap och omvårdnad" (Reichenberg 2005, s. 155).

### **Oppsummering**

Vi har nå sett hvordan flere forskere og lærere anbefaler oss å arbeide med skjønnlitteratur i klasserommet. Vi har sett at forskere har funnet at samtaler om tekst, skjønnlitterære så vel som saktekster, er viktige for at elevene skal lære seg å reflektere over egen lesning, bli tekstkompetente og utvikle metakunnskap. Vi skal om ikke lenge se hvordan



lærebokforfatterne, lærerne og elevene som er med i mitt materiale, tenker seg arbeid med et skjønnlitterært program. Jeg vil nå presentere forskning rundt arbeid med muntlig framføring av skjønnlitteratur og sammensatte tekster, da det også er tema for denne masteroppgava.

## **Forskning på muntlig framføring**

### **Forberedt muntlighet**

Med LK-06 har muntlige ferdigheter blitt sidestilt med lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter. Det skal arbeides med det muntlige i alle fag fra første klasse i grunnskolen til siste året på videregående. Norskfaget er delt i fire likestilte hovedområder; muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg (2008) gjør i boka *Muntlige tekster i klasserommet*, rede for egen og andres forskning på muntlig aktivitet i klasserommet. De ser på muntlighet i alle skolens fag, men tar for seg muntlighet i norskfaget spesielt. Måla om muntlighet i Kunnskapsløftet trekkes fram og de nevner kompetansemålet om skjønnlitterært program.

Penne og Hertzberg (2008) fant at elevene deltar mye i muntlig aktivitet i norsk skole i dag. Dette er i tråd med demokratiseringsprosessen som har foregått i klasserommet de siste førti åra. Men forskninga avslørte også at det fins “lite systematisk arbeid med muntlighet i de 30 klasserommene som ble observert” (Penne og Hertzberg 2008, s. 19). Det er særlig rollen som lyttende publikum og faglig innhold i framføringene som bør forbedres, mener de. I tillegg bør elevene få mer kunnskap om den muntlige formidlingssituasjonen og utvikle kompetanse slik at de blir i stand til å vurdere muntlige framføringer. Penne og Hertzberg konkluderer med at “det finnes et stort utviklingspotensial i arbeidet med muntlighet” (Penne og Hertzberg 2008, s. 23).

De to nevner begreper fra retorisk teori som nyttige å anvende for å få til et vellykka arbeid med muntlighet. Elevene må bli mottakerbevisste, ha et faglig innhold, og framføre på en måte som appellerer både til fornuft og følelser. Dette er nyttig kunnskap for elevene å ha, ikke minst når de skal opp til muntlig eksamen. Alle Vg3-elever skal opp til muntlig eksamen i ett fag, og derfor trenger de øvelse. Våren 2013 er læreplanen LK-06 gjenstand for revisjon. Muntlig eksamen har særlig vært kommentert. Kritikken mot forberedt muntlighet, et foredrag på ti minutter, ofte med PowerPoint, med 48 timers forberedelsestid, kommer fra dem som mener at ungdom med ressurssterke foreldre får hjelp hjemme til å lage et foredrag av høy kvalitet, mens elever fra ressursvake hjem ikke får den samme hjelpen. En annen kritikk

retter seg mot lærere som lar seg blende av elevenes formspråk, det vil for eksempel si en velkomponert og imponerende PowerPoint (som jeg mener viser en høy grad av digitale ferdigheter) og gode talegaver (som viser kompetanse i retorikk), hvor det faglige innholdet kan være så som så. Jeg mener denne kritikken er en fornærmelse mot flertallet av både elever og lærere. I samtalen, som følger etter det forberedte foredraget, kan lærere, ved å stille spørsmål, sjekke om elevene har den kompetansen de gjennom foredraget ser ut til å ha. I en muntlig eksamenssituasjon er målet at eleven skal få vist sin kompetanse på bredest mulig måte. Ved å holde et forberedt foredrag blir flere kompetansemål testa, slik jeg ser det.

*Tid for tale – munnleg norsk i skolen*, er ei bok av Liv Marit Aksnes som kom ut i andre utgave og andre opplag i 2007. Her skriver Aksnes at det i skolen blir snakka mer *om* tekster enn at vi lar tekstene selv komme til orde. Hun mener at metaspråket, tekstkompetansen, vi bruker når vi analyserer tekster skaper avstand mellom oss som lesere og teksten: “Slik indirekte tolking av tekstar bør supplerast med opplesing som er utprøving av teksten sitt eige språk og ei meir direkte tolking”, sier hun (Aksnes 2007, s. 32). Vi skal seinere i oppgava se hvordan det blir gjort ved noen videregående skoler og i min egen klasse. Aksnes har et resepsjonsteoretisk ståsted. Hun mener at det skjer et møte mellom tekst og leser der leseren tolker teksten på bakgrunn av egne erfaringer og premisser, og at teksten som leseren formidler i opplesing/framføring, ikke blir helt den samme som den opprinnelige skriftteksten:

For det er opplesaren si tolking av teksten vi får høyre, uttrykt gjennom lese måten. Med opplesinga skaper han ein ny tekst (T2) som kan påverke lyttaren si oppleving og forståing av T1. Opplesaren kan opne dører inn til teksten, men også stengje for oppleving og forståing. Også mellom opplesar og publikum skjer det eit møte, der den som lyttar (M2), påverkar teksten og opplesaren med sin respons (Aksnes 2007, s. 33).

Aksnes mener, som Penne og Hertzberg, at retorisk tenking ligger bak LK-06s vektlegging av grunnleggende muntlige ferdigheter (Aksnes 2007, s. 13). Med framføring av selvvalgt(e) tekst(er), gjennomgang av virkemidler, og presentasjon av egen og alternative tolkninger av tema og budskap, får elevene mulighet til å utvikle sin tekstkompetanse, literacy, og sine retoriske evner, som utgjør en vesentlig del av begrepet “textual power”.

### **Sammensatte tekster**

Når elever framfører en verbaltekst muntlig, blir produktet automatisk en sammensatt tekst. Når de i tillegg bruker PowerPoint og andre digitale og visuelle uttrykk, blir det mange modaliteter å holde styr på. Anne Løvland (2007) har forska på elevens befatning med

*multimodale* tekster. Hun opplevde i sitt møte med skolen at den er dominert av en sterk verbalspråklig kultur. I boka, *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*, presenterer hun blant annet forslag til hvordan vi kan arbeide med multimodale tekster i grunn- og videregående skole. Multimodalitet betyr at vi kombinerer ulike *semiotiske ressurser* for å skape mening. Semiotiske ressurser er nesten alt vi kan anvende for å kunne kommunisere. Det kan være kroppsspråk, mimikk, stemmebruk, bruk av datateknologi og tradisjonell skriving med penn og papir, for å nevne noen eksempler. Ifølge Løvland er tekstmengden i det moderne informasjonssamfunnet svært stor. Dermed blir bruken av semiotiske ressurser av ulikt slag enorm. Medieutviklinga skjer veldig raskt, og dagens elever er kanskje vel så tekstkompetente som lærerne når det gjelder å beherske de nye mediene og semiotiske ressursene (Løvland 2007, s. 15). Det som blir viktig for både elever og lærere er å ha kunnskap om hva slags potensiale de ulike modalitetene kan representere og kommunisere. Både når vi skal produsere og vurdere muntlige framføringer som bruker flere modaliteter, er det nødvendig å analysere det modale samspillet. Da bruken av PowerPoint gjorde sitt inntog i skolen, kunne vi oppleve lek med lyder og bokstaver som falt på plass fra forskjellige vinkler og i ulike hastigheter. Bruk av fotografi og tegninger var ofte både tilfeldig og forstyrrende. Modalitetene ble valgt med tanke på å skape variasjon og underholdning mer enn å støtte opp under, utvide eller utdype det faglige innholdet. Løvland forska i sin avhandling fra 2006 på hvordan elever benytter seg av ulike modaliteter i sammenheng med prosjektarbeid. Hun fant at det er et stort forbedringspotensiale på dette området og at lærerne må bli tydeligere på å informere om styrkene og svakhetene de ulike semiotiske ressursene har. Løvland refererer til Carey Jewitt og Gunther Kress (2003) og deres begrep *modal affordans*. Med modal affordans menes det betydningspotensiale en modalitet har, og grensene for hva vi kan uttrykke gjennom en modalitet (Løvland 2007, s. 24). *Funksjonell spesialisering*, er et annet faguttrykk som kan være nyttig for å vurdere det modale samspillet i en multimodal tekst. Det har å gjøre med at de ulike modalitetene “spesialiserer seg for ulike føremål” (Løvland 2007, s. 26). Hvis en tekst domineres av et bilde, sier vi at bildet har *funksjonell tyngde*. Løvland mener at hovedutfordringa er å gi elevene muligheter for å øve på å anvende ulike semiotiske ressurser og ulike former for multimodalt samspill. Elevene må få erfare at modalitetene kan brukes på nye og spennende måter slik at valgfriheten blir større og kombinasjonsmulighetene blir flere (Løvland 2007, s. 133). Hvis elevene får erfaring med “å bruke ulike modaliteter i ulike situasjonar, kan ein lettare vere kreativ når nye situasjonar og medium dukkar opp”, sier hun (Løvland 2007, s. 134). Løvland mener at for å få til et fruktbart arbeid med sammensatte tekster, må lærerne arbeide systematisk gjennom refleksjonssamtaler og veiledning. Hun

understreker betydningen av at elevene får trene på å skape tekster for “varierte, verkelege mottakarar” (Løvland 2007, s. 143). Hun sier også at det er viktig å velge ut tekster som elevene har erfaringer med fra dagliglivet, “og som eignar seg for arbeid innanfor dei aktuelle fysiske rammene” (Løvland 2007, s. 134).

### **Oppsummering**

Med utgangspunkt i problemstillinga for prosjektet har jeg valgt å hente analyseredskaper fra teorier som er egna å bruke for å belyse arbeid med skjønnlitterært program. For å analysere læreverks forslag til, og læreres og elevers arbeid med det nevnte kompetansemålet, benytter jeg begreper fra resepsjonsteori og resepsjonestetikk, i tillegg til teorier om utvikling av tekstkompetanse, muntlig framføring, litterære samtaler og sammensatte tekster. Disse teoriene har til felles et dialogisk og helhetlig syn på kommunikasjon, og de har fokus på leserens/elevens aktive rolle i lesing av og arbeid med tekst. Jeg vektlegger en erfaringspedagogikk som tar utgangspunkt i elevenes behov i arbeidet med skjønnlitterært program i min klasse. Litteraturarbeid på skolen må “knyttes til elevenes egne erfaringer for å kunne bety noe for dem” (Smidt 1989, s. 52). Jeg vil nå gå over til å presentere materialet, det empiriske grunnlaget og den metode jeg har anvendt for å finne svar på problemstillingene jeg presenterte i kapittel 1.

## Kapittel 3 Materiale, empirisk grunnlag og metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått fram for å svare på problemstillinga mi. Jeg presenterer først det overordna forskningsdesignet og konkrete metodevalg. Jeg gjør rede for metodologisk tilnærming og mitt syn på forskerrollen. I de neste delkapitlene presenterer jeg det empiriske grunnlaget; læreverk, utvalg av informanter, hva som ligger til grunn for utvalget og hvordan jeg fant informanter. Jeg sier noe om hva slags dokumentasjon jeg har samla inn fra informantene, skriftlige elevtekster og svar fra lærerne, samt korrespondanse fra lærebokforfattere. I det siste delkapitlet reflekterer jeg over etiske overveielser, gyldighet og pålitelighet.

### Å forske på læreverk, egen klasse og kollegaer

#### Forskningsdesign

“Det er undersøkelsens problemstilling som styrer valg av metode,[...]”, sier Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010, 4. utgave, s. 59). Jeg er interessert i å få fram meningsinnholdet i læreres og elevers refleksjoner rundt kompetansemålet skjønnlitterært program. Det er derfor naturlig å benytte et kvalitativt forskningsdesign, og jeg forholder meg til skriftlige tekster produsert av lærere og elever. Jeg har foretatt en triangulering, det vil si at jeg forsker på tre områder. Jeg ser på hvordan noen læreverk, et utvalg lærere og elever fra egen klasse tolker et kompetansemål. Jeg har både en fenomenologisk tilnærming; jeg utforsker og beskriver lærebokforfatteres, læreres og elevers forståelse av begrepet skjønnlitterært program, og jeg har en praktisk tilnærming; jeg gjennomfører en case i egen klasse, der jeg undersøker hvordan mine elever arbeider med det skjønnlitterære programmet. På denne måten ønsker jeg å få økt forståelse og innsikt i lærebokforfatteres, læreres og elevers meninger når det gjelder deres tolkning av og arbeid med et kompetansemål. Gjennom de forskningsspørsmål jeg stiller, vil jeg søke å få tilgang til elevers og læreres opplevelse av arbeid med skjønnlitterært program. Jeg ønsker samtidig å se om noe kan forandres og forbedres. Er det for eksempel et problem at læreplanmålet er så vagt? Ønsker vi en presisering av dette kompetansemålet? Denne type forskning kalles *aksjonsforskning* (Molloy 2003/Johannessen, Tuft og Christoffersen 2010) og representerer en av fire “etter-positivistiske vendinger”, den såkalte konstruktive vending (Kalleberg 1992/94). Et annet begrep som også forklarer denne forskningsmetoden, er *praksisnær forskning*. *Lærerforskning* er et begrep som brukes synonymt med aksjonsforskning av Molloy (2003). Hun er inspirert av den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey som, ifølge Molloy (2003), mente at

lærere skulle reflektere over egen praksis, og integrere observasjoner og erfaringer med teorier om undervisning og læring (Molloy 2003, s. 17). Molloy (2003) har sett at det forskes lite på pedagogiske metoder som har relevans for læreres undervisning i Sverige. Hun etterlyser ei lærerforskning som kan bidra med en mer “praktiknära forskning som undersöker de frågor som lärare själva ställer utifrån problem i den egna praktiken” (Molloy 2003, s. 18). Ut ifra denne forskningen kan ny kunnskap utvikles om fagdidaktiske spørsmål. “Formålet med aksjonsforskning er[...]å gi forståelse og å medvirke til endring” (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, s. 58). Vi kan også kalle den forskning jeg bedriver for *eksplorativ*, da eksplorative undersøkelser “kan ha som mål å identifisere interessante problemstillinger som vi kan se nærmere på i fremtiden” (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, s. 58).

### **Læreverk**

Jeg har sett på hvordan noen læreverk som brukes på Vg3, beskriver arbeid med skjønnlitterært program. Det er en kjent sak at mange lærere lar læreboka styre undervisninga (Klette 2003). Utvalget av læreverk som presenteres, er tilfeldig. Det var de jeg hadde i bokhylla på arbeidsplassen min. Samtidig representerer disse de læreverk som trolig er mest brukt i Norge i dag. Det har ikke vært mulig å finne ut hvor stor markedsandel de forskjellige læreverka har, da disse tallene ikke er offentlig kjent, jf. telefonsamtale med representanter fra både Den norske Forleggerforening og Bokhandlerforeningen. I kapittel 4 presenterer jeg hvordan lærebøkene tolker det skjønnlitterære programmet. Nå vil jeg kort si hvilke bøker som er med i analysen min. Av kapasitetshensyn valgte jeg å ikke studere nettsidene til læreverka. Jeg tok kontakt med lærebokforfatterne pr. mail og telefon for å få deres tanker rundt tolkning av og beskrivelse av arbeid med kompetansemålet. Resultatet av dette er med i drøftingsdelen i kapittel 7.

På vår skole bruker vi læreverket *Signatur* fra Samlaget. Forfatterne er Øyvind Andresen, Ingvild Holen, Åse Lill Kimestad, Unni Liestøl Larsen og Sigrun Wergeland. Læreverket er laga spesielt med tanke på elever som tar studiekompetanse på ett år, slik mine elever gjør. *Signatur* består av tekstsamling, studiebok og nettsider. Studieboka er på 396 sider.

*Tema Vg3 Norsk språk og litteratur*, er også et læreverk fra Samlaget, utgitt i 2008, men dette er mynta på elever på studieforbereidende utdanningsprogram. Boka er skrevet av Benthe Kolberg Jansson, Jan K. Hognestad, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen, og er en kombinert studiebok og tekstsamling på til sammen 489 sider.

*Grip teksten. NORSK VG3* (2008), fra Aschehoug, er skrevet av Berit Helene Dahl, Arne Engelstad, Ingelin Engelstad, Ellen Beate Halvorsen, Ivar Jemterud, Arne Torp og Cathrine Zandjani. Boka består av en studiedel og en tekstsamlingsdel, og er på 463 sider. Den er laga for elever på studieforbereidende utdanningsprogram.

*Panorama. Norsk Vg3. Studieforbereidende* (2008), er et læreverk fra Gyldendal, skrevet av Marianne Røskeland, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes, Gunnstein Akselberg og Sveinung Time. Boka består av både en studiedel og en tekstsamling, og er på 482 sider.

*Spenn. Norsk for studieførebuande utdanningsprogram VG3* (2008), er et læreverk skrevet av Anne Lise Jominsko, Tommy Moum og Marianne Texmo, og er utgitt av Cappelen. Det er på 524 sider. Boka beskriver ikke et arbeid med kompetansemålet om framføring av skjønnlitterært program.

Jeg tok kontakt med forfatterne av alle læreverka, og fikk svar fra dem som omtaler det skjønnlitterære programmet. Jeg fikk også svar fra en av forfatterne av læreverket *Spenn*, som ønsker å være anonym. De fire lærebokforfatterne, som ønsker å la seg sitere, er: Ingvild Holen (*Signatur*), Jannik Krogh (*Tema*), Ingelin Engelstad (*Grip teksten*) og Liv Marit Aksnes (*Panorama*). Mailkorrespondansen med Holen, Engelstad og Aksnes ligger vedlagt til slutt i oppgava. Med Jannik Krogh hadde jeg en telefonsamtale, men jeg har ikke foretatt opptak eller transkripsjon av denne, jeg har kun notater fra samtalen. Jeg vil nå gå over til å presentere lærerne og elevene som er med i undersøkelsen.

### **Utvalget av informanter**

Siden jeg skal forske på hvordan et læreplanmål i norsk blir tolka av de som er til stede i undervisningssituasjonen, gir utvalgsmetode av informanter seg selv. Jeg må velge informanter som deltar i tolkningsarbeidet, det vil si lærere og elever. Jeg foretar et strategisk utvalg i en homogen gruppe (Johannessen, Tuft og Christoffersen 2010, s. 106-108). Informantene mine består av 19 elever i egen klasse på en videregående skole i Vestfold, samt de tolv lærerne som svarte på spørsmål jeg sendte på mail til et ubestemt antall lærere. Jeg formulerte noen spørsmål der jeg ba lærerne beskrive hva de gjør i timene når de arbeider med det skjønnlitterære programmet. Jeg oppfordra lærerne til å videresende mailen til lærere som de kjenner som er opptatt av å formidle skjønnlitteratur, for på den måten få inn flere undervisningsbeskrivelser. Dette er en datainnsamlingsmetode som kalles *snøballmetoden*:

Her rekrutteres informanter ved å forhøre seg om hvilke personer som vet mye om det temaet som undersøkes, og som forskeren bør komme i kontakt med. Disse personene kan igjen vise til andre informanter som det kan være aktuelt å ha med i undersøkelsen (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, s.109).

Jeg forsikra i mailen at lærerne ville være anonyme. Lærerne fikk en kort frist på seg til å svare. Jeg ønska ikke et spørreskjema i vanlig forstand, med svaralternativer og graderte svar. Det var viktig for meg å få lærernes egne beskrivelser og refleksjoner med deres egne begreper og i deres eget språk. På denne måten ble det ikke lagt føringer på hva informantene skulle svare. Noen føringer er det likevel i spørsmålsbrevet mitt. Jeg sier for eksempel at kompetansemålet er vagt formulert og at noen kanskje dropper å arbeide med det fordi det er så upresist. Spørsmålsbrevet blir presentert i sin helhet litt seinere i kapitlet.

De tolv lærerne som svarte på spørsmåla mine, arbeider ved seks forskjellige videregående skoler, fordelt på tre fylker. Det er tre mannlige og ni kvinnelige lærere som har svart. Jeg er ikke ute etter å se om det er kjønnsforskjeller, ei heller om det er landsdelsforskjeller eller forskjeller fra skole til skole. Det som er interessant for meg, er hvordan lærere tolker kompetansemålet, deres tanker rundt hvorfor myndighetene har med dette målet, hvor mye tid som settes av til å arbeide med det, og hvorvidt lærerne mener det er viktig at elevene selv får velge skjønnlitteratur. Jeg er også nysgjerrig på om lærere diskuterer dette målet med sine kollegaer, og om de gir uttrykk for at det er utfordringer forbundet med kompetansemålet i og med at begrepet skjønnlitterært program er heller vagt. Jeg burde ha utdypa spørsmålet om de har diskutert læreplanmålet med kollegaer, til å spørre om hva som eventuelt kommer ut av slike samtaler. Noen av lærerne svarte på dette likevel, de oppfatta antakelig at det var det jeg ville ha svar på. Noen lærere sendte med detaljerte beskrivelser av konkrete undervisningsopplegg med skjemaer og vurderingskriterier som vedlegg, andre svarte kort og greit på spørsmåla. Jeg spurte om hvor lenge lærerne har undervist i norsk og hva slags utdanningsnivå de har, dette for å vise bredden i lærerutvalget.

### **Klassen, læreren og undervisningsopplegget**

I dette delkapitlet vil jeg presentere den klassen jeg har foretatt undersøkelsen i og som utgjør grunnlaget for empirien min. Jeg sier også litt om hvilket ståsted jeg som lærer og forsker inntar, og hva slags elevsyn jeg har. Undervisningsopplegget blir også beskrevet i dette delkapitlet og resultatene av casen presenteres i kapittel 6. Teoriene jeg drøfta i kapittel 2 er lagt til grunn for valg av case, og begreper fra teoriene fungerer som verktøy for å forstå hva elevene sier om arbeid med det skjønnlitterære programmet.



Skoleåret 2011/2012 hadde jeg 26 voksne elever i en klasse på allmennpåbygging som alle hadde hvert sitt fagbrev. Elevene var veldig motiverte. De ønska å jobbe med skolearbeidet, og de ønska seg gode karakterer. De var aktive, ikke alle i samme grad, men de var alle positive, lærevillige, arbeidsomme og hyggelige. Det fantes selvsagt elever med faglige utfordringer blant dem, men det var morsomt å være lærer i klassen. De to andre lærerne, en naturfaglærer og en matematikklærer, som også underviste i denne klassen, var enige i det. Klassen hadde 23 undervisningstimer i uka, ti timer norsk, fem timer historie, fem timer matematikk og tre timer naturfag.

De 19 elevene (sju elever var av forskjellige grunner fraværende) som gjennomførte et arbeid (case) med skjønnlitterært program, er mennesker i alderen 19-27 år. Det er omtrent like mange kvinner som menn, og de har alle et fagbrev, men innen ulike yrker. Alle har fulgt et vanlig undervisningsløp i både grunn- og videregående skole, men noen har fritak i sidemål av ulike årsaker (lese- og skrivevansker, annet morsmål). De har lang fartstid i det norske skolesystemet, og de har yrkeserfaring i minst to år som lærlinger. Jeg har klassen femten timer i uka, ti timer i norsk og fem timer i historie. Jeg er også klassens kontaktlærer. Elevene har erfaring med å holde foredrag. Vi har ett individuelt foredrag i september der de presenterer yrket sitt/tidligere programfag/framtidig studium/yrke for hverandre, og vi har både individuelle- og gruppeforedrag i historie i løpet av høsten. Elevene har vært med på å lage vurderingskriterier i forkant av foredraga slik at de veit hva de blir vurdert i forhold til. De får vurdering i form av hel/delkarakterer på foredraga sine. Jeg pleier å gi skriftlige tilbakemeldinger på læringsarenaen itslearning. I tillegg kan elevene be om en muntlig kommentar hvis de ikke har forstått den skriftlige tilbakemeldinga. I elevsamtalene som holdes én gang i hver termin, blir elevene også orientert om hvordan de kan forbedre seg både skriftlig og muntlig i forhold til standpunktvurdering og eksamen. Tonen i klassen er åpen og inkluderende. Elevene behandler hverandre med respekt og inntar en lytterrolle der de får beskjed om å ta notater, formulere ros og ris, for å kunne stille spørsmål og for å kunne være med på å vurdere framføringene i etterkant. På denne måten oppfyller vi ett av læreplanens mange kompetansemål: "Elevene skal kunne gi konkret, nyansert og relevant tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner" (LK-06, s. 13).

I en norsktime høsten 2011 ga jeg elevene en lapp med beskjed om å forklare hva som menes med kompetansemålet "elevene skal kunne framføre et skjønnlitterært program". Etterpå avslørte jeg at jeg skulle bruke svare deres i forbindelse med en masteroppgave. Det var kanskje litt dårlig gjort å "lure" dem på denne måten, men de ble fort beroliga med at alt

skal presenteres anonymt. Jeg ønska å få uhilda og frie tolkninger, derfor opplyste jeg ikke om motivet på forhånd. Jeg fikk inn nitten interessante svar. Svare presenteres og kommenteres i kapittel 6, og drøftes i kapittel 7. Elevene fikk videre i oppgave å presentere et selvvalgt skjønnlitterært program. Jeg ba dem finne en tekst som betyr noe spesielt for dem, som de individuelt skulle framføre for klassen. Det ble således min tolkning av kompetansemålet som skulle gjennomføres i klassen. Hvorfor velger jeg å la elevene velge tekst(er) selv, og hvorfor skal det være tekster som betyr noe for dem? Svaret på det er at jeg ønsker at norskfaget skal oppleves som et viktig fag, og at det skal være mer enn et instrumentelt fag. Læreplanen har spesifikke mål som gjelder lesing av eldre tekster, og samtidstekster, og derfor velger jeg å tolke det skjønnlitterære programmet dithen at elevene velger tekster selv. Det er viktig for meg at elevene leser tekster som har *subjektiv relevans* for dem, jf. Smidt (1989), og at de kan dele disse personlige leseropplevelsene med flere, som utgangspunkt for en litterær samtale, jf. Laila Aase (2005a). På denne måten tror jeg elevene blir bedre kjent med hverandre og med seg selv, de blir kjent med flere type tekster, og de kan bli inspirert til å lese mer. Det kan kanskje være vanskelig for noen elever å få en slik oppgave. De som ikke liker å lese, har kanskje ingen tekst som betyr noe for dem? Jeg presiserte at det var det utvida tekstbegrepet som gjelder, det var ikke lesing av romaner jeg nødvendigvis hadde i tankene. Jeg informerte om at det kunne være tekster av forskjellig slag: sangtekster, filmer, dikt, noveller, skuespill, romaner, ja til og med tv-serier ble godtatt. Min definisjon av begrepet skjønnlitteratur kan så absolutt diskuteres!

Elevene fikk tre uker på seg til å finne en selvvalgt tekst. De fikk beskjed om at de skulle lese teksten sin høyt, forklare hvorfor de hadde valgt teksten, og si noe om hvordan de tolker den, samt peke på virkemidler som er brukt i teksten. I skolen vil det antakelig alltid være innslag av både *estetisk* og *effeent lesing*, jf. Louise Rosenblatt (1938/1995). Både lærere og elever kan av og til ha lyst til å lese en tekst uten å analysere den, men fordi vi pr. rolledefinisjon befinner oss i en skole, vil det ligge en forventning om at vi skal drive med noe skolsk. Vi skal hele tida lære noe, vi skal leite etter mening, vi kan ikke bare nyte noe – det hører på en måte fritida til. Elevene må bli tekstkompetente, utvikle literacy, jf. Scholes (1985, 1998), for å bli i stand til å bestå eksamen og møte arbeids- og voksenlivets mange tekster. Men norskfaget har blitt utvida med *Kunnskapsløftet* (2006), kunst og estetikk har fått innpass, så det er rom for å oppleve og å sanse, i tillegg til å lære noe konkret om analyse og virkemidler. Som det står i den generelle delen av LK-06: “Det er også lagt vekt på elevenes evne til å lese tekster på ulike måter, både for å lære og for å oppleve[...].” (LK-06, s.

2). Dette blir drøfta grundigere i kapittel 7. Jeg ga elevene beskjed om at vi i etterkant av hver presentasjon skulle samtale rundt teksten i fellesskap. Vi mennesker er alle forskjellige, og vi kan komme til å forstå den samme teksten svært ulikt. Det vil være interessant å diskutere Birte Sørensens begreper, “elevteksten”, “lærerteksten” og “fællesteksten” (Sørensen 2001, s. 158), som ble forklart i kapittel 2, med elevene, for å se om vi kan bli enige om en “fællestekst”.

### **Dokumentasjon**

Denne masteroppgava bygger på materiale som er samla inn fra elever og lærere. Det er skriftlig materiale i form av elevers tekstbegrunnelser/PowerPointer, elevlogger og refleksjoner samt lærersvar på ti spørsmål. Prosjektet mitt er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og har blitt godkjent. Tekstene som er sendt fra de navngitte elevene på læringsarenaen itslearning, vil bli sletta innen november 2013. Det samme vil skje med mailene fra lærerne som inneholder svar på spørsmåla mine. Navn på personer og skoler er ikke nevnt i oppgava. Materialet ligger vedlagt til slutt i oppgava slik at leserne kan kontrollere at jeg refererer og analyserer på en korrekt måte. Elevene har undertegna på en samtykkeerklæring (se vedlegg) mens lærernes frivillige deltakelse er uttrykk for samtykke i seg selv, jf. spørsmålsbrevet mitt til lærerne, som presenteres om litt. Lærebokforfatterne Ingvild Holen (*Signatur*), Ingelin Engelstad (*Grip teksten*) og Liv Marit Aksnes (*Panorama*) svarte på utdypende spørsmål på mail. Innholdet i mailene og læreverkas tolkning av kompetansemålet blir drøfta i kapittel 7. Mailene ligger vedlagt helt til slutt i oppgava. Jannik Krogh (*TemaVg3*) har jeg snakka med på telefon. Lærebokforfatterne har, som nevnt, gitt sin tillatelse til at jeg kan referere fra kommunikasjonen med dem.

### **Elevmateriale**

Elevene fikk i en norsktime høsten 2011 spørsmål om de kunne skrive ned sin forståelse av et kompetansemål uten å diskutere med andre først. Jeg presenterer disse elevtolkningene av begrepet skjønnlitterært program, markert tolkning 1-19, i kapittel 6, og drøfter dette materialet i kapittel 7. Elevenes PowerPoint-presentasjoner er også gjenstand for en slags analyse, men kun overflatisk, da det er utenfor rammene av denne oppgava å analysere de nitten PowerPointene i detalj. Utskrift av PowerPointene er heller ikke lagt ved oppgava. Elevenes begrunnelse for valg av tekst derimot, er lagt ved, markert med begrunnelse 1-19, og jeg foretar en beskrivelse av hva PowerPointene besto av. Elevenes begrunnelse for valg av tekst blir drøfta med utgangspunkt i begrepene jeg gjorde rede for i teorikapitlet. Det er også lagt ved elevenes svar på tre spørsmål rundt hva slags litteratur elever ønsker å lese i

norsktimene, markert med elev 1-19. Elevene har også foretatt en refleksjon rundt arbeidet sitt, markert refleksjon 1-19. Tolkning 1, begrunnelse 1, refleksjon 1 og elev 1, osv., representerer ikke den samme eleven. Jeg går ikke inn og ser på samsvaret mellom tolkning av læreplanmålet og refleksjon rundt arbeidet med det skjønnlitterære programmet for hver elev, selv om jeg i ettertid ser at det kunne ha en viss interesse. Jeg lager ingen dybdeprofil av hver enkelt elev, men tolker de 76 (fire ganger nitten) elevtekstene hver for seg. Jeg trekker ut noen tendenser jeg finner i dette omfattende materialet som sier noe om hvordan elevene forholder seg til lesing av og arbeid med skjønnlitterære tekster. Ideelt sett burde jeg kanskje ha gjort lydopptak av presentasjonene og tekstsamtalene også, men fokus er valgt lagt på skriftlige tolkninger og beskrivelser av arbeid med kompetansemålet. Det hadde blitt for omfattende om jeg i tillegg skulle forske grundig på muntlig presentasjon av multimodale tekster og litterære samtaler.

### **Spørsmål til lærerne**

For å sikre meg at nok lærere tok seg bryet med å svare i en travel arbeidsuke, valgte jeg å stille ti åpne spørsmål, som det kan svares lite eller mye på. Jeg sendte spørsmåla til en kollega først. Hun ble en slags testpilot/prøvekanin, for å se hva slags svar jeg fikk. Hun ble også bedt om å vurdere om det var andre spørsmål som var aktuelle å ha med. Hun kom opp med spørsmålet om hva lærere tror er myndighetenes begrunnelse for å ha med dette læreplanmålet. Det var et interessant poeng å ha med. Jeg ga lærerne en svarfrist på to uker, men måtte sende spørsmåla til flere og utvide fristen for å få inn nok svar. Hva som er “nok” svar, kan diskuteres, men det var viktig for meg å få inn svar fra lærere ved forskjellige videregående skoler for å finne ut om det er stor variasjon når det gjelder tolking av dette spesifikke læreplanmålet. Her er spørsmålsbrevet:

Kjære kollega,

Jeg trenger din hjelp. Jeg skal skrive en masteroppgave i norsk-didaktikk ved Høgskolen i Vestfold om kompetansemålet “skjønnlitterært program” i norsk VG3 studieforbereende program/påbygging til allmenn studiekompetanse. Jeg er interessert i å finne ut hvordan norsklærere tolker dette målet i sin undervisning. Hva blir gjort i timene? Hva får elevene ut av dette? Jeg blir svært takknemlig om du setter av litt tid (ca. 30 minutter), til å svare på noen spørsmål, og sender dem til meg i et word-dokument, innen 28. oktober. Send gjerne forespørselen til noen du kjenner som du veit er spesielt opptatt av framføring av skjønnlitteratur i klasserommet. Jeg er interessert i å få fram en så stor variasjon som mulig.

Under “Muntlige tekster” står det at elevene skal kunne “sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program”.

- 1) Hvor lenge har du vært norsklærer?
- 2) Hva slags utdanning har du? Hovedfag/master?
- 3) Hvordan forstår du/tolker du kompetansemålet om skjønnlitterært program?
- 4) Hva tror du er poenget med å ha et slikt mål i planen?
- 5) Beskriv kort undervisningsopplegget/ene du bruker/har brukt?
- 6) Har du inntrykk av at elevene liker å arbeide med dette kompetansemålet/opplegget ditt rundt dette?
- 7) Hvor mange timer går med til å jobbe med dette kompetansemålet?
- 8) Ser du noen poeng ved at elevene velger tekster selv eller foretrekker du å velge for dem?
- 9) Har du diskutert hva som menes med et skjønnlitterært program med kollegaene dine?
- 10) Hvilke tekster (type, sjanger) blir framført, er det noen gjengangere?

Verken du eller skolen blir navngitt, så jeg håper på mange ærlige svar. Kompetansemålet er jo så vagt formulert, så jeg har forstått at det gjøres mye forskjellig bortover. Det blir interessant å se, kanskje vi kan få noen nye ideer? Eller er det sånn at mange dropper dette kompetansemålet fordi det er så upresist? Jeg håper på mange innspill og svar! Tusen takk for hjelpen.

Mvh Mette Ødegård

Brevet ble sendt på mail til lærere jeg kjenner på egen skole, andre skoler og til lærere ved skoler jeg har arbeida på tidligere. Det ble også sendt til lærere jeg traff på fellessensurmøter for skriftlig eksamen. For å få inn flere svar burde jeg antakelig henvendt meg til rektorer/norskansvarlig ved flere videregående skoler slik at disse kunne anbefalt lærerne å svare. Tolv svar på ti spørsmål er i seg selv et omfattende materiale, og det gir, som vi snart skal se, et variert bilde av arbeid med skjønnlitterært program som jeg kan studere ved hjelp av resepsjonsteori og literacyteori. Svare blir presentert i kapittel 5.

## **Etiske overveielser, gyldighet og pålitelighet**

Det er både fordeler og ulemper forbundet med å forske på egen klasse og “egne” kollegaer. Det er en nærhet mellom forsker (jeg som lærer) og utvalg av informanter (egen klasse og andre lærere) som kan gi grunn til å anta at elever og kollegaer vil føle at de må svare på en måte som jeg liker. Molloy (2003) hevder at alt mennesker sier, er kontekstuelle betinga. I en skolesituasjon er det en uttalt regel at om man får et spørsmål, så skal man ikke bare svare, men man skal helst svare “riktig”: “Kanske gæller detta framfr allt i en intervjusituasjon, d människor antingen ger vad de tror år nskvrda svar eller något de i hastigheten kan komma på”, sier hun (Molloy 2003, s. 24). Jeg tror ikke elevene mine gjorde seg ekstra flid med foredraga og refleksjonene sine fordi dette skulle være med i en masteroppgave. Når de veit at foredraga ikke blir vurdert med karakter, og at det skriftlige refleksjonsmaterialet de har levert, blir anonymisert i masteroppgava, er det heller grunnlag for å tro det motsatte: at de er avslappa både når det gjelder form og innhold. Presentasjonene fikk dessuten en smak av juleavslutning siden de ble lagt til de siste skoletimene før jul.

Det er en kjent sak at respondenter i en spørreundersøkelse ofte svarer slik de tror de som står bak undersøkelsen ønsker. Det kan godt hende at noen av lærerne i min studie har “pynta på” noen av svarene sine, men jeg føler de fleste har vært ærlige. Jeg tror lærerne er interessert i å få dette emnet belyst og at de dermed har svart oppriktig på spørsmåla mine. “Tor” sier for eksempel at han aldri har gjennomført arbeid med sknnlitterrt program, og “Siv”, som har vært lærer i 28 år, sier hun har gjort det kun to ganger. “Annette” har kun gjennomført arbeid med sknnlitterrt program en gang og da tok hun seg den frihet å legge det til Vg2 “siden alltid så dårlig tid på vg3”. Jeg mener dette er innrømmelser som vitner om ærlighet, og det kan tyde på at kompetansemålet oppfattes som vagt, kan være tidkrevende, og har mindre med forberedelser til obligatorisk skriftlig eksamen  gjøre enn andre kompetansemål, som dermed heller blir prioritert.

En forsker er aldri objektiv, og hvem man er som forsker påvirker de spørsmål man stiller og hvilke svar man kommer fram til (Dysthe 1995, s. 27). For å sikre at forskningsresultatene da kan være troverdige, presenterer jeg lærernes og elevenes svar i mange sitat, og legger ved svarene i sin helhet slik at leserne kan vurdere mine tolkninger. På denne måten er hensynet til reliabilitet og validitet ivaretatt, mener jeg. “Veien blir til mens vi går”, er et kjent ordtak, og det beskriver litt mitt forskningsprosjekt. Jeg hadde en forventning om at jeg ville få mange forskjellige svar på hva som blir gjort med det sknnlitterre programmet i norske klasserom. Jeg trekker ut de funn som jeg mener er de mest interessante,

og drøfter disse i kapittel 7. Det er et håp om at disse funna også kan være nyttige for andre norsklærere som er opptatt av å arbeide med det skjønnlitterære programmet.

Vi har sett hva slags metoder jeg benytter, og hva slags materiale jeg studerer, for å finne svar på problemstillinga mi. Jeg vil nå gå over til å presentere svara fra lærerne. Resultatene fra undervisningsopplegget, case og refleksjon, i egen klasse, presenteres i kapittel 6. I kapittel 7 vil jeg drøfte disse funna, og resultatet av læreverkanalysene, i lys av begreper fra resepsjons- og literacyteorier.

## Kapittel 4 Skjønnlitterært program i læreverk

Jeg vil nå presentere hvordan fire læreverk tolker kompetansemålet om framføring av skjønnlitterært program. Selv om det er læreplanverket, og ikke lærebøkene, som angir det elevene skal kunne etter endt opplæring, er det en kjensgjerning at lærere ofte søker til lærebøkene for å få tips til hvordan de kan arbeide med de mange kompetansemåla. Forlaga reklamerer med at de er opptatt av å lage læreverk som dekker læreplanmåla på en god måte.

### Detaljert oppskrift

På vår skole har vi valgt å bruke læreverket *Signatur* fra Samlaget. Læreverket er laga spesielt med tanke på elever som tar studiekompetanse på ett år, slik mine elever gjør. *Signatur* består av tekstsamling, studiebok og nettsider. Studieboka har plassert det skjønnlitterære programmet i oppgavedelen til første kapittel, som har navnet “Å lese og lære”. Oppgaven lyder: “Gå sammen i grupper for å arbeide med læreplanmålet om å sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program” (Andresen et al. 2008, s. 19). Så følger sju punkter om hva elevene skal gjøre. Nettsida til læreverket presenterer omtrent den samme ordlyden i beskrivelsen av dette arbeidet:

Les sidene 16 og 17 i studieboka. Gå sammen i grupper for å arbeide med læreplanmålet om å sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program.

1. Velg minst to tekster som på en eller annen måte kan knyttes sammen, enten gjennom tema, forfatter, litterær periode, sjanger, felles symbolikk eller et annet virkemiddel.
2. Gå grundig igjennom hver av tekstene og bli enige om hvordan dere forstår dem hver for seg.
3. Finnes det en egen rytme, klang eller bildebruk som stiller bestemte krav til framføringsmåten? Sett dere inn i fagstoffet, slik at dere er i stand til å begrunne de valgene dere gjør.
4. Prøv ut flere måter å framføre tekstene på. De ulike tekstene krever gjerne at dere varierer.
5. Finn ut hvordan programmet skal settes sammen. Hvilken rekkefølge?
6. Lag et kort muntlig forfatterportrett av de forfatterne dere har valgt å ta med i det skjønnlitterære programmet.



7. Velg bilder fra ressursbanken eller egne bilder som kan illustrere stemningen eller temaet i tekstene. Lag en PowerPoint-presentasjon av bildet/bildene, som kan være bakgrunn mens dere leser høyt.
8. Forbered og øv på framføringen.

Vis fram det skjønnlitterære programmet.

Vi ser her en temmelig detaljert oppskrift på arbeid med skjønnlitteratur og tolkning av læreplanmålet, men det er likevel noen uklarheter. Hva vil det si at tekstene kan knyttes sammen? Her må læreren trolig forklare, og kanskje komme med noen eksempler. Jeg mener det ligger et reader-respons-teoretisk perspektiv bak opplegget fordi elevene oppfordres til “å gå grundig gjennom hver av tekstene og bli enige om hvordan dere forstår dem hver for seg”. Det er interessant å se at lærebokforfatterne foreslår at elevene skal ha med “bilder som kan illustrere stemningen eller temaet i tekstene”. Da blir det enda tydeligere at den skjønnlitterære presentasjonen er en sammensatt tekst.

### **Opplevelse og læring**

*Tema* er et læreverk fra Samlaget, utgitt i 2008, som er laga for elever på studieforbereende utdanningsprogram. Boka er en kombinert studiebok og tekstsamling på til sammen 489 sider. Av 262 fagstoffsider, er én side satt av til det skjønnlitterære programmet, som blir presentert slik:

Eit skjønnlitterært program er ei framsyning som inneheld skjønnlitteratur. Heile klassen kan setje opp eit program saman, til dømes eit teaterstykke (eller delar av det) Meir naturleg vil det likevel vere om mindre grupper har kvart sitt program. Det kan også vere ei individuell framsyning (Jansson et al. 2008, s. 262).

Lærebokforfatterne foreslår mange måter å framføre programmet på. Det kan vises på en skjerm, som et TV-program, eller spilles av på et lydanlegg, som et radioprogram. De slår fast at et program er en sammensatt presentasjon, og de sier at elevene kan velge mellom mange sjangre, for eksempel opplesing, sang, debatt, drama, monolog, tale, foredrag, intervju, med flere. Forfatterne er opptatt av at programmet må planlegges grundig, og de oppfordrer elevene til å føre logg over arbeidsprosessen. De sier videre at programmet, både prosessen og sluttproduktet, skal bli vurdert. Elevene må vise mottakerbevissthet, og det legges vekt på at publikum skal ha hatt “ei meningsfull oppleving, og at dei har lært noko av å vere til stades” (Jansson et al. 2008, s. 262). Forfatterne av dette læreverket er altså åpne for at framføringa

kan gjøres både individuelt, i grupper, eller av hele klassen samla. Vi noterer oss at det er fokus både på opplevelse og læring.

### **Kunstnerisk profesjonalitet**

*Grip teksten* er et læreverk fra Aschehoug. Det ble gitt ut i 2008. Forfatterne har satt av 4,5 sider, av 315 sider i studiedelen, til å presentere et opplegg med skjønnlitterært program, under overskrifta “Å skape og presentere ei framsyning”. De legger vekt på at elevene skal skape noe selv, og de sier at “I Vg3 blir det lagt meir vekt på *kunstnarleg profesjonalitet* i dette arbeidet” (Dahl et al. 2008, s. 315). De gjennomfører et arbeid med skjønnlitterært program også i Vg1 og Vg2. Lærebokforfatterne sier at elevene kan velge tekster fritt innfor rammen av fiksjon (av andre og/eller egenproduserte), og nevner skuespill, dikt, fortelling, novelle, romanutdrag, sang, vise eller rapp. De inkluderer også kunstbilder eller andre kunstuttrykk som utgangspunkt. Dette er fiksjonstekster, men kan ikke kalles skjønnlitterære fordi de ikke er verbale, sier de. Det står videre at elevene bør ha en rød tråd i forestillinga, og de oppfordres til å velge et sentralt tema fra læreplanen, for eksempel realismen, eller et mer generelt tema, for eksempel identitet, konflikter, vennskap. Lærebokforfatterne sier også eksplisitt at elevene kan ta utgangspunkt i egne ønsker, og “finne ein tittel som passar: “yndlingstekstane våre” eller “norsk festframsyning” (Dahl et al. 2008, s. 315). Det blir lagt vekt på at elevene skal være opptatt av å skape en god dramaturgi, ved å ha indre og ytre sammenheng og ved å skape kontrast og variasjon. Lærebokforfatterne gir grundige råd om “Korleis arbeide med tekstar for scena?” og “Korleis arbeide med framføringa?” (Dahl et al. 2008, s. 316-319). De sier ingenting om vurdering i denne delen av studieboka. Ifølge en av lærebokforfatterne, er det vurderingsskjemaer for dette arbeidet i lærerressursen som ligger på nettsidene til læreverket.

### **Samarbeid og felles planlegging**

*Panorama* (2008), er et læreverk fra Gyldendal. Boka består av både en studiedel (ca. 280 sider) og en tekstsamling (204 sider), og behandler læreplanmålet om skjønnlitterært program over to sider i kapitlet Muntlig kommunikasjon. I tillegg har forfatterne laga et skjema, som de kaller “kjøreplan”, i oppslagsdelen bakerst i boka, som elevene kan bruke for å planlegge arbeidet sitt, og for å oppgi “formålet med programmet” (Røskeland et al. 2008, s. 489). Lærebokforfatterne gir eksempler på et litterært program. De sier også at “De færreste program blir framført av bare én person. Arbeid med et større litterært program krever samarbeid og felles planlegging” (Røskeland et al. 2008, s. 20). Vi merker oss at de kaller programmet “litterært” og ikke “skjønnlitterært”, slik som i kompetansemålet. I

planleggingsfasen oppfordrer de elevene til å bruke “Dekameron-teknikken”, som vil si å belyse et emne eller et begrep fra forskjellige vinkler, før de bestemmer seg for den vinklingen de likte best. Lærebokforfatterne er opptatt av at elevene skal arbeide med dramaturgien i framføringa, og nevner montasje og kollasj som to mulige komposisjonsformer. Eksempelene forfatterne oppgir som framføringsformer er blant annet: dialogforedrag ( gjerne kombinert med bilder, opplesing, dramatisk monolog), spill (rollespill, dramatisering), debatt, diskusjon (om for eksempel språkets rolle i modernistisk litteratur). Det står ingenting om vurdering av det skjønnlitterære programmet på disse sidene, men det kommer fram i mailen fra en av lærebokforfatterne at arbeidet skal vurderes. I starten av kapitlet om Muntlig kommunikasjon er det mange generelle råd som gis om “å analysere den muntlige situasjonen, velge emne og stoff som passer, og framføre det på en variert og virkningsfull måte” (Røskeland et al. 2008, s. 14).

### **Vagt og lite eksamensrelevant**

*Spenn* (2008), er et læreverv skrevet av Anne Lise Jominsko, Tommy Moum og Marianne Texmo, og er utgitt av Cappelen. Læreboka har ikke egne sider eller kapitler om det skjønnlitterære programmet verken i boka eller på nettet. En av lærebokforfatterne, som ønsker å være anonym, svarer i en mail at de ikke har lagt vekt på dette læreplanmålet fordi det er så lite eksamensrelevant. De hadde tenkt å legge ut noe på nettet, men har ikke fått gjort det. Vedkommende sier også at det skyldes at “målet er av de mest åpne og minst konkrete som finnes” (anonym lærebokforfatter).

### **Oppsummering**

Lærebøkene har det til felles, med unntak av *Spenn*, at elevene skal framføre skjønnlitteratur. De har fokus på gruppearbeid, mens ett læreverv er åpent for individuelle presentasjoner. Jeg vil seinere i oppgava, i kapittel 7, diskutere lærebøkernes tolkninger grundigere og sammenlikne dem med lærernes og elevenes tolkninger for å se om det er estetisk eller efferent lesning og/eller utvikling av tekstkompetanse som er vektlagt. Jeg presenterer også begrunnelser og utdypninger mottatt fra forfatterne av de læreverka som omtaler arbeid med skjønnlitterært program.

## **Kapittel 5 Svar fra lærerne**

### **Tolv lærere svarer på ti spørsmål**

Jeg fikk svar fra tolv lærere. Det var færre enn jeg hadde tenkt på forhånd. Jeg hadde sendt ut mailen til mange, og kunne teoretisk sett fått veldig mange svar fordi jeg oppfordra alle til å sende mailen videre. Er interessen for å få belyst kompetansemålet om skjønnlitterært program veldig liten, eller skyldes den lave sverdeltakelsen læreres travle hverdag, for kort svarfrist, eller mangelen på anonymitet? Er kanskje lærere redde for å avsløre at de ikke prioriterer et arbeid med dette kompetansemålet, eller er de tvert i mot redde for å vise at de setter av for mye tid til å “kose seg” med selvvalgt skjønnlitteratur? Det kan være en eller flere av disse grunnene, eller andre, men jeg forholder meg til de tolv svarene jeg fikk og vil nå presentere disse. Jeg har gitt lærerne fiktive navn for lettere å gjengi svarene deres. I kapittel 7 sammenlikner og drøfter jeg svarene fra lærerne og elevene i forhold til det som står i læreplanverket og noen læreverk om arbeid med skjønnlitterært program og litteraturundervisning.

#### **Spørsmål 1) Hvor lenge har du vært norsklærer?**

De tolv lærerne har vært norsklærere i 2 og et halvt, 4, 5, 8, 10, 17, 20, 23, 28, 30, 32, 39 år. Jeg har vært lærer i 21 år, og norsklærer i 18 år.

#### **Spørsmål 2) Hva slags utdanning har du?**

Norsklærernes utdanning varierte fra mellomfag i norsk til master/hovedfag i norsk eller et annet fag. Seks lærere har mellomfag, og sju lærere har hovedfag/master.

#### **Spørsmål 3) Hvordan tolker du kompetansemålet om skjønnlitterært program?**

Det var ganske forskjellige tolkninger som kom til syne her. Svarene varierte fra “[A]t elevene skal kunne muntlig presentere en oppgave hvor skjønnlitteratur er benyttet. Her er det store rom for kreativitet” (Runa), til “at elevene skal sette sammen to eller flere skjønnlitterære tekster, og montere disse sammen i fremføringen, slik at den fungerer som en helhet” (Marina). Hun sier videre at “[S]lik jeg har tolket målet, har elevene frie tøyler i forhold til både tekstutvalg, og fremføringsmåte/-medium”. Irene har forstått målet slik at “[...] elevene skal legge fram et program (muntlig eller kunstnerisk) som er knyttet opp mot skjønnlitterære tekster, enten egenproduserte eller av andre”. En fjerde lærer tolker målet på følgende måte:

“Et forsøk på et slags kreativt innslag i norskundervisningen. Balansere de ellers så ganske eksamensrettede læreplanmålene. Gi rom for noe ‘lystbetont’ ved siden av all eksamenstreningen” (Tor). En femte lærer sier rett ut: “Det er et vanskelig mål å tolke – og gir rom for ulike løsninger. Det eneste som er klart er at dette skal handle om skjønnlitteratur og at det skal framføres muntlig” (Lena). Annette svarer også at hun synes det er et vanskelig mål å tolke:

Vagt kompetansemål. Kan det være tenkt at ulike sjangre skal være representert, som musikk, film, litteratur, da framstilt på ulike måter, i en sammenheng? Tolker det som et mål der elevene selv kan sette rammene og avgrense, og arbeide med det å formidle litteratur på en litt annen måte. I og med at det står under muntlige tekster handler det om hvordan framføre og formidle litteratur for andre [...] (Annette).

Siv lar lærebøkene tolke læreplanmålet for seg: “Dette er vel bra forklart i for eksempel lærebøker. Har inntrykk av at man kan strekke programbegrepet”. Marie er “[V]eldig usikker, men jeg tror det dreier seg om noe mer enn tolkende opplesning. Kanskje det også dreier seg om å presentere et forfatterskap?” Det er en lærer, i tillegg til undertegnede, som tolker at det skjønnlitterære programmet skal framføres individuelt:

[...] hver elev skal på individuell basis (skal) holde et foredrag eller tilsvarende innenfor feltet “skjønnlitterært program”, meget fritt tolket. Sagt på en annen måte: Jeg godtar nokså vide rammer. Jeg forsøker å tilrettelegge for hver enkelt elev, slik at arbeidet skal bli mest mulig lystbetont [...] (Trond).

Andreas tolker målet “dit hen at det gir elevene mulighet til å fordype seg i skjønnlitterære tekster, og presentere dette. Ordet program tolker jeg som at dette kan munne ut i et muntlig program, for eksempel inspirert av et tv-program”. Jeg har presentert min tolkning i kapittel 1, og utdypet den i kapittel 7.

#### **Spørsmål 4) Hva tror du er poenget med å ha et slikt mål i planen?**

To lærere, Marie og Hilde, oppga rett og slett “jeg vet ikke”, mens flere la vekt på det kreative aspektet: “Et forsøk på et slags kreativt innslag i norskundervisningen. Balansere de ellers så ganske eksamensrettede læreplanmålene” (Tor), og “[S]elvstendig arbeid over tid, eleven/gruppa får mulighet til å være kreativ” (Siv). En lærer la spesielt vekt på at målet har skjønnlitteratur i fokus: “For å sikre seg at elevene fordypet seg i skjønnlitteratur spesielt, særlig siden fordypningsoppgaven åpner for andre tekster som sakprosa og sammensatte. Dette viser at læreplanen fremdeles mener skjønnlitteratur er særs viktig” (Andreas). Annette tror myndighetene har “[N]ytenkning i forhold til hvordan formidle litteratur på nye måter” i tankene, mens Runa mener “at elevene kan forbedre sitt forhold til skjønnlitteratur, dersom de

kan bearbeide den fritt”. Men hun sier videre at “selvsagt skal det i forkant av framføringen gis kriterier for hvordan oppgaven vurderes”. Trond er også opptatt av at “elever skal arbeide litt fritt. Kanskje vil en og annen elev oppdage at dette er interessant/moro, og at litteratur simpelthen kan være berikende”. Irene sier poenget med læreplanmålet kan være “[Å] skaffe rom for fordypning i tekst og nærlesning, samt tolkning og egenuttrykk”. Marina tror læreplanforfatterne har med et eget kompetansemål om framføring av skjønnlitteratur for “at elever skal få oppleve og bruke skjønnlitteratur på egne premisser”. Hun legger til at hun “ser det som et viktig bidrag til breddevurdering i norsk muntlig”. Live legger vekt på “[...] kreativitet og å se muligheter som litteraturen gir. Å bruke mer av den enkeltes talenter”, når hun skal mene noe om hva som kan være skolemyndighetenes begrunnelse for å ha med kompetansemålet om skjønnlitterært program i læreplanen.

### **Spørsmål 5) Beskriv kort undervisningsopplegget du har brukt.**

En lærer, Tor: “Har aldri hatt et spesielt opplegg av dette slaget”, i en seinere mail utdyper denne læreren svaret sitt:

Jeg gjør ingenting med kompetansemålet, for å være helt ærlig. Norskfaget er allerede så overlesset at jeg rett og slett ikke har prioritert å bruke tid på dette også. Dessverre, med tanke på hvordan eksamen nå er, særlig den skriftlige sentralgitte, blir tid til slik kreativitet nedprioritert. Årets eksamen bekrefter enda en gang hvor trangsynte en del sensorer er: de jakter på en slags fasit, på at besvarelsene fyller en del bestemte formelle krav (Tor).

Men han sier også at han har hatt “korte elevpresentasjoner basert på enkelttekster, ikke noe ‘program’”. De elleve andre lærerne beskrev opplegget sitt i varierende grad av detaljnivå, for eksempel: “I år lar jeg elevene bruke minst to tekster hvor disse skal ha en sammenheng enten gjennom felles tema, forfatter, periode, form, budskap. Elevene skal gjennom disse tekstene tilføre noe nytt” (Runa). Denne tolkninga ligger nært opp til læreboka *Signatures* tolkning av kompetansemålet. Lærerne ved fire skoler, Marina, Andreas, Irene og Live, sendte ved undervisningsopplegg som var utarbeida i fellesskap av skolens norsklærere. Disse prosjektbeskrivelsene er svært omfattende og konkrete. Jeg har lagt dem ved som vedlegg, men gjøre rede for dem i drøftingsdelen i kapittel 7. Hilde “tar utgangspunkt i det som står i boka, og etter det slippes elevene fri til å diskutere og til å velge tema/opplegg”. Annette har forsøkt arbeid med skjønnlitterært program på Vg2: “i arbeid med renessansen, barokken og tekster fra de ulike periodene på måter de selv valgte”. Trond “har hatt en innledende runde med elevene der jeg har presentert mulighetene, og eksempler på “programmer som elever har laget før”. Han maner til “fantasibruk”. Marie lager et lyrikkprosjekt der elevene jobber i

grupper eller individuelt: “De skal både presentere, analysere og fremføre diktet(ene) jeg gir dem”. Lena har presentasjon av en forfatter med opplesing av tekstutdrag, men hun har også hatt dramatiseringer. Hun sier at det er variasjon fra år til år og at elevene har medbestemmelsesrett. Jeg har beskrevet mitt undervisningsprosjekt i kapittel 3 og 6.

### **Spørsmål 6) Har du inntrykk av at elevene liker å arbeide med dette kompetansemålet?**

Alle lærerne oppgir her at et flertall av elevene liker å arbeide med framføring av skjønnlitteratur, og at det er det kreative aspektet som blir verdsatt. Runa svarer at “[D]e ivrige elevene synes dette er helt topp, mens de faglig svake synes det er vanskelig å få såpass frie tøylar”. Trond har også erfart at noen elever liker det, mens andre liker det ikke: “Dette beror vel mye på om eleven i utgangspunktet er interessert, og kanskje også i stor grad på om eleven har truffet (noe) som hun ‘tenner’ på”, sier han. Siv opplever at: “Tja... i og med at jeg har styrt emneområdet, og at mine elever ikke akkurat har ‘slått ut håret’ i presentasjonsdelen, så kan jeg vel ikke si at jeg har fått særlig inntrykk av at de likte dette mer enn noe annet. Det kom faktisk til å likne på fordypningsemnet”. Dette er også oppfatninga til Irene: “Det vanskeligste var å få dem (og meg selv) til å forstå hva s.p egentlig er, og å skille det fra fordypningsoppgaven i form og innhold”. Mine funn viser at et flertall av elevene var fornøyd med å arbeide med det skjønnlitterære programmet på den måten vi gjorde det.

### **Spørsmål 7) Hvor mange timer går med til å jobbe med dette kompetansemålet?**

Svara fra lærerne varierer fra ingen (Tor), til 20 klokketimer over 5 uker, der tid til framføring kommer i tillegg (Live). De fleste oppgir ca. 10 timer til forberedelse og 3-5 timer til framføring. I min klasse hadde vi en halvtimes introduksjon i fellesskap, mens hver og en forberedte sin presentasjon som hjemmearbeid. Hver elev fikk ca. ti minutter i rampelyset. Vi hadde en samtale etter hver framføring, og brukte antakelig fem klokketimer totalt.

### **Spørsmål 8) Ser du noen poeng ved at elevene velger tekster selv eller foretrekker du å velge for dem?**

Flere lærere sier at de syns det er viktig at elevene får velge tekster på fritt grunnlag, men de fleste gir elevene et utvalg av tekster som de kan velge innenfor. Seks av tretten lærere lar elevene velge tekster selv i større eller mindre grad. Siv velger tekster for elevene på grunn av tidspress, mens Marie begrunner lærerstyringa med “[D]a kan jeg (også) differensiere oppgavene”. Marina, derimot, er engasjert og legger vekt på at “[D]ette læreplanmålet er ett av de få som gir elevene anledning til selv å finne litteratur, helt uten begrensninger[...]Det er

mer enn nok kontrollering på andre områder i norskfaget”. Hun har sett at elevene har glede av å finne frem til egne tekster, men hun presiserer at det er viktig at læreren veileder elevene slik at de ikke velger “irrelevante tekster”. Hva hun legger i irrelevante tekster vites ikke, men jeg kan spekulere litt over det i kapittel 7. Hilde, Annette, Siv, og Irene mener elevene trenger mye hjelp fra læreren, og derfor “hjelper”, “styrer” og “leder” de elevene i valg av tekster. Hilde presiserer i tillegg at hvis elevene får velge selv, kan de ta utgangspunkt i egne sterke sider. Live mener det er viktig at elevene velger tekster selv: “Men i forkant gir vi veiledning til aktuelle romaner som kan velges – veiledning fra faglærer og bibliotekar er viktig. Viktig med tett oppfølging”, sier hun. Lena legger vekt på at elevene kan velge selv, men at tekstene må godkjennes av faglærer. Runa mener at elevene bør velge tekster selv fordi de da vil bli mer motiverte, interesserte, og selvstendige. Trond er også positiv til at elevene skal få velge tekster selv, men han mener “det stiller store krav til norsklærerens kunnskaper, både om elevene og litteraturen”. Jeg lar elevene velge tekster selv, men ber dem finne tekster som betyr noe for dem. Jeg forteller at det er det utvida tekstbegrepet som gjelder, og at de derfor kan velge alt fra dikt/musikklyrikk til romaner, film og noveller. Ytterligere begrunnelser blir drøfta i kapittel 7.

### **Spørsmål 9) Har du diskutert hva som menes med et skjønnlitterært program med kollegaene dine?**

Alle lærerne svarer at de har diskutert læreplanmålet med kollegaene sine. Tor svarer: “Så vidt, men inntrykket er at få, om noen av kollegaene mine bruker tid på dette”. Flere lærere oppgir svar som likner på Marinas kommentar: “Mitt generelle inntrykk er at norsklærere ikke helt vet hva de skal gjøre med det, og at de ofte lander på en mellomting mellom forfatterportrett og fordypningsoppgave”. Andreas svarer et tydelig “[J]a, vi har jobbet mye med dette i norskseksjonen på skolen vår. Vi har tolket læreplanmålet i fellesskap for å sikre en felles grunnleggende forståelse av hva vi skal gjøre praktisk i klasserommene, og utarbeidet felles vurderingskriterier (se annet vedlegg)”. Annette innrømmer at “vi har ikke “tolket dette” ferdig”, men har “snakket litt om det i faglag”. Hilde oppgir at kompetansemålet ble diskutert da fagplanen kom i 2006, men ikke seinere. Lena svarer at “[D]ette har vi gjort mange ganger”, og legger til en smiley. Jeg tolker det som at de har snakka om det, men ikke blitt enige om hvordan kompetansemålet skal forstås. Runa har registrert at det er “litt forvirring rundt dette kompetansemålet – på samme måte som med fordypningsoppgaven. Her er det rom for tolkning i mange retninger”, sier hun. Siv svarer enkelt og greit “[Å]jada!” på spørsmålet om hun har diskutert kompetansemålet med



kollegaene sine. Det kan virke som om det har vært en livlig diskusjon på hennes skole uten at hun utdyper det noe videre. Hun sier i et PS til svara sine at: “I og med at vi også har Fordypningsoppgaven i VG3, synes jeg at hvis dette Skjønnlitterære programmet skal opprettholdes, burde det legges til VG2”. Trond svarer: “På vår skole har vi hyppige møter om det meste, og temaet har absolutt vært til behandling”. Marie gir som svar at lærerne har diskutert læreplanmålet på skolen uten å bli enige om hvordan det skal tolkes. Irene oppgir det korteste svaret på spørsmålet mitt, og det sier kanskje alt om hvor mangelfullt spørsmålet er formulert, nemlig “Ja”. Marina, derimot, har det lengste svaret på spørsmålet. Første del av svaret hennes er referert til innledningsvis i dette avsnittet. Hun sier videre:

Jeg har også hørt om noen som slår det sammen med fordypningsoppgaven, uten at jeg kan se at det er belegg for dette i planen. Jeg synes jo det er synd, for jeg mener at det skjønnlitterære programmet ivaretar det estetiske ved litteraturen i større grad enn resten av norskplanen (som i stor grad gjør skjønnlitteratur til et uttrykk for det samfunnet det ble til i). Jeg er opptatt av at elevene får erfaring med å bruke litteratur estetisk, ikke bare analytisk (Marina).

Lærer Live “har diskutert det skjønnlitterære prosjektet en hel del med sine kollegaer og gjør hele tiden justeringer. Det mener vi er viktig for å få et gjennomarbeidet prosjekt”. Live arbeider ved skole 3, som jeg presenterer og kommenterer i kapittel 7, som har skapt en tradisjon på skolen for framføring av skjønnlitterært program. Der jeg arbeider, har vi, naturlig nok, diskutert kompetansemålet, men uten å komme til noen felles forståelse. Den enkelte lærer står fritt til å tolke det, gjerne sammen med elevene, som i mitt tilfelle.

### **Spørsmål 10) Hvilke tekster (type, sjanger) blir framført, er det noen gjengangere?**

Svara varierer fra “[D]et kan jeg ikke si så mye om basert på egen erfaring, men kollegaer klager over Fantasy-Harry Potter-faktoren. Jeg mener personlig det er greit om de velger fantasy-tekster, men at de i Vg3 bør kunne snakke om dette på et forholdsvis høyt analytisk nivå for å score bra” (Irene), via “[O]fte blir det korttekster som lyriske tekster og noveller pga begrenset tid, men noen bruker også romaner” (Andreas), til “[D]et er kjempevariasjon i tekstene” (Trond og Runa). Annette har kun gjennomført arbeid med skjønnlitterært program en gang, så hun kan naturlig nok ikke uttale seg. Hilde har heller ikke registrert at det er noen gjengangere eller sjangre som skiller seg ut: “Vi har tross alt ikke hatt dette i så mange år, så dette kan jeg ikke uttale med noe om”, svarer hun. Lena oppgir at valg av tekster “faller ofte på ‘klassikerne’. Lett å finne stoff osv.”, er hennes kommentar. Siv oppgir ingen konkrete tekster, men hun nevner at elevene har presentert/laget kortfilmer og at foredrag med PowerPoint har vært det dominerende. Hun opplyser at: “De to klassene mine har ikke vært

særlig kreativ (noe som sikkert skyldes meg også)” (Siv). Tor “[K]an av naturlige grunner ikke gi noe svar”, han har jo aldri gjennomført et arbeid med skjønnlitterært program. Trond har en interessant tilleggskommentar til sitt svar, presentert innledningsvis: “En gjenganger er at enkelte elever ønsker å skrive om et emne som er behandlet i litteraturen, og så ender det opp med at elever skriver om dette emnet i stedet for om litteraturen som behandler emnet” (Trond). Dette problemet ser vi ofte også når det gjelder arbeid med fordypningsoppgava. Elever kan ha problemer med å forstå at det skal være norskfaglig forankra. Marina forteller om sine elever at: “Mange leser opp tekster, en del lager lyd/bildemontasjer, noen har laget film, noen har laget illustrasjoner i ulike materialer, en har altså strikket” (Marina). Hun ser ikke at en bestemt framføringsform har pekt seg ut som dominerende, men hun er overraska over at det ikke har vært flere dramatiseringer. Hun oppgir ingen tekster eller sjangre som gjentar seg år etter år. Marie svarer at det ofte er mellom- og etterkrigslyrikk som går igjen når hun arbeider med det skjønnlitterære programmet i sin klasse, (men det er jo fordi hun velger at det skal være tekster fra denne perioden). Live innrømmer at de har noen gjengangere, og nevner *Doppler* av Erlend Loe: “[...] men det er ikke så farlig, for hver gang blir det en ny vinkling avhengig av gruppa og personene som er med. Det gjør det jo så interessant å holde på med prosjektet”, avslutter hun.

## Oppsummering

Vi har nå sett at 12 av 13 lærere gjennomfører et arbeid med det skjønnlitterære programmet. Alle mener det er viktig å ha med et eget læreplanmål om framføring av skjønnlitteratur, og de fleste oppgir at dette er et spennende kompetansemål fordi det åpner opp for kreativitet og nytenking. Det er variasjon når det gjelder tid som er satt av til å arbeide med kompetansemålet, og lærerne oppgir at det er en del usikkerhet forbundet med hvordan målet skal tolkes. Noen setter pris på denne vagheten, mens andre støtter seg på læreboktolkningene. Noen lærere samarbeider tett med kollegaer om gjennomføring av kompetansemålet, mens andre, som undertegnede, samarbeider med elevene. Jeg vil nå gå over til å presentere egne elevers tolkning av og arbeid med det skjønnlitterære programmet.

## Kapittel 6 Presentasjon av elevtekstene

Jeg vil nå presentere det tekstmaterialet jeg har fått inn fra elevene. Det er tolkninger av læreplanmålet, tekstvalg/PowerPointer med begrunnelser, refleksjoner, og elevsvar på spørsmål om hva slags litteratur elevene ønsker å lese på skolen. Disse elevtekstene utgjør grunnlaget for min forskning når det gjelder å finne ut om elevene leser *estetisk* eller *efferent*, om de utvikler *tekstkompetanse/literacy/textual power*, og hva slags *subjektiv relevans* tekstene har for dem.

### Tolkninger

Jeg fikk inn nitten elevtolkninger av læreplanmålet og svar på hvorfor elevene trodde dette kompetansemålet var med i læreplanen. Det er stor variasjon i svarene. Lærernes tolkninger av begrepet “skjønnlitterært program” er naturlig nok mer presise enn elevens tolkninger, men elevsvarene er stort sett relevante. De fleste har lagt vekt på at det skal være framføring av litteratur, og at begrunnelsen for å ha et slikt mål er at elevene skal vise at de har forstått begrepet “skjønnlitterær”. En elev har en interessant tolkning av ordet program: “Av ordet program mener jeg det henter til at jeg skal ‘lære bort’ også” (tolkning 3). Det er elever som har fagbrev i IKT i klassen, og det er ikke utenkelig at det er en av disse elevene som har hatt med seg sin forståelse av ordet program fra dataspråket. En annen elev svarer slik på hvorfor de skal sette sammen og framføre et skjønnlitterært program: “Det er mye kunnskap å hente i det skjønnlitterære” (tolkning 7). Det som går igjen i elevenes tolkninger av kompetansemålet er at de skal lære noe av arbeidet med det skjønnlitterære programmet. De skal få øvelse i å holde foredrag (tolkning 1, 3, 4, 6, 10, 13) og vise kunnskap om tekst og analyse (tolkning 1, 2, 3, 4, 7, 8, 12, 14, 16, 17, 18). De har altså i tankene at de skal drive med *efferent lesning*, lese for å lære noe, ikke først og fremst for å oppleve noe, *estetisk lesning*. Det er kun én som tenker seg at han eller hun skal “[D]anne seg egne meninger og tanker rundt forskjellige tekster, forklare/forsvare våre egne meninger” (tolkning 16), og en som tror det skjønnlitterære programmet handler om at “[M]an skal skrive en oppdiktet tekst, og framføre den etterpå” (tolkning 17). Disse tolkningene kan minne om “subjektiv relevans” og “elevteksten”. I kapittel 7 vil jeg analysere og drøfte dette i større detalj.

### Innhold i foredrag og PowerPointer

Elevenes PowerPointer viser teksten de sier noe om, bilde(r) av artisten eller en musikkvideo. De forteller litt om artisten, gir en presentasjon av de mest sentrale virkemidlene, og legger fram egen tolkning av tema og budskap i teksten. 15 elever valgte sang, 1 elev valgte

selvskrevne dikt, 1 elev valgte å snakke om en roman som er filmatisert, og 2 elever valgte film/tv-serie. Av de 15 som valgte sang, er det 5 som kommenterer musikk og stemmebruk i tillegg til de skriftspråklige virkemidlene. Det kan være at flere gjorde det under framføringa eller at de sa noe om det i samtalen etterpå. Ideelt sett burde jeg filma framføringene og transkribert hva elevene sa, for å få mer valide data. Elevenes begrunnelse for valg av tekster til det skjønnlitterære programmet har jeg valgt å presentere i sin helhet i kapittel 7, der jeg samtidig analyserer og drøfter med utgangspunkt i begrepene jeg gjorde rede for i kapittel 2. Den “veien som ble til mens jeg gikk” viste seg å være mest interessant der elevene beskriver og begrunner valg av tekst, og derfor vier jeg disse elevtekstene mest oppmerksomhet i drøftingsdelen.

### **Refleksjon**

Etter at alle framføringene var presentert, ble elevene bedt om å reflektere over hva de hadde fått ut av dette arbeidet. Jeg stilte seks spørsmål som jeg ba dem svare sammenhengende på:

Skriv en refleksjon om skjønnlitterært program. Skriv det som en sammenhengende tekst:

Hva fikk du ut av dette arbeidet?

Hva lærte du av egen og andres framføring?

Hvordan er du fornøyd med egen innsats?

Hva kunne du eventuelt gjort bedre?

Burde vi satt av tid på skolen?

Hadde det blitt annerledes hvis du fikk vurdering på framføringa?

Det første spørsmålet jeg stiller er åpent. Jeg ønsker at elevene skal sette ord på hvordan de opplevde å arbeide med dette læreplanmålet, og jeg lurte på hva dette arbeidet gav dem av verdi. Det neste spørsmålet oppfordrer til refleksjon rundt læringsutbytte. Hva lærer vi om tekst, teksttolking og muntlige presentasjoner ved å arbeide på denne måten med skjønnlitteratur? I det tredje, fjerde og femte spørsmålet ønsker jeg at elevene skal reflektere over egen innsats med tanke på forbedringer som kan gjøres før liknende presentasjoner i framtida. Det siste spørsmålet dreier seg om vurdering. Jeg ønsker å få svar på hvor viktig elevene mener vurdering i form av karakter er, for motivasjon og arbeidsinnsats.

Elevenes refleksjoner viser at arbeidet med skjønnlitterært program har vært lærerikt på flere områder. Flere er fornøyde med at de fikk velge tekst selv (refleksjon 1, 2, 3, 5, 7, 10, 11, 14, 17, 19). Mange legger vekt på nytten av muntlig framføring og trening i å lage PowerPoint (refleksjon 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 18, 19). Noen svarer at det har vært en fin trening til muntlig eksamen (refleksjon 13, 14), og at det fungerer greit som en innledning til arbeid med fordypningsoppgava (refleksjon 18). Mange sier at de har lært mer om virkemidler og analyse (refleksjon 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 19). Elevene skriver at de stort sett er fornøyd med både egen og medelevers innsats, og at de har blitt bedre kjent med sine medelever (refleksjon 1, 5, 13). Noen oppgir at de ble nysgjerrige på andres valg av tekst og at de føler seg stimulerte til å lese mer (refleksjon 1, 2). Musikklyrikk/populærmusikk, det vil si sammensatte tekster, var den type tekst som flesteparten hadde valgt. Noen få drøfta musikkens betydning i tillegg til orda. De fleste syntes det var satt av nok tid på skolen til å arbeide med dette kompetansemålet (refleksjon 4, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19). Flertallet skriver at de ville lagt inn mer innsats hvis de hadde fått vurdering med karakter (refleksjon 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19). I kapittel 7 analyserer og drøfter jeg dette materialet ved å bruke begrepene estetisk og efferent lesning, subjektiv relevans, elevteksten og literacy.

### **Hva mener elevene om hva slags skjønnlitteratur som bør leses i skolen?**

Noen måneder etter at vi hadde gjennomført arbeidet med skjønnlitterært program, ba jeg elevene sette ord på hva slags skjønnlitteratur de ønsker å lese, om de har noen mening om hva slags litteratur vi trenger, og hva slags bøker som bør leses på skolen. Min motivasjon for å stille disse spørsmåla var å få fram om de var seg bevisste at det nødvendigvis må være noen forskjell på fritidslesing og skolelesing. Jeg fant følgende tendenser i elevenes svar på hva slags litteratur de ønsker å lese:

Selvvalgt litteratur: elev 1, 6, 8, 9, 11, 13, 17, 18.

Ny litteratur, som gjerne er nyttig for mennesker i dag: "Oppdaterte bøker om det virkelige liv. Nåtidens tekster" (elev 15), flere mener dette: elev 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 14, 16, 17, 18.

Litteratur som er underholdende, som får dem til å drømme seg bort, som vekker følelsene deres, "noe som interesserer oss. Noe vi kan relatere oss med" (elev 19), flere er av samme oppfatning: elev 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17.

## Oppsummering

Vi har sett at elevene i sin tolkning av kompetansemålet legger vekt på at det skal være framføring av skjønnlitteratur for å lære noe om sjanger og virkemidler, men også for “at det er mye kunnskap å hente i det skjønnlitterære” (tolkning 7). Elevene valgte tekster som betyr noe for dem, i tråd med bestillinga, og tekster som de liker godt: “Jeg valgte denne teksten fordi det er en av mine favoritt sanger” (begrunnelse 11). Elever ønsker å lese tekster som berører dem, og som er *subjektivt relevante*: “Vi vil lese om det som skjer med oss” (elev 16). Vi har også sett at elever ønsker å dele tekster med andre som handler om vår tid: “I skolesammenheng synes jeg man bør lese ting som kan settes opp imot noe som er relevant for alle, som kan gi kunnskap om noe nyttig som mange mennesker møter i livet” (elev 14).

Elever ønsker å arbeide med tekster som engasjerer, som både er nyttige og som kan gi virkelighetsflukt, med andre ord: både *effeent og estetisk lesning* er ønskelig: ”Man burde ha tekster som interesserer skoleelevene og som gjør at man får lyst til å lese det. Man har jo forskjellige interesserer og meninger, så tekstene burde være varierende. Man burde ha skjønnlitteratur som både underholder og som man lærer noe av” (elev 3). Disse og flere funn blir behandla grundigere i det påfølgende kapitlet.

## **Kapittel 7 Analyse og drøfting av funn**

### **Skjønnlitterært program i elevtekster, svar fra lærere, læreverk og læreplaner**

Muntlig presentasjon av skjønnlitterært program foregår i de fleste klasserom. Det som er forskjellig, er hvem som velger tekstene som elevene skal presentere, hvordan arbeidet blir vurdert og hvor lenge klassene arbeider med læreplanmålet i timene. De fleste lærere jeg fikk inn svar fra, oppga at elevene likte å arbeide med selvvalgt skjønnlitteratur. Elevene mine mente at de har lært noe vesentlig både om skjønnlitteratur, tekstanalyse og om sitt eget og andres liv. Dette stemmer overens med funn fra forskninga til Gunilla Molloy (2003) og andre. Jeg vil nå kommentere og drøfte de resultatene jeg har fått gjennom å forske på egne elever, svar fra tolv lærere og analyse av læreverk. Det er særlig to spørsmål som drøftes gjennom kapitlet. Det ene er hva slags tekster elevene velger hvis de får velge selv? Mange av mine elever valgte det som kalles populærlitteratur når de skulle presentere et skjønnlitterært program. Jeg diskuterer hvorvidt det er et problem. Det andre spørsmålet som behandles, er læreres og læreverks tekstvalg i forbindelse med kompetansemålet. Hvis det er slik at elevene skal velge kanontekster (som tekstene i læreverkas tekstsamlinger ofte er), hva slags elevtolkninger aksepteres da? Blir det elevteksten eller lærerteksten som vurderes? Jeg slår sammen analyse og drøfting av elevtekster (elevenes tolkninger av læreplanmålet og begrunnelser for valg av tekster til det skjønnlitterære programmet) med analyse og drøfting av lærernes svar (lærernes tolkninger av læreplanmålet samt deres beskrivelser av arbeid med skjønnlitterært program). Deretter diskuterer jeg vurdering og tidsbruk, før jeg går over til å drøfte de to nevnte hovedspørsmåla. Det viste seg at vurdering var noe elevene mine var spesielt opptatt av, og derfor blir det emnet drøfta i et eget avsnitt. Noen lærere sendte også med omfattende skjemaer til bruk i vurderingsarbeidet, disse er lagt ved bakerst i oppgava. Til slutt i kapitlet analyser og drøfter jeg det jeg har funnet i lærebøker og læreplanverk med tanke på arbeid med det skjønnlitterære programmet. Det er hele tida fokus på efferent kontra estetisk lesning, subjektiv relevans og literacy/tekstkompetanse. Jeg mener det er viktig og nyttig å ha kunnskap om disse begrepa for å forstå dagens litteraturundervisning, og arbeid med skjønnlitterært program spesielt.

## **Analyse og drøfting av elevers og læreres svar**

Jeg starter med å drøfte de funn jeg har gjort hva gjelder kompetansemålets hva, hvordan og hvorfor, det vil si det didaktiske, i elev- og lærematerialet mitt. Det er noen forskjeller, men også flere likheter i elevenes og lærernes svar. Jeg har først valgt å analysere og drøfte hva elever og lærere legger i en tolkning av det skjønnlitterære programmet, før jeg drøfter deres svar på hvorfor de tror dette kompetansemålet er med i læreplanen. Til slutt i delkapitlet analyserer og drøfter jeg hvordan elever og lærere beskriver sitt arbeid med kompetansemålet.

### **Hvordan tolker elever og lærere kompetansemålet om skjønnlitterært program?**

Det var interessant å lese hva slags tolkning elevene mine ga da de fikk presentert kompetansemålet svart på hvitt, uten forklaring fra læreren. De aller fleste la vekt på at det skulle være framføring av skjønnlitteratur, men flere hadde det utvida sjangerbegrepet i tankene: “Skrive om og fremføre litt av en bok/fortelling/novelle/film etc.” (tolkning 18). Det var ingen som fokuserte på at de kunne velge tekster selv, men noen forsto det som om de kunne framføre egenproduserte skjønnlitterære tekster:

Jeg tror meningen er å produsere en tekst, eller flere tekster i en samling med en spesiell skjønnlitterær problemstilling som skal framføres etter egen forståelse. Det kan enten være et selvskrevet verk, eller en tekst som omfatter en eksisterende situasjon eller tekst. Problemstillingen er det viktigste utgangspunkt og skal treffe innenfor det skjønnlitterære emne. Poenget er uansett å skape noe som viser at man har forstått begrepet skjønnlitteratur (tolkning 4).

Dette stemmer godt overens med svaret til lærer Marina, som har undervist i fire år. Hun forstår målet dithen at elevene “skal sette sammen to eller flere skjønnlitterære tekster, og montere disse sammen i framføringen, slik at den fremstår som en helhet”. Læreren sier videre at “[D]et kan for eksempel være at en elev ønsker å lage et skjønnlitterært program basert på tema eller motiv” (Marina). Læreren har det som prinsipp at elevene velger framføringsform selv: “Noen har hatt bilde/lyd-montasjer, noen har laget korte filmer, noen har lest opp tekster og vist frem illustrasjoner, noen har strikket (!) dikt på votter” (Marina, spørsmål 5). En av elevene jeg har, er også opptatt av valgmulighetene: “Man kan gjøre dette på flere måter. Et foredrag, med eller uten hjelpemidler. Powerpoint, lysbilder, musikk, korte filmer, kroppsspråk, etc. er eksempler på hjelpemidler. Skrive en tekst, men da blir det ikke en presentasjon” (tolkning 6).

En lærer, Siv, som har hovedfag og som har undervist i norsk i 27 år, velger å la lærebøkene tolke kompetansemålet for seg, men åpner opp for at det er mangfoldig: “Dette er



vel bra forklart i for eksempel lærebøker. Har inntrykk av at man kan strekke programbegrepet”, sier hun. Læreren gir flere ganger uttrykk for at det er for liten tid til å arbeide grundig og kreativt med dette kompetansemålet, og på grunn av tidspresset styrer vedkommende at elevene skal: “velge stoff fra ‘nyrealismen’” (Siv, spørsmål 5). Flere av lærerne poengterte at kompetansemålet er vagt formulert: “Ikke et lett mål å tolke. Vagt kompetansemål” (Annette), og “[D]ette er et vanskelig mål å tolke – og gir rom for ulike løsninger” (Lena). Mange var likevel positive, fordi de oppfatter at kompetansemålet inviterer til frihet og kreativitet, og fordi det åpner for lokale og individuelle tolkninger. Ved at det er brukt verbet “sette sammen” i kompetansemålet, kan noen tro at det må være flere tekster i det skjønnlitterære programmet, men det må det nødvendigvis ikke, mener jeg. Ordet “program” forvirrer både lærere og elever: “Det jeg ikke forstår er det med program???” (tolkning 2), og er kanskje noe uheldig valgt, siden det i læreplanen for øvrig heter programfag om det som før var “linjer”. Det er ikke presisert i læreplanen om programmet skal presenteres individuelt eller som gruppe, det nevnes heller ikke om elevene selv skal velge tekster eller om læreren skal velge for dem. Det står heller ingenting om hvordan presentasjonen skal vurderes. Det er fordeler og ulemper med at læreplanmålet er så åpent. En konsekvens av vagheten er at det blir mange forskjellige varianter, men det er ikke nødvendigvis en ulempe. Ordet “program” er utydelig, og vi overlates til å tolke dette selv. Flere forbinder ordet med dataprogram eller radio/tv-program, og det vil kanskje kunne påvirke framføringsformen? En mer presis formulering av læreplanmålet ville kanskje gjøre det enklere for både elever og lærere å oppfylle målet. Det kunne for eksempel lyde: “Individuell eller gruppevis muntlig framføring av selvvalgt/e skjønnlitterær/e tekst/er”. Jeg bruker målet med skjønnlitterært program som en slags innledning til arbeidet med fordypningsoppgava, men også som en introduksjon til arbeid med lyrikk og til litterære samtaler om teksttolkning og virkemidler forfattere har til rådighet. I tillegg har jeg et sosialt mål med arbeidet med dette kompetansemålet; jeg ønsker at elevene skal bli bedre kjent med hverandre, og tryggere på hverandre, for å fremme et positivt læringsmiljø i klassen. Jeg ønsker at elevene skal oppleve at mennesker er forskjellige, men at vi må ha respekt for hverandre, og at vi kan lære noe av hverandre.

### **Hvorfor ha et eget kompetansemål om framføring av skjønnlitteratur?**

Som jeg nevnte innledningsvis, er det interessant at læreplanen har et eget kompetansemål om framføring av skjønnlitteratur. Opprinnelig besto norskfaget, eller modersmaalet som det ble kalt før Lov om Folkeskoler kom i 1889, av lesing og skriving, og det som ble lest var religiøse tekster i forbindelse med konfirmasjon (Skjelbred 2010). Etter hvert kom abc-

bøkene for fullt, og de inneholdt både skjønnlitterære tekster og sakprosa. De siste hundreåra derimot, har sakprosaen hatt liten plass i skolens lesebøker (Skjelbred 2010, s. 104).

*Læreplanen for Kunnskapsløftet, LK06*, har blitt kalt en literacy-reform, og norskfaget har med den satt større fokus på saktekster, retorikk, digitale ferdigheter og sammensatte tekster enn tidligere. Lærer Tor sier i sin sluttkommentar i min spørreundersøkelse at målet om skjønnlitterært program “[B]erører egentlig kjernen i faget” (Tor). Han mener, som mange, inkludert undertegnede, at læreplanen er “det amerikanerne ville kalle ‘obese’ og er overfylt av all verdens temaer som ikke burde være der” (Tor). Andreas har også sett dette. Han tror en av begrunnelsene for å ha et eget mål om skjønnlitteratur er at “læreplanen fremdeles mener skjønnlitteratur er særst viktig” (Andreas). Han tror videre at myndighetene ønsker et eget mål om muntlig framføring av skjønnlitteratur for å sikre fordypning i skjønnlitteratur siden kompetansemålet om fordypningsoppgava åpner for sakprosa og sammensatte tekster. Lærer Annette tror myndighetene mener at dette kompetansemålet åpner for “nytenking i forhold til hvordan formidle litteratur på nye måter”. Runa legger vekt på at elevene kan få fritt spillerom og at elevene kan forbedre sitt forhold til skjønnlitteratur dersom de kan bearbeide den fritt. Siv tror myndighetene har tenkt at “selvstendig arbeid over tid” vil gi eleven/gruppa mulighet til å være kreativ. Tor tror også tanken om kreativitet er en begrunnelse bak dette læreplanmålet for å “balansere de ellers ganske så eksamensrettede læreplanmålene. Gi rom for noe “lystbetont” ved siden av all eksamenstreningen” (Tor). Dette er også lærer Tronds oppfatning: “Poenget er vel at elevene skal få arbeide litt fritt. Kanskje vil en og annen elev oppdage at dette er interessant/moro, og at litteratur simpelthen kan være berikende” (Trond). Irene tror begrunnelsen er “å skaffe rom for fordypning i tekst og nærlesning, samt tolkning og egenuttrykk”. Marina har også fokus på “at elevene skal få oppleve og bruke skjønnlitteratur på egne premisser” (Marina). Hun ser i tillegg arbeid med skjønnlitterært program “som et viktig bidrag til breddevurdering i norsk muntlig” (Marina). Live oppgir også kreativitet “og å se muligheter som litteraturen gir. Å bruke mer av den enkeltes talenter” (Live), som begrunnelse for å ha et eget kompetansemål om framføring av skjønnlitteratur.

Ove Eide var medlem av læreplangruppa som skreiv LK-06, og på mail svarer han følgende på spørsmålet om hva som var begrunnelsen for å ha et eget kompetansemål om skjønnlitterært program:

Bakgrunnen for målet var todelt:

- gje elevane høve til å arbeide med ein skjønnlitterær tekst på anna vis enn reint analytisk. Gjennom opplesing/deklamasjon vil ein bruke andre personlege ressursar i tekstarbeidet og ved framføringa enn i dei tradisjonelle tolkingsoppgåvene. Så eit mål

var å få fram andre sider ved eleven enn analytiske ferdigheiter.  
- det andre er meir prosaisk: peike på ein munnleg aktivitet som skal gjennomførast, peike på eit alternativ til dei tradisjonelle aktivitetane i norsktimane.  
(dei to heng saman, men er samstundes to ulike grunngevingar).

Eide og lærerne legger, som vi ser, vekt på den *estetiske* lesinga av litteratur i begrunnelsen for å ha et eget kompetansemål om muntlig presentasjon av skjønnlitteratur i læreplanen for norsk. For å fremme leseglede kan det være lurt å ha et læreplanmål som ikke har det analytiske i fokus. Vi vet at mange elever har styrken sin på andre områder, for eksempel det visuelle, auditive, kinetiske og taktile. Teorien om forskjellige læringsstiler er omdiskutert, men det kan ha noe for seg. Mennesker er forskjellige, og vi tar inn ny kunnskap på ulike måter. Skjønnlitteratur og sammensatte tekster, som vi får ved framføringer, appellerer ofte til sansene våre i kraft av de virkemidlene produsenter av denne type tekster ofte bruker, jf. rim og rytme i lyrikk og sangtekster, lyd og bilder i film og musikk. Mange elever er flinke til å lage PowerPoint-presentasjoner, mens andre trenger mer trening i å se mulighetene denne modaliteten har, jf. Anne Løvland (2007). Elever sier at de lærer av hverandres framføringer, og at de får nye ideer til hvordan de kan lage PowerPoint-presentasjoner.

Elevene svarer veldig mye forskjellig på spørsmålet om hvorfor de tror kompetansemålet om skjønnlitterært program er med i læreplanen. Det er en krevende oppgave jeg har gitt dem: de får presentert kompetansemålet for første gang og skal reflektere individuelt og skrive et svar på fem minutter. Da vi har sett at mange erfarne lærere synes det er et vagt og vanskelig mål å si noe om, er det ikke rart at elevene har problemer med å formulere tankene sine rundt dette temaet. Mange klarer likevel å si noe fornuftig om det skjønnlitterære programmet. Flere nevner at de tror myndighetene vil at elevene skal bli trygge på hva skjønnlitteratur og de forskjellige sjangrene er (tolkning 2, 11, 14, 17). Andre tror begrunnelsen er at “[D]et er mye kunnskap å hente i det skjønnlitterære” (tolkning 7) og “[F]or at vi kan ta lærdom av vår litteratur, hva vil forfattere fra tidligere og nåtidens forfattere fortelle oss” (tolkning 9). Noen har fokus på nytte i framtidige studier og yrke (tolkning 1, 10, 11), mens andre tror det er med for at elevene skal få trening til muntlig eksamen (tolkning 8, 10, 11, 12). Som vi ser, er de fleste opptatt av at de skal lære noe av arbeidet med det skjønnlitterære programmet. De tenker seg at vi skal innta en *effe*rent lese

lesemåte av de skjønnlitterære tekstene. To elever kan tolkes som at de tror myndighetene har *estetisk lesning* av skjønnlitteratur i tankene: “Danne egne meninger og tanker rundt forskjellige tekster, forklare/forsvare våre egne meninger” (tolkning 16), og “[J]eg tror meningen er å produsere en tekst, eller flere tekster i en samling med en spesiell

skjønnlitterær problemstilling som skal framføres etter egen forståelse (tolkning 4). Disse elevene har trolig forstått det som at det er *elevteksten*, jf. Sørensen (1983, 2001), som skal presenteres.

Jeg mener det er positivt at det er et eget læreplanmål som åpner opp for *estetisk* lesning, og ikke bare *efferent* lesning. Det er også positivt at læreplanforfatterne tenker på at elevene skal få mulighet til å bruke sine personlige ressurser, fantasi og kreativitet i et skolearbeid. Vi utdanner hele mennesker, og bør ta oss tid til å drive med mer enn tekstanalyse, språk- og litteraturhistorie, retorikk, skrivetrening og terping på nynorsk grammatikk. Vi kan få til begge deler. Muntlig presentasjon av selvvalgt skjønnlitteratur kan gjøres kvalitativt bra for både lærere og elever, og det kan være et område der vi toner ned fokuset på analyse, noe som andre læreplanmål tar seg av.

### **Hvordan arbeides det med skjønnlitterært program i den videregående skole i dag?**

Vi skal nå se på hvordan jeg arbeider med dette læreplanmålet, og sammenlikne det med hva de andre lærerne sier at de gjør. Under hovedområdet Muntlige tekster i LK-06, står det at “elevene skal kunne sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program”. I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å oppfylle kompetansemålet ved å la elevene velge tekst/er selv, og et kriterium er at disse tekstene skal bety noe for dem. Tekstene skal oppleves som *subjektiv relevante*, jf. Smidt (1989). Jeg ønsker at elevene skal få en positiv opplevelse av å dele skjønnlitteratur med hverandre, at de skal lese tekstene *estetisk*. Samtidig skal vi lære noe av denne opplevelsen, vi skal finne virkemidler som forfatteren bruker for å gi oss disse opplevelsene – vi skal også foreta en *efferent* lesning av tekstene.

Marina innleder arbeidet med skjønnlitterært program ved “selv å montere noen skjønnlitterære tekster, og fremføre disse for elevene”. Hun veileder elevene i tekstvalg, men ser samtidig “flere poeng ved at elevene selv skal velge tekster”. Hun vektlegger lærerens rolle som veileder, men sier også at “[D]ette læreplanmålet er ett av de få som gir elevene anledning til selv å finne litteratur, helt uten begrensninger.” Marina har erfart at “dette har vært en døråpner inn i lyrikkens verden. Noen elever har på forhånd et forhold til tekster, og får gjennom det skjønnlitterære programmet anledning til å dele dette med klassen” (Marina). Dette er også mitt inntrykk fra forskning på egen klasse. En av elevene sier at hun “fikk vist litt ting jeg kan mestre i norsken (at jeg kan skrive dikt). Fikk også sluppet løs litt følelser og vist litt av meg selv som ikke mange viste om” (refleksjon 1). En annen sier: “Jeg fikk oppleve hvordan det er å fordype seg i en tekst for egen del” (refleksjon 2). De fleste syntes

det var mer interessant og spennende å jobbe med skjønnlitterære tekster når de fikk velge selv. En elev mente han fikk “en bedre forståelse av skjønnlitteratur, hvordan det bygges opp og hvilke virkemidler som går igjen i de forskjellige tekstene. Jeg lærte også at man veldig ofte kan dra det opp mot virkeligheten, selv om det er skjønnlitterært” (refleksjon 10). En annen “så på en skjønnlitterært tekst, som jeg selv liker, med “analysebriller”. Dette fikk meg til å se nærmere på hva forfatteren virkelig vil med teksten, i tillegg til de meningene jeg selv hadde gjort meg om teksten” (refleksjon 12). Elevene lærer å se at det finnes flere tolkningsmuligheter i en og samme tekst, jf. Rosenblatt (1938/1995) og Iser (1978/1980):

Det jeg skjønnte av dette arbeidet var at det var mer å tolke i teksten enn det jeg trodde. Men det jeg tolket var mer mine egne følelser og ikke enderim, metaforer og sånt som står i boka. Jeg skjønnte at jeg burde tolke tekster for hvordan Mette vil jeg skal tolke tekster og ikke utifra mine egne frie ønsker (refleksjon 15).

Det kan virke som om jeg ikke har lykkes helt som lærer her. Eleven tror at han må tolke tekster slik læreren (jeg) har lært han å gjøre det. Har jeg ikke vist denne eleven respekt? Jeg ønsker at elevene skal utvide opplevelsen sin, få dem til å se mer av teksten enn det intuitive, derfor blir det mye dveling ved virkemidler. Faren er derfor til stede for at det er lærerteksten, jf. Sørensen (1983, 2001), som blir det elevene tror de må finne. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1994/96) kaller dette for *symbolsk vold*, at læreren, i kraft av å ha *symbolsk makt*, vet best og at elevene må forandre seg i tråd med modeller læreren legger fram (Nicolaysen 2005b, s. 146). Rosenblatt (1938/1995) ser også dette dilemmaet med at fokus blir lagt for mye på : “Analysis of the technique of the work, concern with tone, metaphor, symbol and myth, has[...]tended to crowd out the ultimate questions concerning relevance or value to the reader in his ongoing life” (Rosenblatt 1938/1995, s. 29-30). Forholdet mellom efferent og estetisk lesning, og forholdet mellom elevteksten og lærerteksten blir drøfta grundigere seinere i kapitlet.

Lærere ved fire skoler har utarbeida felles kriterier og detaljerte opplegg for hvordan elevene kan arbeide med det skjønnlitterære programmet. De bestemte da i stor grad hvilke tekster elevene kunne velge mellom. De fire lærerne er: Marina (skole 1), Irene (skole 2), Live (skole 3) og Andreas (skole 4). Det er ikke alle norsklærerne ved skolen til Marina som følger det samme opplegget hun skisserer. Det er grunn til å tro at ikke alle norsklærerne ved de tre andre skolene heller bruker disse oppleggene. Selv om det er samarbeid og faglag ved alle skoler, er det fortsatt stor grad av “egenrådighet” blant lærere, (heldigvis?). Jeg skal nå presentere og kommentere de fire opplegga, som er inkludert i sin helhet i vedlegg 2:

Lærerne ved Skole 1 ber elevene lese og velge ut to tekster hver. I innledninga presiseres det at lærer og elever skal bli enige om innholdet i det skjønnlitterære prosjektet i fellesskap. Elevene kan framføre aleine eller i grupper. Denne skolens lærere nevner ikke spesielle tekster, men “[D]et kan være lyriske tekster (dikt eller sangtekster) eller prosatekster (kortprosa eller utdrag fra romaner/noveller). Tekstene skal ha en forbindelse, enten gjennom tema, periode, form, motiv eller forfatter”. Lærerne minner elevene på at:

[...] det litterære programmet er den delen av litteraturoplæringa på vg3 som tydeligst fritar oss fra å være distanserte og analytiske. Vi skal likevel være klar over at ved å montere ulike tekster sammen, ved å lese dem opp eller synge eller danse eller spille til dem, eller ved å lage illustrasjoner, driver vi også med en form for tolkningsarbeid. Det skal fremgå av fremføringen din at du har et aktivt og tolkende forhold til innholdet (Skole 1).

Skolens lærere har utarbeida et eget vurderingsskjema for å vurdere framføringene til elevene. Jeg gjengir det her i komprimert form (skjemaet ligger med som vedlegg).

**Innhold:** I hvilken grad viser det litterære programmet **kreativitet** og evne til å se overraskende sammenhenger? I hvilken grad viser det litterære programmet at eleven har **kunnskap om tekstene**? I hvilken grad har eleven gitt **en egen tolkning av tekstene** gjennom det litterære programmet? I hvilken grad **gjør eleven rede for** prosessen? I hvilken grad **reflekterer** eleven over hva deres egen fremføring tilfører tekstene? I hvilken grad **argumenterer** eleven for sin egen tolkning?

**Form:** Volum: Diksjon: Manus: Engasjement: Øyeblikkontakt: Kroppsspråk:

Vi ser at det blir lagt vekt på både selvstendig tolkning, *elevteksten*, jf. Sørensen (1983, 2001), og kreativitet, kunnskap om tekst og refleksjon. Dette er i overensstemmelse med både resepsjonsteori og teori om literacy, slik jeg ser det. Eleven får en mulighet til å komme med sin egen tolkning og opplevelse, det vil si *estetisk lesning*, men må samtidig studere tekstene ved *effert* lesning for å få kunnskap om tekstene og utvikle *tekstkompetanse*. Dette skjer ikke minst gjennom refleksjonen i etterkant. Elevene skal vurderes både på prosess, faglig innhold, egen tolkning og retoriske ferdigheter.

Lærerne ved Skole 2 styrer elevene inn på tekster skrevet av spesifikke forfattere. De formulerer konkrete problemstillinger, og presenterer mange forslag:

1) **Rolf Jacobsen – fortolker av det 20. hundreåret**

Lag eit skjønnlitterært program basert på eit utval dikt av Rolf Jacobsen. Tekstar av Jacobsen og bakgrunnsstoff om dikteren, diktinga hans og tida han levde i, finn du i *Tema vg3* og på denne nettstaden: <http://www.barum.folkebibl.no/voksenavd/jacobsen.html>

2) Lag eit skjønnlitterært program **basert på eit utval dikt av Inger Hagerup**

Frå kampdikt til kjærleik og identitet - til barnedikt: Så rart!

3) Lag eit skjønnlitterært program **basert på eit utval dikt og songar av Alf Prøysen**:  
Prøysen - meir enn visesongar? ( Tekstar: t.d ”Jørgen Hattemaker”, ”Så seiler vi på mjøsa”)

4) Lag eit skjønnlitterært program **basert på eit utval dikt av Olav H. Hauge** – ”Det går an å leve i kvardagen og” <http://www.forfattarnett.no/olavhauge/>

### Fleire forslag til tema og forfattarar

Døme på tema	Eit utval forfattarar	Nokre tekstforslag
Kamplyrikk	Rudolf Nilsen Arnulf Øverland Nordahl Grieg  Inger Hagerup	Sjå m.a. <i>Tema vg3</i> “Du må ikke sove”, “Vi overlever alt” “Til ungdommen”, “De beste” “Aust-vågøy 1941
Modernistisk lyrikk - ”Framand i verda”	Rolf Jacobsen Gunvor Hofmo Paal Brekke	”Landskap med gravemaskiner” ”Det er ingen hverdag mer” ”Fra en annen virkelighet” ”Der alle stier taper seg” ”Som i en kinosal”
Modernistisk haldning	Franz Kafka Paal Brekke	“Foran loven” “Som i en kinosal”

Døme på tema	Eit utval forfattarar	Nokre tekstforslag
<p><b>Båten og vatnet</b></p> <p>Korleis blir motiva brukt i tekstane og for å få fram kva tema?</p>	<p>Aksel Sandemose Tarjei Vesaas Olav H. Hauge Alf Prøysen</p> <p>Olav H. Hauge</p>	<p>Novella "Båten" "Det ror og ror" "Me siglar ikkje same havet" "Så seiler vi på Mjøsa" "Du var vinden"</p>
<p>Eksempel på andre motiv og symbol</p> <p><b>Vegen</b></p> <p>Kva symboliserer vegen i tekstane? Korleis er dei forskjellige i stemning og haldning?</p>	<p>Inger Hagerup</p> <p>Paal Brekke</p> <p>Olav H. Hauge</p>	<p>"Detalj av usynlig novemberlandskap" "Der alle stier taper seg" "Ingen har vandra den vegen du skal gå ut i det ukjende ut i det blå osb"</p>
<p><b>Byen - før og no</b></p> <p>Kva haldning til byen uttrykkjer dikta? Korleis er tilhøvet mellom menneske og omgjevnader skildra?</p>	<p>Rolf Jacobsen Bertrand Besigye Jan Erik Vold</p>	<p>"Signaler", "Byens metafysikk" "Gateskateren" (2003) "Trikkesskinnetdikt"</p>
<p>(Intertekstualitet)</p> <p><b>"Jeg ser" i tre variantar</b></p>	<p>Sigbjørn Obstfelder</p> <p>Arild Nyquist</p> <p>André Bjerke</p>	<p>"Jeg ser" Av Obstfelder "Flukt" av Arild Nyquist "Jeg glør" av Andre Bjerke</p>
<p><b>Kjærleik og identitet</b></p>	<p>Inger</p>	<p>"To tunger"</p>



	Hagerup Tove Ditlevsen Halldis Moren Vesaas Bjarte Klakegg	”Episode” ”De evige tre” ”Ord over grind” ”Gode råd” (2000)
Hamsuns upålitelege forteljar Evt. upålitelege eg-forteljarar		”Ringen” Starten på <i>Pan</i> ”Livets røst”?
<b>Sjalusi</b>	Hamsun Kyrre Svendsen	”Ringen” Starten på romanen <i>Svendsens catering</i>
<b>Absurdisme</b> <b>Kva legg ein i retninga? Kva tekstar kan kallast absurde og kvifor?</b>	Samuel Beckett Einar Økland Jan Erik Vold Ragnar Hovland	
<b>”Tungetaledebatt” – tradisjonell lyrikk vs. modernistisk på 1950-talet</b> <b>Kva gjekk debatten ut på?</b>	Paal Brekke Erling Christie Gunvor Hofmo Tarjei Vesaas Olav H.	

	Hauge André Bjerke Arnulf Øverland Haldis Moren Vesaas Ingrid Hagerup	
<b>Korttekstar frå 1960-talet</b>  <b>Kva var profilmmodernismen?"Gladmodernisme?"Konkretisme?</b>	Jan Erik Vold  Dag Solstad  Arild Nyquist  Paal-Helge Haugen	

Vi ser at ved skole 2 refereres det til læreverket *Tema Vg3*. Lærerne er rausere med forslag til problemstillinger og forfattere. Elevene har mye å velge blant. Det er både kamplyrikk og modernistiske dikt som foreslås. Slik jeg ser det, legges det først og fremst opp til *effert* lesning, finne svar på spørsmål til tekstene formulert av lærerne, noe som forhåpentligvis vil utvide elevenes *tekstkompetanse*. Lærerne oppfordrer elevene til å lese bakgrunnsstoff om forfatteren og tida vedkommende levde i. Dette gir meg assosiasjoner til en historisk-biografisk lese måte av tekster. Læreverket gir klare føringer på hvordan lærerne skal vurdere elevpresentasjonene. Det er både kvaliteten på innholdet og framføringa, men også hvordan programmet er satt sammen og hvor mye arbeid som er lagt ned på veien fram mot sluttproduktet, som skal være med i vurderinga (Jansson et al. 2008, s. 262).

Ved Skole 3 har lærere og skoleledelsen gjort framføring av skjønnlitteratur til et høydepunkt i skoleåret i det de ber elevene lage:

[...] en kunstnerisk forestilling i form av en sammensatt tekst som er basert på en roman og enkelte mindre tekstinnslag. Forestillingen skal ha et gjennomgående, tydelig tema. Det skal være et bevisst utvalg av scener fra romanen samt korte tekster som belyser ideen forestillingen bygger på. Forestillingen skal skape en opplevelse og refleksjon rundt valgte tema (Skole 3).

De mindre tekstinnslagene kan være tekster som utdyper tema i romanen, det kan være dikt, sangtekster, og filosofiske tekster, sier lærer Live, som tolker kompetansemålet om skjønnlitterært program slik at: “[...] det gir rom for å være kreativ og utprøvende, samtidig som det krever en litterær forståelse av emnet og evne til å se dette i en større sammenheng. En type overordnet forståelse av litteratur” (Live, spørsmål 3). Læreren tror at poenget med å ha et slikt kompetansemål i læreplanen er “kreativitet og å se muligheter som litteraturen gir. Å bruke mer av den enkeltes talent” (Live, spørsmål 4).

Denne skolen setter av 20 timer (25 inkludert framføringer) over fem uker, til arbeid med det skjønnlitterære programmet. Hele trinnet er med, og andre elever, lærere og foreldre er invitert til å se framføringene. Elevene skriver manus, øver og framfører. Arbeidet blir vurdert på flere måter (se vedlegg fra skole 3). Det er en individuell romansamtale eller romanprøve med egen karakter, gruppekarakter på forestillingen og individuell vurdering av den enkeltes ferdigheter og opptreden på scenen. I tillegg skriver elevene et refleksjonsnotat som vurderes enten i hovedmål eller sidemål. To til tre lærere vurderer hver gruppe. Lærerne vurderer også elevenes valg av tekster i forhold til “tekstenes kompleksitet og vanskelighetsgrad”. Vi ser at de legger vekt på både opplevelse og refleksjon rundt tema. Dette er i tråd med Rosenblatts (1938/1995) begrep om estetisk lesning og Scholes’ (1985, 1998) begrep om “textual power”. Det er altså mulig å få til både opplevelse og tekstkompetanse samtidig. Ved denne skolen har arbeid med dette læreplanmålet blitt så populært at elever i klassene på Vg1 og 2 gleder seg til å begynne i Vg3 for å ta del i prosjektet. Skolen har gjennom noen år opparbeida en kultur for framføring av skjønnlitteratur på en svært positiv måte. Læreren sendte med et refleksjonsnotat fra en elev som hadde deltatt i en gruppe som hadde tolka og framført et selvlaget skuespill basert på *Haiene* av Jens Bjørneboe, som viser noe av dette engasjementet:

Det er gøy med noe som er litt annerledes enn vanlige norsktimer og innleveringer. Jeg er en kreativ type så det passet meg bra med denne friheten innenfor valg av tekster og framføring. Skuespill er en morsom måte å formidle kunnskap samtidig som det er underholdende å se på. Det er utfordrende å lage noe så stort, men jeg vil anbefale skolen å fortsette, for man får frem skulte talenter og kreative egenskaper man ikke får frem gjennom vanlige oppgaver. Det er veldig gøy og veldig sosialt (se vedlegget til skole 3).

Eleven har, som vi ser, fokus på formidling av kunnskap, dvs. *effeent* lesning og *literacy*, i tillegg til underholdning- og opplevelsesperspektivet, *estetisk* lesning. Ole Brumm igjen. Det blir forhåpentligvis *elevteksten* som presenteres, ikke lærerteksten, jf. Sørensen (1983, 2001).

Lærerne ved Skole 4 formulerer arbeid med skjønnlitterært program som et tv-program om moderne lyrikk. De kommer med forslag til problemstillinger og oppgir temaer fra læreboka, som er *Panorama* (Røskeland, Marianne et al., 2008, s. 167). Elevene skal jobbe i grupper:

TV-kanalen 3STc setter opp en serie med åtte programmer i programmet “Litteratur på tvers”. Dere blir delt inn i hver deres redaksjon på fire, en redaksjon må være kun to. Dere kan selv velge hvordan dere vil utforme deres program, men dere skal fylle en skoletime, dvs. ca. 30 min (vi må regne med litt svinn av 45 min). Her er det lov å være kreative. Under hvert program skal en av de andre redaksjonene vurdere den som har programmet (Skole 4).

Temaene som foreslås er: Helter i litteraturen, Lyrics, Det moderne prosjektet 1, Det moderne prosjektet 2, Bildebøker, Journalistikk, Kvinner i litteraturen og Sammenligning av litteratur.

Problemstillingene som foreslås er:

1. Vis hvordan ulike helteroller kommer til uttrykk gjennom litteraturhistorien, og i den senere tid også film og tegneserier. Bruk eksempler. Hva slags helter har vi i dag?
2. Ta utgangspunkt i oppgavene s. 179
3. Hva er det moderne prosjektet og hvordan kommer det til uttrykk i litteratur fram til 1950?
4. Hvordan kommer det moderne prosjektet til uttrykk fra litteratur og andre medier fra 1950 fram til i dag? Fortsetter det moderne prosjektet?
5. Ta utgangspunkt i oppgave 3 s.197, og vis hvordan tekst og bilde henger sammen i ulike bildebøker.
6. Ta utgangspunkt i Georg Johannesens sitat:” En avis er ikke mer virkelig enn en diktsamling. Det er bare en annen genre.”(s.198). Hvordan vil dere tolke sitatet? Kan dette komme til uttrykk i litteraturen, ev. hvordan?
7. Vis hvordan kvinnerollen har kommet til uttrykk gjennom litteraturhistorien, og kom inn på hvordan den har utviklet seg. Hvilket bilde av kvinnen skapes i dag?
8. Sammenlign realismen fra 1870-årene med sosialrealismen fra 1970-årene. Hvor finner vi likheter, og hvor viker de fra hverandre? Vis med eksempler.

Lærerne presiserer at det skal være et muntlig prosjekt, og at karakteren vil være viktig for muntligkarakteren i 2. termin, det vil si sluttvurderinga/standpunktvurderinga. Lærerne oppfordrer elevene til å være kreative og mottakerbevisste, og til å velge tekster elevene selv har et forhold til. I tillegg legges det vekt på at elevene skal bruke “fagbegrepene i tilknytning

til lyrikken, se på virkemidler, bruke analysebegrepene, vurdere tekstens kvalitet”. Lærerne sier noe vesentlig i følgende sitat: “Dere skal *være i teksten*, biografi og bibliografi er ikke relevant i denne sammenhengen” (Skole 4). Her legges det opp til tekstnær lesing, og vi kan lett få assosiasjoner til nykritikken. Fokus blant disse lærerne er på *efferent lesning* og utvikling av *tekstkompetanse*, slik jeg ser det, men det er samtidig *elevteksten* som kommer til uttrykk, jf. Birte Sørensen (1983, 2001). Elevene skal også vurdere hverandres presentasjoner.

Forslaga til lyrikere og tekstforfattere som lærerne oppgir, består av både gamle og nye stemmer, “kvalitetslitteratur” og “populærlitteratur”:

Nordahl Grieg, Inger Hagerup, Halldis Moren Vesaas, Arnulf Øverland, Herman Wildenvey, Rudolf Nilsen, Olav H. Hauge, Karin Boye, Edith Södergran, Georg Johannesen, Rolf Jacobsen, André Bjerke, Gunvor Hofmo, Paal Brekke, Alf Prøysen, Joachim Nielsen, Bob Dylan, Ole Paus, Lillebjørn Nilsen, Odd Børretzen, Lars Saabye Christensen, Ragnar Hovland, Tungtvann, Lars Lillo-Stenberg, Carpe Diem, Klovner i kamp, Gatas parlament, Kolbein Falkeid, Dum Dum Boys, Raga Rockers, Joni Mitchell (Skole 4).

Her er det noe for enhver smak. Jeg tolker det som at lærerne tror det vil være lett for elevene å finne tekster fra disse kjente poetenes hånd, som har *subjektiv relevans* for dem, jf. Jon Smidt (1989).

### **Opplegget i min egen klasse**

Jeg vil nå presentere opplegget med skjønnlitterært program i egen klasse. Elevene fikk følgende oppdrag:

Hvordan jobbe med skjønnlitterært program i 3pbx november og desember 2011. Mål i læreplanen som arbeidet dekker/kan dekke:

Kompetansemål etter påbygging til generell studiekompetanse –

yrkesfaglige utdanningsprogram

Muntlige tekster

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program

vurdere egen muntlig utvikling

## Sammensatte tekster

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken

vurdere bruk av estetiske virkemidler i ulike medier

sammenligne og vurdere tekster som overføres fra ett medium til et annet

bruke ulike medier for å tolke og presentere tekster fra ulike tider

## Skriftlige tekster

*Målet for opplæringen er at eleven skal kunne*

begrunne egne lesevalg og formulere problemstillinger til tekstene

lese og tolke eksperimenterende og modernistiske tekster og kunne bruke disse som utgangspunkt for egen tekstproduksjon

Eleven velger tekst/tekster selv

Det skal være noe som betyr noe for eleven, eleven må kunne begrunne valg av tekst

En eller flere tekster skal framføres av eleven, det er det utvida tekstbegrepet vi har i tankene, men det må være skjønnlitterært

Eleven skal peke på sentrale virkemidler som er brukt i teksten

Eleven skal vurdere bruken av virkemidler, kunne forklare hvorfor dette er en tekst som fungerer godt, og legge fram hva han/hun tror forfatteren vil med denne teksten, eller hva forskjellige lesere kan få ut av møtet med denne teksten

Framlegginga skal ikke vurderes med karakter i vanlig forstand

Medelever og lærer kan inviteres med til å si sin mening om teksten

Når alle er ferdige med framlegga sine, skal alle skrive hva de har fått ut av dette arbeidet

Alle elevene må levere et refleksjonsnotat til læreren, og en oversikt over punkt 1-5/manus for framføringa

Jeg har, som vi ser, styrt elevenes valg ved at de må velge en tekst som betyr noe for dem, jf. Jon Smidt (1989). Utover det kan eleven velge fritt. Jeg ber om at eleven inntar både en *effeent* og *estetisk* lese måte, de skal peke på virkemidler og funksjon, men skal samtidig reflektere rundt eget møte med teksten. De skal utvikle sin tekstkompetanse samtidig med at de får oppleve lese glede og glede over å dele tekst med hverandre. Elevene blir også bedt om å reflektere over forfatterintensjonen, alternative lesninger og egenlesning/*eleve teksten*, jf. Sørensen (1983, 2001). Jeg har også styrt framføringsformen elevene skal benytte, det vil si PowerPoint-presentasjon. Min begrunnelse for dette er at det er en fin trening til muntlig eksamen, som fram til nå ofte har bestått av forberedt foredrag med PowerPoint og en samtale i etterkant.

Som en oppsummering kan vi si at flertallet av lærerne la vekt på at det var *eleve teksten* som skulle komme fram i presentasjonen av skjønnlitterært program, og de fleste har både *estetisk* og *effeent* lesning som mål for arbeidet. Elevene skal oppleve litteraturen som kunst, men samtidig utvikle tekstkompetanse/literacy/textual power. De fleste lærerne styrer valg av presentasjonsform til å være muntlig framføring, dramatisering eller opplesning av tekster. Marina har latt elevene velge selv, og da har hun fått bilde/lyd-montasjer, korte filmer, opplesing av tekster med illustrasjoner til, “noen har strikket dikt (!) på votter” (Marina, spørsmål 5). Lærerne har utarbeida grundige vurderingsskjemaer som omfatter mange sider ved arbeidet med det skjønnlitterære programmet, se vedlegg. Jeg skal nå gå over til å si mer om utfordringer ved nettopp vurderingsarbeidet.

## **Vurdering**

Flere av lærerne jeg forska på vurderte elevenes arbeid med skjønnlitterært program med karakter. Jeg tror de fleste lærere gir elever vurdering i form av karakter på muntlige framføringer fordi det er kultur i norsk skole for å gjøre det. Elever har nærmest en forventning om en tilbakemelding i form av karakter som “belønning”, eller som motivasjon, for å utføre et arbeid eller levere en oppgave. Dette er greit når det er gitt klare kriterier på forhånd. I min klasse valgte vi å droppe karakterer siden jeg hadde bedt elevene velge tekst(er) som betyr noe spesielt for dem. Jeg synes det er vanskelig å forstå hvordan vi kan vurdere eller bedømme presentasjoner av personlige leseopplevelser. Jeg stiller også spørsmål ved om det er riktig, eller pedagogisk forsvarlig, å sette karakter på deling av estetiske

lesninger? Liv Marit Aksnes (2007) sier i boka *Tid for tale*, at “[V]urdering av munnleg kommunikasjon er å vurdere personleg tale. I motsetning til skriftteksten som re-presenterer oss, presenterer vi oss direkte gjennom talen. Det personlege ved talen gjer oss spesielt sårbare for kritikk” (Aksnes 2007, s. 16). I klassen hadde vi en samtale om dette, og ble enige om å la presentasjonene inngå som en del av “helhetsvurderinga” i norsk muntlig. Flere elever ønska seg vurdering med karakter og begrunna det med at da ville de lagt ned en større innsats i arbeidet med presentasjonen. Andre sa at de tok oppdraget på alvor selv uten karakter, fordi man blir vurdert når man står der uansett: “Jeg trur ikke jeg hadde prestert mindre eller bedre hvis vi hadde fått karakter. Når man står foran en forsamling så er det på en måte ikke karakteren som teller, det er mere presentasjonen og evnen til å gjennomføre” (refleksjon 3). En annen skreiv at “[D]et var bra vi ikke ble vurdert med karakter. Jeg tror det ville blitt ubehagelig for flere å vurdert foredraget med karakter siden det var personlige temaer vi skulle snakke om” (refleksjon 5). Vi hadde som sagt en diskusjon om vurdering i klassen, det var argumenter for og imot, men vi tok ingen demokratisk avgjørelse. Jeg tok en sjefsavgjørelse som lærer, en pedagogisk avgjørelse, og bestemte at vi skulle gjennomføre uten vurdering med karakter på akkurat denne oppgava. Det viste seg i etterkant at et flertall av elevene, 13 stykker, hadde foretrukket vurdering. De begrunner det med at da ville de lagt ned mer arbeid i forberedelsene. Sju av disse elevene var både for og mot (refleksjon 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17). De ville gjerne hatt karakter eller tilbakemelding, men hadde forståelse for mitt argument om at det er problematisk å vurdere en framføring av tekster som har personlig betydning for den enkelte: “Jeg tror nok jeg hadde fått en større motivasjon til å gjøre en god jobb hvis vi hadde fått vurdering. Men jeg ville ikke ønsket og fått en vurdering på dette når det var et personlig valg”, som en elev oppsummerte det (refleksjon 10).

Mine elever vet hvordan foredrag med PowerPoint skal holdes. De har gjennomført individuelle- og gruppeforedrag både i norsk og historie tidligere i skoleåret, med vurderingskriterier som vi har blitt enige om på forhånd. Ved et par anledninger har elevene vært med på å gi ros og ris, mens læreren gir den endelige vurderinga i form av hel- eller delkarakterer. I kapittel 2 så vi at Penne og Hertzberg (2008) etterlyste systematisk arbeid med vurderingskriterier for muntlige foredrag i skolen. Min oppfatning er at muntlighet blir tatt på alvor i klassen min og i andre klasser på egen og de andre lærernes videregående skoler. Det arbeides mye med vurderingskriterier, og mange læreverk har utarbeida vurderingsverktøy og refleksjonsskjemaer som lærere og elever kan ta i bruk (se mer om dette seinere i kapitlet). Mange lærere og elever lager også vurderingskriterier i fellesskap og egne



skjemaer for å planlegge, vurdere og reflektere over litteraturarbeidet. Når det blir etablert slike faste rutiner rundt vurderingssituasjonene, vil “vurderingen føles mindre skummel - rutinene bidrar til å avdramatisere det hele”, sier Penne og Hertzberg (Penne og Hertzberg 2008, s. 87).

Som vi har sett, foretrekker noen elever karakterer eller en form for vurdering på det de produserer. Det blir som en slags lønn for strevet. Det kan kanskje sammenliknes med lønn i arbeidslivet. Vi oppfordrer ofte ungdommene til å sammenlikne skolen med en arbeidsplass. Skolen er arbeid, og tida etter skoledagens slutt er fritid. Elevene mine uttrykker noen ganger at de kjeder seg i norsktimene. Ikke så rart kanskje når de har norsk ti timer i uka, men da er jeg kjapp med å svare, med glimt i øyet, at de SKAL kjede seg på skolen, det er på fritida de skal underholdes. Samtidig oppfordrer vi elevene til å velge et yrke som de syns er interessant, som de vil møte utfordringer i, og som de vil trives med. Lønn er mer enn penger og karakterer. Det føles som en belønning å få jobbe med noe man får til og der man føler at man gjør en forskjell. Noen mennesker i dag, både unge og gamle, har dessverre en holdning der nytte for seg selv er i fokus. Hvis man spør en sønn eller datter om de kan gå ut med søpla, er det flere som får høre; “Hva får jeg for det’a?”. Det er mange som kun arbeider ut ifra en *ytre motivasjon*, der en umiddelbar belønning kan oppnås. Andre mennesker, og elever, er styrt av en *indre motivasjon*; de ønsker å lære, de ønsker å erfare, de ønsker å utvide kunnskapsnivået sitt, eller, hvis vi snakker om hjemmesfæren eller på en arbeidsplass; de ønsker å hjelpe til fordi de er en del av fellesskapet og har utvikla en holdning som tilsier at alle må ta ansvar for det som skal bli gjort. John T. Guthrie (2008) refererer, i sin bok *Engaging adolescents in reading*, til forskning gjort av Vansteenkiste, Lens og Deci i 2006 som viser at: “[...]when internal motivation guide reading, students understand deeply and conceptually. On the other hand, when external motivators guide reading, students only gain the surface meaning” (Guthrie 2008, s. 109). Elevene bør utvikle en indre motivasjon for det arbeidet de gjør på skolen. Da vil de oppnå gode resultater og sitte igjen med kunnskap som varer, som blir en del av personligheten, i stedet for en kunnskap som forsvinner ut av hjernen dagen etter en vurderingssituasjon.

Som jeg har vist, tar elevene mine oppgava de har fått alvorlig selv om de ikke får vurdering med karakter på framføringa si. De holder foredrag etter gitte kriterier, de går inn i en foredragsrolle. James Paul Gee (2000, 2001) hevder at elever fra upper middle class er strateger i sine egne liv, de vet hvordan de skal “bruke” en offentlig situasjon (Gee i Penne og Hertzberg 2008, s. 35). Mine elever har en metaspråklig bevissthet, og de har trening i å

snakke om tekster med vekt på virkemidler for å få fram ulike tolkninger. De har ikke så ulik *kulturell kapital*, jf. Bourdieu (1995/2002), de har alle en yrkesfaglig bakgrunn, men det er selvsagt individuelle forskjeller hva gjelder lese lyst og lese-erfaring. Noen er storlesere på fritida, mens andre har lest skjønnlitteratur kun på skolen. Siden de har gått yrkesfaglig studieretning med kun to timer norsk hvert år på Vg1 og Vg2, kan vi ikke regne med at de har hatt tid til å lese så mye skjønnlitteratur, og antakelig ikke romaner, i skolesammenheng. I påbyggingsåret, derimot, er det lesing og samtale om skjønnlitteratur, og saktekster, fra august til juni, ti timer pr. uke. Vi bruker mye tid på å analysere og vurdere tekster av alle slag, tekster av profesjonelle forfattere, og elevtekster, ikke minst elevbesvarelser av tidligere gitte eksamensoppgaver. Elevene har selv valgt å gå dette året ekstra for å få studiekompetanse, og de veit det er et tøft år. Mange gjennomfører med bestått og gode nok karakterer til å komme inn på høyskoler og universitet. Andre stryker eller får lave karakterer og finner kanskje ut at de må vente med å studere videre eller fortsette i det yrket de har fagbrev i. Det er et stort sprik i det faglige nivået blant elevene i klassen, og mange får ny selvinnsikt og må foreta en realitetsorientering i løpet av skoleåret. Elevene sammenlikner seg med hverandre og finner ut hvem som er faglig sterke og hvem som er svake. I muntlig presentasjon av selvvalgt skjønnlitteratur får både svake og sterke elever komme til orde, og de svake elevene kan få vist noen sterke sider og få en mulighet til å føle mestring som vil gi økt selvtillit. Ved å reflektere over egen og andres innsats i etterkant av de muntlige presentasjonene av et skjønnlitterært program, får elevene mulighet til å vurdere tekstarbeidet, og vi får det som kalles *vurdering for læring* heller enn *vurdering av læring* (Engh 2010, s. 37). Karakterer, som rangerer prestasjoner, blir mindre viktige, det er læringsutbyttet, erfaringen med å ha gjennomført et stykke arbeid og opplevelsen av mestring, som kommer i fokus. Dette er i tråd med vurderingsforskriften i opplæringsloven, som sier at “[E]igenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegs vurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurdering av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling” (§ 3-12). Det er også i tråd med den anerkjente professoren John Hatties (2009) forskning, som viser at elevers egenvurdering er det tiltaket læreren kan benytte som har best effekt for elevers læringsutbytte. Vi ser at lærerne ved Skole 1, 2, 3 og 4 i materialet mitt, og undertegnede, legger vekt på refleksjon og egenvurdering av både arbeidsprosessen og det ferdige produktet. På denne måten utvikles elevenes metaspråk, som er et viktig medium for læring (Penne og Hertzberg 2008, s. 41). Mine elever ønska en tilbakemelding fra meg, en vurdering av presentasjonen sin. Det fikk de i elevsamtalen som ble holdt kort tid etter, i en fagsamtale med undervisvurdering etter første termin. Det var viktig for dem å få rede på hva

de burde arbeide mer med for å gjøre et godt inntrykk under foredraget de skal holde i forbindelse med muntlig eksamen. Denne tilbakemeldinga gjaldt først og fremst det formmessige. Innholdet i muntlig eksamen kan de som kjent ikke forberede seg på før de veit hvilket emne de har trukket 48 timer før selve eksaminasjonen. Når elevene bruker PowerPoint i framføringa si, slik mine gjorde, er det viktig å lære elevene å bli bevisste på hvordan de ulike modalitetene kan benyttes på best mulig måte for å fremme det faglige innholdet, jf. Anne Løvlands (2007) begreper om modal affordans og funksjonell spesialisering som jeg gjorde rede for i kapittel 2. Dette faller, som tidligere nevnt, utenfor rammene av denne masteroppgava siden jeg ikke valgte å analysere elevenes PowerPointer.

### **Tidsbruk**

Hvor mye tid er det forsvarlig å sette av til å arbeide med “å sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program”? Læreplanen har mange kompetansemål. Elevene skal opp til skriftlig eksamen i hovedmål, og kan trekkes ut til skriftlig eksamen i sidemål. Elevene skal trekkes ut til en muntlig eksamen, i norsk eller et annet fag. I en muntlig eksamen i norsk er det ikke vanlig at elevene framfører skjønnlitterære tekster. På bakgrunn av disse realitetene er det kanskje forståelig at det ikke blir satt av mye tid til framføring av skjønnlitteratur i norske klasserom på Vg3. Kompetansemålet om skjønnlitterært program oppfattes av mange som vagt og uforpliktende, og siden det ikke prøves til eksamen kan vi tenke oss at det blir tatt “lett” på, nærmest som en bonusgreie eller kosegreie. I mitt materiale, som langt i fra kan sies å være representativt, var det kun en lærer som oppga at han ikke brukte tid på å arbeide grundig med dette læreplanmålet. Han sa også at: “[...] inntrykket er at få, om noen av kollegaene mine bruker tid på dette” (Tor). Kan dette være med på å forklare hvorfor så få lærere svarte på spørreskjemaet mitt? At de ikke vil avsløre at de ikke bruker tid på å gjennomføre arbeid med dette kompetansemålet? De tolv lærerne jeg fikk svar fra, oppga varierende svar på spørsmålet om hvor mange timer som går med til å arbeide med kompetansemålet, fra “ingen” til 25 timer. Det er flere som ikke kan si det helt sikkert for “[M]uligens en økt til forberedelser, tid til framføring vil variere med klassestørrelsen. Hvert foredrag skal ikke vare mer enn 10-15 minutter. Elevene arbeider ofte i par med dette målet” (Lena). En lærer, Tor, svarte som nevnt, at det ikke blir satt av noe tid til å jobbe med dette læreplanmålet. Begrunnelsen han ga, var at dette kompetansemålet er for tidkrevende og ikke så relevant til eksamen. Han uttrykte frustrasjon over at læreplanen er for omfattende og beklager at han lar være å prioritere arbeid med skjønnlitterært program: ”Målet om skjønnlitterært program er slett ikke dumt. Berører egentlig kjernen i faget” (Tor). Han mener

at eksamen styrer hva som blir prioritert i timene: “Siden eksamensresultatene nå er offentlig til skue, blir skolene rangert etter dem” (Tor). Dette stemmer overens med de erfaringene Penne og Hertzberg har gjort i sine studier av muntlighet, som jeg refererte fra i kapittel 1 (Penne og Hertzberg 2008, s. 13).

Vi har sett at fire skoler har omfattende og tidkrevende opplegg for arbeid med det skjønnlitterære programmet, og mine elever sier at de opplevde at timene vi hadde satt av til å presentere framføringene var nyttige og lærerike. I min klasse brukte vi en halvtime til å forberede arbeidet. Det starta med at elevene skreiv ned tolkninga si av læreplanmålet. Jeg sa ingenting i forkant, men etter at de hadde sendt meg linjene sine på en lapp, tok vi en gjennomgang i klassen, en samtale om hva meninga med dette kunnskapsmålet kunne være. Vi laga kriterier i fellesskap for hvordan vi skulle arbeide med et skjønnlitterært program i vår klasse. Vi ble enige om at alle skulle velge seg en tekst, eller flere, eller sammensatt tekst, som skulle framføres en gang før jul. Vi diskuterte om vi skulle ha med vurdering på framføringa. Klassen var noe splitta i synet på dette. Som tidligere nevnt ivra jeg hardt for at vi ikke skulle ha vurdering, og slik ble det. Elevene arbeida med det skjønnlitterære programmet hjemme, og det skulle være hemmelig hva slags tekst hver elev hadde valgt. Framføringene ble holdt i løpet av fem skoletimer nestsiste uka før jul. Jeg mener, som mange, at læreplanen har litt for mange kompetansemål, og derfor velger jeg å la elevene forberede det skjønnlitterære programmet hjemme, slik at vi sparer tid. Det er tidkrevende hvis 30 elever skal framføre individuelle presentasjoner av skjønnlitteratur som har en viss kvalitet. Det vil også være mentalt krevende å høre på og involvere seg i 30 foredrag etter hverandre. En løsning er å fordele framføringene utover skoleåret, men da vil trolig flere elever protestere på at noen elever får lenger tid til å forberede seg enn andre. Men hvis framføringene ikke vurderes med tellende karakter, faller grunnlaget for protest antakelig bort. En annen løsning er å la elevene framføre i grupper. Da går det kanskje mindre tid til framføring, men mer tid må kanskje settes av til forberedelser i skoletida fordi en del elever ikke har tid eller anledning til å møtes på ettermiddags- og kveldstid. De fleste av mine elever har arbeid ved siden av skolen, flere av dem bor for seg selv, så de trenger penger til husleie og alt annet man trenger for å leve. Samtidig har de kun 23 undervisningstimer i uka, så de må regne med å sette av flere timer til å arbeide med skolearbeid på egenhånd eller i samarbeid med medelever.

## **Tekstutvalg; Hvem skal velge tekster, lærerne eller elevene? Hva slags tekster får vi hvis elevene får velge selv?**

Den vage og åpne læreplanformuleringa gir rom for at elever kan velge tekster selv, og styrker elevenes mulighet for å være kreative, personlige og selvstendige. Er det en pedagogisk gevinst å hente i å la elevene velge tekster selv eller bør læreren rettlede og styre elevenes valg? Hva slags tekster får vi hvis vi lar elevene velge selv? Blir det bare populærlitteratur, og hvis så, er det egentlig et problem, jf. Jon Smidt (1989) i kapittel 2? Jeg så at graden av styring varierer. Det kan virke som elevene blir forvirra hvis de får beskjed om at de kan velge hva som helst. Som en lærer, Anette, sier: “Vet elevene hva et litterært program er? Nepppe. Og da vil jo lærerens tolkning styre” (Anette). Vi kan tenke oss at lærere, slik vi har sett flere lærere oppgir at de gjør i kapittel 5, og elever, kan diskutere seg fram til en felles forståelse av hva et skjønnlitterært program kan være. Da kan kanskje noen elever velge tekster selv, mens andre kan få hjelp av læreren til å velge passende tekst/er. Som lærer Trond sier: “Jeg forsøker å tilrettelegge for hver enkelt elev, slik at arbeidet skal bli mest mulig lystbetont”. Han velger likevel å ha kontroll med elevenes arbeid for å unngå at “eleven ikke bare arver et eller annet” (Trond). Det er en fare for at noen elever tar en snarvei og finner ferdige arbeider på internett som de kopierer. Dette er det ikke så lett å gjøre noe med, men når elevene skal framføre, begrunne lesevalg, samtale om teksten felles i klassen, og skrive refleksjonsnotat i etterkant, så blir det likevel *elevteksten* og elevens arbeid med tekst som kommer fram, tenker jeg. Vi kan vel aldri sikre oss mot at noen jukser, men vi kan ikke la det stoppe oss fra å legge til rette for at elever kan få frihet til å være kreative og til å velge tekster og framføringsmåte selv. Ved å la elevene velge tekst(er) selv, får vi et grunnlag og en mulighet for å tilpasse undervisninga til elevens nivå.

Mine elever fikk beskjed om å velge tekster selv, men de skulle velge tekster som betyr noe spesielt for dem. Dermed ble valget i noen grad styrt av lærer. Elever som får “full frihet” til å velge selv, vet ofte ikke helt hva de skal velge. De kan finne på å velge tekster fra tekstsamlinga, men mange vil da kanskje velge den korteste teksten av lettvinthets hensyn? Jeg har opplevd at elever har valgt en tilsynelatende enkel tekst, som har vist seg å være komplisert og eksperimentell. Det er absolutt ikke min mening at elever ikke skal lese tekster som gir dem motstand, men slike tekster møter de jo i arbeid med andre kompetansemål i læreplanen, jf. måla under hovedområdet Skriftlige tekster, som krever at elevene skal lese eldre tekster i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold, og lese og tolke eksperimenterende og modernistiske tekster. Jeg er opptatt av at elever i arbeid med det

skjønnlitterære programmet skal få muligheter til å velge selv, og derfor nevnte jeg at de kunne velge dikt eller sangtekster, da det er korte tekster som de er vant til å forholde seg til. Mange elever valgte musikkvideoer, og de kommenterte både form og innhold i disse sammensatte tekstene. Flere av de andre lærerne gikk også inn og styrte elevenes valg av tekster. En lærer, Marie, som har hovedfag i norsk og som har undervist i fem år, sier rett ut at hun foretrekker å velge for elevene. Hun begrunner det med at “da kan jeg[...]differensiere oppgavene” (Marie). Denne læreren pleier å lage et lyrikkprosjekt, “ofte mellom- og etterkrigslyrikk”, der elevene jobber i grupper eller individuelt med dikt læreren gir dem. Dikta skal presenteres, analyseres og framføres. Det er en mulighet at vi som lærere kan slå flere læreplanmål sammen. Læreplanen inneholder veldig mange kompetansemål, det er nesten umulig å komme gjennom alle. Vi kan legge fram samtidstekster, internasjonale tekster, oversatte tekster, tekster på de nordiske språk, og la elevene velge blant dem. Det er flere muligheter, vi kan bruke både sunn fornuft og fantasien her. Astrid Roe (2008) hevder i *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*, at for at utbyttet av lesing skal være vellykka, “[...] kreves det et følelsesmessig engasjement, som igjen forutsetter interesse eller at lesingen har en viktig hensikt” (Roe 2008, s. 22-23). Hun sier videre at lesing er både en intellektuell og emosjonell prosess, og en sosiokulturell prosess, “[...] fordi lesingen skjer i situasjoner som er preget av ulike sosiale og kulturelle faktorer, og fordi leseren har med seg kunnskaper, erfaringer og holdninger som er sosialt og kulturelt betinget” (Roe 2008, s. 23). I tråd med disse tankene mener jeg det er gunstig at elevene minst en gang i året kan få velge tekster selv ut ifra lyst. Guthrie (2008) ser viktigheten av at elever får velge tekster selv. Det vil gjøre elever mer motiverte, og de får da mulighet til å velge tekster som er relevante for dem i deres eget liv (Guthrie 2008, s. 13, 83).

Hva slags innhold var det i tekstene elevene mine valgte som betyr noe spesielt for dem? Det viste seg at det var mye sorg og smerte i de selvvalgte tekstene. Det var mye følelser. Det blir for lett å forklare dette med at elevene er i en sårbar fase av livet. Elevene jeg har, er unge voksne, de er ikke pubertale tenåringer. Molloy (2003) og Rosenblatt (1938/1995), jf. kapittel 2, finner i sin forskning at elever vil lese om ungdomsproblemer, selvmord, mobbing, krig og kriser. Jeg har lest tekster om selvmord og død for elevene, og opplevd å få advarsler fra medelever om ikke å snakke om disse temaene. Det kan sitte elever i klasserommet som har selvmordsforsøk bak seg, og det kan være uheldig å rippe opp i smertefulle opplevelser. Samtidig er disse vonde handlingene en del av virkeligheten, og hvor skal vi snakke om slike temaer? Hva skal skolen være? Instrumentell og nytteorientert eller

menneskelig og verdiorientert? Ja, takk begge deler? Knut Hoem, litteraturanmelder og kommentator i NRK, sier i Aftenposten 17. mars 2012:

Det triste ved tiden vi lever i og landet vi bor i er at det ofte er stor avstand mellom de samtale som pågår i det offentlige rom, og i de tusen hjem og den ensomhet og lengsler som hver og en av oss går og bærer på[...]Vi har vanskeligheter for å finne sammenhenger der vi kan møtes og snakke sammen om alt som opptar oss (Hoem 2012).

Kanskje klasserommet kan være en slik sammenheng? Den tyske pedagogen Thomas Ziehe (1989) er derimot bekymra over at emner fra elevenes dagligliv er trukket inn i skolen, og han mener at vektlegging av det indre er overdimensjonert i samfunnet. Skolen skal representere noe annet enn fritidskulturen og ikke prøve å ta seg av elevene som hele mennesker, men som studenter/elever. Han mener at både skolen og elevene vil tjene på det. Jeg kan forstå at Ziehe (1989) er bekymra for at elever mister respekten for skole, kunnskap og lærere/medelever ved å bli for selvcentrerte, men i Norge ligger fortsatt Gudmund Hernæs' tanker fra 1993 om det helstøpte, integrerte menneske til grunn for læreplanene fra 1994 (vgs.), 1997 (grunnskolen) og 2006 (både grunn- og vgs.). Vi skal utdanne hele mennesker, ikke bare produsere kunnskapsrik arbeidskraft som næringslivet har behov for.

All kommunikasjon er handling. Vi mennesker ønsker å oppnå noe med det vi uttrykker, enten det er muntlig eller skriftlig, og vi søker mening i tekstene som omgir oss. Det er kanskje et medfødt overlevelsesinstinkt? Men vi får også opplæring i å forstå og bli forstått i hjemmet (*primærdiskurs*) og i barnehage og skole (*sekundærdiskurs*). Vi blir i demokratiets navn oppfordra til å stille spørsmål ved alle ytringer, både saktekster og skjønnlitterære. Iser (1997/2001) "ser det som et helt generelt prinsipp at i møte med språk forventer vi mening" (Iser 1997/2001, s. 75). Han skiller mellom mening ("meaning") og betydning ("significance"). Mening, sier han, "er noe som må settes sammen av den potensielle mottakeren, det er en erfaring, noe vi kan bli slått av", mens "significance", eller betydning, er hva vi får ut av teksten, hva den "betyr for meg" (Iser 1997/2001, s. 76). De fleste mennesker undrer seg i møte med tekster, men ikke alle er like interessert i skjønnlitteratur når de blir ungdom og voksne. Det blir av noen sett på som barnslig og unyttig. Det er oppdikta, det er ikke så matnyttig som det å forstå trafikkskilt, forskrifter og bruksanvisninger. Skjønnlitteratur forbindes med skole, og skole er kjedelig for mange ungdommer. Skjønnlitteratur er Ibsen, Bjørnson, Kielland og Lie, og ikke noe som angår ungdom i dag. Men ikke all ungdom ser slik på det. Jeg har nok noen i min klasse også, men de er smarte og sier det ikke høyt. Trond Berg Eriksen (1995) hevder i *Nordmenns nistepakke*.

*En kritikk av den norske kanon*, at lærerne har et stort ansvar når det gjelder å få ungdom til å bli glade i å lese skjønnlitteratur. Han gir analyse av klassikerne skylda for at:

Engelsk skoleungdom hater Shakespeare, de tyske avskyr Goethe, de italienske får brekninger av Dante og de norske får utslett av å lese Ibsen. De oppfatter ordene “klassiker” og “klasserom” som beslektede. Ofte følger disse aversjonene dem hele livet, fordi klassikerne assosieres med skolens påtvungne, ufrivillige lesning og den a priori respekt man skylder klassikerne (Eriksen 1995, s. 59).

Selv om LK-06 ikke oppgir spesifikke forfatterskap, har planen klare føringer under hovedområdet Språk og kultur for hva elevene skal lese. De skal blant annet “gjøre rede for viktige utviklingslinjer og noen sentrale forfatterskap”, se på “sentrale tekster” og lese tekster av “sentrale forfattere fra opplysningstiden via realismen til i dag” (LK06, s. 14). Lærerne kan ikke vri seg unna tekster av Ibsen, Bjørnson, Hamsun, Fosse og Solstad. Det fins en kanon. De fleste lærere er mer eller mindre enige om hvilke forfattere og verker som er “sentrale” i norsk litteraturhistorie, og flere læreverk og tekstsamlinger fra forskjellige forlag opererer med de samme tekstene. Det er derfor fint at det fins et læreplanmål som er friere og vagere i sin formulering når det gjelder lesing av skjønnlitteratur, mener jeg. Marina er inne på det samme når hun sier at “[D]ette målet er ett av de få som gir elevene anledning til selv å finne litteratur, helt uten begrensninger”, og hun sier videre at “[N]oen elever har på forhånd et forhold til tekster, og får gjennom det skjønnlitterære programmet anledning til å dele dette med klassen” (Marina).

Det kan være problematisk for elever å få beskjed om å dele noe personlig, og samtidig få vurdering i form av en tallkarakter på arbeidet sitt, som jeg har diskutert tidligere. Sosiokulturelle faktorer kan også spille inn; har noen av elevene et ønske om å sjokkere, få oppmerksomhet rundt valget sitt? Det kan tenkes at noen elever vil provosere og sprengre grenser for å se lærerens og medelevenes reaksjoner hvis de får friheten til å velge tekster selv. Ingen i klassen min hadde det utgangspunktet. De tok oppgava seriøst, og valgte tekster i tråd med bestillinga “Velg en tekst som betyr noe for deg, og som du vil dele med klassen”. Tekstene elevene valgte, handler om eksistensielle spørsmål, problemer i samfunnet og om mellommenneskelige relasjoner. Det får vi et inntrykk av gjennom å studere titlene på tekstene og elevenes begrunnelse for valg av tekst. Jeg siterer her med elevenes egne ord og formuleringer:



**Begrunnelse 1: “If today was your last day”** av Nickelback, fra 2008. Eleven fokuserer i PowerPointen sin på tekstanalyse og tolkning av tema/budskap:

Jeg valgte å ta den sangen fordi det er sang som betyr noe for meg, som jeg kan høre på mange ganger uten å bli lei av den. Den har hatt betydning for mitt liv og mine handlinger. Det å velge en sang gjorde det litt lettere. Fremføringen av sangen gjorde at den fanget meg og mine tanker. Derfor valgte jeg den.

Vi ser her at eleven velger en tekst som er *subjektivt relevant* for vedkommende, og det er *tematisk relevans* som er i fokus, jf. Smidt (1989). Sangen har faktisk virket så sterkt at den har hatt betydning for elevens liv og handlinger. Hvilke andre tekster eleven leser i norsktimene får like stor betydning? Det får vi ikke vite. Tittelen på sangen sier det meste om hva den handler om, den formidler et budskap om å leve som om dagen i dag var den siste i livet ditt. Medelever blir minna på hvor sårbart livet er, og at man må gjøre det beste ut av den tida vi har her på jorda. Dette er et tema som går igjen i mye av det vi anser som kvalitetslitteratur også. Det er opplevelsen sangteksten gir, den *estetiske* lesninga, som er viktig for eleven, slik jeg tolker det.

**Begrunnelse 2: The Wire**, fra 2002 i USA, fra 2007 i Norge, er en tv-serie, fra HBO, om forskjellige typer av kriminalitet i flere miljøer, ungdom, skole, narkotika, gjengkrig, korrupsjon. Eleven presenterer filmvirkemidler i PowerPointen:

Jeg valgte tv-serien The Wire fordi det er min favoritt tv-serie. Det er min favoritt fordi den er så velskrevet og dyptgående. På overflaten er det tilsynelatende en serie om “politi og røvere” i Baltimore, men den i stor grad en meget realistisk fremstilling av hvordan samfunnet fungerer på tvers av miljøer og klasseskiller. Her får vi se alt fra livet til de narkomane nede på gatenivå og helt opp til borgemestere og senatorer.

Det kan trekkes paralleller fra The Wire, som handler om det amerikanske samfunnet, til det norske samfunnet. Det er riktignok mer kriminalitet i Baltimore enn i Norge, men hvordan vi mennesker påvirker hverandre er ganske likt i alle land.

Eleven begrunner valg av tekst med at den er “velskrevet og dyptgående”. Han gjør et poeng av at det ikke er en enkel og lettvinnt tekst, og vi kan tenke oss at han med dette vil si noe om seg selv ved valg av tekst. Han viser kunnskap om virkemidler i en multimodal tekst og har forstått at mennesker påvirker hverandre uansett hvor vi bor. Han legger vekt på at serien, som er fiksjon, gir en realistisk framstilling av livet blant både fattige og rike i et nåtidssamfunn. Han viser at han besitter *textual power*. Vi kan si at teksten har *sosial relevans* og *allmenndannelsesrelevans* for eleven.

**Begrunnelse 3: “Into the Wild”** er en amerikansk spillefilm fra 2008, regissert av Sean Penn, basert på en virkelig historie om en ung gutt som trekker seg tilbake til naturen, forlater vårt materialistiske samfunn med et ønske om å klare seg selv. Det ender med at gutten dør ute i ødemarka. På PowerPointen har eleven med tekstsitat fra filmen og et dikt av Lord Byron, med vakre fotografier av hav og skog som bakgrunn. Tekstene ble lest og kommentert i framføringa:

Jeg valgte Into The Wild fordi filmen har hatt en stor innvirkning på meg som menneske. Første gangen jeg så filmen hadde jeg vært arbeidsløs i 3 måneder og jeg var fortsatt ikke sikker på hva jeg skulle vie tankene mine til. Presset om barn, bil, lån, hus og kone begynte tidlig, men jeg klarte ikke helt å forestille meg hvordan jeg kunne begynne på dette nå. Jo mer jeg tenkte på det, jo mer ville jeg ta avstand fra å begynne på det, for når jeg begynner på det, kan jeg ikke slutte for noe bedre. Så filmen gav meg et dytt i den retningen jeg ta. Derfor var filmen mitt valg; Den gjorde inntrykk på meg.

Eleven har valgt en tekst som har *subjektiv tematisk relevans* for han, og som har fått betydning for hans veivalg i livet. Filmen har rett og slett påvirket han til å ville reise og oppleve litt av livet før han begynner med studier og jobb. Det er tydelig at eleven har en *estetisk lesning* av filmen, og vi får ta del i hans tolkning av bilder, tematikk og musikk. Det er *elevteksten* som blir presentert, jf. Sørensen (1983, 2001) i kapittel 2. Samtidig kommenterer han de filmatiske virkemidlene, han har “lest” filmen på en efferent måte, og viser på den måten *tekstkompetanse* når det gjelder multimodale tekster.

**Begrunnelse 4: Egenproduserte kjærlighetsdikt** fra 2011/2012. “Du gjør at hjertet mitt blør[...].” Eleven henvender seg til klassen, “hvilke tanker har dere om diktet?”, før hun tar en grundig gjennomgang av de mange virkemidlene hun har brukt:

Jeg valgte teksten for jeg ville vise klassen at jeg er god til noe innen for norsk at det er noe jeg mestrer.

Dikt er også en ting jeg liker veldig godt å lage og det sett følelsene mine i perspektiv.

Eleven begrunner sitt valg av tekster med at hun vil vise ferdigheter og kunnskap. Hun vil bli sett og anerkjent for at hun har noen sterke sider i faget. Jenta er modig som tør å være personlig, og hun får samtidig vist at hun har kunnskap om lyriske virkemidler. Hun har lest sine egne dikt på en *efferent* måte. Tekstene er *subjektivt relevante* for henne i høyeste grad, og det er *tematisk relevans* vi snakker om her. Eleven deler sin *estetiske lesning* av selvlagde

dikt med klassekameratene. Samtidig åpner hun opp for en *litterær samtale* i klassen. Hun henvender seg til medelevene og ber om deres opplevelse og forståelse av dikta, før hun gir sin egen tolkning, jf. *elevteksten* Sørensen (1983, 2001).

**Begrunnelse 5: “Mmmm Mmmmm”** fra 1993. Dette er en sang og musikkvideo laga av bandet Crash Test Dummies, som forteller historien om tre forskjellige skoleelever og deres hjemmeforhold. Eleven har en gjennomgang av virkemidler:

Grunnen til at jeg valgte den sangen/teksten jeg gjorde, var fordi det var en sang jeg hadde hørt gjennom hele oppveksten min. Sangen i seg selv handler om det å være annerledes. At noen blir sett på som annerledes på grunn av noe de er født med, og noen blir sett på som annerledes på grunn av foreldre, eller andre ting som de selv ikke er skyld i, men som de blir bedømt etter.

Eleven begrunner valg av sang med at det er en sang hun har vokst opp med. Den har *tematisk og sosial relevans* for henne. Det er en sang som faren hennes liker, og som har betydd mye for henne. Den har åpenbart subjektiv relevans for eleven. Av fortellinga i sangen kan vi lære noe allmennmenneskelig, *allmenndannelsesrelevans*, om livet til barn og unge. Eleven viser kunnskap om tekst- og filmanalyse, det vil si kunnskap om sammensatte tekster. Hun har i tillegg til den *estetiske lesninga*, lest sangteksten på en efferent måte, og utvikla sin *tekstkompetanse/textual power*. Det er elevens egen tolkning av teksten som presenteres, jf. *elevteksten*, Sørensen (1983, 2001).

**Begrunnelse 6: “Not for this world”**, er en sang av Madina Lake, fra 2009. Eleven viser musikkvideoen og teksten på sangen. Han peker på virkemidler i både verbaltekst og sammensatt tekst:

Jeg valgte teksten fordi den gir motivasjon til å følge drømmene dine. Og de burde du følge før tiden går for fort og du blir en gammel mann. Videre sier teksten at verden er til for deg og jeg føler at verden er min lekekasse. Alt blir liksom positivt. Gjør så mye du kan hver eneste dag. Teksten passer også veldig godt til hvordan jeg føler, deretter kommer en leksjon om hvordan du burde gjøre, hvis du føler på denne måten. I hvert fall gir denne teksten meg mye motivasjon til å følge mine drømmer, og ingen drømmer er for dumme og du kan klare alt. Det er det jeg får ut av teksten.

Eleven tolker innholdet i sangen på sin måte, *elevteksten*, og gjør den relevant for seg selv i eget liv, *tematisk relevans*, jf. Smidt (1989). Eleven mener også at det er et positivt budskap som andre bør følge for å oppnå et godt liv: en oppfordring til alle om å følge sine drømmer.

Vi ser at denne teksten har *allmenndannelsesrelevans* for eleven. Han foretar både en *estetisk* og *effe­rent* lesning av den sammensatte teksten, slik jeg ser det. Ved å peke på virkemidler i både verbalteksten og musikkvideoen, viser eleven at han innehar tekstkompetanse om ulike modaliteter i sammensatte tekster.

**Begrunnelse 7: “Blackened”** er en sang av Metallica, fra 1988, og handler ifølge eleven om faren ved atomkrig. Eleven presenterer virkemidler som er brukt og trekker inn gitarriffets betydning for tekst og budskap:

Største grunnen til valget av sangen, var innholdet i teksten. Sangen støttet mine politiske synspunkt og min mening om ting, da den er anti-atomvåpen. I tillegg er sangen ganske fengende og har et spennende riff. Sangen blir veldig rolig mot midten av sangen og den er veldig ustrekt, noe som gjorde presentasjonen av selve sangen litt kjedelig. Det ble veldig mye tekst, og det ville tatt altfor lang tid å presentere hele sangteksten. Grunnet det, vil jeg eventuelt valgt en annen sang.

Eleven reflekterer over sangvalget. Han leser teksten både *effe­rent* og *estetisk* ved at han forklarer virkemidler samtidig som han deler sin opplevelse av teksten med klassen. Sangen og videoen har *subjektiv tematisk relevans* for eleven, han deler det politiske synet som han tolker ut av sangen. Det er elevteksten, elevens egen tolkning vi får presentert her. Det er flere *tomme plasser*, jf. Iser (1978/1980), i teksten, som inspirerer til meddiktning. Eleven viser kunnskap om ulike modaliteters betydning i sammensatte tekster, jf. refleksjon rundt gitarriffets effekt, og vi ser at han har tekstkompetanse.

**Begrunnelse 8: “Eg ser”** av Bjørn Eidsvåg fra 1983. Tekstanalyse og virkemidler er i fokus også i denne elevens presentasjon:

Jeg valgte sangen “Eg ser” Av Bjørn Eidsvåg fordi jeg liker sangen og syns den er fin. Den er en rolig og behagelig sang som er lett å like. At sangen var på norsk gjør at den blir enda lettere å oppfatte hva den handler om.

Som vi ser har eleven foretatt både en *estetisk* og *effe­rent* lesning av teksten. Hun viser *tekstkompetanse* når det gjelder analyse og virkemidler. Eleven sier ikke så mye om hvorfor teksten har betydning for henne, hun legger ikke så mye vekt på den subjektive relevansen utover den personlige opplevelsen av at det er en fin, rolig og behagelig sang. Teksten har det Iser (1978/80) kaller *tomme plasser*, da det ikke er gitt hvem “eg” er. Sangen brukes som

kjent mye i begravelser, av både kristne og ikke-kristne. Dette var noe som ble diskutert felles i klassen i etterkant av presentasjonen, i en slags litterær samtale, jf. Laila Aase (2005a).

**Begrunnelse 9: “Til ungdommen”** av Nordahl Grieg, fra 1936. Eleven viser kunnskap om virkemidler og deler dette med klassen i sin PowerPoint-presentasjon:

Valgte teksten pga. den har betydd en del for meg, og man kunne lett peke på virkemidler som ble brukt i teksten og “linke” noe opp mot læreplanmålet.

Eleven viser både *estetisk og effeferent* lesning av diktet. Dette diktet fikk en ekstra og ny betydning dette skoleåret, og for denne eleven spesielt, på grunn av tragedien på Utøya 22. juli 2011. Eleven er opptatt av å vise sin *tekstkompetanse* i tillegg til å dele sin personlige opplevelse av diktets “nye” innhold, *fellesteksten* jf. Sørensen (1983, 2001): kamp mot høyreekstremisme og vern om demokratiet. Teksten har både *tematisk og sosial relevans* for elevene og læreren.

**Begrunnelse 10: “Diamanter og kirsebær”** av Jon Olav Nilsen og Gjengen fra 2009. Det er en tankevekkende tekst som eleven kjenner seg igjen i. Han foretar en tekstanalyse med vekt på emosjonell opplevelse:

Grunn til at jeg valgte den er at det er mange metaforer. Det var lett å finne virkemidler i teksten.

Teksten til Jon Olav Nilsen har det Iser (1978/80) kaller *tomme plasser*, den åpner for undring og meddiktning. Eleven hadde bodd en periode i Bergen og vanka i et studentmiljø der Jon Olav Nilsen og Gjengen var populære. Han har både en *estetisk og effeferent* lesning av sangteksten, med hovedvekt på å presentere originale metaforer som vi kunne “smake på” i fellesskap. Teksten har både *sosial og tematisk relevans* for eleven.

**Begrunnelse 11: “Working Class Hero”** av John Lennon, fra 1970. Eleven analyserer og reflekterer over innhold og virkemidler:

Jeg valgte denne teksten fordi det er en av mine favoritt sanger. Teksten er veldig bra sammensatt og den fungerer bra i samsvar med melodien. Sangen er en ganske politisk sang og den skapte reaksjoner, noe jeg liker godt. Den fokuserer på klasseskillene i England, men klasseskiller er noe som skjer ellers i verden og. Teksten er konkret og

forteller budskapet rett frem. Jeg liker tekster som har mening, og gjerne er aktuelle i samfunnet i dag. Mange av temaene i sangene til John Lennon er aktuelle ennå.

Slik jeg tolker det ser eleven både det *estetiske* og det politiske i sangteksten. Hun viser *tekstkompetanse* ved å se på samspillet mellom tekst og melodi. Hun vurderer det modale samspillet mellom modalitetene, jf. Anne Løvland (2007). Eleven er opptatt av at tekster vi leser skal ha betydning for oss som lever i dag. Teksten har således både *tematisk- og allmenndannelsesrelevans*. Det er elevens egen tolkning av sangen som presenteres, *elevteksten* jf. Sørensen (1983, 2001), men ved å samtale om den i etterkant kan det forhandles om en fellestekst.

**Begrunnelse 12: “Hjerteknuser”** av Kaizers Orchestra, fra 2010. Eleven foretar en tekstanalyse både av verbaltekst og musikkvideo:

Jeg valgte å ha et foredrag om Kaizers Orchestra’s Hjerteknuser fordi jeg liker sangen, og det er en sang jeg har hørt mye på. Jeg har også snakket med noen av medlemmene i Kaizers og har vært på en av konsertene deres. Derfor synes jeg det er ekstra interessant å analysere en av sangene deres.

Eleven velger sang ut fra subjektiv relevans, i tråd med bestillinga fra læreren. Det er både *estetisk og efferent* lesning i denne presentasjonen. Eleven peker på virkemidler som er brukt i både sangen og musikkvideoen, han viser *tekstkompetanse*, og deler sin leseropplevelse med oss. Teksten har, slik jeg tolker det, både *tematisk og sosial relevans* for eleven. I denne teksten og musikkvideoen er det flere *tomme plasser*, jf. Iser (1978/80) som klassen i fellesskap kan reflektere over.

**Begrunnelse 13: “The Earth Song”** av Michael Jackson, er en sang og en musikkvideo fra 1995. Eleven kommenterer både innhold og virkemidler i verbalteksten og musikkvideoen:

Jeg valgte Michael Jackson fordi han er en av mine favoritt artister, han har mange fine sanger som tar opp samfunns og verdens problemer.

Jeg valgte å presentere The Earth Song fordi den har et budskap om alt det vonde som skjer i verden og hvis ikke vi mennesker slutter å ødelegge hverandre og jorda vill det få store konsekvenser hvis vi ikke gjør noe med det.

Eleven velger tekst som har subjektiv relevans for han. Han begrunner også valget *estetisk og efferent*. Han viser kunnskap om tekstanalyse, men legger mest vekt på at sangen oppfordrer

menneskene i dag til å engasjere seg og gjøre noe med et alvorlig verdensproblem. Teksten har således både *tematisk relevans* og *allmenndannelsesrelevans*, jf. Smidt (1989), for eleven.

**Begrunnelse 14: “Concrete Angel”** av Martina McBride, fra 2011. Dette er en sang og musikkvideo om barnemishandling. Sangen er basert på en sann historie. Eleven presenterer virkemidler, hun foretar en analyse av den sammensatte teksten:

Jeg valgte sangteksten til Concrete Angel av Marthina McBride, fordi det er den eneste sangen jeg har hørt før som har rørt meg. Teksten er veldig sterk og vekker veldig lett følelser hos folk hvis man kanskje er litt trist selv. Jeg syntes også at melodien er veldig fin og behagelig å høre på.

Eleven velger en *estetisk* lese måte av teksten, men har også lest den på en *effe rent* og analytisk måte. Både tekst og melodi er mollstemt, det er samsvar mellom innhold og form, sier eleven og viser på denne måten at hun har *tekstkompetanse* om ulike semiotiske ressursers modale affordans. Teksten har *tematisk relevans* for eleven og hun blir rørt av innholdet i sangen og musikkvideoen.

**Begrunnelse 15: *Jørgen + Anne er sant***, av Vigdis Hiort. Dette er ei bok fra 2004, som ble filmatisert i 2011. Bok og film handler om kjærlighet blant barn. Eleven presenterer virkemidler og innhold i både boka og filmen:

Boka skildrer hvor hardt det er å være ti år og forelsket, noe som alle jenter tenker i den alderen. Det er et morsomt og ironisk tema. Verden går under vis man ikke får den man er forelsket i, man skulle bare vist hva livets utfordringer er.

Eleven har valgt en tekst med *subjektiv relevans*, i tråd med oppdraget, og hun viser samtidig noe kunnskap om filmadaptasjon. Bok og film handler om et evigaktuelt tema, og eleven ser nostalgisk tilbake til barndommens sterke følelser med den erfarne voksnes distanse. Eleven er 24 år og har samboer. Det er både *tematisk relevans* og *allmenndannelsesrelevans* å spore her, slik jeg ser det. Eleven viser at hun har utvikla metaspråk og tekstkompetanse.

**Begrunnelse 16: “Gabriellas song”**, fra filmen *Så som i himmelen*, fra 2004. Eleven foretar en tekstanalyse:

Når jeg skulle velge meg en tekst til mitt skjønnlitterære program så skulle det være noe som betydde noe for meg, en tekst som gav meg en mening. Det første jeg da tenke på var sangen som ble sunget i min tantes begravelse. Det var en tekst jeg viste jeg kunne si noe om og valg valget var derfor enkelt.

Eleven har valgt en sang med subjektiv relevans for henne. Hun viser samtidig kunnskap om virkemidler innen sanglyrikk. Det er tydelig at eleven har valgt å dele noe svært personlig med klassen for stemmen brister, og det er flere enn undertegnede som får tårer i øynene. Hun er berørt av sangen, og vi andre blir rørt av hennes framføring. “Gabriellas song” har en sterk tekst og handler om ei kvinne som tar et oppgjør med en undertrykkende livssituasjon: “jag vill känna att jag lever”, “jag vill känna at jag levt mitt liv”. Dette er noe flere kan kjenne seg igjen i, og vi oppfordres til å ta ansvar for livet vårt. Teksten har *tematisk* og *sosial relevans* for eleven. Hun leser teksten *estetisk*, men legger også fram en analyse av virkemidler som viser at hun har lest teksten *effeent*. Eleven har tekstkompetanse og deler dette med klassen.

**Begrunnelse 17: “Home for Christmas”** av Maria Mena, fra 2010, er en sang om å komme hjem, en sang om følelse av fellesskap. Elevene presenterer en tekstanalyse:

Jeg valgte teksten fordi jeg ville velge noe som ikke ble alt for personlig for meg, siden det skulle fremføres. Valgte derfor en julesang, siden det var rundt juletider. I tillegg synes jeg sangen er veldig vakker, og fin å høre på.

Eleven legger her vekt på det *estetiske* i valg av tekst. I tillegg har hun lest teksten på en *effeent* måte da hun foretar en grundig analyse av virkemidler brukt i sangteksten, oversiktlig presentert på PowerPointen. Hun sier noe om forholdet mellom stemmen og syngemåten til Maria Mena, og hvordan den passer med innholdet i sangen. På denne måten får eleven vist at hun har kunnskap om ulike modaliteters affordans. Eleven viser at hun besitter “textual power”, tekstkompetanse, slik jeg opplever hennes skjønnlitterære program.

**Begrunnelse 18: “Nothing Man”** av Bruce Springsteen, fra 2002. Sangen er en hyllest til de som ble berørt av 9/11. Eleven foretar en tekstanalyse:

Jeg valgte å ta for meg sangteksten; Bruce Springsteen – Nothing man, på grunn av at jeg liker artisten og teksten.

Selve sangteksten er basert på en alvorlig hendelse som skjedde i USA den 9/11/01. Teksten er gripende og hjerteskjærende, og er en vakker tekst som er med på å hylle alle de frivillige og hjelpe-korpene som var med på redningsaksjonen.



Artisten/forfatteren er en kjent musiker som jeg har hatt sansen for helt siden jeg ble kjent med verkene hans.

Eleven viser kunnskap om virkemidler i sanglyrikk, og han leser teksten *estetisk* ved å si at teksten er vakker, gripende og hjerteskjærende. Han ser at Bruce Springsteen er en kunstner, ved å kalle han både for forfatter og artist, og ved at han kaller sangene til Springsteen for verk. Eleven har valgt en tekst om et alvorlig tema som fortsatt berører en hel verden. Teksten har både tematisk og sosial relevans for eleven og medelevene.

**Begrunnelse 19 Breakeven** av The Script, fra 2008. Eleven analyserer teksten og musikkvideoen:

Jeg valgte sangen Breakeven fordi jeg liker den veldig godt. Synes det er en bra tekst, samtidig som den er fengende og trist. Også ser man gutten sin synsvinkel. Hvordan han ser på dette med kjærlighetssorg. Hvordan han sine tanker er rundt det.

Eleven viser kunnskap om virkemidler både i verbaltekst og musikkvideo. Hun har utvikla *tekstkompetansen* sin blant annet når det gjelder synsvinkel. Hun har valgt en tekst som både er fengende og trist. Jeg tolker det slik at eleven leser teksten på både en *effeent* og *estetisk* måte, og det er tydelig at den sammensatte teksten er *tematisk relevant* for henne.

Vi ser at de fleste tekstene som elevene har valgt er samtidstekster, med unntak av noen klassiske tekster som “Til ungdommen”, “Eg ser” og “Working Class Hero”. Et annet fellestrekk ved tekstutvalget er at tekstene i stor grad er prega av alvor og engasjement. Temaene som presenteres angår alle mennesker, og involverer følelser og eksistensielle spørsmål. Flere av tekstene har dessuten noe trist over seg, men det er samtidig håp å spore, jf. Rosenblatt (1938/1995), Iser (1997/2001) og Molloy (2003). I den senere tid har flere stilt spørsmål ved menneskers tilsynelatende behov for å lese tekster som kan karakteriseres som triste. Hvorfor ønsker forfattere å skrive om triste ting og hvorfor ønsker leserne å lese om det triste? “Hvorfor må god litteratur være så trist?”, er navnet på en kronikk av Torstein Hvattum, fra Aftenposten 2. mars 2012. Våren 2012 har det vært flere kronikker og reportasjer i Aftenposten om trist litteratur. Torstein Hvattum kommenterte 2. mars fra utdelingen av Litteraturkritikerprisen som ble gitt til Merethe Lindstrøm for *Dager i stillhetens historie*. Boka ble nominert til Nordisk råds litteraturpris og vant denne noen uker seinere. Lindstrøm siteres på “lett patologisk pessimisme”, og Hvattum bruker ord som “tungsinn, sorg, fortielse og skyldfølelse”, som stikkord for å beskrive boka. Ungdommens

kritikerpris for 2011 ble gitt post mortem til Stig Sæterbakken (død januar 2012) for boka *Gjennom natten*. Denne boka handler om dystre temaer som tap, utroskap, svik og selvmord.

“Trist litteratur virker ikke alltid trist i leserens fortolkende bevissthet. På sitt beste er den frigjørende”, skriver Knut Hoem i Aftenposten 17. mars 2012, som et svar på Erik Rustad Markussens kronikk i samme avis 10. mars. Rustad Markussen er elev ved Lillestrøm videregående skole og var med i juryen for Ungdommens kritikerpris. Hoem svarer på Erik Rustad Markussen og Stig Sæterbakkens spørsmål: Hvorfor nyter vi det triste? med Sæterbakkens svar i essayet “Hvorfor lytter jeg alltid til trist musikk”:

Fordi, tror jeg – selv om jeg her som alltid ellers, bare kan tale for meg selv – at det er i musikken, et sted i dette “falske”, dette “triste”, finnes det som paradoksalt nok fyller oss med slik intens berøring, eller nesten-berøring, med noe som er uutholdelig, og på samme tid, og fullstendig motstridende, det vi i virkeligheten dras aller sterkest imot, lengter etter, begjærer så desperat fordi vi vet at vi ikke ville tåle å få det oppfylt (Sæterbakken).

Det er denne “intense berøringen” jeg ønsker at elevene skal føle og kanskje dele med de andre unge menneskene i klassen.

Bokprogrammet på NRK2 tok 20. mars 2012 opp temaet sorg i litteraturen. Merete Morken Andersen, forfatter og skriveleer for blant annet etterlatte, uttalte seg om forfattere som skriver om sorg i nytgitte bøker. Hun mener at Stig Sæterbakkens *Gjennom natten* er en veldig god bok fordi den gir resonans, den setter ord på noe: “Ja, sånn er det. Jeg visste ikke at noen visste åssen det var, jeg visste ikke at jeg visste det selv engang”, men hun sier samtidig at “det er en farlig bok fordi den tar deg med inn i et mørkt rom”. “Dikt om sorg minner om sanger fordi de er enkle”, sier Morken Andersen, “og de går rett til kjernen. Vi kjenner dem med kroppen, de har et enkelt bildespråk som skaper gjenklang/resonans”. Som lærere må vi tenke igjennom hva slags tekster som egner seg i den enkelte klasse. Gunilla Molloy (2003) refererer til Charles Sarland (1991) og Louise M. Rosenblatt (1985, 1938/1995), som mener at tenåringer vil lære om livet, om samfunnet de bor i og om framtida når de leser skjønnlitteratur. De vil lese tekster som de kan finne seg selv i. I forskninga si fant Molloy (2003) at elever ønska å snakke om selvmord etter å ha lest en roman, men at læreren unngikk spørsmålet fordi det var for vanskelig å ta opp (Molloy 2003, s. 51).

*Norsklæreren* nr. 3 fra 2012, tar for seg temaet “lyrikken lever!” Her er det blant annet intervju med to nye forfatterstemmer, Tina Aamodt og Kristina Leganger Iversen, ført i

pennen av Sigrid Botnheim. Aamodt er oppgitt over måten lærerne underviser i lyrikk på, og håper det er bedre i klasseromma i norskundervisninga nå enn da hun gikk på skolen:

Alle disse forskjellige lærarane eg hadde, dei sa alltid “nå skal vi ha litt lyrikk”. Og da kom “Til ungdommen”. Igjen og igjen og igjen. Så i tredje klasse på vidaregåande, da læraren sa at vi skulle arbeide i grupper, og gruppa mi fekk tildelt “Til ungdommen”...eg orka ikkje å sjå på det. Eg fekk eit angstanfall. Eg har aldri vore ein skulkar eller gått ut frå ein time. Men da reiste eg meg og marsjerte ut og sa “det diktet ser eg ikkje på meir (Aamodt 2012 i *Norsklæreren* nr. 3/2012, s. 14).

Aamodt mener lærerne må velge nyere dikt av nålevende forfattere som skriver for ungdom i dag. Iversen er også kritisk til lyrikkundervisninga i Norge og mener lærerne legger for mye vekt på analyse. Hun har vært i Russland og kan fortelle at der går en del av undervisninga med til å memorere, framføre og deklamere dikt. Leganger Iversen mener at i stedet for å alltid skulle forklare valga poeten har gjort, bør både unge og voksne lære seg å prate om det intuitive: “Eg ynskjer ein kunne bruke, gjere, leike meir i norskundervisninga. Ein må få kjenne på det intuitive, det gøyale det å kunne leva seg inn i det” (Leganger Iversen i *Norsklæreren* nr. 3/2012, s. 13-14). Aamodt mener at analyse ofte skaper en distanse til tekstene: “Ein finn ein kjerne i teksten og byggjer på med svære analyseapparat i staden for å berre gå inn i tekstane og vera der” (Aamodt i *Norsklæreren* nr. 3/2012, s. 14).

The kick inside is in the line that finally gets to you  
And it feels so good to hurt so bad  
And suffer just enough to sing the blues

Elton John (1984) får satt ord på akkurat dette, synes jeg, i disse linjene fra “Sad songs”. Det er ofte gjenkjennelse i det vi leser, plutselig er det noen linjer i et dikt som vekker noe i oss, vi oppfatter det intuitivt, og kan kanskje ikke forklare det med en gang. Det kan være noe i et stykke musikk, en stemning, og kobla sammen med noen ord, får det oss til å se på oss selv, andre, kanskje livet, i et nytt, eller fornya, lys. Vi leser eller hører noe trist, men samtidig er det godt, vi leser at andre opplever smerte, samtidig er det trøst og håp i det. Noen har skrevet om dette, de har overlevd! Wolfgang Iser (1997/2001) mener vi trenger fiksjonen for å utvide oss selv. Litteraturen gir oss mulighet til å leve i (minst) to verdener, og “[D]et virker som vi trenger denne dualismen” (Iser 1997/2001, s. 90), sier han. Han hevder også at “litteraturen er en ønskekvis som hjelper oss å lete etter noe i oss selv” (Iser 1997/2001, s. 90). Han mener at det er en antropologisk dimensjon ved litteraturen fordi den søker å bringe “begynnelsen og slutten sammen”. Mennesker har til alle tider vært nysgjerrige på hvor vi kommer fra og hvor vi går hen. Kanskje har vi også et nedlagt behov for å finne svar, oppleve det triste og

vanskelige i fortellinger og kunst av forskjellig slag, for å oppnå det Aristoteles kalte *katarsis*, sjelelig renselse.

### **Primærdiskurs og sekundærdiskurs, hver for seg eller samtidig?**

Norsk skole har fått kritikk for å la elevene få gjøre det samme på skolen som hjemme. Det hevdes at elevene ikke skifter roller når de er på skolen, og at lærerne er velvillige og lar dem gjøre det, mens foreldregenerasjonen skifter rolle når de går på jobb. Sosiologen Richard Sennett (1992) har med sitt begrep *intimitetstyranniet*, forsøkt å forklare hvor feil det blir når skolen blir en forlengelse av (eller erstatning for) hjemmet. Thomas Ziehe (2005) legger vekt på at skolen har blitt “avhierarkisert” og altfor demokratisk. Det er mulig denne kritikken har vært retta mer mot grunnskolen enn videregående skole, jeg vil uansett ikke gå inn i denne diskusjonen her, men det å la elevene velge tekster når det gjelder ett blant norskfagets mange kompetansemål på Vg3, kan ikke anses som pedagogisk uforsvarlig, snarere tvert i mot. Ved å la elevene velge tekster selv, kan vi oppnå at elever får arbeide med tekster som oppleves subjektivt relevante for dem, jf. Smidt (1989). Vi skal ikke bli bekymra hvis elever velger tekster fra fritidskulturen. Sture Nome (2009) har forska på musikklyrikk som inngang til lesing av poesi. Han har sett at tekster fra rock- og rappmusikk egner seg godt som utgangspunkt for tematiske analyser (Nome 2009, s. 416). Som Jan Inge Reilstad (2004) sier det i forordet til antologien *samtidslyrikkEN. fra Almuens opera til Gatas Parlament*: “Litteraturen i populærmusikken er en uvurderlig kilde til å lære norsk, altså til å lære seg å tenke, når den har slik enorm betydning for språk og gehør, for vår menneskeforståelse og vår verdensanskuelse” (Reilstad 2004, s. 6). Han hevder videre at “[P]oplyrikkens velsignelse er at den er renskåren hverdag, på godt og vondt”, og at “den tør og kan være enkel som en visdomstekst. Til ungdommen. *Ashes to ashes, fun to funky*” (Reilstad 2004, s. 21).

Det er et poeng at elevene kan velge tekster selv, men lærerne kan stille krav til at de forklarer og begrunner lesevalg sine, slik vi har sett flere av lærerne i min undersøkelse gjorde, jf. kapittel 5. Det er et eget kompetansemål om lesevalg i LK-06, så her slår vi flere fluer i samme smekk. Læreplanen krever at elever skal begrunne egne lesevalg og ha kunnskap om virkemidler og retorikk. Vi kan derfor stille krav til at elevene kan beskrive og tolke tekstene de velger å presentere i det skjønnlitterære programmet. Da kombinerer vi forhåpentligvis efferent og estetisk lesning av tekster på en måte som elevene vil like og samtidig ha nytte av i en eksamenssituasjon. Lærer Marina har lagt inn en refleksjon i klassens arbeid med det skjønnlitterære programmet:

For å få til en rimelig vurderingspraksis, har jeg lagt til et punkt i oppgaven som handler om at eleven må reflektere over sitt eget arbeid. Det vil si at de må gjøre rede for arbeidsprosessen, samt vurdere på hvilken måte fremføringsformen har tilført tekstene noe nytt. Dette kan kanskje virke avansert, men de elevene jeg har prøvd dette ut på, var gode på nettopp dette punktet (Marina 5).

Vi sier “ja, takk, begge deler”. Vi vil ha både opplevelse, nytelse av det estetiske, dypdykk i det ubestemmelige samtidig med analytiske verktøy til å beskrive opplevelsen/dypdykket. I tillegg til opplevelse, det estetiske aspektet ved skjønnlitteratur, må også kunnskaper og ferdigheter komme på plass, elevene må få det Robert Scholes, i boka *The Rise and Fall of English. Reconstructing English as a Discipline* (1998), kaller “textual power”, eller en bred literacy-kompetanse, som andre teoretikere kaller det (Penne 2010, s. 11). Penne (2010) sier følgende om literacy: “literacy-kompetanse er å være i stand til å tolke, forstå og skape sekundærdiskurser” (Penne 2010, s. 46). Jeg mener det er dette vi gjør i vår tolkning av det skjønnlitterære programmet i klassen min. Vi studerer tekster fra fortid eller nåtid som har relevans for oss som lever nå, og vi samtaler om hvordan tekstene er konstruert for å kommunisere med oss. Tekstene representerer ulike sekundærdiskurser som elevene utforsker og forsøker å forstå metaspråklig (Penne 2010, s. 46). Scholes sitt “pacesetter English course” legger vekt på at elevene skal studere tekstene på en slik måte at de selv lærer å uttrykke seg. Elever må lære seg grunnbegreper i en skolesammenheng før de kan analysere noe de begeistres av utenfor skolen, sier Penne (2010). Flere av mine elever sier at de nå ser på film med andre øyne. Jeg mener at elevene mine har utvikla sin literacy i arbeidet med det skjønnlitterære programmet. Scholes definerer literacy som “[...] the ability to understand and to produce a wide variety of texts that use the English language- including work in the traditional literary forms, in practical and persuasive forms, and in the modern media as well” (Scholes 1998 s. 130). Elevene har valgt seg en tekst som de leser, analyserer og presenterer for de andre. På denne måten får elevene kunnskap om mange forskjellige tekster, og de lærer seg til å snakke metaspråklig om både framføringene og tekstene.

Sylvi Penne (2010) har forska på hvordan elever i tre forskjellige klasserom i det flerkulturelle Norge møter norskfaget. Hun hadde en forventning om at det var forskjeller i hvordan minoritetsspråklige elever møter norskfaget kontra norskspråklige elever. Undersøkelsen gjelder ungdomsskoleelever. Klasse A og B befinner seg i det hun kaller Drabantbyskolen, som har om lag 60 % elever med minoritetsspråklige elever, mens klasse C befinner seg i Byskolen, med få minoritetsspråklige elever. Hun fant at elever, uavhengig av kulturell bakgrunn, fra hjem der litteratur anses som verdifullt, var mest positive til

litteraturundervisninga. De har “sansen for spillet”, og ser at den klassiske kunsten har *symbolsk verdi*, ifølge Bourdieu (1995/2002). I Pennes undersøkelse valgte jentene fra A- klassen, som ikke “[...] finner mening i litteraturen i norskboka eller i bøkene på biblioteket” (Penne 2010, s. 24), “mer av det de allerede har og kan, men det lærer de ikke noe nytt av. De bare bekrefter og rettferdiggjør det de allerede gjør, den de allerede er. Slik kan en demokratisk motivering fra skolens side komme til å virke udemokratisk” (Penne 2010, s. 27). Jeg mener at ved å la elevene presentere de selvvalgte tekstene for de andre, slik mine elever gjorde, må de forsvare valga sine, forklare hvordan teksten er bygd opp, hvilke virkemidler som dominerer, og legge fram sin tolkning av tema og budskap samtidig som de åpner opp for innspill fra medelever. På denne måten lærer alle, forhåpentligvis, noe nytt. Vi legger på denne måten til rette for både efferent og estetisk lesing. Jeg støtter meg på Scholes’ forslag til undervisning i engelsk i amerikanske skoler: “What our students need, as I see it, is first of all some guidance in learning how to understand their world and survive in it, and secondarily some grounds for criticizing and trying to improve it” (Scholes 1998, s. 83). Scholes mener at vi må fornye morsmålsfaget fra å være et fag som forteller “[...] the Story of English” (Scholes 1998, s. 84) med et pensum der alle de store forfatterne må være representert, til å ha fokus på “[...] the needs of our students rather than [...] our inherited professionalism or our personal preferences” (Scholes 1998, s. 84). Her er Scholes (1998) og Smidt (1989), jf. kapittel 2, og, som vi om litt skal se, Nicolaysen (2005b), helt på linje. Det er trygt for lærerne å velge litteratur som de selv kjenner og er glad i. Lærerne kan føle at de mister litt av kontrollen hvis elevene velger tekster lærerne ikke har lest. Ved å la elevene velge tekster selv i det skjønnlitterære prosjektet, får elevene slippe til med sine behov, ikke lærernes behov. Penne (2010) tolker Scholes (1998) dithen at “[E]levene skal [...] ikke gripes av en film i undervisningen. De skal gripes og fascineres i fritida. I undervisningen skal de finne ut hvorfor de gripes og fascineres. Målet er å gjøre elevene i stand til å forstå filmens retoriske språk” (Penne 2010, s. 48). Jeg sier igjen; ja, takk, begge deler. Jeg vil gjerne vise en film som griper en eller flere av elevene mine, og jeg vil gjerne at elevene forteller om en film, eller en annen tekst, som har grepet dem. Men sammen vil jeg selvsagt gjerne at vi samtaler om hvorfor vi ble grepet av akkurat denne teksten. Jeg mener at Scholes (1998) også er opptatt av at litteraturen må få betydning for elevene, slik dette sitatet viser:

Literature, as Ezra Pound once said, is news that stays news. That is true enough, but it is also true that readers must help to renew literary texts by connecting them to their own time, their own lives. Thinking about modern performances of a play from another time, another culture, makes all these questions of interpretation real and vital, offers the student, once again, the chance to be not the passive recipient of literature

but an active participant, the partner of the writer in the realization of a text (Scholes 1998, s. 137).

Elevene mine valgte tekster som betyr noe for dem. Flere av disse tekstene ble presentert høyt og dermed delt med klassen. Slik oppsto en “felleskulturell diskurs” rundt tekstene, vi tolka dem i fellesskap, og tekstene ble således utvida for de fleste. Isers begrep fordobling er nyttig å bruke for å forstå hva som skjedde i klasserommet. Vi kan også kalle denne måten å arbeide med et kompetansemål på for litterære samtaler, jf. Laila Aase (2005a) i kapittel 2, rundt elevens selvvalgte tekst, selv om de ikke var strukturerte slik Aase foreslår at de skal være.

Det er vanskelig å måle læring. Jeg burde spurt lærerne om de tror elevene lærer noe av å arbeide med det skjønnlitterære programmet, jeg spurte derimot om de trodde elevene likte å holde på med dette kompetansemålet. Noen lærere peker på at de faglig svake elevene sliter med å få frie tøyler i valg av tekster. Det kan være lurt å hjelpe disse til å finne tekster, men faglig svake elever vil ofte gjøre det bra i framføringer som oppfordrer til kreativitet. De kan føle at de får brukt andre sider av seg selv enn de analytiske, som vi ser lærer Marina legger vekt på i sine svar. Refleksjonsnotatene fra mine elever viser at nesten alle følte at de lærte noe viktig om tekst, om verden og om hverandre. Dette tas opp av Sylvi Penne (2010), som har gjort en liknende refleksjon:

Læring er en aktiv og bevisst handling. Å ha lært noe er å nå en form for forståelse som alltid krever mer språk, flere begreper og metakunnskap om det lærte. Læring forutsetter derfor høy grad av bevissthet *om* læringsprosessen og *om* den nye forståelsen som er erkjent (Penne 2010, s. 41).

Ved å la elevene skrive en begrunnelse for valg av tekst, formulere en vurdering av egen og andres innsats samt reflektere over læringsutbyttet, tvinges elevene til aktiv deltakelse i læringsprosessen. På denne måten vil de utvikle et metaspråk og skape sekundærdiskurser.

Maria Ulfgard (2002) har forska på tenåringsjenters lesing av skjønnlitteratur. Hun fant at jenter leser for fascinasjon, gjenkjennelse og bekreftelse. Hun stiller spørsmålsteget ved hvor frie elevenes og lærernes valg av litteratur er. Mye styres av læreplaner, lærerens ambisjoner, lærerens litterære bakgrunn, lærerens oppfatning av hva som er elevenes litterære bakgrunn og behov, skolens økonomiske forutsetninger, ambisjoner og tilgang på litteratur (Ulfgard 2002, s. 337). Dette er selvsagt et poeng, men når det gjelder elevene mine som er i alderen 19-27 år, og elevene som går Vg3, vil de ha fått kjennskap til en tilstrekkelig mengde litteratur gjennom 12års skolegang, og 18-25 år med fritidslesing, slik at de vil være i stand til å velge tekster som betyr noe for dem, tror jeg. Når man har gått så lenge på skolen, skal det

godt gjøres å ha unngått å møte sekundærdiskursen. Norsktime i den videregående skole i dag domineres av alle former for analyse, analyse av skjønnlitteratur, analyse av sammensatt tekst/adaptasjonsanalyse, og retorisk analyse, fordi det er dette elevene møter i vurderingssituasjoner gjennom skoleåret og i eksamensoppgavene i hovedmål og sidemål, jf. svare fra lærer Tor i kapittel 5 og Penne og Hertzberg (2008) i kapittel 1. Jeg føler at det estetiske og opplevelsesaspektet har fått for lite rom i den videregående skolen i dag. Det er greit at skolen skal være en motvekt til populærkulturen, de sosiale mediene og underholdningsindustrien, men skolen kan også bruke tid på tekster som betyr noe for elevene, som beriker liva våre, og som kan berøre oss på mer enn et analytisk plan. Vi må slå et slag for at vi er åndsmennesker, ikke bare forbrukere og produsenter av saktekster. Vi må oppleve at tekstene vi leser er meningsfulle i det livet vi lever, og ikke studere tekster kun på en efferent måte, jf. Rosenblatt (1938/1995), for å bli flinke til å finne virkemidler. Atle Skaftun (2009) gjør et poeng av dette i boka med det treffende navnet *Litteraturens nytteverdi*. Han ser blant annet at vi kan studere skjønnlitterære tekster som kommunikative ytringer, som kan hjelpe oss med å få fokus på den enkeltes ansvar for hvordan man forholder seg til andre og til andres ord. Han setter dette i sammenheng med kulturkonflikter i samfunnet: “Det er kanskje litt stortrommeaktig å knytte arbeidet med skjønnlitteratur i skolen til storpolitiske utfordringer, men det er ikke sikkert det er helt feil”, sier han (Skaftun 2009, s. 213). Han ser at skjønnlitteraturens nytteverdi i et slikt perspektiv er “[...] å stille til rådighet helhetlige meningsunivers som inviterer til studier av hvordan forholdet mellom mennesker utfolder seg språklig” (Skaftun 2009, s. 213). Han sier også at skjønnlitterære tekster innholdsmessig rommer “[...] komprimert erfaring fra livet og perspektiver på tema og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på ett eller annet tidspunkt i livet” (Skaftun 2009, s. 17). Anne-Kari Skardhamar (2005) er også opptatt av dette, og at litteraturundervisninga kan hjelpe elevene med å utvikle ferdigheten empati (Skardhamar 2005, s. 189). I boka *Kunsten å lese skjønnlitteratur*, har hun fokus på at skjønnlitteratur både er kunst, formidling av livsverdier og beskrivelse av virkeligheten. *Norsklæreren* 2/2011 er i sin helhet via til spørsmålet om skjønnlitteraturens plass i norskfaget. Per Thomas Andersen (2011) gir der sitt svar på dette med følgende:

Etter mitt skjønn er det én grunnleggende ferdighet som kommer før alle andre, og som er bestemmende for evnen til å inngå i enhver form for fellesskap [...]. Denne grunnleggende ferdigheten er evnen til å føle andres følelser [...] Uten at en relativt stor del av befolkningen har genuin innlevelsessevne, vil det tolerante samfunn krakelere. Her kan skjønnlitteraturen og noen andre sjangrer spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ. [...] Å lese om andres liv



er en fremragende eksperimentsituasjon med hensyn til innlevelse og utvikling av en balanse mellom selvet og appellen fra andre. [...] Fantasi og forestillingsevne er et avgjørende element i ethvert fremtidshåp. Denne evnen øver vi på, trener oss i, selv i de mest elementære analyser av synsvinkel. Fokalisering og perspektivering i litterære tekster (Andersen i *Norsklæreren* 2/2011, s. 19-20, 22).

Leif Johan Larsen (2005) deler også dette synspunktet og skriver i artikkelen “Identitet, dannelse og kommunikasjon”, at barn og unge må lære “å desentrere – å ta andres perspektiv. Det er dette som holder verden sammen og gjør at jeg kan snakke om meg selv og andre som ‘vi’” (Larsen 2005, s. 91).

Det er langt på vei slik at skriftlig eksamen styrer norskundervisninga, og mange lærere mener kanskje at vi ikke kan bruke for mye tid på å lese for nytelsens skyld/utvikle identiteten og bli danna empatiske mennesker. Mange mener at vår jobb er å forberede elevene for hva som vil møte dem på eksamen, som er: analyse opp og i mente. Leif Johan Larsen (2005) deler denne bekymringa om at “selve prøvetyperne i altfor stor grad skal danne grunnlaget for hva som skjer i skolen. Bredden i fagene skal innsnevres til fordel for ferdighetstrening” (Larsen 2005, s. 96). Nå snakker han om grunnskolen der elevene blir testa i PIRLS-, PISA- og TIMSS-undersøkelsene, men situasjonen er den samme i den videregående skolen. Astri Jortveit Horn (2005) foreslår, i boka *Det nye norskfaget*, et klarere skille mellom norsk som litteratur- og kulturfag og norsk som kommunikasjons- og redskapsfag, for å fremme leseglede. Hun mener at det må være mer plass til samtidslitteratur og at “[D]et må bli aksept for at elevene[...] leser mer for opplevelsens skyld, og at tekstene i mindre grad blir objekt for lange analyser” (Horn 2005, s. 112). I høringsutkastet til revisjon av læreplanen våren 2013 er det foreslått å redusere antall hovedområder i faget fra fire til tre, nemlig Muntlig kommunikasjon, Skriftlig kommunikasjon og Språk, kultur og litteratur. Hovedområdet Sammensatte tekster faller bort. Vi ser i forslaget at litteratur nevnes eksplisitt og at det er sidestilt med språk og kultur. Det gir inntrykk av at myndighetene anser litteratur som viktig. Men de litterære kompetansemålene fins like mye i hovedområdet for Skriftlige tekster. Selv om vi får færre hovedområder i læreplanen, er det ingen grunn til å tro at det blir mindre fokus på ferdighetstrening av den grunn, selv om det er lov å håpe. Jeg vil nå gå over til å se nærmere på hva LK-06, tidligere læreplaner, og noen læreverk sier om arbeid med skjønnlitterære tekster. Er det estetisk eller efferent lesning som er i fokus? Tar myndigheter og lærebokforfattere i disse styringsdokumentene til orde for at lærerne skal lede tekstarbeidet i tråd med tradisjonell kateterundervisning og lærerteksten, eller er de åpne for at elevene skal være aktive i lesningene slik at vi kan skape fortolkende fellesskap i klasserommene?

## Analyse og drøfting av læreplaner og læreverk

### Læreplaner

Lærere i den videregående skole er forplikta til å følge måla i læreplanen for de enkelte fag. Som vi har sett i kapittel 5, synes enkelte lærere det er trygt å la lærebøkene tolke kompetansemålet om skjønnlitterært program for seg, mens noen velger å stole på seg selv. Andre, deriblant jeg, velger å la elevene være med i tolkningsarbeidet. Vi skal om litt se nærmere på hvordan noen læreverk beskriver arbeid med skjønnlitterært program og få vite hva noen lærebokforfattere tenkte når de laga disse opplegga, men først vil jeg gjøre rede for hva læreplanverket sier om litteraturarbeid.

Et avsnitt fra læreplanen i norsk (LK-06) under kapitlet formålet med faget, viser tydelig hvordan myndighetene vil vi skal arbeide med tekster i norskfaget, bruk av kursiv på sentrale ord er jeg selv ansvarlig for:

Norskfaget forholder seg til et *bredt spekter* av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder *spiller sammen*. Et norskfag for vår tid bygger på et *utvidet tekstbegrep* som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for *opplevelse, læring, refleksjon og vurdering*. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av *gode læringsstrategier* og evne til *kritisk tenkning* og motivere til *utvikling av lese- og skrivevaner*. Gjennom lesing og skriving kan barn tidlig *utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger*. Etter hvert vil de unge få orientere seg i og tolke skjønnlitteratur og sakprosa fra fortid og samtid og fordype seg i *selvvalgte emner*. Slik får de mulighet til å utvikle perspektiv på teksthistoriens lange linjer, brudd og konflikter (LK-06, s. 1).

Jeg føler at måten vi arbeider med det skjønnlitterære programmet i klassen min på, og også slik det presenteres i de opplegga som lærerne fra fire skoler legger ved, er i tråd med dette formålet, jf. undervisningsbeskrivelser presentert tidligere i kapitlet og i vedlegg 3.

Norskfaget er videre, ifølge *Kunnskapsløftet*, “et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (LK06, s. 1). Det er et dynamisk syn på kultur som gjelder, igjen har jeg markert viktige ord:

I denne sammenheng byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få *ny og uventet betydning* nettopp når *kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides*. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli *aktive bidragsyttere* i denne prosessen.

Norskfaget åpner en arena der barn og unge får anledning til å *finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar*. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang

krever samfunnet mennesker som mestrer språk og et stort mangfold av tekster (LK-06, s. 1).

Faget har også som mål å utvikle elevenes identitet og respekt for andre kulturer. For å få til dette må elevene ha språklig selvtillit og trygghet i egen kultur. Danningsdimensjonen er også med som et hovedformål med norskfaget. Dette innebærer blant annet at “elevene stiller kritiske spørsmål til seg sjøl og verden” (Smidt 2009, s. 21). Penne (2001) skriver i boka *Norsk som identitetsfag*, om evnen til refleksjon som forbinder danning og identitet i en “refleksiv identitet”: “Gjennom språket kan individet [...] aktivt dannes til å selv begrunne sine handlinger og sitt liv” (Penne 2001, s. 56). Hun bygger dette på Thomas Ziehe (1989), som hevder at dannelse er å lære elevene å danne seg selv (Penne 2001, s. 57). Laila Aase (2005b) mener danning er prekært i samfunnet vårt i dag. Hun stiller spørsmål ved om myndighetene ønsker danning, eller om de mener at kompetanse er tilstrekkelig. Aase (2005b) ser at LK-06 er en annerledes plan enn de foregående fordi den angir krav til resultater. Hun er redd for at “[D]enne dreiningen mot vurderbare sluttprodukter kan komme til å styre fagforståelsen i en instrumentell retning” (Aase 2005b, s. 35), jf. Larsen (2005). Men heldigvis har planen en overordnet generell del og en formålstekst “som beskriver faget på en annen måte”, legger hun til (Aase 2005b, s. 35). I den generelle delen av læreplanen finner vi noen interessante formuleringer som jeg mener vi ikke må glemme å la få betydning i skolehverdagen vår:

Opplæringa må gi rom for skapingstrongen å elevane, og samtidig vekke deira glede ved det andre yter. Gjennom bilete og form, tone og ord må dei kveikjast til å utfalde fantasi og oppleve kunst. Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og vaksne til erkjenning og oppleving, til innleving, utfolding og deltaking (LK-06, generell del).

Når elever skal sette sammen og framføre et avgrensa skjønnlitterært program, kan det være godt å støtte seg på disse orda.

Reform 94 hadde ikke et eget læreplanmål om framføring av skjønnlitteratur, men nevner under Munnleg bruk av språket på VK1 (Vg2) at elevene kan for eksempel dramatisere og framføre litteratur (Mål 7), og under Munnleg bruk av språket på VK2 (Vg3) var det et hovedmoment som dreide seg om presentasjon av et større arbeid/prosjekt, for eksempel særemerne (Mål 13). Læreplanen hadde i tillegg et eget mål som het særemerne (Mål 17), der elevene skulle planlegge, gjennomføre og presentere et større arbeid. Særemernet kunne enten være innenfor litteratur, språk eller massemedier, og kunne presenteres skriftlig eller muntlig. Med LK-06 får vi et eget mål om muntlig framføring av skjønnlitteratur. I

høringsutkastet fra Utdanningsdirektoratet 15. februar 2005, er formuleringa om skjønnlitterært program litt forskjellig fra det som ble den endelige formuleringa. I høringsutkastet for Vg3, heter det under overskriften “Lytt og tale” at “elevene skal sette sammen og framføre et mindre skjønnlitterært program for et publikum” (Aasen og Nome 2005, s. 200). I den endelige planen er spesifiseringa, “for et publikum”, som kjent tatt bort. Høringsutkastet hadde også et mer omfattende mål, som ikke kom med i den endelige fagplanen: elevene skal “presentere større selvvalgte norskfaglige fordypningsemner for et publikum, med vekt på sammenhengen mellom innhold, virkemidler og hensikt” (Aasen og Nome 2005, s. 200). Under “Språk og kultur i endring” kan vi finne et liknende forslag, som heller ikke ble med i den endelige fagplanen: “presentere sitt selvvalgte fordypningsemne for et publikum, gjøre greie for arbeidsprosessen og presentasjonen og vurdere samhandlingen med mottakerne” (Aasen og Nome 2005, s. 203). Dette er interessante formuleringer. Det likner på det jeg, og de andre lærerne, har bedrevet i klassene våre. Jeg lurer på hvorfor disse formuleringene ble bytta ut med den vagere målformuleringa: “sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program” (LK-06).

### **Læreverk**

Det vil ofte være et spenn mellom lærernes tekstvalg og elevenes valg av tekster, skolens behov og elevenes behov. Lærerne vil være styrt av skolekulturen, kulturarven, læreplanen, lærebøkene og kanon, mens de fleste elevene ønsker tekster som angår eget liv her og nå, jf. svara fra mine elever. Lærerne ønsker å presentere avanserte tekster som er ansett for å være kvalitetslitteratur, “texts of bliss” (Barthes 1975), mens elevene ønsker tekster de forstår og som er underholdende og engasjerende, “texts of pleasure” (Barthes 1975, s. 14). Jeg mener at Ole Brumms gyldne middelvei, eller “Ja, takk begge deler”-filosofi, kan oppfylles i skolen. Det er rom for å lese mange slags tekster. Leif Johan Larsen (2005) skriver at “[S]pørsmålet er ikke om vi skal åpne norskfaget for populærkulturelle tekster, men hvordan” (Larsen 2005, s. 98). Han hevder at disse tekstene også kan bli vanskelige, og kjedelige, når de blir gjenstand for analyse. De fleste lærere, i hvert fall jeg, har nok opplevd å ta med en tekst de tror skal vekke interesse hos de unge leserne, for så å oppleve et langt gjesp og en kommentar om at teksten blir ødelagt av analyse. Forfatteren Daniel Pennac ga i 1999 ut ei lita bok med tittelen *Som en roman. Om gleden ved å lese*. I boka er han opptatt av hvordan vi som lærere kan skape varig leseglede. Han advarer mot alt mulig arbeid med teksten som likner på undervisning, og fremmer høytlesing som inngang for å få elevene til å bli glad i ord og tekst:

Ingen mur av forhåndskunnskap skal reises rundt boken. Ikke det minste spørsmål stilles. Ikke den minste lille lekse gis. Ikke et eneste ord legges til de leste sidene. Ingen verdibedømmelse, ingen ordforklaringer, ingen tekstanalyse, ingen forfatterbiografi[...] Å snakke rundt er helt forbudt (Pennac 1999, s. 73).

Læreren skal være tålmodig og vente på at elevene kommer med spørsmål når den ekte nysgjerrigheten er vekt. Jeg har erfart dette selv, og er enig med Pennac (1999). Her er det den estetiske lesninga som er i sentrum. Leseren skal møte teksten med et åpent sinn, og forhåpentligvis bli berørt på en slik måte at han eller hun kanskje vil lese mer av samme forfatter, få et ønske om å vite hvem forfatteren er, eller kanskje ønske å studere tekstens innhold og skrivemåte nærmere for å finne ut hvorfor han eller hun liker teksten. Da er grunnlaget lagt for å utvide elevens literacy. Det meste starter med lyst, jf. Astrid Roe (2008). Bente Aamotsbakken (2003) stiller også spørsmålet om analyse ødelegger for nytelse i sin studie av kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skoler. Hun refererer til Pierre Bourdieu (2000) i *Konstens regler. Det litterära feltets oppkomst og struktur*: “Är det sant att en vetenskapelig analys ofelbart förstör det specifika i ett verk och i dess reception, framför allt all estetisk njutning?” (Bourdieu 2000, s. 30).

Astrid Jortveit Horn (2005) er, som nevnt tidligere, opptatt av å gi elevene større anledning til å lese litteratur som skaper leseglede. Hun mener at litteraturutvalget bør speile en større bredde av samtidskulturen, og at utenlandske forfattere bør være med i større grad enn tilfelle var i Reform 94: “Det må bli aksept for at elevene i videregående skole leser mer for opplevelsen skyld, og at tekstene i mindre grad blir objekt for lange analyser”, sier hun i teksten “Norskfagets framtid” (Horn 2005, s. 112). Dette er, som vi har sett, i tråd med Rosenblatts (1938/1995) og andres tanker om estetisk lesning. Horn ivrer for at “[...] elevene skal få bedre anledning til å fordype seg i litteratur de selv er interessert i”, og derfor foreslår hun at det bør “[...] bli mulig å arbeide med en form for særemne hvert år” (Horn 2005, s. 113). Læreverket *Grip teksten*, har tatt dette på alvor og opererer med forslag til arbeid med skjønnlitterært program både på Vg1, Vg2 og Vg3.

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005b) skriver om forskjellige lese måter i sin artikkel “Har norskfaget eit omgrep om lesing?” i boka *Det nye norskfaget*. Han mener at mange lærere foretrekker en belærende/moralistisk lese måte der vi velger tekster for elevene som skal hjelpe dem i deres personlige utvikling (Nicolaysen 2005b, s. 135). Han presenterer også en annen lese måte, som han kaller den estetiske, som er opptatt av form, og hva slags funksjon tekstene har. En sosial orientering til lesepraksisen har vi, sier han, om vi er enige med Stanley Fish (1980), som i boka *Is there a Text in this Class?* la vekt på at leserne er de

som avgjør hva teksten har å si. Jeg tenker at for å få maksimalt ut av en tekst kan vi benytte flere lese måter. Slik jeg ser det, kan vi ved å la elevene sette sammen og framføre et selvvalgt skjønnlitterært program, benytte flere av lese måtene samtidig. I etterkant av framføringene kan vi samtale om tolkningene og diskutere hva de forskjellige lese måtene tilfører teksten. Vi kan også benytte den historisk/biografiske lese måten hvis vi ønsker det. Vi så at noen av lærerne i undersøkelsen lot elevene presentere forfatterskap med opplesing fra kjente verk, og vi så at Skole 2, som bruker læreverket *Tema vg3*, oppfordra elevene til å ta med bakgrunnsopplysninger om forfatterne. Det som blir viktig, tenker jeg, er at vi bruker lese måtene med omhu og at vi er oss bevisste hvilken lese måte vi benytter. Nicolaysen (2005b) hevder, i sin spennende artikkel, at elever har for mye respekt for tekster, at de har blitt fortalt at tekster er vanskelige, og at de må tolkes etter bestemte lese måter: “Tekstene er der for oss, ikke vi for dei, og det er mangelen på respekt for tekster som lærer oss å lese med utbytte” (Nicolaysen 2005b, s. 138), er hans oppfordring til lærere og elever. Han påstår at:

Norskfilologer er normalt skeptiske til sprengkrafta i sitt eige fag og vil halde på nokre mønster som dei er sikre på, i staden for å gje seg i kast med eksperiment som føreset tillit til at norsk litteratur faktisk er berande for kulturopplevinga hjå ny ungdom (Nicolaysen 2005b, s. 144).

Han har vel både rett og feil i denne påstanden. Det fins, som vi har sett i materialet mitt, lærere som vil eksperimentere og være nytenkende, mens andre er mer tradisjonelle og støtter seg på læreboktolkninga. Men flere av læreverka åpner opp for kreativitet, som vi skal se om litt, så det er egentlig ikke problemet. Utfordringa er heller, slik jeg ser det, å slippe elevene løs på selvvalgte tekster og sette av nok tid slik at kvaliteten på lesningene/resepsjonene kan bli god.

Flere av lærerne i min undersøkelse valgte tekster fra tekstsamlinga og tekster som inngår naturlig i arbeid med andre læreplanmål. På denne måten sikrer vi oss framføring av tekster av høy kvalitet, det er kjent og trygt for læreren som kan komme inn med sin tolkning, *lærerteksten*, til slutt? Aamotsbakken (2003) fant i sin studie at “[L]esningene i klasserommene blir styrt i stedet for å åpne for undring og en friere fortolkning av tekstene” (Aamotsbakken 2003, s. 16). Hun så at mye av styringa ligger innebygget i oppgaveformuleringene som hører til tekstsamlingene. I oppgavene som er knytta til tekstene elevene leser i tekstsamlingene, er det gjerne efferent lesning som er i fokus.

Ingvild Holen var medforfatter av læreverket *Signatur 3*, fra Samlaget, som kom ut i 2008. På mail svarer hun at det er forfattergruppas egne tolkninger og diskusjoner som ligger

til grunn for deres tolkning av det skjønnlitterære programmet slik de presenterer det i oppgavedelen til kapitlet “Å lese og lære”. De tenker seg at et arbeid med dette kompetansemålet “ikke trenger å strekke seg over lang tid eller omfatte mange tekster”, fordi påbyggingsåret er kompakt og det er mange kompetansemål som må nås på 10 måneder, sier hun. Dette stemmer godt overens med oppfatninga flere av lærerne i mitt materiale har. Forfattergruppa foreslår opplesing som måte å nå målet om skjønnlitterært program på. De foreslår at elevene skal arbeide med dette i grupper og presenterer noen spørsmål som kan brukes for å vurdere opplesing som sjanger. Holen sier videre at tekstene som ligger til grunn kan for eksempel brukes til å repetere et litterært kapittel eller tema: “Elevene skal velge minst to tekster som på en eller annen måte kan knyttes sammen, enten gjennom tema, forfatter, litterær periode, sjanger, felles symbolikk eller et annet virkemiddel” (Andresen et al. 2008, s. 19). Elevene kan velge tekstene selv, slik jeg tolker det, og de oppfordres til å “gå grundig igjennom hver av tekstene og bli enige om hvordan dere forstår dem hver for seg”. Her ser vi en mulighet for at det er elevteksten som er i sentrum, og vi kan tenke oss at gruppa kan forhandle seg fram til det Birte Sørensen (1983, 2001) kaller “fellesteksten”. I oppgaveteksten i *Signatur 3* spørres det videre om det finnes en rytme, klang eller bildebruk som stiller bestemte krav til framføringsmåten av det skjønnlitterære programmet. Elevene oppfordres til å sette seg inn i fagstoffet for å bli i stand til å begrunne de valg de gjør. Jeg tolker dette som at elevene må ha kunnskap om tekster, literacy, for å arbeide med det skjønnlitterære programmet på en tilfredsstillende måte. Elevene må lese tekstene på en efferent lese måte. Holen mener at oppskriften de har presentert utfordrer elevene til å arbeide bevisst omkring både tekstforståelse og valg av ulike virkemidler i framføringa.

I læreverket *TemaVg3* fra Samlaget, tolker forfatterne det skjønnlitterære programmet som “ei framsyning som inneheld skjønnlitteratur og/eller handlar om skjønnlitteratur” (Jansson et al. 2008, s. 262). De er åpne for at hele klassen kan samarbeide om et program eller at dette kan gjøres individuelt. De mener derimot at det er mest naturlig at mindre grupper har hvert sitt program. Programmet skal vurderes, og lærebokforfatterne oppfordrer elevene til å planlegge arbeidet godt og føre logg. På nettsida til læreverket kan vi finne skjemaer som kan brukes til dette. Det er ingen føringer når det gjelder valg av litteratur. Det blir ikke sagt noe om hvem som skal velge hvilke tekster som skal framføres. Jeg tolker det som at lærebokforfatterne ønsker at elevene skal velge selv. De ramser opp mange forslag til måter å arbeide med programmet på, og de sier at “[I]nnsloga kan vere av ulik art, men alle delane bør høyre inn under eit samlande tema, til dømes lyrikk etter 1990” (Jansson et al.

2008, s. 262). I en telefonsamtale med Jannik Krogh, en av lærebokforfatterne, 19. mars 2013, sier hun at begrepet “program” er et signalord i kompetansemålet. Hun mener det sikter til at kompetansemålet skal være en forestilling, som må bestå av flere elementer, og ikke et foredrag. Det er formulert i læreverket at et program er en sammensatt forestilling tilrettelagt for et publikum som skal sitte igjen med et inntrykk av at de har hatt en meningsfull opplevelse, og at de har lært noe av å være til stede. Krogh understreka at det var mangfold og kreativitet som skulle være i sentrum for dette arbeidet. Vurderinga skal baseres på kvaliteten på innhold og framføring, men også på prosessen og hvordan deltakerne samhandler. Slik jeg tolker denne beskrivelsen av arbeid med det skjønnlitterære arbeidet på, har lærebokforfatterne fokus på elevteksten, jf. Sørensen (1983, 2001) og estetisk lesning av skjønnlitteratur, jf. Rosenblatt (1938/95). Elevene skal lære noe av å være publikum når de skjønnlitterære programmene presenteres. Det går altså an å lære noe av de estetiske lesningene, det er ikke bare opplevelse og underholdning.

Ingelin Engelstad er en av forfatterne bak læreverket *Grip teksten. Vg3* (2008), fra Aschehoug. Hun påtok seg ansvaret for å skrive det kapitlet i læreboka som handler om det skjønnlitterære programmet fordi hun som norsklærer i videregående skole var spesielt interessert i å bruke lærestoff og skjønnlitterære tekster til å lage små forestillinger, sier hun i en mail 26. juni 2012 (se vedlegg 9). Forfattergruppa tolka “skjønnlitterært” som “skjønnlitterære tekster, andres eller egenproduserte” eller “tekster om skjønnlitteratur”. “Program”, tolka de som en forestilling eller framføring med flere innslag rundt et tema. Engelstad sier at hun har skrevet mer konkret om læreplanmålet i lærerressursen, som ligger på nettstedet til læreverket. Der finner vi også et vurderingsskjema som hun har laga, som skal hjelpe læreren til å evaluere forarbeidet i klassen, i gruppa og individuelt, i tillegg til selve framføringa. Engelstad skriver i mailen at hun har inntrykk av at dette læreplanmålet blir lagt lite vekt på i skolen, men hun håper at hun tar feil. Hun peker på de samme årsakene som jeg har funnet, nemlig at målet er lite eksamensrelevant og at lærere ikke helt veit hvordan det skal tolkes. Hun mener det er et viktig mål siden det oppfordres til estetisk aktivitet i faget, jf. Rosenblatt (1938/95). Læreboka behandler kompetansemålet godt og grundig, slik jeg ser det, og legger stor vekt på at elevene skal være aktive, kreative og opptatt av det estetiske og kunstneriske.

*Panorama. Norsk Vg3. Studieforbereidende*, er et læreverk fra Gyldendal forlag. Lærebokforfatterne tolker det skjønnlitterære programmet som et samarbeidsprogram, et felles prosjekt, og ikke noe som kan gjennomføres av kun en elev. De beskriver arbeidet som



en prosess og gir eksempler på hvordan et litterært program kan utformes og framføres. Det kan være presentasjon av skjønnlitteratur i form av dialogforedrag, spill (rollespill, dramatisering), debatt eller diskusjon. Det kan være montasje eller kollasj. Læreverket presenterer en kjøreplan, et skjema som skal inneholde beskrivelse av innhold og framføringsformer. I en mail fra 12. april 2013 (se vedlegg 9) svarer Liv Marit Aksnes, en av lærebokforfatterne, at tanken bak deres tolkning av læreplanmålet var at arbeidet med et skjønnlitterært program er både en prosess og et produkt, der det prosessuelle er det viktigste. Hun sammenlikner det skjønnlitterære programmet med den litterære samtalen der det handler om å gi rom for flere og ulike stemmer. Hun refererer til den russiske språkfilosofen og litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtin og det han kaller “flerstemmig dialog”. Dette er åpne og reflekterende samtaler der ulike stemmer møtes, og der det blir “forhandlet” om mening. Når det gjelder produktet må elevene øve seg på å tenke retorisk, sier hun: Hvordan skal vi legge opp programmet slik at det får den ønskede virkning? Hva er formålet vårt? Hvilket stoffutvalg, hvilken utforming og framføringsmåte vil passe emnet og framføringssituasjonen/mottakerne? Det står ingenting om vurdering av arbeidet med skjønnlitterært program i læreverket. Jeg oppfatter at lærebokforfatterne har et resepsjonsteoretisk utgangspunkt for sin tolkning av arbeid med skjønnlitterært program. De ønsker at elevene skal “belyse et emne eller et begrep fra mange forskjellige vinkler” (Røskeland et al. 2008, s. 20). Elevene oppfordres til å diskutere og prøve ut flere varianter. Det er elevteksten og estetisk lesning som er i sentrum, slik jeg ser det, og jeg føler at deres tolkning likner på det opplegget jeg har valgt i min klasse.

### **Lærerteksten, elevteksten eller fellesteksten? Efferent eller estetisk lesning?**

Rosenblatt (1938/1995) mener ikke, som vi så i kapittel 2, at det fins bare en gyldig tolkning av en tekst, men mener heller ikke at “[...] every evocation from a text is as good as every other” (Rosenblatt 1938/1995, s. 267). Det som er viktig, er å få fram elevenes tolkninger, gjerne i felles diskusjon i klasserommet, eller litterære samtaler i mindre grupper, slik at vi sammen kan reflektere over språk og innhold og kanskje ende opp med *fellesteksten*, for å bruke Birte Sørensens (1983, 2001) begrep. Men spørsmålet er om elevene blir vurdert etter “elevteksten” eller “lærerteksten” i sine framføringer av skjønnlitterært program? Vi så i flere av prosjektbeskrivelsene som de fire lærerne hadde lagt ved svare sine, at vurderinga skulle ta tak i hvorvidt elevene hadde klart å tilføre noe nytt, eller om de så at egen framføring også representerte en tolkning. Nicolaysen (2005b) mener, som jeg, at

[...] allslags tekstar, mest utan avgrensing, burde finne vegen inn i skulen for at vi kunne setje oss litt til sides for det direkte kravet om å ta stilling til ei tolking, og heller drøfte: Ja, men korleis kjem dette til, korleis verkar det, kva fungerer her i denne massen av tekstar – eller i denne spesielle teksten- for at eg oppdagar at eg har val? (Nicolaysen 2005b, s. 146).

Leif Johan Larsen (2005) er i sin tekst “Identitet, danning og kommunikasjon” også opptatt av “fællesteksten”:

I dag utgjør norskfaget et av de få offentlige rommene for felles litterær resepsjon. Når vi tester våre tolkninger overfor andre, er det ikke for å komme frem til den eneste sanne tolkningen, men for å komme frem til den mest plausible (Larsen 2005, s. 103).

Dette er, som vi har sett ovenfor, i overensstemmelse med Rosenblatts (1938/1995), Sørensen (2001), Aases (2005a) og mine tanker om teksttolkning. Larsen legger videre vekt på at den enkelte elev må få hjelp til å utvikle “jeg-styrke” slik at de ikke lar seg “forføre og bruke av markedet og makten” (Larsen 2005, s. 90).

Nicolaysen (2005b) trekker fram og tolker begrepet *Symbolisk vold*, framsatt av Pierre Bourdieu i boka *Symbolisk makt* fra 1994: “Korleis kan dei tekstane vi les, og måten vi arbeider med dei på, motverke, oppheve eller analysere den symbolske valden, slik at kvar og ein faktisk kan oppleve ei friare utvikling?” (Nicolaysen 2005b, s. 146). Han kritiserer med dette den makt lærere har, i kraft av å ha en overordna rolle i forhold til elevene, når de velger tekster og gir sin tolkning av disse til elevene. Elevene godtar at dette skjer, fordi de stilltiende har mindre symbolisk makt enn lærerne, og de har tillit til at lærerne veit best. Nicolaysen (2005b) ønsker at lærerne skal “[...] setje i hop tekstsamlingar som for kvar einskild kontekst utgjør det dei har bruk for” (Nicolaysen 2005b, s. 147) og han foreslår at elevene kan velge tekster selv: “Lat elevane lage leserapportar om korleis, kvifor og kva dei les – same kva for medium. Alt ved slike praksisar står ein ved urkjelda til demokratiet: den sjølvstendige vurderinga av kva vi føretekk oss med det som omgjev oss” (Nicolaysen 2005b, s. 158). Dette, ser vi, minner om Rosenblatts (1938/1995) tanker om litteraturdidaktikk. Jeg deler dette synet, og det er derfor jeg lar elevene velge tekster selv til det skjønnlitterære programmet. Jeg mener ikke at elevene skal få bestemme alt vi skal lære på skolen, og ikke alt skal kobles til hverdagslivet til elevene, jf. Larsen (2005, s. 92). Han er av den oppfatning at:

I et oppdragelses- og dannelsesperspektiv er det viktigere at en tekst *får* subjektiv relevans, enn at den i utgangspunktet *har* det. Men uansett er det viktig å introdusere elevene for de levende offentlighetsrommene som faktisk eksisterer rundt samtidslitteraturen (Larsen 2005, s. 97).

Larsen trekker fram Umberto Eco som han mener hevder at leserne har fått for store rettigheter i forhold til de begrensningene tekstene faktisk legger på fortolkningsvirksomheten (Larsen 2005, s. 101). Dette er stikk i strid med Nicolaysens overbevisning:

Eg er overtydd om at sjølve poenget med å lære gjennom lesing er å oppdage korleis vi sjølve må stå til ansvar for tolkingane. Vi skal altså ikkje bøye oss audmjukt for den store, kloke teksten, men heller finne ut av kva som er våre eigne svar på den teksten provoserer fram av spørsmål (Nicolaysen 2005b, s.159).

Dette er i tråd med de resepsjonsteorier og den responsdidaktikk jeg presenterte i kapittel 2, Rosenblatt (1938/1995), Sørensen (1983, 2001), Molloy (2003), Bromstad (2011) og en uttalelse fra elev (elev 17) i egen klasse. På spørsmål om hva slags skjønnlitteratur som bør leses i skolen svarer han:

Det bør ikke fokuseres like mye på de store Ibsen, Hamsun osv. Det snakkes om disse til det kjedsomlige og elevene brekker seg når de hører ordet litteratur. Elevene burde få større frihet til å lese tekster selv og heller skrive om hva de får ut av dette, uten å legge for mye vekt på analyse osv. dette vil øke lesekompetansen til elever og mange vil også naturlig oppdage analyse av seg selv (elev 17).

Vi ser at dette stemmer godt med det Trond Berg Eriksen (1995) har registrert, jf. sitat fra *Nordmenns nistepakke*. I høringsforslaget til *Kunnskapsløftet*, LK-06, står mye av det samme når det gjelder formålet med norskfaget: “Kunstneriske tekster og estetiske prosesser åpner opp for det mangetydige og uvanlige og bidrar til utvikling av tekstkompetanse og til kritisk refleksjon” (Aasen og Nome 2005, s. 189). Lærer Marina ser også betydningen av å arbeide med det skjønnlitterære programmet på et estetisk grunnlag:

[...] jeg mener at det skjønnlitterære programmet ivaretar det estetiske ved litteraturen i større grad enn resten av norskplanen (som i stor grad gjør skjønnlitteratur til et uttrykk for det samfunnet det ble til i). Jeg er opptatt av at elevene får erfaring med å bruke litteratur estetisk, ikke bare analytisk (Marina 9).

Selv om Umberto Eco kanskje mener at leserne har fått for stor tolkningsmakt, jf. Larsen (2005, s. 101) er han klar på litteraturens betydning for menneskets positive utvikling. Han sier i essayet “Om enkelte av litteraturens funksjoner” i boka *Om litteratur. Essays* fra 2004: “Jeg tror at denne oppdragelsen til Skjebne og Død er en av litteraturens hovedfunksjoner. Det finnes kanskje andre, men akkurat nå kommer jeg ikke på noen” (Eco 2004, s. 24). Han går så langt som til å si:

At de ulykksalige, hvem de nå måtte være, som rotter seg sammen i formålsløse gjenger og dreper ved å kaste stein ned fra broer over motorveier eller sette fyr på småjenter, ikke blir slik fordi de er blitt fordervet av datamaskinens Newspeak (de har heller ingen tilgang til datamaskiner), men fordi de er utelukket fra bokens univers og

fra de stedene der de gjennom utdanning og diskusjon kunne ha kommet i berøring med en verdiverden som snakker ut av bøker og henviser til bøker (Eco 2004, s. 13).

Eco gir her mangel på utdanning og kjennskap til innholdet i bokenes verden skylda for at det finnes voldelige og kriminelle personer i samfunnet. Jeg ser at det kan være mye riktig i dette, men det er selvsagt ikke hele forklaringa. Det fins ondskap også i samfunn med høyt utdannelsesnivå og der alle har minimum tretten års skolegang. Norges grusomme masse-morder ABB har sikkert vært i kontakt med mye god skjønnlitteratur i sine år i den norske skolen uten at det har gjort han til et empatisk medmenneske. Jan Inge Sørbo (2013), som er professor ved Høgskulen i Volda, advarer mot “Kunnskap utan danning”. Han sier at “[K]unnskap utan danning kan bli kunnskap som lagar bomber og drep born, og som lever i eit sjølvbidrag så stort at ein trur ein gjer menneskeslekta ei teneste” (Sørbo 2013 i *Bedre skole* 1/2013, s. 81). Det vi må drive med i norsktimene, slik jeg ser det, er både efferent lesning og estetisk lesning. Vi må utvikle både ferdigheter og tekstkompetanse, men vi må også lese tekster estetisk og samtale om hva slags opplevelse disse tekstene gir og hva slags relevans disse tekstene har for våre liv her og nå, og i framtida.

## Kapittel 8 Oppsummering

Vi har nå sett ulike undervisningsopplegg og tolkninger av arbeid med skjønnlitterært program. Selv om kompetansemålet er vagt og upresist, blir det fulgt opp og satt pris på av lærere og elever. Jeg mener det har vært lærerikt, og kanskje har flere fått noen nye ideer til hvordan vi kan arbeide med skjønnlitteratur i klasserommet? Estetisk lesning og utvikling av tekstkompetanse samtidig, blir kanskje vurdert som motsetningsfullt og umulig å oppnå i klasserommet, men vi har sett at det kan fungere. Begge deler er i hvert fall i fokus i LK-06 som et mål for hele norskopplæringa.

Vi har sett hvor viktig det er at elevene får velge tekster selv, for deres utvikling som lesere og mennesker. Vi har sett hvor nyttig det er at elevene får nærme seg litteraturen fra et personlig utgangspunkt for så å nærme seg et analytisk ståsted, for å utvikle literacy og textual power, eller på norsk: tekstkompetanse. Vi har sett hvor viktig det er å lese for å oppleve og for å nyte, for å utvikle seg som menneske og medmenneske, i tillegg til å finne svar på lærerformulerte spørsmål. Vi har kanskje innsett at skolen alltid vil tilby både estetisk og efferent lesning. Jeg er enig med Gunilla Molloy (2003) i at skolen er et viktig møtested for å dele litterære opplevelser:

Jag menar att horisonter kan vidgas, fantasin kan uppövas och inlevelsesförmögan kan öka om man läser, skriver och talar om texter av olika slag. I skolan har eleverna möjlighet att lyssna till andras läsningar och andras uppfattningar. I mötet med läraren, litteraturen och eleven skulle så vel vuxna som tonåringar kunna vara aktivt medskapande genom att skriva och lesa om sina liv och andras. En möjlig väg till tolerans för andra människors livsvilkår och tankesett skulle kunna öppnas för lesare i olika åldrar genom mötet med skönlitteratur i skolan. Men detta tycks förutsetta en förendring i synen på skolämnet svenska (Molloy 2003, s. 318).

Endringa i morsmålsundervisninga som Molloy (2003) nevner her, går på å la elevene lese tekster som har eller kan få subjektiv relevans for dem, tekster som handler om eksistensielle spørsmål, smerte, tap, sorg – “sad songs say so much”. Frode Helland (2005) peker i sin artikkel “Norskfaget i globaliseringens tidsalder”, på viktigheten i at “[L]itteratur og kunst viser fram et rom som er unndratt nytte- og konsumrasjonaliteten, den gir tilgang til en sfære som ikke er dominert av nyttetenkningens tyranni. Litteraturen viser fram andre liv, andre muligheter enn de som er rådende her og nå” (Helland 2005, s. 62). Framføring av selvvalgt litteratur kan gi elevene mulighet til å bli bedre kjent med seg selv, andre og verden. Det er mye livsvisdom i musikklyrikken og andre tekster elevene er opptatt av på fritida, som vi skal ta på alvor. Vi må spørre oss hva vi vil med litteraturundervisninga. For å komme noen vei må vi kanskje starte der ungdommene er – vi må kanskje ta utgangspunkt i det kjente, det elevene

er interesserte i og som har subjektiv relevans for dem, for så å gå videre derfra. Vi bør la elevene både møte “texts of pleasure” og “texts of bliss”, jf. Barthes (1975). Elise Seip Tønnessen (2012) har en fornuftig oppsummering i artikkelen “Barns kulturkontekst”:

Dersom målet er å utvikle en fleksibel og framtidsrettet tekstkompetanse, er det på tide at skolen tar hele fylden av barnas teksterfaringer på alvor. På den ene siden kan skolen ha mye å hente ved å la barn bruke de uttrykksformene de kjenner og behersker best. På den andre siden kan skolens systematiske arbeid med tekster og meningsskaping være med på å bevisstgjøre barna i deres møter med tekster også i fritidskulturen (Seip Tønnessen 2012, s. 66).

Vi ser her et ekko av Rosenblatts (1938/1995) og Scholes’ (1985, 1998), og andre jeg har nevnt i kapittel 2, tanker om at tekstene vi skal lese i norsktimene bør være interessante for elevene, og at vi skal arbeide med dem for å få en forståelse av hva det er ved dem som gjør dem verd å lese. Ofte er det, som vi veit, mer enn innholdet i en tekst som gjør den interessant. Elever vil få trening i å se hvordan form og innhold støtter opp under hverandre eller bryter bevisst for å skape en reaksjon.

Jeg registrerer at kompetansemålet om skjønnlitterært program trolig overlever læreplanrevisjonen våren 2013. Det må bety at lærere og skolemyndigheter fortsatt mener det er viktig med et eget mål om framføring av skjønnlitteratur. Læreplanen er kanonfri og metodefri, det åpner opp for valgmuligheter for både lærere og elever. Sammen kan de finne ut hvordan det skal arbeides med kompetansemålet om skjønnlitterært program, og andre læreplanmål, og om elevene skal få velge tekster og framføringsmåte selv. Sammen kan de finne arbeids- og vurderingsmåter som passer best for den enkelte klasse og norsklærer, som gjør at elevene opplever mestring og faglig og menneskelig utvikling. Sammen kan de fylle de “tomme plassene” i kompetansemålet slik at de ender opp med “fællesteksten”, en felles forståelse av hva et skjønnlitterært program kan være.

Så vil det kanskje stå fram en elev med gitar eller ved et piano en dag som synger:

Guess there are times when we all need to share a little pain

And ironing out the rough spots

Is the hardest part when memories remain...

## 9 Kildeliste

- Aksnes, Liv Marit 2008: *Tid for tale. Munnleg norsk i skolen*. 2. utgave. 2. opplag. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Andersen, Per Thomas 2011: "Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?" i *Norsklæreren* nr. 2 2011.
- Barthes, Roland 1975: *The Pleasure of the Text*. New York: Hill and Wang.
- Berge, Kjell Lars 2005: "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier". I: Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bokprogrammet NRK2 20. mars 2012
- Botnheim, Sigrid: "Frå Skolekammer til forfattarskap" i *Norsklæreren* nr. 2 2012. Intervju med Kristina Leganger Iversen og Tina Aamodt.
- Bourdieu, Pierre 1994/1996: *Symbolisk makt*. Oversatt av Annick Prieur. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, Pierre 2000: *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Oversatt av Johan Stierna. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- Bourdieu, Pierre 2002: *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oversatt av Annick Prieur. Oslo: De norske bokklubbene.
- Bromstad, Astrid Karin 2011: *I elevenes hoder. Leserrespons i klasserommet*. Kolofon Forlag.
- Claudi, Mads B. 2013: *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Culler, Jonathan 1975: *Structural Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul plc.
- Dahl, Berit Helene, Arne Engelstad, Ingelin Engelstad, Ellen Beate Halvorsen, Ivar Jemterud, Arne Torp, Cathrine Zandjani 2008: *Grip teksten. Norsk Vg3. Studieforbereidende utdanningsprogram*. Oslo: Aschehoug.
- Dysthe, Olga 1995: *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Eco, Umberto, 2004: *Om litteratur. Essays*. Oversatt fra italiensk av Kristian Østberg og Birgit Owe Svihus. Skien: Tiden Norsk Forlag.
- Engh, Roar 2010: "Vurdering for læring. Hva og hvorfor?" I: Dobson, Stephen og Roar Engh (red.): *Vurdering for læring i alle fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget A/S.
- Eriksen, Trond Berg 1995: *Nordmenns nistepakke. En kritikk av den norske kanon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Fish, Stanley 1980: *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts og London, England: Harvard University Press.
- Gee, James Paul 2000-2001: "Identity as an Analytic Lens for Research in Education." *Review of Research in Education* (25).
- Guthrie, John T. (red.) 2007: *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hattie, John 2009: *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta - analysis relating to achievement*. London og New York: Routledge.
- Helland, Frode 2005: "Norskfaget i globaliseringens tidsalder". I: Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennig, Åsmund 2010: *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Hoem, Knut 2012: Like trist neste år, kronikk i Aftenposten 17. mars 2012: <http://eavis.aftenposten.no/aftenposten/87101/archive/demo/?page=68> (lasta ned 8. mars 2013).
- Holland, Norman N. 1975: *5 Readers Reading*. New Haven and London: Yale University Press.
- Horn, Astrid Jortveit 2005: "Norskfagets framtid". I: Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Iser, Wolfgang 1978/1980: *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press. Baltimore and London.
- Iser, Wolfgang 1997/2001 I: Maagerø, Eva og Elise Tønnessen: *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Jansson, Benthe Kolberg, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen 2008: *Tema VG3 Norsk språk og litteratur*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen 2005: *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jomisko, Anne Lise, Tommy Moum og Marianne Texmo 2008: *Spenn. Norsk for studieførebuande utdanningsprogram VG3*. Oslo: Cappelen Damm A/S.
- Kalleberg, Ragnvald 1992: *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. I: Rapport nr. 24 Institutt for sosiologi. Universitetet i Oslo.
- Kalleberg, Kirsten og Astrid Elisabeth Kleiveland 2010: *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.



- Klette, Kirsti (red.) 2003: *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.
- Kunnskapsdepartementet 2006: *Læreplan i norsk* (Kunnskapsløftet).
- Kunnskapsdepartementet 2006: Læreplan i norsk (Kunnskapsløftet), generell del. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> (lasta ned 11. april 2013).
- Kunnskapsdepartementet 2009: Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova. Internett: <http://www.lovdatabank.no/lovdata/ltavd1/filer/sf-20090701-0964.html> (lasta ned 12. mars 2013).
- Larsen, Leif Johan 2005: "Identitet, dannelse og kommunikasjon". I: Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Lillesvangstu, Marianne, Elise Seip Tønnessen og Hanne Dahll-Larsson (red.) 2007: *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, Anne 2007: *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Markussen, Erik Rustad, 2012: "Er samtiden virkelig så trist?" Kronikk i Aftenposten: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Er-samtiden-virkelig-sa-trist-6781068.html> (lasta ned 8. mars 2013).
- Molloy, Gunilla 2002: *Läraren, litteraturen, eleven*. Doktorsavhandling. Institutionen för undervisning, kommunikation och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm.
- Molloy, Gunilla 2003: *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik 2005a: "Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking". I: Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik 2005b: "Har norskfaget eit omgrep om lesing?". I: Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.) *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nome, Sture 2009a. Musikklyrikken i klasserommet. I: Smidt, Jon 2009 (red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. <http://www.lovdatabank.no/all/nl-19980717-061.html> (lasta ned 10. mars 2013).
- Pennac, Daniel 1999: *Som en roman. Om gleden ved å lese*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Penne, Sylvi 2001: *Norsk som identitetsfag-norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Penne, Sylvi og Frøydis Hertzberg 2008: *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, Sylvi 2010: *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Probst, Robert 2004: *Response and Analysis: Teaching literature in secondary school*. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Reichenberg, Monica 2005: *Gymnasieelevar samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda og svaga läsare*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Reilstad, Jan Inge 2004 (Red.): *SamtidslirykkEN – fra almuens opera til Gatas Parlament*. Oslo: Damm.
- Roe, Astrid 2008: *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, Louise M. 1938/1995. *Literature as Exploration*. Fifth edition. New York: The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, Louise M. 1978/1994: *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Røskeland, Marianne, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes, Gunnstein Akselberg, og Sveinung Time 2008: *Panorama norsk vg3 studieforberedende*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Sarland, Charles 1991: *Young people reading. Culture and response*. Milton Keynes. Philadelphia: Open University Press.
- Scholes, Robert 1998: *The Rise and fall of English. Reconstructing English as a Discipline*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Scholes, Robert 1985: *Textual Power*. New Haven: Yale University Press.
- Sennett, Richard 1992: *Intimitetstyranniet*. Oslo: Cappelen.
- Skaftun, Atle 2009: *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skardhamar, Anne-Kari 2005: *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, Dagrun 2010: *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, Jon 1989: *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Smidt, Jon (red.) 2009: *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. 3 utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørbø, Jan Inge 2013: “Søren Kirkegaard og måling av kunnskap”. I: *Bedre skole* nr. 1 2013 s. 78-81.
- Sørensen, Birte 1983: “Teksten og eleven” I: Jon Smidt (red.) *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Oslo: LNU/Cappelen, s. 11-31.
- Sørensen, Birte 2001: *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Taupin, Bernie 1984: *Sad Songs (Say So Much)*. Recorded by Elton John on *Breaking Hearts*. The Rocket Record Company. Big Pig Music. Happenstance Ltd. England.
- Tønnessen, Elise Seip 2007: “Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. Loggskrivning og høytlesing” I: Lillesvangstu, Marianne, Elise Seip Tønnessen og Hanne Dahl-Larsson (red.): *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, Elise Seip 2012: “Barns kulturkontekst”. I: Bjorvand, Agnes – Margrethe og Elise Seip Tønnessen (red.): *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulfgard, Maria 2002: *För att bli kvinna – och av lust. En studie av tonårsflickors läsning*. Lund: B. Wahlströms.
- Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch 1983: *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser. Kulturell frisættelse og subjektivitet*. Viborg: Politisk revy. (original tittel: *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Ideen zur Jugendsituation*. Rowholt Taschenbuch Verlag, 1982).
- Ziehe, Thomas 1989: *Ambivalenser og mangfoldighet. Tekster om ungdom, skole, æstetik, kultur*. København: Politisk revy.
- Ziehe, Thomas 2005: *Undervisernes aktuelle opgave – at slå bro*. Lokalisert 2009 på <http://www.socialdemokratiskskoleforum.dk/news.html>.
- Aamotsbakken, Bente 2003: *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Rapport 9/2003.
- Aamotsbakken, Bente og Susanne V. Knudsen 2011: *Å tenke teori. Om leseteorier og lesing*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Aase, Laila 2005a: “Litterære samtaler”. I: Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aase, Laila 2005b: “Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid”. I: Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.) *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.) 2005: *Det nye norskfaget*. Bergen:  
Fagbokforlaget.

## **10 Vedlegg. Oversikt over vedlegg**

Vedlegg 1 Mail og spørsmål

Vedlegg 2 Svar fra lærere

Vedlegg 3 Undervisningsopplegg fra fire skoler

Vedlegg 4 Elevenes tolkninger av læreplanmålet

Vedlegg 5 Elevenes valg av tekster til det skjønnlitterære programmet med begrunnelse

Vedlegg 6 Elevenes refleksjoner rundt arbeidet med skjønnlitterært program

Vedlegg 7 Tre spørsmål om skjønnlitteratur i skolen

Vedlegg 8 Samtykkebekreftelse fra elevene

Vedlegg 9 Mail fra lærebokforfattere og Ove Eide

## Vedlegg 1 Mail og spørsmål

Kjære kollega,

Jeg trenger din hjelp. Jeg skal skrive en masteroppgave i norsk didaktikk ved Høgskolen i Vestfold om kompetansemålet “skjønnlitterært program” i norsk VG3 studieforbereende program/påbygging til allmenn studiekompetanse. Jeg er interessert i å finne ut hvordan norsklærere tolker dette målet i sin undervisning. Hva blir gjort i timene? Hva får elevene ut av dette? Jeg blir svært takknemlig om du setter av litt tid (ca 30 minutter) til å svare på noen spørsmål, og sender dem til meg i et word-dokument, innen 28. oktober. Send gjerne forespørselen til noen du kjenner som du veit er spesielt opptatt av framføring av skjønnlitteratur i klasserommet. Jeg er interessert i å få fram en så stor variasjon som mulig.

Under “Muntlige tekster” står det at elevene skal kunne “sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program”.

Hvor lenge har du vært norsklærer?

Hva slags utdanning har du? Hovedfag/master?

Hvordan forstår du/tolker du kompetansemålet om skjønnlitterært program?

Hva tror du er poenget med å ha et slikt mål i planen?

Beskriv kort undervisningsopplegget/ene du bruker/har brukt?

Har du inntrykk av at elevene liker å arbeide med dette kompetansemålet/opplegget ditt rundt dette?

Hvor mange timer går med til å jobbe med dette kompetansemålet?

Ser du noen poeng ved at elevene velger tekster selv eller foretrekker du å velge for dem?

Har du diskutert hva som menes med et skjønnlitterært program med kollegaene dine?

Hvilke tekster (type, sjanger) blir framført, er det noen gjengangere?

Verken du eller skolen blir navngitt, så jeg håper på mange ærlige svar. Kompetansemålet er jo så vagt formulert, så jeg har forstått at det gjøres mye forskjellig bortover. Det blir interessant å se, kanskje vi kan få noen nye ideer? Eller er det sånn at mange dropper dette kompetansemålet fordi det er så upresist? Jeg håper på mange innspill og svar! Tusen takk for hjelpen.

Mvh Mette Ødegård

## Vedlegg 2 Svar fra lærere

Lærer 1: "Andreas"

Hvor lenge har du vært norsklærer?	6 år fulltid, 8 år deltid.
Hva slags utdanning har du? Hovedfag/master?	Norsk 3, påbegynt master i norskdidaktikk. Jeg har i tillegg fagene engelsk og fransk i fagkretsen.
Hvordan forstår du/tolker du kompetansemålet om skjønnlitterært program?	Som et viktig mål som er knyttet opp til (skjønn)litteraturen. Tolker det dit hen at det gir elevene mulighet til å fordype seg i skjønnlitterære tekster, og presentere dette. Ordet program tolker jeg som at dette kan munne ut i et muntlig produkt, for eksempel inspirert av et tv-program.
Hva tror du er poenget med å ha et slikt mål i planen?	For å sikre at elevene fordypes seg i skjønnlitteratur spesielt, særlig siden fordypningsoppgaven åpner for alle andre tekster som sakprosa og sammensatte. Dette viser at læreplanen fremdeles mener skjønnlitteratur er særskilt viktig.
Beskriv kort undervisningsopplegget/ene du bruker/har brukt?	Vi bruker mye av høstsemesteret til fordypningsoppgaven (start i august, presentasjon i begynnelsen av november), derfor har jeg ventet med det skjønnlitterære programmet til perioden mellom nyttår og vinterferien for å få en pustepause mellom disse prosjektene.  Elevene jobber i grupper på 3 elever, og de presenterer produktet som en muntlig presentasjon foran hele klassen på inntil 15 minutter hvor det vektlegges at de skal vise faglig innsikt, og gi publikum en opplevelse. Jeg introduserer i begynnelsen av januar, og de står rimelig fritt til å velge tekster, og utarbeider sin egen tittel og problemstilling. Disse godkjennes av meg.
Har du inntrykk av at elevene liker å arbeide med dette kompetansemålet/opplegget ditt	Jeg opplever at de synes det er greit, og at de

<p>rundt dette?</p> <p>Hvor mange timer går med til å jobbe med dette kompetansemålet?</p>	<p>kan få bruke sine kreative sider.</p> <p>En økt (= 2 skoletimer) til introduksjon, rundt 3 andre økter til arbeid på skolen hvor de blant får veiledning, og ca 2 ½ økt til framføring.</p>
<p>Ser du noen poeng ved at elevene velger tekster selv eller foretrekker du å velge for dem?</p>	<p>Det er veldig viktig at de får velge selv. Jeg minner dem om litteraturhistorien, og oppfordrer dem også til å bruke samtidstekster. Det komparative perspektivet vi har sett i eksamensoppgavene (eldre tekster som skal sammenlignes med nyere) pleier jeg gi beskjed til elevene om.</p>
<p>Har du diskutert hva som menes med et skjønnlitterært program med kollegaene dine?</p>	<p>Ja, vi har jobbet mye med dette i norskseksjonen på skolen vår. Vi har tolket læreplanmålet i fellesskap for å sikre en felles grunnleggende forståelse av hva vi skal gjøre praktisk i klasserommene, og utarbeidet felles vurderingskriterier (se annet vedlegg).</p>
<p>Hvilke tekster (type, sjanger) blir framført, er det noen gjengangere?</p>	<p>Ofte blir det korttekster som lyriske tekster og noveller pga begrenset tid, men noen bruker også romaner.</p>

Lærer 2: "Annette"

Hei Mette, her kommer mine svar og har sendt dem videre til fire andre kollegaer.

- 1) Hvor lenge har du vært norsklærer? Jeg har vært norsklærer i snart 10 år.
- 2) Hva slags utdanning har du? Hovedfag/master? Nordisk mellomfag
- 3) Hvordan forstår du/tolker du kompetansemålet om skjønnlitterært program? Ikke et lett mål å tolke. Vagt kompetansemål. Kan det være tenkt at ulike sjangre skal være representert,



som musikk, film, litteratur, da framstilt på ulike måter, i en sammenheng? Tolker det som et mål der elevene selv kan sette rammene og avgrense, og arbeide med det å formidle litteratur på en litt annen måte. I og med at det står under muntlige tekster handler det om hvordan framføre og formidle litteratur for andre.....

- 4) Hva tror du er poenget med å ha et slikt mål i planen? Nytenking i forhold til hvordan formidle litteratur på nye måter.
- 5) Beskriv kort undervisningsopplegget/ene du bruker/har brukt? Forsøkte litterært program på Vg2, i arbeid med renessansen, barokken og opplysningstiden . Da skulle elevene formidle ulike forfattere, musikk og tekster fra de ulike periodene på måter de selv valgte. (Valgte å gjennomføre det på Vg2 siden alltid så dårlig tid på vg3..)
- 6) Har du inntrykk av at elevene liker å arbeide med dette kompetansemålet/opplegget ditt rundt dette? Ja, siden jeg åpnet opp for mye selvstyre, kreativitet og nye måter å arbeide med en periode og litteratur på.
- 7) Hvor mange timer går med til å jobbe med dette kompetansemålet? Brukte vel to til tre uker på det i Vg2. Jeg prioriterte ikke mye tid på dette.
- 8) Ser du noen poeng ved at elevene velger tekster selv eller foretrekker du å velge for dem? Både og – elevene trengte mye hjelp til å finne stoff. Læreren må nok styre prosessen ganske mye. Vet elevene hva et litterært program er? Neppe. Og da vil jo lærerens tolkning styre. Hvilke tekster egner seg for framføring? Hvordan framføre teksten? Korte eller lange tekster? Alt dette må læreren hjelpe elevene med.
- 9) Har du diskutert hva som menes med et skjønnlitterært program med kollegaene dine? Ja, vi har diskutert det, og jobbet med det noe ulikt fra klasse til klasse. Når jeg sier diskutert det, så har vi ikke diskutert det mye..... snakket litt om det i faglag – men vi har ikke ”tolket dette” ferdig.
- 10) Hvilke tekster (type, sjanger) blir framført, er det noen gjengangere? Har som sagt bare gjennomført det en gang – så her kan jeg ikke uttale meg egentlig.

*Lærer 3: “Hilde”*

Hvor lenge har du vært norsklærer? 30 år

Hva slags utdanning har du? Hovedfag/master? Hovedfag

Hvordan forstår du/tolker du kompetansemålet om skjønnlitterært program? Elevene lager et muntlig, gjerne sammensatt program, som handler om litteratur på en eller annen måte. De jobber i grupper med dette.

Hva tror du er poenget med å ha et slikt mål i planen? Det vet jeg ikke, men jeg kanskje for å trekke fram det muntlige arbeidet. Uansett er det morsomt, og elevene liker det.

Beskriv kort undervisningsopplegget/ene du bruker/har brukt? Vi tar utgangspunkt i det som står i boka, og etter det slippes elevene fri til å diskutere og til å velge tema/opplegg.

Har du inntrykk av at elevene liker å arbeide med dette kompetansemålet/opplegget ditt rundt dette? Elevene synes det er gøy.

Hvor mange timer går med til å jobbe med dette kompetansemålet? Det husker jeg ikke. Dette avhenger av klasse og av hvor mye tid vi har til rådighet.

Ser du noen poeng ved at elevene velger tekster selv eller foretrekker du å velge for dem? Jeg ser absolutt et poeng i at elevene velger selv. Da kan de ta utgangspunkt i egne sterke sider. Men det fins kanskje noen som trenger litt hjelp.

Har du diskutert hva som menes med et skjønnlitterært program med kollegaene dine? Vi gjorde det da det kom i læreplanene.

Hvilke tekster (type, sjanger) blir framført, er det noen gjengangere? Vi har tross alt ikke hatt dette i planene i så mange år, så dette kan jeg ikke si noe om. Jeg følger elever fra 1. til 3. klasse.

*Lærer 4: "Lena"*

Hvor lenge har du vært norsklærer?

20 år

Hva slags utdanning har du? Hovedfag/master?

Mellomfag

Hvordan forstår du/tolker du kompetansemålet om skjønnlitterært program?

Dette er et vanskelig mål å tolke – og gir rom for ulike løsninger. Det eneste som er klart er at dette skal handle om skjønnlitteratur og at det skal framføres muntlig.

Hva tror du er poenget med å ha et slikt mål i planen?

Mulig for at elevene skal bli "tvunget" til å fokusere på norskfaglige emner når foredrag skal holdes.

Beskriv kort undervisningsopplegget/ene du bruker/har brukt?

Presentasjon av en forfatter m/oppløsning av tekstutdrag. Elevene har medbestemmelsesrett. Vi snakker gjerne om dette målet i forkant. Dramatisering har også vært brukt. Altså – her er det variasjon fra år til år.

Har du inntrykk av at elevene liker å arbeide med dette kompetansemålet/opplegget ditt rundt dette?

Ja, dette er en grei og konkret oppgave.

Hvor mange timer går med til å jobbe med dette kompetansemålet?

Muligens en økt til forberedelse, tid til framføring vil variere med klassestørrelsen. Hvert foredrag skal ikke vare mer enn 10-15 min. Elevene arbeider ofte i par med dette målet.

Ser du noen poeng ved at elevene velger tekster selv eller foretrekker du å velge for dem?

De velger tekster selv, men de må godkjennes av faglærer.

Har du diskutert hva som menes med et skjønnlitterært program med kollegaene dine?

Dette har vi diskutert mange ganger☺

Hvilke tekster (type, sjanger) blir framført, er det noen gjengangere?

Egentlig ikke – men valget faller ofte på “klassikerne”. Lett å finne stoff osv.

*Lærer 5: “Runa”*

Hvor lenge har du vært norsklærer? 2,5 år

Hva slags utdanning har du? Hovedfag/master? Adjunkt mm.

Hvordan forstår du/tolker du kompetansemålet om skjønnlitterært program? At elevene skal kunne muntlig presentere en oppgave hvor skjønnlitteratur er benyttet. Her er det store rom for kreativitet.

Hva tror du er poenget med å ha et slikt mål i planen? At elevene kan få i stor grad fritt spillerom, men selvsagt skal det i forkant av framføringen gis kriterier for hvordan oppgaven vurderes. Videre mener jeg at elever kan forbedre sitt forhold til skjønnlitteratur, dersom de kan bearbeide den fritt.

Beskriv kort undervisningsopplegget/ene du bruker/har brukt? I år lar jeg elevene bruke minst to tekster hver hvor disse skal ha en sammenheng enten gjennom felles tema, forfatter, periode, form, budskap. Elevene skal gjennom disse tekstene tilføre noe nytt. Hvordan de framfører, er helt opp til dem. I framføringen må de forklare hva de mener de har tilført tekstene i sin tolkning, hvorfor de har gjort det slik og hvordan de har gått fram.

Har du inntrykk av at elevene liker å arbeide med dette kompetansemålet/opplegget ditt rundt dette? Holder på med det i skrivende stund. De ivrige elevene synes dette er helt topp, mens de faglig svake synes det er vanskelig å få såpass frie tøyler. Det er altså akkurat som jeg forventet at det skulle bli....

Hvor mange timer går med til å jobbe med dette kompetansemålet? Jeg gir elevene 10 skoletimer til å ferdigstille oppgaven. Framføringer kommer i tillegg.

Ser du noen poeng ved at elevene velger tekster selv eller foretrekker du å velge for dem? Jeg mener at mye av poenget med denne oppgaven er at elevene selv skal velge. Det har med motivasjon og interesse å gjøre. Det gjør dem mer selvstendige.

Har du diskutert hva som menes med et skjønnlitterært program med kollegaene dine? Ja, det har jeg. Jeg har lagt merke til at det er litt forvirring rundt dette kompetansemålet- på samme måte som med fordypningsoppgaven. Her er det rom for tolkning i mange retninger.

Hvilke tekster (type, sjanger) blir framført, er det noen gjengangere? Her er det variasjon i stor grad.

*Lærer 6: "Siv"*

Hvor lenge har du vært norsklærer? Fra 1984

Hva slags utdanning har du? Hovedfag/master? Hovedfag

Hvordan forstår du/tolker du kompetansemålet om skjønnlitterært program? Dette er vel bra forklart i for eksempel lærebøker. Har inntrykk av at man kan strekke programbegrepet

Hva tror du er poenget med å ha et slikt mål i planen? Selvstendig arbeid over tid, eleven / gruppa får mulighet til å være kreativ

Beskriv kort undervisningsopplegget/ene du bruker/har brukt? Hovedsakelig pga. dårlig tid har jeg bestemt at elevene måtte velge stoff fra "nyrealismen"

Har du inntrykk av at elevene liker å arbeide med dette kompetansemålet/opplegget ditt rundt dette? Tja..... i og med at jeg har styrt emneområdet, og at mine elever ikke akkurat har "slått ut håret" i presentasjonsdelen, så kan jeg vel ikke si at jeg har fått særlig inntrykk av at de likte dette mer enn noe annet. Det kom faktisk til å likne på fordypningsemnet

Hvor mange timer går med til å jobbe med dette kompetansemålet? Ca. 10-12 timer (jobbing + framføring)

Ser du noen poeng ved at elevene velger tekster selv eller foretrekker du å velge for dem? Selvvalgt er sikkert fint for mange, men som sagt ovenfor, har jeg de to gangene det har vært aktuelt, bestemt området, ene og alene pga. tidspress. Dessuten måtte jeg lede flere elever/grupper inn på videre emnevalg

Har du diskutert hva som menes med et skjønnlitterært program med kollegaene dine? Åjada!

Hvilke tekster (type, sjanger) blir framført, er det noen gjengangere?

De to klassene mine har nok ikke vært særlig kreativ (noe som sikkert skyldes meg også), et par kortfilmer og i hovedsak foredrag med powerpoint dominerte.

Ps. I og med at vi også har Fordypningsoppgaven i VG3, synes jeg at hvis dette Skjønnlitterære programmet skal opprettholdes, burde det legges til VG2.

*Lærer 7: "Tor"*

1 Norsklærer i 23 år

2 Cand.philol. Hovedfag idéhistorie, mellomfag norsk.

3 Et forsøk på et slags kreativt innslag i norskundervisningen. Balansere de ellers ganske så eksamensrettede læreplanmålene. Gi rom for noe "lystbetont" ved siden av all eksamenstreningen.

4 Se nr 3

5 Har aldri hatt et spesielt opplegg av dette slaget. Det kreative har mest handlet om korte elevpresentasjoner basert på enkelttekster, ikke noe "program".

6 Elevene har aldri hatt et slikt omfattende program, så jeg har ingen kommentar til spørsmålet.

7 Ingen

8 Kunne vært, men prioriteringen i et ellers overfylt fag tillater ikke at vi bruker tid på det.

9 Så vidt, men inntrykket er at få, om noen av kollegaene mine bruker tid på dette.

10 Kan av naturlige grunner ikke gi noe svar.

Sluttkommentar:

Målet om skjønnlitterært program er slett ikke dumt. Berører egentlig kjernen i faget. Problemet er at norsklæreplanen er overfylt av all verdens temaer som ikke burde være der, men som likevel gjerne dukker opp på eksamen. For eksempel sammensatte tekster, bildeanalyse, tegneserier, film. Dersom vi skal få tid til å jobbe grundig med lesing og skriving av tradisjonelle tekster, pluss disse andre emnene, må vi redusere på noe. Derfor dropper jeg det skjønnlitterære programmet som i beste fall ville betydd noe for muntligkarakteren. Men den kan jeg sette på grunnlag av andre aktiviteter. Siden eksamensresultatene nå er offentlig til skue, blir skolene rangert etter dem. Derfor blir eksamen i stadig større grad styrende for hva vi prioriterer i et fag som totalt sett er det amerikanerne ville kalle "obese".

*Lærer 8: "Trond"*

Jeg har undervist i norsk i 39 år.

Jeg har hovedfag i norsk, fra Universitetet i Bergen i 1974.

Nevnte kompetansemål oppfatter jeg dithen at hver elev på individuell basis skal holde et foredrag eller tilsvarende innenfor feltet "skjønnlitterært program", meget fritt tolket. Sagt på en annen måte: Jeg godtar nokså vide rammer. Jeg forsøker å tilrettelegge for hver enkelt elev, slik at arbeidet skal bli mest mulig lystbetont.

Poenget er vel at elever skal få arbeide litt fritt. Kanskje vil en og annen elev oppdage at dette er interessant/moro, og at litteratur simpelthen kan være berikende.

Jeg har hatt en innledende runde med elevene der jeg har presentert mulighetene, og eksempler på "programmer" som elever har laget før. Jeg forsøker å mane til fantasibruk. Så får elevene tid, f.eks. 1-2 uker (altså: norsktimene i 1-2 uker) til å arbeide, under stadig kontroll av meg. Fremdrift er viktig, samt at eleven ikke bare arver et eller annet. Fremføringen kommer i tur og orden, avhengig av tema og om det er pensumrelevant for hele klassen. En og annen elev har av ulike grunner fått fremføre på mitt kontor. Elevene har fått individuell tilbakemelding via Its learning.

Noen elever synes dette er bra. Andre synes det ikke. Dette beror vel mye på om eleven i utgangspunktet er interessert, og kanskje også i stor grad på om eleven har truffet som hun "tenner" på.

Varies, men kanskje 12-15 timer i snitt.

Jeg synes det er fint at elevene får velge selv. Men det stiller store krav til norsklærerens kunnskaper, både om elevene og om litteraturen.

På vår skole har vi hyppige norskmøter om det meste, og temaet har absolutt vært til behandling.

Det er kjempevariasjon i tekstene. En gjenganger er at enkelte elever ønsker å skrive om et emne som er behandlet i litteraturen, og så ender det opp med at elever skriver om dette emnet i stedet for om litteraturen som behandler emnet.

*Lærer 9: "Irene"*

Under "Muntlige tekster" står det at elevene skal kunne "sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program".

Hvor lenge har du vært norsklærer?

I ca 17 år (10 år i ungdomsskolen, noe høyskole og barneskole, de siste 8 årene videregående skole).

Hva slags utdanning har du? Hovedfag/master?

Lektor m tillegg (fransk + norsk mlfag, musikk grfag, master i pedagogiske tekster)

Hvordan forstår du/tolker du kompetansemålet om skjønnlitterært program?

Dithen at elevene skal legge frem et program (muntlig eller kunstnerisk) som er knyttet opp mot skjønnlitterære tekster, enten egenproduserte eller av andre.

Hva tror du er poenget med å ha et slikt mål i planen?

Å skaffe rom for fordypning i tekst og nærlesning, samt tolkning og egenuttrykk.

Beskriv kort undervisningsopplegget/ene du bruker/har brukt?

Se vedlagt ppt (innledningsforedrag) og excelliste (litt ufullstendig liste m elevnavn og program).

Har du inntrykk av at elevene liker å arbeide med dette kompetansemålet/opplegget ditt rundt dette?

Ja, de fleste, men har bare gjennomført dette en gang siden jeg bare har hatt Vg3 en gang. Flink klasse. Det vanskeligste var å få dem (og meg selv) til å forstå hva s.p. egentlig er, og å skille det fra fordypningsoppgaven i form og innhold.

Hvor mange timer går med til å jobbe med dette kompetansemålet?

Jeg brukte ca 16 timer inkludert fremføringene.

Ser du noen poeng ved at elevene velger tekster selv eller foretrekker du å velge for dem?

Jeg lot dem velge selv innenfor en tidsepoke, mener det er et poeng i at de velger selv ja, men noen av dem styrte jeg jo inn på et spor.

Har du diskutert hva som menes med et skjønnlitterært program med kollegaene dine?

Ja

Hvilke tekster (type, sjanger) blir framført, er det noen gjengangere?

Det kan jeg ikke si så mye om basert på egen erfaring, men kolleger klager over Fantasy-Harry Potter-faktoren. Jeg mener personlig det er greit om de velger fantasy-tekster, men at de i Vg3 bør kunne snakke om dette på et forholdsvis høyt analytisk nivå for å score bra.

*Lærer 10: "Marina"*

Har vært norsklærer i fire år

Jeg er adjunkt med mellomfag i nordisk og teatervitenskap (hvis det er viktig å vite)

Med å "sette sammen og fremføre et avgrenset skjønnlitterært program", forstår jeg først og fremst at elevene selv skal sette sammen to eller flere skjønnlitterære tekster, og montere disse sammen i fremføringen, slik at den fremstår som en helhet. Slik jeg har tolket målet, har elevene frie tøyler i forhold til både tekstutvalg, og fremføringsmåte/ -medium.

Jeg tror poenget med et slikt mål er at elever skal få oppleve og bruke skjønnlitteratur på egne premisser, i tillegg til at jeg ser det som et viktig bidrag til breddevurdering i norsk muntlig.

Jeg starter ofte arbeidet med skjønnlitterært program ved selv å montere noen skjønnlitterære tekster, og fremføre disse for elevene. Så starter arbeidet med at elevene selv skal finne tekster og måter de vil fremføre på. Jeg veileder underveis i forhold til tekstvalg. Det kan for eksempel være at en elev ønsker å lage et skjønnlitterært program basert på tema eller motiv. Da er jeg behjelpelig med å finne dikt eller tekstutdrag som passer. Jeg har hatt det som prinsipp at det er opp til eleven selv å velge fremføringsform. Noen elever har hatt bilde/lyd-montasjer, noen har laget korte filmer, noen har lest opp tekster og vist frem illustrasjoner, noen har strikket(!) dikt på votter. For å få til en rimelig vurderingspraksis, har jeg lagt til et punkt i oppgaven som handler om at eleven må reflektere over sitt eget arbeid. Det vil si at de må gjøre rede for arbeidsprosessen, samt vurdere på hvilken måte fremføringsformen har tilført tekstene noe nytt. Dette kan kanskje virke avansert, men de elevene jeg har prøvd dette ut på, var gode på nettopp dette punktet.

Ja. Elevene virker engasjerte i arbeidet med dette målet.

Det går med omtrent åtte undervisningstimer til å arbeide med målet. Fremføringene kommer i tillegg.

Jeg ser flere poeng ved at elevene selv skal velge tekster. Det mest åpenbare er at jeg synes læreplanmålet i seg selv sier dette ved at "elevene skal sette sammen". Man kan selvsagt tolke dette annerledes hvis man er redd for å slippe dem løs, men med tett veiledning unngår man at de bruker irrelevante tekster. Dessuten har jeg sett at elevene har glede av å finne frem til egne tekster. Dette læreplanmålet er ett av de få som gir elevene anledning til selv å finne litteratur, helt uten begrensninger. For mange har dette vært en døråpner inn i lyrikkens verden. Det er også et poeng at eleven skal ha glede av arbeidet. Noen elever har på forhånd et forhold til tekster, og får gjennom det skjønnlitterære programmet anledning til å dele dette med klassen. Jeg synes det er et poeng at dette målet er elevstyrt. Det er mer enn nok kontrollering på andre områder i norskfaget.

Jeg har diskutert det helt løst, men har lite eller ikke noe inntrykk av hva kollegene mine gjør med målet. Mitt generelle inntrykk er at norsklærere ikke helt vet hva de skal gjøre med det, og at de ofte lander på en mellomting mellom forfatterportrett og fordypningsoppgave. Jeg har også hørt om noen som slår det sammen med fordypningsoppgaven, uten at jeg kan se at det er belegg for dette i planen. Jeg synes jo det er synd, for jeg mener at det skjønnlitterære programmet ivaretar det estetiske ved litteraturen i større grad enn resten av norskplanen (som i stor grad gjør skjønnlitteratur til et uttrykk for det samfunnet det ble til i). Jeg er opptatt av at elevene får erfaring med å bruke litteratur estetisk, ikke bare analytisk.

Mange leser opp tekster, en del lager lyd/ bildemontasjer, noen har laget film, noen har laget illustrasjoner i ulike materialer, en har altså strikket. Jeg kan ikke si at en fremføringsform har pekt seg ut som dominerende, når jeg tenker på det. Jeg har forresten vært overrasket over at det ikke har kommet flere dramatiseringer.



*Lærer 11: "Marie"*

Under "Muntlige tekster" står det at elevene skal kunne "sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program".

Hvor lenge har du vært norsklærer? Ca. fem år.

Hva slags utdanning har du? Hovedfag/master? Hovedfag

Hvordan forstår du/tolker du kompetansemålet om skjønnlitterært program? Veldig usikker, men jeg tror det dreier seg om noe mer enn tolkende opplesning. Kanskje det også dreier seg om å presentere et forfatterskap?

Hva tror du er poenget med å ha et slikt mål i planen? Supplement til fordypningsoppgaven? Jeg vet ikke.

Beskriv kort undervisningsopplegget/ene du bruker/har brukt? Jeg pleier å lage et lyrikkprosjekt. Elevene jobber i grupper eller individuelt. De skal både presentere, analysere og fremføre diktet(ene) jeg gir dem.

Har du inntrykk av at elevene liker å arbeide med dette kompetansemålet/opplegget ditt rundt dette? Helt ok.

Hvor mange timer går med til å jobbe med dette kompetansemålet?

Ser du noen poeng ved at elevene velger tekster selv eller foretrekker du å velge for dem? Jeg foretrekker å velge for dem. Da kan jeg også differensiere oppgavene.

Har du diskutert hva som menes med et skjønnlitterært program med kollegaene dine? Ja. Vi er ikke enige.

Hvilke tekster (type, sjanger) blir framført, er det noen gjengangere? Ofte mellom- og etterkrigslyrikk.

*Lærer 12: "Live"*

Svar: 1) Siden 1979

2) Jeg har mellomfag i norsk og fransk og erfaringsbasert master i kristendomskunnskap.

3) Kompetansemålet om skjønnlitterært program tolker jeg slik at det gir rom for å være kreativ og utprøvende, samtidig som det krever en litterær forståelse av emnet og evne til å se dette i en større sammenheng. En type overordnet forståelse av litteratur.

4) Poenget må være kreativitet og å se muligheter som litteraturen gir. Å bruke mer av den enkeltes talenter.

5) Opplegget har variert noe fra år til år fra å jobbe ut fra et tema og så finne tekster som belyser temaet, eller det vi hadde sist år med utgangspunkt i en selvvalgt roman i gruppe og så å finne tilleggstekster som kunne utdype tema i romanen. Det kunne være dikt, sangtekster, filosofiske tekster osv. Elevene skriver manus, øver og framfører det de har jobbet for andre elever, foresatte og lærere. Dette blir vurdert med gruppekarakter. To til tre lærere vurderer hver gruppe. Det brukes ca 20 timer + framføring.

6) Elevene liker det svært godt. Dette er en krevende, men helt annerledes måte å jobbe på. Refleksjonsnotatene som skrives til slutt forteller dette tydelig. (Du får et eks.)

7) ca 25 timer.

8) Det er viktig at elevene velger tekster selv. Men i forkant gir vi veiledning til aktuelle romaner som kan velges – veiledning fra faglærer og fra bibliotekar er viktig. Viktig med tett oppfølging.

9) Vi har diskutert det skjønnlitterære programmet en hel del og gjør hele tiden justeringer. Det mener vi er viktig for å få et gjennomarbeidet prosjekt.

10) Vi har noen gjengangere (Doppler) av Erlend Loe, men det er ikke så farlig, for hver gang blir det en ny vinkling avhengig av gruppa og personene som er med. Det gjør det jo så interessant å holde på med prosjektet.

### **Vedlegg 3 Undervisningsopplegg fra fire skoler**

*Skole 1:*

Plan for gjennomføringen av ”litterært program” våren 2011, 3stf.

I læreplanen i norsk for vg3 står følgende å lese under hovedområdet muntlig kompetanse:

Elevene skal sette sammen og fremføre et avgrenset litterært program

Innholdet i dette blir vi enige om i fellesskap, men planen slår altså fast at tekstene dere bruker skal være litterære, og at de skal presenteres som en fremføring.

Uke 5:

Selvstudium (læreren er på fagforumsledermøte i fylket på tirsdag, og på personalseminar på fredag).

Tirsdag:

Elevene leser og velger ut to tekster hver. Det kan være lyriske tekster (dikt eller sangtekster) eller prosatekster (kortprosa eller utdrag fra romaner/noveller). Tekstene skal ha en forbindelse, enten gjennom tema, periode, form, motiv eller forfatter.

Dersom dere ønsker å samarbeide med noen, skal også gruppesammensetningen være klar denne dagen.

Dere leverer en fil med tekstene dere har valgt, forbindelsen mellom dem (se over) og eventuelt samarbeidspartnere, på itslearning, i mappen "Litterært program", oppgave: "innlevering 1. februar. Manglende innlevering registreres som fravær.

Tekstene skal presenteres med tittel, eventuelt hvilken samling de er hentet fra, forfatter og år for utgivelse.

Fredag:

Elevene gjør seg kjent med tekstene og velger teknikk/ fremføringsmåte.

Dere leverer en fil der dere gjør rede for disse valgene på itslearning, i mappen "litterært program", oppgave: "innlevering 4. februar". Manglende innlevering registreres som fravær.

Fristen for innlevering er satt til kl. 23.55 begge dagene.

Dette har jeg gjort fordi jeg tenker at dere i tekst-finne-fasen kanskje kunne hatt nytte av å ta en tur på biblioteket i byen, hvis dere ikke finner noe på biblioteket på skolen. Selv om jeg skal på personalseminar fredag, er det ikke sikkert at de andre lærerne dere har den dagen skal det. Undervisningen går som vanlig resten av dagen, hvis ikke annen beskjed blir gitt.

Uke 9

Tirsdag: elevene jobber med utarbeidelse av fremføringen på skolen. Sørg for å skaffe/ ha med alt nødvendig utstyr.

Uke 11

Tirsdag: elevene jobber med siste hånd på verket på skolen. Sørg for å ha med alt nødvendig utstyr.

Uke 12, 13 og 14

Tirsdager: elevene fremfører de litterære programmene. Klassen er tilskuere.

Det blir vurdering med og uten karakter. Kriteriene for vurdering blir vi enige om samtidig som vi avklarer innholdet, fredag 28.01.

Husk: det litterære programmet er den delen av litteraturopplæringa på vg3 som tydeligst fritar oss fra å være distanserte og analytiske. Vi skal likevel være klar over at ved å montere ulike tekster sammen, ved å lese dem opp eller synge eller danse eller spille til dem, eller ved å lage illustrasjoner, driver vi også med en form for tolkningsarbeid. Det skal fremgå av fremføringen din at du har et aktivt og tolkende forhold til innholdet.

Vurderingsskjema for litterært program, 3stf

Innhold:

I hvilken grad viser det litterære programmet kreativitet og evne til å se overraskende sammenhenger?

I hvilken grad viser det litterære programmet at eleven har kunnskap om tekstene?

I hvilken grad har eleven gitt en egen tolkning av tekstene gjennom det litterære programmet?

I hvilken grad gjør eleven rede for prosessen?

I hvilken grad reflekterer eleven over hva deres egen fremføring tilfører tekstene?

I hvilken grad argumenterer eleven for sin egen tolkning?

Form:

Volum:

Diksjon:

Manus:

Engasjement:

Øyeblikkontakt:

Kroppsspråk:

*Skole 2:*

Skjønnlitterært program – nokre forslag til tema og forfattarar

3. januar 2011

Rolf Jacobsen – fortolkar av det 20. hundreåret

Lag eit skjønnlitterært program basert på eit utval dikt av Rolf Jacobsen. Tekstar av Jacobsen og bakgrunnsstoff om dikteren, diktinga hans og tida han levde i, finn du i Tema vg3 og på denne nettstaden: <http://www.barum.folkebibl.no/voksenavd/jacobsen.html>

Lag eit skjønnlitterært program basert på eit utval dikt av Inger Hagerup

Frå kampdikt til kjærleik og identitet - til barnedikt: Så rart!



Lag eit skjønnlitterært program basert på eit utval dikt og songar av Alf Prøysen: Prøysen - meir enn visesongar? ( Tekstar: t.d ”Jørgen Hattemaker”, ”Så seiler vi på mjøsa”)

Lag eit skjønnlitterært program basert på eit utval dikt av Olav H. Hauge – ”Det går an å leve i kvardagen og” <http://www.forfatternett.no/olavhhaug/>

Fleire forslag til tema og forfattarar

Døme på tema	Eit utval forfattarar	Nokre tekstforslag
Kamplyrikk	Rudolf Nilsen Arnulf Øverland Nordahl Grieg  Inger Hagerup	Sjå m.a. Tema vg3 “Du må ikke sove”, “Vi overlever alt” “Til ungdommen”, “De beste” “Aust-vågøy 1941
Modernistisk lyrikk - ”Framand i verda”	Rolf Jacobsen Gunvor Hofmo Paal Brekke	”Landskap med gravemaskiner” ”Det er ingen hverdag mer”

		”Fra en annen virkelighet” ”Der alle stier taper seg” ”Som i en kinosal”
Modernistisk haldning	Franz Kafka Paal Brekke	“Foran loven” “Som i en kinosal”

Døme på tema	Eit utval forfattarar	Nokre tekstforslag
Båten og vatnet  Korleis blir motiva brukt i tekstane og for å få fram kva tema?	Aksel Sandemose Tarjei Vesaas Olav H. Hauge Alf Prøysen  Olav H. Hauge	Novella ”Båten” ” Det ror og ror” ”Me siglar ikkje same havet” ”Så seiler vi på Mjøsa”  ”Du var vinden”
Eksempel på andre motiv og symbol Vegen  Kva symboliserer vegen i tekstane? Korleis er dei forskjellige i stemning og haldning?	Inger Hagerup  Paal Brekke  Olav H. Hauge	”Detalj av usynlig novemberlandskap”  ”Der alle stier taper seg”  ”Ingen har vandra den vegen du skal gå ut i det ukjende ut i det blå osb”
Byen - før og no	Rolf Jacobsen Bertrand	”Signaler”, ”Byens metafysikk” ”Gateskateren”

Kva haldning til byen uttrykkjer dikta? Korleis er tilhøvet mellom menneske og omgjevnader skildra?	Besigye Jan Erik Vold	(2003) ”Trikkesskinnedikt”
(Intertekstualitet) ”Jeg ser” i tre variantar	Sigbjørn Obstfelder  Arild Nyquist  André Bjerke	”Jeg ser” Av Obstfelder  ”Flukt” av Arild Nyquist ”Jeg glor” av Andre Bjerke
Kjærleik og identitet	Inger Hagerup  Tove Ditlevsen Halldis Moren Vesaas Bjarte Klakegg	”To tunger” ”Episode” ”De evige tre” ”Ord over grind” ”Gode råd” (2000)
Hamsuns upålitelege forteljar Evt. upålitelege eg-forteljarar		”Ringen” Starten på Pan  ”Livets røst”?
Sjalusi	Hamsun  Kyrre Svendsen	”Ringen” Starten på romanen Svendsens catering
Absurdisme Kva legg ein i retninga? Kva tekstar kan kallast absurde og kvifor?	Samuel Beckett  Einar Økland  Jan Erik Vold  Ragnar	



	Hovland	
<p>”Tungetaledebatt” – tradisjonell lyrikk vs. modernistisk på 1950-talet</p> <p>Kva gjekk debatten ut på?</p>	<p>Paal Brekke</p> <p>Erling Christie</p> <p>Gunvor Hofmo</p> <p>Tarjei Vesaas</p> <p>Olav H. Hauge</p> <p>André Bjerke</p> <p>Arnulf Øverland</p> <p>Haldis Moren Vesaas</p> <p>Ingrid Hagerup</p>	
<p>Korttekstar frå 1960-talet</p> <p>Kva var profilmmodernismen? ”Gladmodernisme?” ”Konkretisme?”</p>	<p>Jan Erik Vold</p> <p>Dag Solstad</p> <p>Arild Nyquist</p> <p>Paal-Helge Haugen</p>	

### Skole 3

3STA, 3STB, 3STC, 3FOA R VIDEREGÅENDE SKOLE

LITTERÆRT PROGRAM

Oppgave:

Lag en kunstnerisk forestilling i form av en sammensatt tekst som er basert på en roman og enkelte mindre tekstinnslag. Forestillingen skal ha et gjennomgående, tydelig tema.

Det skal være et bevisst utvalg av scener fra romanen samt korte tekster som belyser ideen forestillingen bygger på. Forestillingen skal skape en opplevelse og refleksjon rundt valgte tema.

Start med å velge roman, la idéen vokse frem i løpet av prosessen.

Kompetansemål i læreplanen:

”sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program”

Vurdering vil være basert på:

Individuell romansamtale / romanprøve (egen karakter)

Gruppekarakter på forestillingen

Individuell vurdering av den enkeltes ferdigheter og opptreden på scenen (alternativt fagsamtaler om arbeidet for de som kjører lys/lyd eller er regissører og eventuelt ikke har roller på scenen)

Et refleksjonsnotat vil også inngå med egen karakter i vurderingen i skriftlig hovedmål eller sidemål. Her skal du forklare hva som var gruppas / klassens idé bak forestillingen. Du skal forklare og begrunne de valgene dere som gruppe / klasse foretok dere underveis i prosessen, evaluere hele arbeidsprosessen og vurdere ditt eget læringsutbytte, både når det gjelder fag og gruppeprosessen.

Det er ikke så lett å gi en formell vurdering av den enkeltes evne til å samarbeide og bidra til arbeidet med forestillingen på en konstruktiv måte underveis. Her kan det være litt tilfeldig hva faglærer greier å observere gjennom veiledningssamtaler og ved å være tilstede på øvinger. Likevel vil det ofte bli synlig dersom elever bidrar lite underveis, f.eks ved å være mye borte. Det er ikke rettferdig at elever skal nyte godt av en god gruppekarakter dersom de har bidratt svært lite til resultatet. Dette vil kunne føre til at gruppekarakteren ikke veier like tungt i standpunkt-karakteren.

Dette blir vurdert i gruppekarakteren:

Valg av tekster: Det skal være en roman og noen kortere tekster, og de skal være skjønnlitterære. Tekstenes kompleksitet og vanskelighetsgrad, den utfordringen det er å jobbe med nettopp disse tekstene.

Den grunnideen som forestillingen bygger på: Har forestillingen en helhet, en rød tråd? Hva vil dere formidle til publikum, er forestillingen tankevekkende og ikke bare en tilfeldig samling tekster?

Dramaturgien: sammensetningen i programmet. Variasjon og kreativitet når det gjelder ulike innslag (opplesning, dramatisering, talekor, foredrag, intervju, innslag av musikk, dans, bilder).

Den indre sammenhengen: Hvordan bindes innslagene sammen slik at grunnideen blir formidlet?

Manus: skriftlig produkt som viser replikker for alle innslagene i programmet sammen med opplysninger om lys og lyd.

Program: Det skal lages et program på tosidig A4-side der gruppas grunnidé og tekstutvalget blir presentert. Programmet må leveres inn uka før forestillingen.

Plakat: Det skal lages en plakat i god tid. Avklar hvor disse kan henge.

Varighet: 20 – 30 min for grupper, 60 – 80 minutter for en stor klasse.

Selve forestillingen: formidling av gruppas / klassens grunnidé, kommunikasjon og artikulasjon (snakke tydelig med god artikulasjon, passe tempo og pauser), scenografi.

Praktiske opplysninger:

Gruppene settes sammen i samarbeid med faglærer

Alle grupper skal opprette et prosjekt på It's learning der faglærer blir invitert. Alle viktige dokumenter (f.eks utkast til manus) og beskjeder legges her.

Hver klasse bruker ca. 20 timer, eksklusive selve forestillingen. Disse timene vil bli lagt over en periode på ca. 5 uker.

Utkast til manus skal leveres inn til faglærer på et avtalt tidspunkt, gruppene får respons på innlevert manus

Alle grupper skal ha minst en obligatorisk veiledningssamtale med faglærer

Øving skjer primært utenfor aulaen, aulaen brukes til generalprøven og forestillingen. Endelig manus leveres senest samme dag som forestillingen.

Kun elever som er pekt ut av skolens ledelse og har fått spesiell opplæring kan kjøre lyd og lys i aulaen.

Det er lurt å tenke enkel scenografi, og at gruppene samarbeider seg i mellom om rekvisitter slik at vi kan få raske sceneskift mellom forestillingene.

Gruppene må regne med å treffes utenfor ordinære timer

To og to norsklærere samarbeider om å vurdere forestillingene.

Karakterene frigis når alle klassene har holdt forestillingene sine

REFLEKSJONSNOTAT - fra det skjønnlitterære programmet

Refleksjonsnotat, om sjangeren:

Et refleksjonsnotat er en personlig og utprøvende tekst, samtidig som det forholder seg til faglige problemstillinger. Målet med et refleksjonsnotat er at du setter ord på tanker og refleksjoner du gjør deg i møtet med fagstoff og annen litteratur, samtale med medelever/lærere og i prosessen med å lage forestillingen sammen med resten av gruppa. Du skriver om de tankene du gjør deg rundt de faglige temaene, mens du i mindre grad beskriver hva du gjør.

Skriv personlig, men vis samtidig at du kan se ting utenfra og reflektere over dem i et større perspektiv – for eksempel ved at du ser hvordan du kanskje kunne taklet noe annerledes for å få et bedre resultat, eller ved at du ser hvordan det du har erfart kan være nyttig i andre sammenhenger (overføringsverdi). Spør deg selv - hvorfor?

Aktuelle kompetansemål:

sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program

begrunne egne lesevalg og formulere problemstillinger til tekstene

beskrive utviklingen av egne tekster

skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon

skrive fagtekster etter vanlige normer for fagskriving på bokmål (...)

drøfte innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur (...)

beherske formverk og tekstbinding på bokmål (...)

Vurderingskriterier

De generelle vurderingskriteriene i norsk skriftlig gjelder for denne teksten (se under)

Innhold:

Innledning der du skal presentere hva det litterære programmet går ut på.

Forklare hva som var gruppas idé bak forestillingen og begrunne de faglige valgene dere som gruppe foretok underveis

Den grunnideen som forestillingen bygger på:

Kommentere valget av roman. Hva ville dere formidle til publikum? Hva er tanken bak valget av de supplerende tekstene? Hvordan har dere forsøkt å skape en helhet, en rød tråd, i forestillingen? Er du fornøyd med de valgene dere har gjort?

Dramaturgien: Hvordan har dere bygd opp forestillingen med kreativitet når det gjelder ulike innslag (opplesning, dramatisering, talekor, foredrag, intervju, innslag av musikk, dans, bilder)? Hvordan bindes innslagene sammen slik at grunnideen blir formidlet? Hva er du fornøyd/misfornøyd med?

Evaluere arbeidsprosessen

Hvordan fungerte samarbeidet i gruppa? Hvorfor gikk det bra eller dårlig? Var det noen som gjorde en spesiell innsats? Skjedde ting slik du hadde forventet, eller ble du overrasket over noe? Skolens/lærerens rolle (prosjektbeskrivelsen, at dere ble satt sammen i grupper av læreren, lærerens veiledning osv.). Var det passe med tid til disposisjon og hvordan utnyttet dere tiden i gruppa?

Gi en kritisk vurdering av den endelige forestillingen.

Med ”kritisk” menes at du både skal vurdere hva som ble bra og hva som kunne vært bedre.

Vurdere ditt eget læringsutbytte, både norskfaglig og når det gjelder gruppeprosessen

Avslutningsvis reflektere over denne måten å gjennomføre det det skjønnlitterære programmet på og om hvorvidt dette er noe du vil anbefale at vi her på skolen fortsetter med.

Generelle vurderingskriterier av skriftlig arbeid (noe forenklet)

Vurderingskriterier	Lav kompetanse	Middels kompetanse	Høy kompetanse
Originalitet, kreativitet, selvstendighet,	Tar stilling til problemstillinger på en enkel måte	Tar stilling til problemstillinger på en måte som får frem	Tar stilling til problemstillinger på en måte som får frem

<p>innsikt</p> <p>perspektiv, kunnskap, tekstforståelse, bredde, relevans</p>	<p>Bruker noen grunnleggende begreper/relevant fagterminologi</p> <p>Reflekterer ut fra noe personlig og velkjent, og perspektiv på verdier og aktualitet er snevert</p> <p>Noe relevant stoff</p> <p>Viser forståelse for de mest åpenbare konfliktene i tekstene</p>	<p>noe kompleksitet i problemstillingen.</p> <p>Bruker flere grunnleggende begreper/relevant fagterminologi</p> <p>Reflekterer delvis ut fra noe overordnet. Har et viss perspektiv på verdier og aktualitet.</p> <p>En del relevant stoff og forholdsvis selvstendig valgt ut</p> <p>Viser bred forståelse for noen dypereleggende konflikter i tekstene</p>	<p>stor grad av kompleksitet i problemstillingen.</p> <p>Behersker sentrale grunnleggende begreper/relevant fagterminologi</p> <p>Reflekterer utelukkende ut fra noe overordnet . Verdier og aktualitet er plassert i et bredt perspektiv.</p> <p>Stoffet er relevant og det vises høy grad av selvstendighet i utvalget</p> <p>Viser høy innsikt når det gjelder å forstå dybde og kompleksitet i konfliktstoffet i</p>
---	--	---	--

			tekstene.
Komposisjon	<p>Teksten er delt inn i innledning, hoveddel og avslutning med noe uklar funksjon,</p> <p>Teksten er noe sammenhengende, med noen hensiktsmessige avsnitt, noen overganger mellom avsnitt</p> <p>Noe uklar fokus, lite poengtert om problemstillingene</p>	<p>Teksten er delt inn i innledning hoveddel og avslutning, med delvis klar funksjon.</p> <p>Teksten er delvis sammenhengende, med overveiende god avsnittsinndeling</p> <p>Nokså klart fokus, noe poengtert om problemstillingene</p>	<p>Teksten er delt inn i innledning, hoveddel og avslutning og det er klart at de tre delene har bestemt funksjon.</p> <p>Teksten er fullstendig sammenhengende med hensiktsmessig avsnittsinndeling og gode overganger mellom alle avsnitt.</p> <p>Klart fokus, fullstendig poengtert om problemstillingene</p>
Formverk Ortografi Syntaks Tegnsetting Ordforråd Ordvalg Tekstsammenbinding	<p>Bruker et enkelt språk, noe variert ordforråd, med lite variasjon i forfelt, noe riktig setningsbygging, språkstilen er stort sett innenfor den sjangeren som er oppgitt . Noe grammatisk rett skrevet, ortografisk, morfologisk, syntaktisk samt tegnsetting.</p>	<p>Har et nokså variert ordforråd, med noe variasjon i forfelt, språkstilen er innenfor sjangeren som er oppgitt, og det er flere treffende ordvalg . Stort sett grammatisk rett skrevet, ortografisk, morfologisk, syntaktisk samt tegnsetting.</p>	<p>Har et variert og bredt ordforråd, med mye variasjon i forfelt, språkstilen er klart innenfor den sjangeren som er oppgitt, og det er overveiende treffende ordvalg. grammatisk korrekt skrevet, ortografisk, morfologisk, syntaktisk samt tegnsetting.</p>

## Refleksjonsnotat

---

På 3. trinn på videregående skulle vi ha et stort prosjekt som i følge læreplaner skulle "sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program". Det skulle lages en kunstnerisk forestilling baser på en roman vi leste. Det skulle trekkes ut relevante temaer i boka og bruke dette som en rød tråd gjennom forestillingen. Forestillingen kunne lages av andre tekster, men de måtte være i samsvar med teamet. Hver scene skulle belyse ideen i forestillingen og reflektere rundt temaet.

Valget av roman gikk ganske fort. Etter presentasjonene i klassen var alle på gruppa enige om at «Haiene» var den mest attraktive boka. Måten den skildret samfunnet på jorden gjennom en båt og dets mannskap var fascinerende. Vi så fort at dette var en symbolsk bok hvor de sentrale temaene var det ondes problem og klasseforskjeller. Etter hvert som vi diskuterte mer og mer fant vi ut at dette var også en bok om samhold og samarbeid. Noen symboler var lette å tyde, mens andre var litt vanskeligere. Jeg trodde at dette skulle være en ganske lettlest bok, men det viste seg at den var full av skildringer, drøftinger og symboler. Bjørneboe var en opplyst mann og hadde mye meninger om ondskaper i verden og hvordan samfunnet styres. Han uttrykte dem på en avansert, men veldig god måte. Dette gjorde lesingen vanskeligere, men også mer spennende.

Vi forsøkte å skape en helhet ved å ha en sammenhengende historie med et tau som vises gjennom hele forestillingen. Dette tauet skal symbolisere samhold og samarbeid. Tekstene vi tok med handlet om de samme temaene vi tok opp i forestillingen: klasseskille og hvorfor det finnes ondskap, og hva som driver den. Tauet var godheten i alt det onde. Båten med mannskapet skulle symbolisere jorda og samfunnet, der det var mye motsetninger og konflikter. Slik er det også gjort i boka og dette var såpass god symbolikk, at vi ville gjøre det samme i skuespillet. På den måten kunne vi legge hele handlingen til samme sted og vi slapp avanserte scenebytter og uforståelige sidehistorier fra grunnsituasjonen.

Jeg er veldig fornøyd med de valgene vi har tatt når det gjelder tekster og innslag i forestillingen. Mitt ønske var å ha med noen tekster som handlet om gresk eller romersk mytologi, men vi fant ingen gode eksempler. Alle tekstene som vi endte opp med passet veldig bra til temaene og var av høy intellektuell grad. Forestillingen var godt bygget opp og alle tekstene vi valgte ut egnet seg som gode overganger til de forskjellige scenene.



Hele forestillingen er en historie om et mannskap på en båt. Det er mange etniske og sosiale forskjeller på båten. Noen ganger fryser vi historien og forskjellige personer trer frem og reflekterer over den aktuelle situasjonen ved hjelp av tekster fra «Haiene» eller andre tekster. Noen tekster ble framført av personen som ikke var en karakter i stykket (Jeanette), mens andre tekster og monologer ble framført av reflekterende personer i selve stykket, som den sindige styrmannen eller den sinte kapteinen. Dette ga som sagt fine overganger og var god variasjon i forhold til et helt normalt skuespill. Skuespillet var oppdelt i forskjellige akter. Den første var på dekk, hvor det utviklet seg en krangel. Denne skal fortelle om all ondskap på båten/verden. Det samme skal andre akt beskrive, der en av mannskapet sitter fast oppe i masta. Neste akt skal vise klasseforskjellene som vi forteller gjennom et måltid, hvor kaptein og styrmann får bedre kost enn resten av mannskapet. Etter dette kommer mytteriet. Opprøret til underklassen. Til slutt kommer situasjonen der det er snakk om liv eller død, klimakset i forestillingen. Stormen kommer og alle hjelper hverandre. Klassene er borte og for å overleve tar alle i et tak i gruppa. Ingen styrer og ingen får noen fordeler. De lever i harmoni.

Med hvert innslag ville vi vise hvordan stemningen var på båten, vi ville få frem hvordan noen hevet seg over andre og hvordan historien og utseende til personer ga utslag for hvordan de oppførte seg mot hverandre. Derfor hadde vi med krangling mellom over- og underklassen, og slåsskamp mellom de samme klassene. Det var viktig å få med i scenene at samhold og godhet fantes, og det var jo dette som ga utslag til slutt. Når alt kommer til alt lønner det seg å hjelpe hverandre, før man hjelper seg selv. Dette synes jeg vi fikk godt frem ved å bruke tauet gjennom hele forestillingen. Det var jo symbolet for samhold. Vi nevnte først at det hadde reddet livet til kokken gang på gang, og det endte opp med å redde livet hans en gang til. I tillegg viste vi godhjertethet ved at kapteinen hjalp alle i land og valgte sykeskrinet fremfor pengene. Vi følte ikke før å ha noe mer sang og dans enn den bakgrunnsmusikken vi hadde. Det passet ikke vår type forestilling som er for alvorlig for slikt. Det hadde ikke blitt samme stemning.

Jeg er også veldig fornøyd med personskildringene våre. Vi hadde noen autoritære og noen hjelpeløse, noen egoister og noen hjelpsomme personer. Siden vi var langt færre personer i gruppa enn det var i selve boka, valgte vi å slå sammen noen karakterer. Mohammed var den sinna kapteinen som var fullt klar over at han var på toppen av rangstigen. Jeg var Styrmann jensen. En rolig og reflektert person som hjalp kapteinen å holde roen. Veronica var lederenn blant de undertrykte. Ida var kokken som lagde all maten som gjorde at mannskapet holdt motet oppe. Silje var den hjelpeløse gutten som trengte sårt omsorg. Bildene i bakgrunn var

en god måte å vise sceneskifter samtidig som de lagde en stemning sammen med musikken. Det er for eksempel mye lettere å spille en slåsscene når det er spenningsmusikk i bakgrunnen.

Samarbeidet i gruppa fungerte ganske bra. Vi hadde diskusjoner og det var flere meninger om en sak, men vi ble alltid enige om noe til slutt. Alle kom med innspill og alle ble hørt. Jeg vil allikevel si at Jeanette og Mohammed gjorde en spesielt god innsats. De fant gode tekster som passet veldig bra til temaene. Bakgrunnen fra historie og filosofi-faget hjalp dem. De andre på gruppa var veldig gode å ha når vi skulle lage selve skuespillet. Her ble mye rettet på underveis. Det unødvendige ble tatt bort og små forbedrende detaljer ble puttet inn i forestillingen.

Før særemnet begynte hadde jeg ikke noen klare tanker om hvordan resultatet skulle bli, men jeg må si jeg ble overrasket over den intellektuelle kvaliteten både på vår og de andre gruppens skuespill. Dette var ikke noen alminnelige forestillinger, det var høyt nivå. Norsk læreren var veldig hjelpsom gjennom hele prosjektet. Dette var noe ganske nytt for oss, og vi hadde virkelig bruk for veiledningen. Vigdis satte oss på rett spor og fortalte oss hvilke ideer vi burde satse på.

I starten syntes jeg det var litt stramt tidsprogram, men når jeg ser tilbake på det synes jeg det var satt av nok tid til disposisjon, selv om jeg følte vi burde hatt litt mer tid til å øve på selve skuespillet. Vi ble igjen etter skolen noen timer på torsdag. Det var svært essensielt. Om det var medberget i planen til læreren, vet jeg ikke. Vi jobbet i hvert fall godt hele tiden. Noen i gruppa hadde eksamen en av dagene vi hadde mye tid til å jobbe med særemne, men det forberedte vi oss godt på og resten av gruppa fikk til svært mye den dagen.

Jeg er veldig fornøyd med hvordan resultatet ble. Den ble mye bedre enn jeg hadde forestilt meg. Dramaturgien var god og vi hadde viktige poenger. Selve skuespillerprestasjonene kunne vært bedre, og vi kunne sluppet oss mer løs på scenen, men dette er ikke teaterskolen. Man kan alltid bli bedre til å huske replikker (snakker mest for meg selv). Skuespillet vårt var litt kortere enn vi hadde håpet, men vi følte vi ikke hadde noe viktig å tilføye. Helheten var viktigere enn lengden. Kvalitet foran kvantitet.

Jeg lærte en god del under prosjektet. Det å finne temaer i bøker er ikke alltid like lett. Selv om et tema er ganske åpenlyst kan det ligge noen dypere temaer som man ikke ser med en gang. Jeg har lært å analysere tekster, og finne og være kritisk til kilder. Det er ikke alltid like

lett å få et felles produkt når 5 individer med hver sine meninger skal få det som de vil. Man må lære å gi og ta i et gruppearbeid, man må slippe andre til og komme med forslag til forbedring når man ser noe som ikke fungerer. Jeg har lært hvordan man setter opp et skuespill og manus. Dette er en mye lengre prosess enn det jeg hadde trodd.

Det er gøy med noe som er litt annerledes enn vanlige norsktimer og innleveringer. Jeg er en kreativ type så det passet meg bra med denne friheten innenfor valg av tekster og fremføring. Skuespill er en morsom måte å formidle kunnskap samtidig som det er underholdende å se på. Det er utfordrende å lage noe så stort, men jeg vil anbefale skolen å fortsette, for man får frem skulte talenter og kreative egenskaper man ikke får frem gjennom vanlige oppgaver. Det er veldig gøy og veldig sosialt.

#### Skole 4:

#### Litterært program

TV-kanalen 3STc setter opp en serie med åtte programmer i programmet "Litteratur på tvers". Dere blir delt inn i hver deres redaksjon på fire, en redaksjon må være kun to. Dere kan selv velge hvordan dere vil utforme deres program, men dere skal fylle en skoletime, dvs. ca. 30 min (vi må regne med litt svinn av 45 min). Her er det lov å være kreative. Under hvert program skal en av de andre redaksjonene vurdere den som har programmet.

#### Temaer

Helter i litteraturen (s.167)

Lyrics (s.173)

Det moderne prosjektet 1 (s. 187)

Det moderne prosjektet 2(s. 187)

Bildebøker (s.192)

Journalistikk (s.204)

Kvinner i litteraturen

Sammenligning av litteratur

#### Problemstillinger

Vis hvordan ulike helteroller kommer til uttrykk gjennom litteraturhistorien, og i den senere tid også film og tegneserier. Bruk eksempler. Hva slags helter har vi i dag?

Ta utgangspunkt i oppgavene s. 179

Hva er det moderne prosjektet og hvordan kommer det til uttrykk i litteratur fram til 1950?

Hvordan kommer det moderne prosjektet til uttrykk fra litteratur og andre medier fra 1950 fram til i dag? Fortsetter det moderne prosjektet?

Ta utgangspunkt i oppgave 3 s.197, og vis hvordan tekst og bilde henger sammen i ulike bildebøker.

Ta utgangspunkt i Georg Johannesens sitat: "En avis er ikke mer virkelig enn en diktsamling. Det er bare en annen genre."(s.198). Hvordan vil dere tolke sitatet? Kan dette komme til uttrykk i litteraturen, ev. hvordan?

Vis hvordan kvinnerollen har kommet til uttrykk gjennom litteraturhistorien, og kom inn på hvordan den har utviklet seg. Hvilket bilde av kvinnen skapes i dag?

Sammenlign realismen fra 1870-årene med sosialrealismen fra 1970-årene. Hvor finner vi likheter, og hvor viker de fra hverandre? Vis med eksempler.

Det skjønnlitterære program

Dette er et muntlig prosjekt. Karakter vil være viktig for muntligkarakteren i 2.termin.

Tema: Moderne lyrikk

Tidsramme: Introduksjon i uke 2, dere bruker alle norsktimene i uke 3 til å jobbe med dette. I uke 4 skal vi ha vanlig undervisning

Framføring i uke 5 og 6

Gruppearbeidet: Gruppestørrelse på 4 elever. Hver gruppe får en hel time til å presentere sitt skjønnlitterære program. I utgangspunktet kan dere selv velge hvem dere vil jobbe sammen med og hvilken lyriker dere skal fordype dere i. Hvis behov hjelper jeg dere med gruppesammensetning og presentasjonsform.

Oppgaven: Dere skal lage et skjønnlitterært program der dere fordyper dere i lyrikk eller sangtekster. Vær kreative! Mulighetene er mange. Dere bør være bevisst på mottaker. Er programmet rettet mot barn, ungdom eller voksne? Bruk lyrikere og fagkunnskap fra kapittel 3 eller s. 173-179. Kom gjerne med egne forslag, tekster dere selv har et forhold til. Bruk fagbegrepene i tilknytning til lyrikken, se på virkemidler, bruke analysebegrepene, vurderer tekstens kvalitet. Dere skal være i teksten, biografi og bibliografi er ikke relevant i denne sammenhengen.

Forslag på lyrikere og tekstforfattere: Nordahl Grieg, Inger Hagerup, Halldis Moren Vesaas, Arnulf Øverland, Herman Wildenvey, Rudolf Nilsen, Olav H. Hauge, Karin Boye, Edith Södergran, Georg Johannesen, Rolf Jacobsen, André Bjerke, Gunvor Hofmo, Paal Brekke, Alf Prøysen, Joachim Nielsen, Bob Dylan, Ole Paus, Lillebjørn Nilsen, Odd Børretzen, Lars Saabye Christensen, Ragnar Hovland, Tungtvann, Lars Lillo-Stenberg, Carpe Diem, Klovner i kamp, Gatas parlament, Kolbein Falkeid, Dum Dum Boys, Raga Rockers, Joni Mitchell



*Opplegget i egen klasse:*

Hvordan jobbe med skjønnlitterært program i 3pbx november og desember 2011

Mål i læreplanen som arbeidet dekker/kan dekke

Kompetansemål etter påbygging til generell studiekompetanse –  
yrkesfaglige utdanningsprogram

Muntlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program

vurdere egen muntlig utvikling

Sammensatte tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett  
ved hjelp av begreper fra retorikken

vurdere bruk av estetiske virkemidler i ulike medier

sammenligne og vurdere tekster som overføres fra ett medium til et annet

bruke ulike medier for å tolke og presentere tekster fra ulike tider

Skriftlige tekster

Målet for opplæringen er at eleven skal kunne

begrunne egne lesevalg og formulere problemstillinger til tekstene

lese og tolke eksperimenterende og modernistiske tekster og kunne bruke disse som utgangspunkt for egen tekstproduksjon

Eleven velger tekst/tekster selv

Det skal være noe som betyr noe for eleven, eleven må kunne begrunne valg av tekst

En eller flere tekster skal framføres av eleven, det er det utvida tekstbegrepet vi har i tankene, men det må være skjønnlitterært

Eleven skal peke på sentrale virkemidler som er brukt i teksten

Eleven skal vurdere bruken av virkemidler, kunne forklare hvorfor dette er en tekst som fungerer godt, og legge fram hva han/hun tror forfatteren vil med denne teksten, eller hva forskjellige lesere kan få ut av møtet med denne teksten.

Framlegginga skal ikke vurderes med karakter i vanlig forstand.

Medelever og lærer kan inviteres med til å si sin mening om teksten

Når alle er ferdige med framlegga sine, skal alle skrive hva de har fått ut av dette arbeidet.

Alle elevene må levere et refleksjonsnotat til læreren, og en oversikt over punkt 1-5/manus for framføringa

## **Vedlegg 4 Elevenes tolkninger av læreplanmålet**

### *Tolkning 1*

Dem vil at vi skal kunne sette sammen en skjønnlitteratur tekst som vi skal klare og framføre. Og dette vil dem at vi skal øve på fordi man kan komme opp i dette på eksamen. Da kan man analysere noe som har med dette temaet og gjøre. Eks: Eventyr, filmer, Tv serier eller bøker,

Dem vil vel at vi skal lære dette fordi at man har bruk for dette siden kanskje man skal gå mer på skole eller at vi skal jobbe så er det litt viktig og kunne noe om dette. =)

## *Tolkning 2*

Sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program.

Hva forstår du med kompetanse målet?

Men det jeg tror dem mener med dette målet er at vi skal sette sammen en tekst i det skjønnlitterære for så og framføre det etterpå. F. eks. et kåseri. Det jeg ikke forstår er det med program???

Hvorfor tror du dette målet er med i læreplanen, tror du?

At vi skal prøve og forstå og beherske forskjellige skjønnlitterære tekster.

## *Tolkning 3*

Sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program:

Framføre noe skjønnlitterært innenfor ett spesielt område, novelle, eventyr, eller en historiefortellende tekst og forklare hvordan det er bygget opp, hvilket marked den henvender seg mot og om det er noen dypliggende tankevekkere. Altså analysere den historiefortellende sjangeren og presentere hvordan den er bygget opp. Av ordet program mener jeg det henter det til at jeg skal "lære bort" også.

For å lære andre og ved å lære bort lærer du også.

## *Tolkning 4*

‘Sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program’

Jeg tror meningen er å produsere en tekst, eller flere tekster i en samling med en spesiell skjønnlitterær problemstilling som skal framføres etter egen forståelse. Det kan enten være et selvskrevet verk, eller en tekst som omfatter en eksisterende situasjon eller tekst. Problemstillingen er det viktigste utgangspunktet og skal treffe innenfor det skjønnlitterære emne. Poenget er uansett å skape noe som viser at man har forstått begrepet skjønnlitterær.



### *Tolkning 5*

Sett sammen og framfør et avgrenset skjønnlitterært program.

1

Sette sammen en presentasjon om et program som omhandler for eksempel en bok eller en film. Som har med skjønnlitteratur å gjøre.

Skal framføres foran en gruppe, for å vise at du kan det.

2

Jeg tror målet er med i læreplanen fordi for eksempel tv er et medie som alle kjenner til og bruker mye. Det går mange slike programmer som kan relateres til det man skal igjennom i et skoleår. Kanskje er det for å lære den skjønnlitterære bite... ?

### *Tolkning 6*

Elevene skal kunne sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program.

Dette vil si at elevene skal kunne presentere et skjønnlitterært emne. Man kan gjøre dette på flere måter. Et foredrag, med eller uten hjelpemidler. Powerpoint, lysbilder, musikk, korte filmer, kroppsspråk, etc. er eksempler på hjelpemidler. Skrive en tekst, men da blir det ikke en presentasjon.

At eleven skal kunne sette sammen et program selv vil si at eleven må kunne skrive programmet. Man må kunne finne stoff til emne, enten ved søk på internett, leksikon, skolebøker, aviser og mange andre kilder. Så må man sette sammen stoffet man har funnet til en sammenhengende tekst.

### *Tolkning 7*

Sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program.

Vi(elevene) skal ha kunnskap om dette fordi det er grunnleggende til videre kunnskap.

Eleven skal kunne framføre for å forstå og føle seg sikker videre i utdannelsen sin.

Det er mye kunnskap å hente i det skjønnlitterære.

### *Tolkning 8*

Sette sammen og fremføre et avgrenset skjønnlitterært program:

Ha et foredrag om et eget emne

For og få mer trening i og fremføre og kunnskap om emnet

### *Tolkning 9*

Skjønnlitterært program

Tolke tekster ved tema, forfatter, sjanger osv. Hvilke virkemidler blir brukt og hva vi kan forstå av teksten, likhetstrekk og struktur.

For at vi kan ta lærdom av vår litteratur, hva vil forfattere fra tidligere og nåtidens forfattere fortelle oss.

### *Tolkning 10*

Sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program

Jeg forstår at vi skal kunne skrive en tekst, eller skrive en fortsettelse/begynnelse av en allerede vedlagt stil. Deretter framføre det.

Myndighetene vil at vi skal kunne lage en stil av skjønnlitterær-sjanger. Jeg tenker vi skal lære oss dette, så vi kan lage og sende brev skriftlig og lage søknader. Det er også mulig de vil vi skal lære oss strukturen av bøker, eller at fremtidige journalister/forfattere, skal lære seg strukturen. Også så vi lærer å lage egne dokumenter hvor du kan formidle dine budskap. Enkeltpersoners menigheter er like viktig som journalistene sine. Muntlige framføringsdelen er for å øve seg muntlig foran en forsamling.

### *Tolkning 11*

Kompetansemål.

Sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program.

= Kunne forklare til medelever et emne innen skjønnlitteraturen og kunne sette opp hvordan skjønnlitteraturen er satt opp.

Hvorfor er dette målet med i læreplanen tror du?

= Det er for at personen skal få bli bedre i dette med retorikk i forhold til eksamen og vite hvordan man skal bygge dette opp til han eller hun evt. Blir forfatter en gang i framtiden eller skal bare enkelt skrive noe.

### *Tolkning 12*

Dette målet er med i lærerplanen fordi det er den måten vi selv skal kunne lære stoffet og klare å fullføre eksamen. Vi skal komme ut fra skolen med kunnskaper fra den læreplanen vi har fått. Har vi en læreplan og et mål er det enklere å sette seg inn i at det er det man skal lære, og tar det kanskje noe mer seriøst.

Det jeg forstår med dette kompetansemålet er noe av det samme, hvis vi setter sammen og framfører et avgrenset skjønnlitterært program forstår vi mer og får muligens mer kunnskap og mer forberedt.

### *Tolkning 13*

-Sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program.

1. Jeg tror de mener vi skal kunne sette sammen en passe tekst om et emne eller en sak eller liknende, uten å være for usaklig eller skrive mye "tull". Det skal være et program som skal være mulig å legge fram slik at folk forstår det.

2. Dette er et mål som sikkert er med for at vi skal kunne sette sammen litterære program men også gjøre det gjennomførbart, og mulig å framføre.

### *Tolkning 14*

Sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program

Egentlig svært lite. Kan være at vi skal bygge opp et et manus/foredrag som har en skjønnlitterær oppbygging Kan også være skuespill. Veldig vanskelig måte og skrive det på.

Jeg tror det er en del av læreplanen fordi vi skal lære alle de forskjellige sjangerne. Og skjønnlitterær er en sjanger som det leses mye av.

### *Tolkning 15*

Sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program.

Får ikke så veldig mye ut av dette læreplanmålet, så det kan jeg ikke uttale meg noe om. Men antar det kan ha noe med skjønnlitteratur å gjøre.

Se over.

### *Tolkning 16*

Forstå hvordan utvikling i samfunnet gjennom tidene har forandret samtidens litterære tekster.

Danne egne meninger og tanker rundt forskjellige tekster, forklare/forsvare våre egne meninger.

### *Tolkning 17*

Man skal skrive en oppdiktet tekst, og fremføre det for klassen etterpå. Enten teksten eller et sammendrag.

Det er med i læreplanen fordi vi skal lære hva en skjønnlitterær tekst er og skrive det. I løpet av skoleåret skal vi også ha hatt noen fremføringer for klassen.

### *Tolkning 18*

Skrive om og fremføre litt av en bok/fortelling/novelle/film etc.

Det er vel kanskje et mål i læreplanen, for at man skal lære seg å lese og forstå noe man leser og kunne presentere dette og fortelle om det til noen etterpå.

### *Tolkning 19*

Vet ikke hva det betyr.

## **Vedlegg 5 Elevenes valg av tekster til det skjønnlitterære programmet med begrunnelse**

*Begrunnelse 1: "If today was your last day" av Nickelback.*

Jeg valgte å ta den sangen fordi det er sang som betyr noe for meg, som jeg kan høre på mange ganger uten å bli lei av den. Den har hatt betydning for mitt liv og mine handlinger. Det å velge en sang gjorde det litt lettere. Fremføringen av sangen gjorde at den fanget meg og mine tanker. Derfor valgte jeg den.

*Begrunnelse 2: The Wire*

Jeg valgte tv-serien The Wire fordi det er min favoritt tv-serie. Det er min favoritt fordi den er så velskrevet og dyptgående. På overflaten er det tilsynelatende en serie om "politi og røvere" i Baltimore, men den i stor grad en meget realistisk fremstilling av hvordan samfunnet fungerer på tvers av miljøer og klasseskiller. Her får vi se alt fra livet til de narkomane nede på gatenivå og helt opp til borgemestere og senatorer.

Det kan trekkes paralleller fra The Wire, som handler om det amerikanske samfunnet, til det norske samfunnet. Det er riktignok mer kriminalitet i Baltimore enn i Norge, men hvordan vi mennesker påvirker hverandre er ganske likt i alle land.

*Begrunnelse 3: "Into the Wild".*

Jeg valgte Into The Wild fordi filmen har hatt en stor innvirkning på meg som menneske. Første gangen jeg så filmen hadde jeg vært arbeidsløs i 3 måneder og jeg var fortsatt ikke sikker på hva jeg skulle vie tankene mine til. Presset om barn, bil, lån, hus og kone begynte tidlig, men jeg klarte ikke helt å forestille meg hvordan jeg kunne begynne på dette nå. Jo mer jeg tenkte på det, jo mer ville jeg ta avstand fra å begynne på det, for når jeg begynner på det, kan jeg ikke slutte for noe bedre. Så filmen gav meg et dytt i den retningen jeg ta. Derfor var filmen mitt valg; Den gjorde inntrykk på meg."

*Begrunnelse 4: Egenproduserte kjærlighetsdikt.*

Jeg valgte teksten for jeg ville vise klassen at jeg er god til noe innen for norsk at det er noe jeg mestrer.

Dikt er også en ting jeg liker veldig godt å lage og det sett følelsene mine i perspektiv.

*Begrunnelse 5: "Mmmm Mmmmm".*

Grunnen til at jeg valgte den sangen/teksten jeg gjorde, var fordi det var en sang jeg hadde hørt gjennom hele oppveksten min. Sangen i seg selv handler om det å være annerledes. At noen blir sett på som annerledes på grunn av noe de er født med, og noen blir sett på som annerledes på grunn av foreldre, eller andre ting som de selv ikke er skyld i, men som de blir bedømt etter.

*Begrunnelse 6: "Not for this world"*

Jeg valgte teksten fordi den gir motivasjon til å følge drømmene dine. Og de burde du følge før tiden går for fort og du blir en gammel mann. Videre sier teksten at verden er til for deg og jeg føler at verden er min lekekasse. Alt blir liksom positivt. Gjør så mye du kan hver eneste dag. Teksten passer også veldig godt til hvordan jeg føler, deretter kommer en leksjon om hvordan du burde gjøre, hvis du føler på denne måten. I hvert fall gir denne teksten meg mye motivasjon til å følge mine drømmer, og ingen drømmer er for dumme og du kan klare alt. Det er det jeg får ut av teksten.

*Begrunnelse 7: "Blackened"*

Største grunnen til valget av sangen, var innholdet i teksten. Sangen støttet mine politiske synspunkt og min mening om ting, da den er anti-atombåpen. I tillegg er sangen ganske fengende og har et spennende riff. Sangen blir veldig rolig mot midten av sangen og den er veldig ustrekt, noe som gjorde presentasjonen av selve sangen litt kjedelig. Det ble veldig mye tekst, og det ville tatt altfor lang tid å presentere hele sangteksten. Grunnet det, vil jeg eventuelt valgt en annen sang.

*Begrunnelse 8: "Eg ser"*

Jeg valgte sangen "Eg ser" Av Bjørn Eidsvåg fordi jeg liker sangen og synes den er fin. Den er en rolig og behagelig sang som er lett å like. At sangen var på norsk gjør at den blir enda lettere å oppfatte hva den handler om.

*Begrunnelse 9: "Til ungdommen"*

Valgte teksten pga. den har betydd en del for meg, og man kunne lett peke på virkemidler som ble brukt i teksten og "linke" noe opp mot læreplanmålet.

*Begrunnelse 10: "Diamanter og kirsebær"*

Grunn til at jeg valgte den er at det er mange metaforer. Det var lett å finne virkemidler i teksten.

*Begrunnelse 11: "Working Class Hero"*

Jeg valgte denne teksten fordi det er en av mine favoritt sanger. Teksten er veldig bra sammensatt og den fungerer bra i samsvar med melodien. Sangen er en ganske politisk sang og den skapte reaksjoner, noe jeg liker godt. Den fokuserer på klasseskillene i England, men klasseskiller er noe som skjer ellers i verden og. Teksten er konkret og forteller budskapet rett frem. Jeg liker tekster som har mening, og gjerne er aktuelle i samfunnet i dag. Mange av temaene i sangene til John Lennon er aktuelle ennå.

*Begrunnelse 12: "Hjerteknuser"*

Jeg valgte å ha et foredrag om Kaizers Orchestra's Hjerteknuser fordi jeg liker sangen, og det er en sang jeg har hørt mye på. Jeg har også snakket med noen av medlemmene i Kaizers og har vært på en av konsertene deres. Derfor synes jeg det er ekstra interessant å analysere en av sangene deres

*Begrunnelse 13: "The Earth Song"*

Jeg valgte Michael Jackson fordi han er en av mine favoritt artister, han har mange fine sanger som tar opp samfunns og verdens problemer.

jeg valgte å presentere The Earth Song fordi den har et budskap om alt det vonde som skjer i verden og hvis ikke vi mennesker slutter å ødelegge hverandre og jorda vill det få store konsekvenser hvis vi ikke gjør noe med det.

*Begrunnelse 14: "Concrete Angel"*

Jeg valgte sangteksten til Concrete Angel av Marthina McBride, fordi det er den eneste sangen jeg har hørt før som har rørt meg. Teksten er veldig sterk og vekker veldig lett følelser hos folk hvis man kanskje er litt trist selv. Jeg syntes også at melodien er veldig fin og behagelig å høre på.

*Begrunnelse 15: Jørgen + Anne er sant*

Boka skildrer hvor hardt det er å være ti år og forelsket, noe som alle jenter tenker i den alderen. Det er et morsomt og ironisk tema. Verden går under vis man ikke får den man er forelsket i, man skulle bare vist hva livets utfordringer er.

*Begrunnelse 16: "Gabriellas song"*

Når jeg skulle velge meg en tekst til mitt skjønnlitterære program så skulle det være noe som betydde noe for meg, en tekst som gav meg en mening. Det første jeg da tenke på var sangen som ble sunget i min tantes begravelse. Det var en tekst jeg viste jeg kunne si noe om og valg valget var derfor enkelt.

*Begrunnelse 17: "Home for Christmas"*

Jeg valgte teksten fordi jeg ville velge noe som ikke ble alt for personlig for meg, siden det skulle fremføres. Valgte derfor en julesang, siden det var rundt juletider. I tillegg synes jeg sangen er veldig vakker, og fin å høre på.

*Begrunnelse 18: "Nothing Man"*

Jeg valgte å ta for meg sangteksten; Bruce Springsteen – Nothing man, på grunn av at jeg liker artisten og teksten.

Selve sangteksten er basert på en alvorlig hendelse som skjedde i USA den 9/11/01. Teksten er gripende og hjerteskjærende, og er en vakker tekst som er med på å hylle alle de frivillige og hjelpe-korpsene som var med på redningsaksjonen.

Artisten/forfatteren er en kjent musiker som jeg har hatt sansen for helt siden jeg ble kjent med verkene hans.

*Begrunnelse 19 Breakeven*

Jeg valgte sangen Breakeven fordi jeg liker den veldig godt. Synes det er en bra tekst, samtidig som den er fengende og trist. Også ser man gutten sin synsvinkel. Hvordan han ser på dette med kjærlighetssorg. Hvordan han sine tanker er rundt det.



## Vedlegg 6 Elevenes refleksjoner rundt arbeidet med skjønnlitterært program

### *Refleksjon 1*

Skrive refleksjon om skjønnlitterært program. Skriv det som en sammenhengende tekst

Hva fikk du ut av dette arbeidet?

SVAR: Jeg fikk litt vist litt ting jeg kan mestre i norsken (at jeg kan skrive dikt)

Fikk også sluppet løs litt følelser og vist litt av meg selv som ikke mange viste om (Om de ikke har sjekka facebook)

Hva lærte du av egen og andres framføring?

SVAR: Jeg fikk jo vite litt om mine medstudenter og jeg fikk nye sanger jeg kunne høre på i senere tid. Fikk også litt mer lærdom om analysering av sangtekster og dikt.

Hvordan er du fornøyd med egen innsats?

SVAR: Jeg synes jeg fremførte bra!

I tillegg var jeg ekstremt nervøs for foredraget.

+ at jeg fikk litt for mye følelser ang. sangen til Henriette så jeg var skikkelig uvel når jeg skulle fremføre.

Håper ikke dette var med på å trekke meg ned.

Hva kunne du eventuelt gjort bedre?

SVAR: Fokuser litt mer på det teoretiske ved presentasjonen, men jeg må få litt mer lærdom i de forskjellige ordene.

Burde vi satt av tid på skolen?

SVAR: Definitivt, til tider har vi litt for mye å gjøre på fritiden...

Ikke alle ha tid og ork til å ha så mye på ettermiddagen.

Hadde det blitt annerledes hvis du fikk vurdering på framføringa?

SVAR: Kan hende! Prøver så godt jeg kan uansett med eller uten vurdering.

### *Refleksjon 2*

Jeg fikk oppleve hvordan det er å fordype seg i en tekst for egen del. I etterkant av arbeidet har jeg hørt på flere sanger, og fått mer ut av tekstene. Av andres framføring har jeg sett nye tv-serier eller sanger jeg har lyst til å se, og litt om framføringsmåte jeg kan bruke selv i fremtiden. Jeg lærte også ulike måter å presentere på. Med min egen innsats var jeg mindre fornøyd, og jeg kunne brukt tid på en mer oversiktlig powerpoint. I tillegg satt meg mer inn i punktene på powerpointen. Vi burde definitivt satt av tid på skolen for dette prosjektet. I

starten av Desember tenkte jeg å starte med prosjektet, men ventet siden vi ikke hadde fått noen beskjed i timen.

Hadde vi fått vurdering, hadde ikke framføringen vært mye annerledes. Jeg hadde i tilfelle satt av mer tid til å fullføre Powerpoints-presentasjonen, men måtte istedenfor øve til matteprøve

### *Refleksjon 3*

Skjønnlitterær program var interessant fordi man velger et tema selv, som gjør at det blir mere spennende å jobbe med. Jeg fikk en del ut av det, med tanke på andres framføringer, kan man sammenligne seg selv.

Innsatsen min var grei, jeg vil være ærlig å si at jeg kunne vært mer forberedt, men det er ikke på grunn av slapphet. Jeg kunne funnet ut mere om tekstens grammatikk og virkemidler.

Det å sette av tid på skolen kunne vært et godt alternativ, men noen ganger kan det være bedre å sitte hjemme.

Jeg tror ikke jeg hadde prestert mindre eller bedre hvis vi hadde fått karakter. Når man står foran en forsamling så er det på en måte ikke karakteren som teller, det er mere presentasjonen og evnen til å gjennomføre.

### *Refleksjon 4*

Refleksjon om skjønnlitterært program.

Det jeg fikk ut av det å framføre et skjønnlitterært program var at jeg satte meg mer inn i de forskjellige type virkemidlene og lærte litt fler enn jeg kanskje kunne/husket. Siden dette var en muntlig presentasjon fikk jeg jo også øvd meg mer på det muntlige og stå foran "publikum". Det jeg lærte av de andres presentasjon var enda flere nye virkemidler og hvordan de forskjellige presenterte det.

Jeg er fornøyd nok, følte jeg fikk svarte det jeg kunne på presentasjonen i forhold til det jeg skulle ha med, men jeg vet ikke om jeg svarte riktig, men jeg prøvde hvert fall. Jeg kunne jo skrevet litt mer info om selve bandet og var sikkert flere små ting jeg kunne gjort bedre som jeg ikke hadde med meg, men som jeg dessverre ikke kom på der og da.

Vi fikk jo satt av litt tid på skolen, så jeg synes ikke vi trengte noe mer tid enn det vi fikk på skolen til akkurat dette programmet.. Nei, det ville ikke blitt så mye mer annerledes som jeg kan tenke meg, jeg gjorde det ikke noe mer sløvete selv om vi ikke fikk noen karakter. Selv om man kan jo bli litt mer motivert så klart.

## *Refleksjon 5*

Refleksjon over skjønnlitterært program

13. 12.2011

Jeg synes dette var en bra måte å jobbe med dette læreplanmålet på fordi vi lærte mye om analysering av forskjellige typer skjønnlitteratur. Siden vi fremførte, fikk man kunnskaper fra arbeidet andre hadde gjort.

Det var interessant å høre på de andre foredragene siden det var ting som var personlig for hver enkelt elev. Dette gjorde at man ble mer ”kjent” med personene i klassen.

Det var bra vi ikke ble vurdert med karakter. Jeg tror det ville blitt ubehagelig for flere å vurdert foredraget med karakter siden det var personlige temaer vi skulle snakke om.

## *Refleksjon 6*

Refleksjon

Jeg har øvet meg på å lage en Power Point og lage en sanganalyse hvor man bl.a. skal trekke ut virkemidler. Jeg er fortsatt ikke vant til å holde foredrag foran mange mennesker slik jeg var på ungdomskolen, men det blir jo lettere og lettere for hver gang jeg gjør det. Jeg kunne snakket litt mer om bakgrunnen for sangen, det hadde jeg egentlig tenkt til men så forkortet jeg det litt mens jeg hadde fremføringen. Jeg synes ikke vi trengte mer tid på akkurat dette foredraget på skolen, men noen av de andre burde vi fått mer tid til. Jeg hadde nok jobbet bedre hvis vi hadde fått karakter.

## *Refleksjon 7*

Jeg lærte forskjell på forskjellige uttrykk innenfor skjønnlitteratur som jeg tidligere ikke har hatt helt greie på, som forskjell på alle de forskjellige typer rim vi har. Fikk jo igjen øvelse innen for det å framføre, noe som var lettere når det var en selvvalgt tekst som var av egen interesse.

Av alle framføringene lærte jeg forskjellige måter å framføre på, sette opp en power point.

Jeg så også på forskjellen hos alle som hadde valgt en sang, at når virkemidlene ble nevnt først så la jeg mer merke til det når sangen ble spilt av etter på.

Jeg er fornøyd med egent innsats, det var gøy å framføre om noe som var av egen interesse.

Det er spennende å gå inn i teksten å analysere den litt og prøve å finne ut hva forfatteren vil få fram.

Jeg kunne selvfølgelig kunnet alt utenat, ikke vært så nervøs og skjelven. Men synes det gikk ganske bra i grunn.

Vi burde kanskje hatt litt tid på skolen, men med denne oppgaven hadde det vært litt vanskelig med tanke på at den var så hemmelig.

JA! Klart hadde det vært annerledes med vurdering. Av de få som ville ha vurdering var jeg en av dem. Jeg liker å ha noe å strekke meg etter, eller i alle fall vite hvor jeg ligger på skalaen.

Så en kommentar i alle fall hadde gjort seg! ☺

### *Refleksjon 8*

#### Refleksjonsnotat

Jeg føler jeg har blitt mer trygg på meg selv, på det å lage PowerPoint og står foran klasse å prate. Det jeg har lært av denne oppgaven er at det finnes mange tekster som har en dypere mening enn det vi først ser, første gangen vi hører en tekst. Har lært å legge litt mer merke til virkemidler. Er fornøyd med egen innsats. Hvis det er noe jeg kunne gjort bedre, så er det å forberede meg bedre. Mener vi fikk greit med tid på skolen. Hadde nok lagt litt mer innsats i det hvis det var karakter.

### *Refleksjon 9*

Skrive refleksjon om skjønnlitterært program. Skriv det som en sammenhengende tekst

Hva fikk du ut av dette arbeidet?

Det fikk meg til å tenke på alt det vonde som skjer på jorda, og at hvis ikke vi mennesker forandrer oss Kan det få store konsekvenser.

Hva lærte du av egen og andres framføring?

Jeg lærte at neste alle sanger har parrim og enderim.

Hvordan er du fornøyd med egen innsats?

Jeg kunne ha gjort bedre.

Hva kunne du eventuelt gjort bedre?

Jeg kunne hatt med litt mere detaljer om teksten.

Burde vi satt av tid på skolen?

Hadde ikke trengt det.

Hadde det blitt annerledes hvis du fikk vurdering på framføringa?

Jeg tror jeg hadde gjort bedre med vurdering.

### *Refleksjon 10*

#### REFLEKSJON av skjønnlitterært program

Det har vært en interessant læring å ta med seg, noe litt annet enn jeg har sett og opplevd tidligere. Det var personlig, og jeg lærte noe ut av alles framføring også faglig ved å se på virkemidler i dikt, sangtekster og film adaptasjon.

Jeg fikk en bedre forståelse av skjønnlitteratur, hvordan det bygges opp og hvilke virkemidler som går igjen i de forskjellige tekstene. Jeg lærte også at man veldig ofte kan dra det opp i mot virkeligheten, selv om det er skjønnlitterært.

Jeg er fornøyd med egen innsats, men jeg hadde gjort noe annerledes hvis jeg hadde fått oppgaven en gang til etter å ha sett alle de andres framføringer. Noen hadde bra kildehenvisninger, andre hadde veldig grundig gjennomgang av sangen som fortalte en historie og noen var veldig flinke på å få fram virkemidler og å gi gode eksempler på dette. Dette er læring jeg ville gjort bedre, hvis jeg hadde fått en lignende oppgave igjen. Det var første gangen jeg gjorde en slik type oppgave, så jeg lærte av det og er fornøyd med oppgaven ut ifra slik jeg tolket å løse den.

Jeg synes ikke vi fikk lite tid på skolen til dette. VI fikk litt tid på slutten av dagen på mandag på skolen, ellers så synes jeg det var en oppgave som var fin å gjøre hjemme.

Jeg tror nok jeg hadde fått en større motivasjon til å gjøre en god jobb hvis vi hadde fått vurdering. Men jeg ville ikke ønsket og fått en vurdering på dette når det var et personlig valg.

### *Refleksjon 11*

Arbeidet med det skjønnlitterære programmet har vært utrolig spennende, man får et annet inntrykk av det man har valgt å fordype seg i.

Det man må være forsiktig med er hvordan powerpointen fungerer, det er ikke alltid den er på din gode side og man må “krungle” seg gjennom programmet.

Egen innsatsen har vært så som så, men alt i alt fornøyd med produktet som skulle framføres, helt til powerpointen fuska.

Skulle noe blitt bedre så hadde det vært å starte tidligere med oppg. og jeg skulle ha skrevet manus til powerpointen.

Det hadde egentlig ikke gjort så stor forskjell om vi hadde brukt skoletimene til det skjønnlitterære programmet, og om det hadde vært karakter på det ville man mest sannsynlig prøvd å prestere bedre., men det hadde vært et uhyggelig press rundt oppgaven hvor man blir opptatt av hvordan læreren tolker oppgaven du har valgt ut.

### *Refleksjon 12*

#### Refleksjoner over skjønnlitterært program

Jeg så på en skjønnlitterærtekst, som jeg selv liker, med “analysebriller”. Dette fikk meg til å se nærmere på hva forfatteren virkelig vil med teksten, i tillegg til de meningene jeg selv hadde gjort meg om teksten. Av selve fremføringene følte jeg selv ikke at jeg lærte så mye. Derimot innså jeg at tekster jeg kanskje misliker, kan være betydningsfulle for andre. Jeg er veldig fornøyd med egen innsats. Jeg legger mye arbeid i selve powerpointen, og ikke bare hva jeg skal si. På denne måten tror jeg mine powerpoint’er fungerer som blikkfang og ikke kjeder folk. Alltid vanskelig si hva man kunne gjort bedre, skulle gjerne hatt enda lenger tid på fremføringen. Det burde vært satt av litt tid for læreren til å høre litt mer om hvordan folk ligger an. Selv begynte jeg å jobbe litt med programmet straks vi fikk vite om oppgaven. Jeg vet derimot at mange ikke gjorde noe før kvelden i forveien, dette førte til at nesten alle valgte sangtekst. Dermed ble det noe ensformig. Selv la jeg mye arbeid i oppgaven og syntes det er dumt at vi ikke fikk karakter. Tror mange legger litt jobb i det uansett siden de skal snakke om noe de selv liker.

### *Refleksjon 13*

#### Refleksjon av skjønnlitterært program

Jeg synes at det var gjennomgående bra. Jeg er et skritt nærmere perfekt muntlig presentasjon til eksamen og lærte mye av de andre som jeg kunne gjort bedre eller hva jeg ikke skal gjøre. Jeg er greit fornøyd med innsatsen min, synes selv jeg fikk til en bra presentasjon. Manuslesing er noe jeg må øve mer på, være mer uavhengig av manus og ha en mer frittgående fremføring. Bruke tid på skolen synes jeg ikke vi skulle ha gjort med dette prosjektet, imens det skulle være litt hemmelig ovenfor resten, men jeg hadde kanskje gjort en

ekstra innsats vis vi skulle fått karakter på fremføringen. Synes det var et veldig bra prosjekt for man blir litt bedre kjent med de andre ved å ha sånne prosjekter.

#### *Refleksjon 14*

Refleksjon om skjønnlitterært program

3PBX            14.12.11

Av dette arbeidet fikk jeg lært litt mer om å analysere sangtekster og musikkvideoer, samt mer erfaring med å holde foredrag. Det hjelper en del å ha noen små foredrag innimellom, da får jeg trent på hvordan det blir til eksamen. Det jeg likte spesielt denne gangen var at vi sto fritt til å velge tema selv, og kunne derfor velge noe vi interesserer oss for. Heller flere små foredrag enn noen få store for min del, det vil jeg dra mest nytte av.

Er tålelig fornøyd med egen innsats, fikk laget en grei powerpoint, og fikk tatt med og forklar de viktigste virkemidlene i sangen. Jeg burde ha satt av mer tid til øving, da ville jeg visst litt mer spesifikt hva jeg burde sagt. Vi fikk to timer til å jobbe med programmet på skolen, og jeg vil si at det var nok i denne sammenhengen.

Det ville nok blitt litt annerledes om vi ville fått vurdering av arbeidet, men det ville nok blitt nogenlunde likt. Det kommer an på hva kravene til lenge osv ville vært. Det ville uansett vært interessant å fått en tilbakemelding på hva man kan endre, eller gjøre bedre til neste gang – uten at vi nødvendigvis trenger å få en karakter på arbeidet.

#### *Refleksjon 15*

Det jeg skjønnte av dette arbeidet var at det var mer å tolke i teksten enn det jeg trodde. Men det jeg tolket var mer mine egne følelser og ikke enderim, metaforer og sånt som står i boka. Jeg skjønnte at jeg burde tolke tekster for hvordan Mette vil jeg skal tolke tekster og ikke utifra mine egne frie ønsker. Jeg er ganske fornøyd med framføringen, men jeg skjønnte jeg måtte hatt med det mer grunnleggende diktanalysen fra boka og læreplanen. Vi fikk grei nok tid på dette, men det avhenger jo av hvor grundig hver og en vil ha framføringen. Jeg hadde håpet på en karakter på dette, uansett så håper jeg på en tilbakemelding, så ja, jeg gjennomførte dette som om vi skulle fått karakter på dette

### *Refleksjon 16*

Skrive refleksjon om skjønnlitterært program. Skriv det som en sammenhengende tekst

Jeg valgte å ha om Nickelback fordi de er et band som jeg hører mye på. Jeg liker veldig godt de fleste sangene, å kjenner meg igjen godt igjen de fleste sangene. Jeg fikk lært mye av analysering og ikke minst tolkning av tekst når jeg satt meg ned for og studere den. Ved og høre på andre sine framføringer lærte jeg at vi alle har forskjellige oppfatninger av de samme tekstene og filmene. Lærte også at det er veldig varierende hva slags sanger som appellerer til de forskjellige menneskene. Jeg synes min egen innsats var helt ok. Var veldig vanskelig og sette seg ned og virkelig å jobbe med en tekst, men føler jeg fikk det bra til. Jeg kunne lagt ned litt mere arbeid i analysedelen av foredraget, men føler jeg fikk fremhevet teksten sine ankerpunkter på min egen måte, noe jeg liker svært godt. Vi fikk jo en del tid på skolen til dette, så mere tid på skolen tror jeg ikke ville gitt noe bedre resultat. Jeg er sikker på at hvis jeg hadde fått en karakter på framføringa så ville jeg lagt litt mere arbeid i det. Men føler det blir feil at vi skal få karakter på noe som er så personlig.

### *Refleksjon 17*

Skjønnlitterært program

Jeg syntes ikke jeg fikk så veldig mye ut av dette arbeidet. Det var gøy å kunne jobbe med noe man selv valgte, men jeg føler ikke at jeg har lært noe nytt ved å jobbe med det eller høre andre sine framføringer. Jeg er fornøyd med min egen innsats, og syntes framføringen gikk fint. Hvis jeg skulle gjort noe annerledes kunne jeg jobbet litt mer med det og øvd mer så jeg hadde husket alt jeg skulle fortelle om det. Til denne oppgaven som var om noe man kunne velge selv, og når vi fikk vite om det så tidlig som vi gjorde så syntes jeg ikke vi hadde trengt så mye tid på skolen til det. Det hadde kanskje vært greit med en time eller to for å gjennomgå hva vi kunne velge og hva vi skulle hatt med på framføringen. Hvis oppgaven hadde vært større og med noe mer faglig så syntes jeg vi kunne jobbet med det på skolen også. Det hadde blitt annerledes hvis jeg hadde fått vurdering på framføringen. Da hadde jeg gjort en mye grundigere jobb og brukt mer tid på dette, men jeg syntes det var greit å ha en oppgave der vi ikke hadde det "presset" på oss også.

### *Refleksjon 18*

Refleksjonsnotat til skjønnlitterært program

Dette var en grei øvelse til når vi skal ha særemne, men jeg burde helt sikkert jobba mer med den. Jeg har hatt veldig liten tid til skolearbeid og lekser nå den siste måneden, på grunn av sykdom og jobb. Jeg skal jobbe mindre etter nyttår, så da blir det fullt fokus på skolen. Gjennom at alle i klassen har forskjellige powerpoint, får man mange gode/dårlige eksempler på hva man selv burde/ikke burde gjøre på sin egen powerpoint til neste gang. Vi fikk et



innblikk i musikksmaken til mange av de andre elevene, og interessene til de som framførte noe annet enn en sangtekst. Jeg følte at jeg kunne svare utfyllende på de spørsmålene jeg fikk, men jeg kunne sikkert lagt litt mer arbeid i analysen.

### *Refleksjon 19*

Jeg følte jeg fikk bedre oversikt i filmen etter å ha sett på den igjen med et faglig perspektiv. Jeg fikk satt ord på det jeg ikke allerede hadde tenkt og det var moro å jobbe med noe jeg selv fikk velge. Jeg lærer mye av å se på andre fremføre! Mest i struktur og kronologi, ettersom jeg får ideer av å høre og se på andres arbeid. Jeg kan se feil jeg selv gjør og det gjør meg mer bevisst. Sliter fortsatt litt med å komme ordentlig i gang med en fremføring. Jeg blir liksom aldri helt fornøyd før jeg MÅ fremføre det. Jeg kunne gjort power pointen bedre, men jeg føler det passer siden det skal fremføres på personlig grunnlag. Jeg syntes det var helt OK med tid. Jeg liker undervisningstimene når vi prater sammen om de enkelte temaer og heller jobbe med råstoffet hjemme i fred. Jeg syntes det er dumt å ikke få karakter, jeg kjenner jeg blir litt lat av å ikke ha det presset.

## **Vedlegg 7 Tre spørsmål om skjønnlitteratur i skolen**

### *Elev 1*

Tre spørsmål til:

Hva vil vi lese?

Nye romaner og krimbøker. Ikke gammel litteratur

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

Det bør hver enkelt elev velge selv

### *Elev 2*

Tre spørsmål til:

Hva vil vi lese? Fantasy, science fiction, konspirasjonsteorier

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi? Har ikke snøring.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen? Vet ikke.

*Elev 3*

Hva vil vi lese?

Vi vil lese om ting man kan relatere seg til, eller som man syntes er gøy/spennende.

Hva slags litteratur trenger vi?

Vi trenger skjønnlitteratur som passer for alle og som alle kan like. Også trenger vi skjønnlitteratur som får folk til å tenke.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

Man burde ha skjønnlitteratur som interesserer skoleelevene og som gjør at man får lyst til å lese det. Man burde ha skjønnlitteratur som både underholder og som man lærer noe av.

*Elev 4*

Tre spørsmål til:

Hva vil vi lese?

Litt morsomme bøker som er lettere å følge med på. Mye av det vi leser blir litt tregt.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Skjønnlitteratur som vi kan sammenlikne oss litt med.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

Som nevnt ovenfor

*Elev 5*

Hva vil vi lese?

Jeg vil helst lese faglitteratur som fremmer mine livsvilkår og livsglede

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Vi trenger å lese tung skjønnlitteratur med mye frememdord og gode formuleringer, slik at vi blir påvirket av dette. Og noe som får oss til å tenke

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

Samme som over

*Elev 6*

Hva vil vi lese?

Jeg personlig leser alt fra krim til fantasy. Så lenge bøkene er bra, og det er en handling som interesserer meg, leser jeg det meste.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Vi trenger litteratur som opptar de aktuelle målgruppene for at folk skal gidde å lese. Barnebøker for barn, noe mer avansert, men fortsatt lett til litt eldre barn, ungdomsbøker til ungdommen, og mer avanserte tekster til de eldre. Alt kommer an på hvilken målgruppe, og hvilke interesse hver enkelt person har.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

For at elevene faktisk skal ha noen glede av det de leser, bør det være mer fritt valg. Læreren burde selvsagt stille noen kriterier til hva de skal lese, sjanger, tidsperiode, lengde på boka, etc. dersom elevene får velge litt friere selv, leser de faktisk hele boka, istedenfor å stikke på nette å finne sammendrag.

*Elev 7*

Hva vil vi lese?

Vi vil lese det som underholder oss, og det som skaper nysgjerrighet.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi? Det har jeg ingen formening om.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen? Det som skaper ytterligere leselyst hos elevene.

*Elev 8*

Hva vil vi lese?

Jeg vil lese eventyr, fantasy og sci-fi på grunn av at jeg liker å drømme meg bort.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Vi trenger blant annet politisk litteratur, eventyr og informativ litteratur.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

Tekster som er basert på interesse av hver enkelt. På grunn av at man blir mere motivert til å lese.

### *Elev 9*

Hva vil vi lese?

Det er vell helt individuelt hva vi vil lese. Det kommer jo helt ant på hva personen interesserer seg for å liker å lese, jeg syns krim ville vært interessant og som et svar under neste spørsmål. Kanskje er det noe vi trenger også til å lære i forhold til hvordan kriminaliteten kan være i det virkelige liv, selv om i bøker så er det alltid noe som blir oppfunnet, men boka kan jo også være realistisk.

Det er jo noen som liker å lese politisk eller vitenskapelig litteratur, og hvis man ser helhetlig på det så er det jo noe vi trenger for å inkludere oss i samfunnet og se realiteten i verden og samfunnet rundt om i verden.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Svaret ligger ovenfor sammen med det andre spørsmålet.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

Det blir jo litt av det samme som jeg svarte ovenfor, kanskje noe politisk eller forskjellige hendelser som kan være realistisk som vi kan lære av å brukes i samfunnet. Leser man om f.eks kjærlighet eller familie, om det enten er godt eller vondt (bra/dårlig forhold) kan man it i fra det lære hvordan det fungerer i samfunnet, i forhold til skilsmisse blant par og skilsmisse barn osv.

### *Elev 10*

Hva vil vi lese?

Svar: Jeg ville lest noe med litt spenning, humor, krim, litt eventyr/Sci-Fi aktig. F.eks liker veldig godt Harry Potter- serien.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Svar: Hvorfor vi leser skjønnlitteratur er fordi tekstene der kommer litt mer fra fantasien fra hodene til forfatterne enn i sakpsora tekster. Vi bruker den til å først og fremst bedre å lese.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

Litt av alt, en fin kombinasjon

### *Elev 11*

Hva vil vi lese?

Chick litteratur om kjærlighet fra ungdommens verden.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Litt fantasi bøker, men også ekte fortellinger som kan sette i gang følelser. Vi bruker de til å drømme oss bort litt, men også for å bli litt orientert i samfunnet om hvordan det har vært og hvordan det er.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

Det er bøker som vi vil lese selv som, en bok i året eller to.

### *Elev 12*

Hva vil vi lese?

Vi vil lese det som interesserer oss og engasjerer. Det har veldig med interesse. Noen er glad i å lese aviser og blader, mens andre ser heller seg selv med en god roman eller en lang bok. Interessen bestemmer.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Vi trenger skjønnlitteratur som appellerer til det vi ønsker å lese. Vi trenger det i alle aldersgrupper og om alle temaer. Faglitteratur kan fort bli tungt å lese, derfor trenger vi annenlitteratur som er mere lett lest og som man ikke er avhengig av å analysere alt som står.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

Det som er relevant for det som skal læres. Personlig mener jeg at skjønnlitterær lektyre egentlig ikke har noe i skoleverket å gjøre. Men det kan være fint å ha det i skolen for eksempler.

### *Elev 13*

Hva vil vi lese?

Egenvalgt litteratur. Da blir vi mer motivert til å lese.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Noe som vekker følelsene våre, men helst noe vi vil lese selv. Noe som relaterer seg til vært individ, siden alle er forskjellige. Blir vi tvunget til å lese fire bøker, som er dritkjedelige, men

fortsatt har ett bra tema, kan vi få dårligere leseglede og vi ser på lesing som noe stress. Leser vi en bok vi synes er interessant, kan vi få bedre leseglede, og ønsker kanskje å lese “tyngre” bøker seinere.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

Det bør ikke være noe man MÅ lese, i så fall, ganske få. Vi bør starte med noen valgfrie, deretter noen obligatoriske.

*Elev 14*

Hva vil vi lese?

Noe som kan relateres til virkeligheten, et tema som er pakket inn i en fin fortelling. Man kan leve seg inn i en annen verden, samtidig som man kan kjenne seg igjen i den virkelige verden og bruke det til avkobling og inspirasjon.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Noe som kan relateres til virkeligheten som kan bli oss til hjelp i en sammenheng. Noe som kan rive oss ut ifra det hverdagslige og sette oss inn i en annen verden, til avkobling fra alt stress.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

I skolesammenheng synes jeg man bør lese ting som kan settes opp imot noe som er relevant for alle, som kan gi kunnskap om noe nyttig som mange mennesker møter i livet.

*Elev 15*

Hva vil vi lese? Vi vil lese spennende bøker med en god spenningskurve. Fakta bøker som vi kan lære noe av.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi? Oppdaterte bøker om det virkelige liv. Nåtidens tekster.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen? nåtidens tekster, mindre fokus på det gamle. Vi skal ha lærdom om ting som har skjedd før men det er en helt annen tid og helt andre interesser den dag i dag.

*Elev 16*

Hva vil vi lese?

Vi vil lese om det som skjer med “oss”. Ukeblader, magasiner, nettaviser og blogger. Det er skuffende lite undersøkende aviser her i Norge, og alt for mye nyheter fra andre nyhetsbyråer (copy + paste). Krim oppfatter jeg også som veldig populært.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Vi trenger skjønnlitteratur som unge vil lese. Vi trenger vel ikke mer skjønnlitteratur, skjønnlitteratur trenger fler lesere. Kanskje gi ut korte skrifter så leseinteressen stiger hos den gjennomsnittelige person.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

Bøker som lar oss jobbe med hva vi allerede vet! Elever må komme med fler spørsmål utifra hva de allerede tror de kan. Å belyse et tema fra mange sider så leseren kan få seg en a-ha opplevelse og få økt interesse for den utøvende effekten på stoffet de driver med.

*Elev 17*

Hva vil vi lese?

Mange vil lese noe som først og fremst er underholdene, mens andre gjerne BARE vil lese ting som er “viktig” og setter ting på debatt. Litteratur som sci-fi er ofte både underholdene og stiller spørsmål ved utvikling i samfunnet.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Begge typene nevnt over. Det er viktig med virkelighetsflukt i like stor grad som samfunnskritisk litteratur.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

Det bør ikke fokuseres like mye på de store Ibsen, Hamsun osv. Det snakkes om disse til det kjedsomlige og elevene brekker seg når de hører ordet litteratur. Elevene burde få større frihet til å lese tekster selv og heller skrive om hva de får ut av dette, uten å legge for mye vekt på analyse osv. Dette vil øke lesekompetansen til elever og mange vil også naturlig oppdage analyse av seg selv.

*Elev 18*

Hva vil vi lese?

Selvvalgte tekster, det var veldig greit og velge selv og fremføre slik av det blir av interesse. Lettleste, spennende bøker.

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Mindre fiksjon! Mer om det virkelige liv. Tekster fra nåtiden, mindre fra oldtiden.. Tekster som Karen og Karens jul er tekster vi kan lære noe av og som kan relateres til dagens samfunn, jeg tror slike tekster er viktige og ikke glemme.

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

Selvvalgte tekster.

*Elev 19*

Hva vil vi lese?

Hva slags skjønnlitteratur trenger vi?

Hva slags skjønnlitteratur bør leses i skolen?

krim

usikker

Noe som interesserer oss. Noe vi kan relatere oss med

## **Vedlegg 8 Samtykkebekreftelse fra elevene**

Bekreftelse

Jeg gir med dette norsklærer Mette Ødegård tillatelse til å bruke mitt framføringsmanus og refleksjonsnotat i forbindelse med gjennomføring av kompetansemålet om skjønnlitterært program, som hun skriver masteroppgave om ved Høgskolen i Vestfold. Kontaktperson ved Høgskolen er professor Bente Aamotsbakken.

Jeg har forstått at tekstene mine anonymiseres, og at de behandles respektfullt.

Tønsberg, 24. november 2011

-----  
(elev i 3pbx, Færder vgs 2011/2012)



## Vedlegg 9 Mail fra lærebokforfattere og Ove Eide

*Mailrekke fra Liv Marit Aksnes, medforfatter av læreverket Panorama Vg3:*

Fra: Liv Marit Aksnes. [mailto:liv.marit.aksnes@kvamnet.no]

Sendt: 12. april 2013 15:49

Til: Mette Ødegård

Kopi: 'Jannike Ohrem Bakke'

Emne: SV: master om skjønnlitterært program

Hei!

Tanken bak vår tolkning, er at arbeidet med et skjønnlitterært program både er en prosess og et produkt.

Det prosessuelle er kanskje det aller viktigste; hvordan i fellesskap, diskutere det som skal være emnet for programmet? En kan sammenligne det med den litterære samtalen, der det handler om å gi rom for flere og ulike stemmer (og dermed se stoffet fra ulike vinkler). Hvordan stille gode spørsmål til emnet – og hvordan lytte til hverandre, gi respons og følge opp de idéer som blir framlagt? Alle er medspillere (og bidragsytere) i diskusjonen der den ene har et forslag, den andre viktig informasjon. Det kan igjen utløse nye idéer – og på denne måten utforsker de emnet sammen. Den russiske språkfilosofen og litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtin kaller det for 'flerstemmig dialog'; åpne og reflekterende samtaler der ulike stemmer møtes, og der det blir 'forhandlet' om mening. Det er når ulike stemmer tar del, utfordrer eller bygger på hverandre, at kunnskap blir utviklet og læring skjer, hevder han.

I innledningen s. 20 i Panorama, står det nettopp noe om dette å stille spørsmål og sammen prøve ut ideer før en bestemmer seg for det endelige konseptet. Altså en slags utforskende tilnærming til litteraturen en skal formidle (jf retorikkens 'inventio').

Det å lære elevene til å bli gode samtalere og samarbeidspartnere er kanskje den viktigste jobben en lærer har. Etter hvert er det kommet ut flere lærebøker om den litterære samtalen. Du kjenner sikkert til Åsmund Hennigs bøker: Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler (2012) og et kapittel om samtale i Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk (2010).

Men programmet skal også bli et produkt. I den sammenheng må eleven tenke retorisk; hvordan skal vi legge opp programmet slik at det får den ønskede virkning? Hva er formålet vårt? Hvilket stoffutvalg, hvilken utforming og framføringsmåte vil passe til emnet og framførings situasjonen/mottakerne?

Her er det mange måter å formidle på; noen slike er nevnt i Panorama, s. 21.

Kjøreplanen på s. 489 kan være til hjelp både under utarbeiding og sluttvurdering av programmet.

Det er den retoriske tenkningen som ligger bak alle kapitler om muntlig kommunikasjon, både i Vg1,2 og 3-bøkene.

NB Noe som kanskje er selvsagt: Ordet litterært program tolkes her som et samarbeidsprogram eller et felles prosjekt, ikke noe som gjennomføres av én elev.

Lykke til!

Vennlig hilsen

Liv M. Aksnes

Det er jo slik som det vanligvis er når en forfattergruppe skriver lærebok; vi har ansvar for - og skriver ulike kapitler. Basiskapitlet om muntlig kommunikasjon er det jeg som har skrevet, - og de tankene jeg har formidlet til deg (om tolkning av skjønnlitterært program) er slik sett først og fremst mine. Men samtidig er vi jo selvsagt en forfattergruppe som sammen har ansvar for det som står i boka.

Tolkningen jeg har gjort av dette kompetansemålet, er min egen tolkning uten noen slags føringer fra de som har utformet læreplanmålene (hvis du med det mener at jeg har fått råd/retningslinjer utover det som står i kompetansemålene).

Min tolkning er nok heller preget av at jeg selv (sammen med Sissel Høisæter) var den som i sin tid laget/formulerte kravene til grunnleggende muntlige ferdigheter, og så til at disse ble implementert i kompetansemålene for alle fag (oppdrag fra Utdanningsdirektoratet). I den snart ferdig reviderte Læreplanen blir disse ferdighetskravene presisert, men det retoriske og dialogiske (lytte og tale) grunnsynet er det samme.

Svaret mitt blir da følgende: Hvis det er noe fra forrige mail du kan bruke, så kan du sitere meg på det som står der. Men fint om jeg får lese det du skriver!

Vh

Liv Marit

-----Opprinnelig melding-----

Fra: liv.marit.aksnes@kvamnet.no [mailto:liv.marit.aksnes@kvamnet.no]

Sendt: 15. april 2013 09:58

Til: Liv Marit Aksnes

Emne: [Fwd: SV: master om skjønnlitterært program]

----- Opprinnelig melding -----

Emne: SV: master om skjønnlitterært program

Fra: Mette Ødegård <metteo@vfk.no>

Dato: søn, april 14, 2013, 19:46

Til: "Liv Marit Aksnes." <liv.marit.aksnes@kvamnet.no>

Hei igjen.

Tusen takk for fyldig svar. Kan jeg sitere deg på dette? Jeg har kontakt med andre som har vært med på å skrive lærebøker for vg3, noen vil bli sitert (Ingelin Engelstad, Grip teksten), andre er mer skeptiske. Jeg skal ikke henge ut noen.

Tenkte dere ut disse tankene på egenhånd, eller fikk dere noen føringer fra noe hold/de som skreiv læreplanen?

Mvh Mette

*Mailrekke fra Ingelin Engelstad, medforfatter av læreverket Grip teksten Vg3:*

Fra: Ingelin Engelstad [mailto:ingelinengelstad@gmail.com]

Sendt: 26. juni 2012 23:48

Til: Mette Ødegård

Emne: SV: master skjønnlitterært program

Hei!

Morsomt at du skriver masteroppgave om dette punktet i læreplanen. Jeg påtok meg oppgaven å skrive dette kapitlet i Grip teksten Vg3 (s 315-319) siden jeg som norsklærer i videregående skole allerede var spesielt interessert i å bruke både lærestoff og skjønnlitterære tekster til å lage små forestillinger. Særlig i Vg 2 (VK 1) brukte jeg dette som en gjennomgående læremetode som oppsummering av en epoke. F. eks. spilte klassen forestillingene "En aften i Det norske selskap" med sanger og opplesning og "Romantikk i luften" om Wergeland/Welhaven-tiden med tekster om og av disse.

Da vi diskuterte samlet i Grip tekstens forfattergruppe om hvordan læreplanmålet "å skape og framføre et avgrenset skjønnlitterært program" skulle tolkes, ble vi enige om at mine erfaringer med elevforestillingene kunne brukes som et utgangspunkt. "Skjønnlitterært" i denne sammenhengen tolket vi som "skjønnlitterære tekster, andres eller egenproduserte" eller "tekster om skjønnlitteratur". "Program" tolket vi som en forestilling eller framføring med flere innslag rundt et tema. Det videre skrivearbeidet tok jeg da ansvar for, og fikk underveis tilbakemelding fra redaktøren og resten av forfattergruppa, særlig Arne selvfølgelig.

I lærerressursen til Grip teksten har jeg skrevet mer konkret om dette læreplanmålet. Der har jeg også laget et vurderingsskjema som skal hjelpe til å evaluere "Forarbeid i klassen, i gruppa og individuelt" og "Framføring".

Selv om jeg selv synes dette er et viktig læreplanmål siden det bl.a. oppfordrer til estetisk aktivitet i faget, har jeg inntrykk av at det blir lagt lite vekt på i skolen. (Håper jeg tar feil!) Årsaken er sannsynligvis at det er lite eksamensrelevant, men kanskje også at lærerne ikke helt vet hvordan læreplanmålet skal tolkes? Så jeg er svært interessert i hva du finner ut om dette i arbeidet med masteroppgaven din og hører gjerne fra deg igjen.

Vennlig hilsen

Ingelin Engelstad

[metteo@vfk.no](mailto:metteo@vfk.no)]

Sendt: 26. juni 2012 10:34

Til: [ingelinengelstad@gmail.com](mailto:ingelinengelstad@gmail.com)

Emne: master skjønnlitterært program

Hei

Sendte denne mailen til mannen din og fikk vite at du har skrevet om det skjønnlitterære programmet i Grip teksten s.315-319.

Jeg holder på med en masteroppgave i norskdidaktikk, ved Høgskolen i Vestfold, med tema skjønnlitterært program. Jeg forsker på hva lærere gjør med dette læreplanmålet i undervisninga si og hva som står i lærebøkene om dette kompetansemålet. I den forbindelse har jeg et spørsmål til deg som lærebokforfatter, som jeg håper du har tid til å svare på: hvordan kom dere fram til den tolkningen av kompetansemålet som dere beskriver på s. 315-319? Fikk dere ideer fra noen eller er dette et resultat av samarbeid dere i mellom? Hva er dine tanker rundt vurdering av et slikt program/scenisk framføring av skjønnlitterære tekster?

På forhånd takk.

Mvh Mette Ødegård, Færder vgs, Tønsberg, mobil 98888997

Hei!

Det er ok at du siterer meg. Lærerressursen til Grip teksten ligger på læreverkets nettsted. Til orientering: I forbindelse med at læreplanen nå er under revisjon, foregår det i disse dager og i lang tid framover arbeid med endringer på nettstedet. Men det meste av "det gamle" ligger der fortsatt. (For øvrig kommer vår reviderte utgave av Vg1 ut en av de nærmeste dagene.)

Du kan gjerne kontakte meg, helst på e-post, men hvis det er mer hensiktsmessig å snakke i telefon, kan du ringe (33337384). Emnet ditt interesserer meg.

Lykke til videre med oppgaven!

Vennlig hilsen

Ingelin

Fra: Mette Ødegård [mailto:metteo@vfk.no]  
Sendt: 11. april 2013 16:42  
Til: Ingelin Engelstad  
Emne: SV: master skjønnlitterært program

Hei igjen

Kan jeg sitere deg på dette du svarte 26.juni 2012, se under, i oppgava mi? Skal levere 14. juni. Ligger lærerressursen til Grip teksten på nett? Kan jeg ev ringe deg hvis jeg har noe mer å spørre om?

Mvh Mette Ødegård, Færder vgs

*Mailrekke fra Ingvild Holen, medforfatter av læreverket Signatur3*

29.april 2013

Skjønnlitterært program i Signatur 3

Hei Mette

Jeg beklager at dette tok litt tid. Jeg har sammenfattet det jeg husker fra 2008-revisjonen. Så ser du jeg har skrevet litt til slutt om hva 2013-revisjonen gjør og ikke gjør i forhold til dette læreplanmålet.

Håper dette kan hjelpe deg. Bare ta kontakt hvis du lurer på noe.

Mvh

Ingvild Holen

---

Fra: Mette Ødegård [metteo@vfk.no]  
Sendt: 19. april 2013 14:08  
To: Holen, Ingvild  
Emne: SV: skjønnlitterært program i signatur

Hei

Tusen takk! Det hadde vært kjempefint!

Mvh Mette

Fra: Holen, Ingvild [mailto:ingvild.holen@hedmark.org]  
Sendt: 19. april 2013 13:36  
Til: Mette Ødegård  
Emne: SV: skjønnlitterært program i signatur

Hei

Spennende oppgave! Det stemmer nok at jeg jobbet med det læreplanmålet i forhold til forrige revisjon av Signatur 3. Jeg kan se litt på det over helga og sende deg et svar i neste uke. Ok?

Med vennlig hilsen

Ingvild Holen

Jønsberg videregående skole



Jønsberg videregående skole  
POST: Jønsbergvegen 272, 2335 STANGE  
BESØK: Jønsbergvegen 272, 2335 Stange  
TELEFON: 82 58 12 00  
[www.jonsberg.vgs.no](http://www.jonsberg.vgs.no)



---

Tenk på miljøet før du skriver ut denne e-posten!

Fra: Mette Ødegård [mailto:metteo@vfk.no]  
Sendt: 19. april 2013 13:31  
Til: Holen, Ingvild  
Emne: skjønnlitterært program i signatur

Hei

Jeg holder på med en masteroppgave i norskdidaktikk, ved Høgskolen i Vestfold, med tema skjønnlitterært program. Jeg forsker på hva lærere gjør med dette læreplanmålet i undervisninga si og hva som står i lærebøkene om dette kompetansemålet. I den forbindelse har jeg et spørsmål til deg som lærebokforfatter, som jeg håper du har tid til å svare på: hvordan kom dere fram til den tolkningen av kompetansemålet som dere beskriver? Fikk dere ideer fra noen eller er dette et resultat av samarbeid dere i mellom? Hva er dine tanker rundt vurdering av et slikt program?

Det jeg også lurer på er hva som ligger bak den tolkninga dere gjør av det skjønnlitterære programmet. Jeg ville bli svært takknemlig om du kunne ta deg tid til å skrive litt om det.

Mvh Mette Ødegård, Færder vgs. Tønsberg, 98888997

P.S Jeg har fått uttalelser fra Ingelin Engelstad, Grip teksten, Liv Marit Aksnes, Panorama og Jannik Krogh, Tema. Det hadde derfor vært fint om en av forfatterne av Signatur også ville presentere sine tanker/begrunnelser. Unn Liestøl Larsen mente det var du som var hovedarkitekten bak den utforminga som skjønnlitterært program fikk i Signatur.

Svaret fra Ingvild Holen i vedlegget til mail fra

Revisjonen 2008:

Siden dette kompetansemålet var helt nytt i Kunnskapsløftet, er det alene forfattergruppas egne tolkinger og diskusjoner som ligger til grunn for hvordan skjønnlitterært program ble presentert i 2008- revisjonen. Påbyggingskurset er kompakt, det mange kompetansemål som skal nås i løpet av 10 måneder. Sett i lys av det, ble vi enige om at arbeidet med dette læreplanmålet ikke trenger å strekke seg over lang tid eller omfatte mange tekster. Vi valgte å foreslå at det skjønnlitterære programmet kan være en mindre muntlig oppgave som kan løses i grupper. Tekstene som ligger til grunn kan f eks kan brukes til å repetere et litterært kapittel eller et tema.

Vi valgte å skrive om dette læreplanmålet fra hovedområdet Muntlige tekster i kapitlet «Å lese og lære». Kapitlet om lesing har ei naturlig kopling til det å tolke og bearbeide tekst. Slik så vi en sammenheng mellom lesekapitlet og det skjønnlitterære programmet.



Det er åpenbart mange ulike måter å sette sammen og framføre et skjønnlitterært program på. Vi valgte å skrive om hvordan den muntlige sjangeren opplesing kan brukes for å nå dette målet. Boka gir noen tips til hva det er lurt å tenke på når en skal forberede en opplesing. Den presenterer også spørsmål en kan bruke som kriterier for å vurdere opplesing som sjanger. Til sist har 2008-revisjonen en oppgave om opplesing som elevene kan løse for å nå dette læreplanmålet. Den har flere ledd som bør utfordrer elevene på å arbeide bevisst omkring både tekstforståelse og valg av ulike virkemidler i framføringa.

Revisjonen 2013:

I den siste revisjonen har vi ikke behandlet dette læreplanmålet spesifikt i studieboka. Men i retorikkapitlet skriver vi en del om muntlig framføring generelt.

I den reviderte tekstsamlinga finnes det én enkeltoppgave knyttet til samisk litteratur som ber elevene om å sette sammen et skjønnlitterært program. Ellers inneholder tekstsamlinga mange konkrete oppgaver som går på det å framføre skjønnlitterære tekster for andre. Det er også en del oppgaver i tekstsamlinga som ber elevene om å se ulike tekster i sammenheng. Vi sammenlikner, trekker tråder og viser hvordan de kan være knyttet til hverandre. Slik mener vi læreverket gir konkrete tips til hvordan elevene kan jobbe for å nå kompetansemålet.

I denne revisjonen ligger det ikke noe forslag til hvordan programmet kan vurderes. Vi tenker at forslag til vurderingsskjemaer og kjennetegn på måloppnåelse blir å finne digitalt etter hvert.

*Mailrekke fra Ove Eide:*

bruk det som du vil, men rett opp eit par trykkfeil (som eg såg no)

Lukke til med oppgåva.

Ove E

---

Fra: Mette Ødegård [metteo@vfk.no]

Sendt: 5. august 2012 21:52

Til: Ove Lidvar Eide

Emne: SV: skjønnlitterært program

Hei igjen

Jeg vil gjerne spørre deg om det er greit at jeg nevner svaret ditt, se nedenfor, i masteroppgava mi? Det hadde jeg blitt veldig takknemlig for. Godt å ha en autoritet å støtte seg på.:)

Mvh Mette Ødegård.

---

Fra: Ove Lidvar Eide [Ove.Eide@sfj.no]

Sendt: 2. november 2011 19:41

Til: Mette Ødegård

Emne: SV: skjønnlitterært program

hei - bakgrunnen for målet var todelt:

- gje elevane høve til å arbeide med ein skjønnlitterær tekst på anna vis enn reint analytisk. Gjennom opplesing / deklamasjon vil ein bruke andre personlege ressursar i tekstarbeidet og ved framføringaenn i dei tradisjonelle tolkingsoppgåvene. Så eit mål var å få fram andre sider ved eleven enn analytiske ferdigheiter.

- det andre er meir prosaisk: peike på ein munnleg aktivitet som skal gjennomførast, peike på eit alternativ til dei tradisjonelle aktivitetane i norsktimane.

(dei to heng saman, men er samstundes to ulike grunngjevingar)

Du må gjerne ringe meg, eller be om meir utfyllande svar viss du har konkrete spørsmål

besthels

Ove Eide

mob: 415 30 633

---

Fra: Mette Ødegård [metteo@vfk.no]

Sendt: 31. oktober 2011 08:47

Til: Ove Lidvar Eide

Emne: skjønnlitterært program

Hei

Jeg holder på med en master i norskdidaktikk ved Høgskolen i Vestfold og har valgt å ta for meg læreplanmålet for vgs som handler om "skjønnlitterært program". I den forbindelse vil jeg spørre deg om du kan hjelpe meg med å finne ut hvor tankene bak dette læreplanmålet kom fra. Kan du gi meg noen tanker, eller kan du videresende mailen min til noen som var involvert i akkurat denne kompetansemålformuleringen?

Mvh Mette Ødegård