

«Ein start som seier voff voff!»

En studie av 11 videreutdanningsstudenters fagnotater

Hvordan tenker lærere som tar videreutdanning i norsk omkring arbeid med litterære klassikere i grunnskolen og hva sier dette om deres syn på litterær kompetanse?

TEKST *Anne Lind og Anne Svenkerud*

En undersøkelse av fagnotatene til lærere som tar videreutdanning i norsk, viser at de i stor grad vektlegger arbeidsmåter som får elevene til å identifisere seg med de fiktive karakterene i tekstene. Danningsperspektivet vektlegges også sterkt. De ser derfor nødvendigheten av å jobbe grundig med elevens leseprosess og å tenke kreativt didaktisk.

Bakgrunn

I 2019 fikk 6843 lærere tilbud om videreutdanning i regi av Kompetanse for kvalitet (Udir 2020). Målet med ordningen er å kunne bedre elevenes læring gjennom å styrke lærernes faglige og fagdidaktiske kompetanse, samt oppfylle nye kompetansekrav blant annet for å kunne undervise i norsk (Forskrift til Opplæringslova, 2017, §14-2 og 14-3). Det har vært noe forskning på videreutdanning i engelsk og matematikk (Maugesten og Mellegård 2015) og yrkesfaglige programfag (Postholm og Rokkones 2013). Men vi har ikke funnet forskning som retter søkelyset mot videreutdanningen i norskfaget, noe vi ønsker å gjøre i denne artikkelen gjennom å se på arbeid med litteratur i klasserommet. Målet er å finne ut hvordan videreutdanningsstudentenes faglige og fagdidaktiske kompetanse kommer til uttrykk i en oppgavetekst de har skrevet, når det gjelder undervisning i skjønnlitterære klassikere.

Våre informanter hadde valgt fordypningskurset, dvs. «Norsk 2» på 60 studiepoeng, som er nødvendig dersom de skal undervise i ungdomsskolen (5-10). Ved dette kurset ble det i høstsemesteret 2019, i tråd med emneplanen, arbeidet med eldre skjønnlitterære tekster som gjerne defineres som klassikere i norsk litteraturhistorie. En av oppgavene videreutdanningsstudentene hadde, var å skrive et fagnotat om en av disse, samt hvordan den kunne arbeides med i klasserommet (Vedlegg 2). Det er disse fagnotatene vi undersøker. Et fagnotat ble på kurset definert som:

[...] ein kort, resonnerande tekst som behandlar eit avgrensa fagleg emne. Det er korkje artikkel eller essay, men kan ha trekk frå desse sjangrane. (Vedlegg 2)

Videreutdanningsstudentene var en sammensatt gruppe på 25 lærere med ulik erfaring med norskundervisning bak seg og med ulike elevgrupper. 11 av studentene samtykket til at vi kunne bruke deres fagnotater: 6 av dem arbeidet med Wergelands «Julaftenen» (1842), 2 med Ibsens episke dikt *Terje Vigen* (1862), 1 med Kiellands novelle «Karen» (1882), 1 med to dikt i Garborgs *Haugtussa* (1895) og 1 med Sivles fortelling «Berre ein hund» (1887) (vedlegg 1).



Med tanke på presentasjon for mellom- og ungdomstrinn blir dette utfordrende tekster. Vi var interessert i å finne ut hva våre informanter tenkte om slik litteraturundervisning, og hva som var deres legitimering for bruk av klassikerne for unge elever. Forskningsspørsmålene har vi derfor formulert slik:

- 1) Hvordan legitimerer videreutdanningsstudentene bruk av klassiske tekster i norskundervisningen i grunnskolen, og hva vil de at elevene skal oppnå i arbeid med tekstene?
- 2) Hvordan vil de arbeide med de klassiske tekstene i klasserommet, og hvilken litterær kompetanse vil de oppnå hos elevene?

For å plassere vår undersøkelse i det litteraturdidaktiske feltet skal vi nå se på tidligere forskning som er relevant for undersøkelsen.

Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

Den forskningen som er gjort på videreutdanningsstudenter, framhever særlig forankringen i egen praksis og de hverdagsteoriene som lærerne møter ny kunnskap med. Forskerne hevder at det er nødvendig å engasjere disse praksisteoriene for å integrere og utvikle ny kunnskap og forbedre praksis (Postholm & Rokkones 2012, s. 42; 2013, s. 97; Maugesten & Mellegård 2015, s. 15).

Når det gjelder de klassiske tekstene som omtales i fagnotatene, reflekterer de en annen tid, tenkemåte og skrivemåte. De karakteriseres ofte som utfordrende tekster hvor den didaktiske tilnærmingen må forsere fortiden, gjøre teksten tilgjengelig og aktualisere problematikken. Både Sylvi Penne (2001) og Italo Calvino (1999) framhever betydningen av språklig bearbeiding for å lette elevenes forståelse av tekstene, og at et tidlig møte med tekstene kan gi gjenkjenning og glede ved nye møter på seinere tidspunkt.

Ulike forskningsprosjekter har søkt å gjøre litterære klassikere tilgjengelige for elever. I ett av dem beskriver litteraturdidaktikeren Martin Blok Johansen hvordan novellen «Foran loven» av Franz Kafka ble mottatt i en dansk 6.-klasse (Johansen 2015). Hans erfaring var at elevene ble skjerpet av å måtte tolke en tekst som de i utgangspunktet ikke forstod, noe som ifølge elevene var langt mer interessant enn arbeid med mer forutsigbare samtidstekster. I et annet forskningsprosjekt i en norsk 10.-klasse ble det gjennomført litterære samtaler om *Andvake* av Jon Fosse (Vederhus 2011). Den utforskende samtalen resulterte ifølge forskerne i «friske og overraskende lesningar som slår knock out på mang ein litteraturkritikar» (s. 243). Margrethe Sønneland og Atle Skaftun (Skaftun & Sønneland 2017) beskriver samtaler i en 8.-klasse om

en utfordrende novelle. Analysen viser at elevene verdsetter å kunne samtale om fagspesifikke problemer, og at utfordrende tekster er nødvendige for at de skal oppleve at det er et virkelig problem som må løses. Lind, Nergård og Svenkerud (2019) har observert lærerstudenters bruk av klassikere i klasserommet da oppgaven deres i praksis var å adaptere en klassiker til barneskoleelever. Et hovedfunn var at studentene tok i bruk en rekke praktisk-estetiske tilnærminger som engasjerte elevene, og som resulterte i en fornyet opplevelse av klassikerne hos studentene selv.

Det å lese klassikere har i norskfaget ofte vært forbundet med skolens dannelsingsoppdrag. Vi legger Wolfgang Klafkis dannelsingsbegrep til grunn i den videre framstillingen fordi vi mener dette både er velegnet til å si noe om den enkelte videreutdanningsstudents danningssyn og om dannelsingsbegrepet som blir reflektert i læreplanene. Hans begrepsapparat kan også si noe om dybdelæring, som er et relevant begrep i LK20. Klafki deler dannelsingsbegrepet inn i tre former: material, formal og kategorial dannelse (Klafki 2001). Den materiale dannelsesteorien vektlegger kunnskapstilleggelse og kulturkretsens verdier; kunnskap om klassiske tekster er et godt eksempel på dette. Den formale dannelsesteorien betoner elevenes fysiske og psykiske utvikling slik at mestring av kunnskap på et område kan overføres til annet innhold og andre situasjoner, for eksempel elevenes økte muntlige kompetanse igjennom å lese og diskutere klassiske tekster. Den kategoriale dannelsen kjennetegnes av fordypning, noe som ifølge Klafki er en forutsetning for sann dannelse (2001, s. 192–193). Om elevene gis en opplevd innsikt som gjør dem i stand til å handle eller resonere på en ny måte, har de oppnådd kategorial dannelse eller det som i dag betegnes som dybdelæring.

Legitimering av skjønnlitteraturens plass i undervisningen

Det er gjort forskning på hvordan lærere i skolen legitimerer sin bruk av skjønnlitteratur, både av samtidstekster og av klassiske tekster i undervisningen. Hallvard Kjelen (2013) har vist med utgangspunkt i fagplanene fra M74 til LK13 at det finnes to hovedkategorier av legitimering av litteraturundervisning i skolen. Den ene kategorien hviler på et materialt danningssyn, en kanon og kulturarv som lærerne vil videreformidle. Den andre hviler på et konstruktivistisk kunnskapssyn og et formalt danningssyn der utvikling av grunnleggende ferdigheter og elevens personlige utvikling vektlegges i lærernes begrunnelser. Det er det sistnevnte som gjenspeiles i Kunnskapsløftets tydelige dreining fra et materialt danningssyn, slik vi finner det i L97, til formalt danningssyn, hevder Kjelen (2013, s. 19). Denne oppfatningen styrkes av en fersk undersøkelse av nordiske læreplaner i morsmål og hva slags rolle lesing av

Spørsmålet er hvilken litterær kompetanse elevene sitter igjen med etter litteraturundervisningen, og ikke minst hva en som litteraturdidaktiker skal legge i begrepet litterær kompetanse (Kjelen 2015).

skjønnlitteratur spiller der (Gourvenec et al. 2020). Undersøkelsen viser at lesing av skjønnlitteratur først og fremst skal bidra til å heve fagspesifikk literacy, samt utvikle empati og bidra til å forstå andre kulturelle perspektiver. Når dette er målet, er spørsmålet hvilken *litterær kompetanse* elevene sitter igjen med etter litteraturundervisningen, og ikke minst hva en som litteraturdidaktiker skal legge i begrepet litterær kompetanse (Kjelen 2015).

Perspektiver på litterær kompetanse og litteraturdidaktikk

Jonathan Culler lanserte begrepet litterær kompetanse i *Structuralist poetics* (1975/2002). Culler definerer litterær lesing som en regelstyrt meningsproduserende prosess. Litterær kompetanse forutsetter ifølge han at leseren må ha internalisert et sett med regler og konvensjonelle lesemetoder gjennom gjentatte møter med litterære tekster (Culler 2002, s. 131ff). Dette teoretiske begrepet er også belyst gjennom empiriske undersøkelser. Rødnes (2014) viser ved en gjennomgang av flere klasseromsstudier i Skandinavia fra 1988 til 2013 til dikotomien *analytisk* og *erfaringsbasert* tilnærming til litteratur for å beskrive læreres arbeid med litteratur i klasserommet. Det er den sistnevnte tilnæringsmåten til tekst som er mest framtrædende, og leseren, ikke teksten, settes i fokus. Hvordan videreutdanningsstudenter posisjonerer seg innen denne dikotomien, er et spørsmål som tas opp i drøftingen vår.

I en nyere studie av Blikstad-Balas og Roe (2020), der norskundervisningen i 47 ulike ungdomsskoleklasserom fra hele landet er undersøkt, har de kommet til en ganske motsatt konklusjon. Ungdomsskolelærerne de har observert, er mindre opptatt av opplevelsedimensjonen ved litteratur og mer av analysebegrepene. Men de brukte ikke kunnskapen om virkemidler til å utforske funksjonen av disse i tekstene (ibid., s. 101).

Utforsking av begrepet litterær kompetanse er også sentralt i litteraturviteren Örjan Torells studie av 170 svenske, finske og russiske lærerstudenters lesing av en norsk novelle (Torell 2001; Torell et al. 2002). Han opererer med en tredeling av begrepet for å karakterisere ulike sider ved informantenes litterære kompetanse. *Utføringskompetanse* er evnen til å analysere tekster ut fra internaliserte litterære konvensjoner og det som tilsvare analytisk tilnærming ovenfor. *Overføringskompetanse* består i å bringe leserens egne livserfaring inn i den litterære dialogen og vil tilsvare erfaringsbasert tilnærming. Torell har i tillegg brukt begrepet *konstitusjonell kompetanse* som er den iboende menneskelige evne til å forestille seg det fiktive samt en interesse for den instansen som skjuler seg i teksten. Denne kompetansen er for han den primære ettersom han anser det menneskelig sinn for å være konstitusjonelt litterært, at det trer i dialog med teksten, men på en distansert måte. Teksten gjenkjennes som imitert virkelighet (Torell 2001, s. 375) Torell utgår fra at «litterär kompetens er et spänningsförhållande mellan tre poler runt

ett dialogisk centrum» (Torell 2002, s. 82). Det er denne forståelsen av litterær kompetanse vi legger til grunn her.

Når det gjelder didaktisk tilnærming til litteratur, er det hensiktsmessig i denne studien å belyse litteraturdidaktikkens hva, hvorfor og hvordan gjennom leserorientert teori. Med utgangspunkt i resepsjonsteori og reader-responsteori utviklet litteraturforskeren Louise Rosenblatt begrepsparet *estetisk* og *effe­rent lesing* (Rosenblatt 1994). *Estetisk* lesing forutsetter en transaksjon mellom tekst og leser, slik at leseren gjennomlever teksten med hele sitt arsenal av følelser. Rosenblatt skiller denne prosessen fra *effe­rent* lesing, som har til hensikt å trekke informasjon ut av teksten for eksempel i en litterær analyse.

Om undersøkelsen

Informanter framgangsmåte og materiale

Våre 11 informanter underviste elever fra 6. til 10. trinn og fordelte seg som vist i tabellen under:

KLASSETRINN/ELEVGRUPPE	ANTALL	INFORMANTNUMMER
6. klasse	1	5
8.–10. trinn/ordinær klasse	7	1, 2, 3, 6, 9, 10, 11
Ungdomsskole/voksne elever med norsk som andrespråk	2	4, 8
Gruppe ungdomsskoleelever med IOP i flere fag	1	7

Materialet for vår undersøkelse gir en sjelden mulighet til å undersøke videreutdanningsstudenters syn på litteraturundervisning og hva de legger i litterær kompetanse. Det er dog en mulighet for at utvalget ikke viser hele spennet i klassen som besto av 25 studenter. De 11 som har gitt samtykke til undersøkelsen, kan representere en del av klassen som er spesielt engasjerte eller faglig selvsikre.

De 11 skriftlige fagnotatene som er vårt materiale, ble formidlet til oss av deres lærer. Studentene kunne lage problemstilling selv eller velge en av flere eksempeloppgaver (vedlegg 2). Et kriterium var at fagnotatet skulle vise fagkunnskap, av de fleste tolket som litterær analyse, og didaktisk innsikt. Fagnotatet skulle vurderes til godkjent / ikke godkjent.

Informantene vil naturligvis bestå innleveringen og kan tenkes å gjøre det ved å vise hva de har lest og hørt om litteratur og litteraturdidaktikk gjennom videreut-

danningskurset. Samtidig har de forankring i sin egen praksis over tid og dermed et didaktisk tyngdepunkt som må tas med i betraktningen.

Kvalitativ forskningsmetode

For å kunne svare på forskningsspørsmålene og systematisere innholdet i studenttekstene har vi benyttet oss av tematisk analyse etter Braun og Clarke (2006). Forfatterne beskriver flere måter å kode på, og vår framgangsmåte var å kode materialet etter forskningsspørsmålene som var formulert på forhånd, slik at framgangsmåten er nærmere en analysedrevet og deduktiv tilnærming (ibid., s. 84). Braun og Clarkes metode deles inn i seks faser: Første fase er å gjøre seg kjent med materialet. Alle fagnotatene ble lest flere ganger opp mot forskningsspørsmålene. Vi møttes og diskuterte mønstre, betydninger av tekstene og hva som er interessant i dem. Så ble kodingskategoriene utarbeidet og lagt inn i skjemaer for hvert forskningsspørsmål (fase 2). Vi hadde nå en lang liste med koder til hvert forskningsspørsmål og begynte å sortere dem i temaer som ble vurdert og revidert (fase 3 og 4). Tre hovedtemaer kunne identifiseres: «å oppfylle læreplanmål», «danning» og «didaktisk tilnærming til klassikerne». Tekstutdrag fra de tre hovedområdene ble gruppert og limt inn i en oversikt over dataekstrakter til hovedtemaene (fase 5). Til slutt skulle resultatene skrives ut i en analyse gjennom å belyse og konkretisere hvert av temaene (fase 6). Analysen av materialet hviler i utgangspunktet på en hermeneutisk fortolkning av tekstene. Under presenteres de tre temaene som vi har kalt «måltemaet», «danningstemaet» og «litteraturlærertemaet». I analysen viser vi til sitat fra fagnotatene med informantnummer.

Resultater av forskningsspørsmål 1

Vi skal nå presentere informantenes legitimering av klassiske tekster og hva de ville oppnå i arbeidet med tekstene. De ulike begrunnelsene informantene har brukt, framkommer under «måltemaet» og «danningstemaet» nedenfor.

Måltemaet

At vi finner læreplanmål som legitimering for valg av tekst hos ti av elleve videreutdanningsstudenter, er ikke så overraskende. De er erfarne lærere som er vant til å forankre sin undervisning i læreplanverket. To av videreutdanningsstudentene (nr. 8 og 9) får Wergelands tekst til å «passe til» kompetansemålene i

muntlig og i språk, litteratur og kultur (Udir 2006/13). En av dem skriver:

Elevene synes det var morsomt og motiverende å kunne se alle kompetansemålene vi hadde vært innom i norskfaget og hvilke vi skal innom før vi er ferdig med arbeidet med Henrik Wergeland sitt dikt. De så en sammenheng mellom læreplanmålene, målkriterier, undervisningsaktiviteter også utenfor sin egen skolehverdag. (Nr. 9)

Å nå målene i fagplanene er et mål i seg selv. Bare ett av fagnotatene har ingen slik henvisning (nr. 2). Denne studentens argumentasjon er mer styrt av danning- og holdningsretorikk og hvilke opplevelser elevene kan få av å lese den klassiske teksten.

De øvrige informantene presenterer i større grad læreplanmål som er tilpasset deres plan for undervisningen. Flere av informantene vektlegger arbeid med grunnleggende ferdigheter i læreplanen. Et eksempel er informanten som skriver om oppøvelsen av den muntlige ferdigheten «å lytte» i forbindelse med Wergelands tekst med bakgrunn i egen lærererfaring:

Den gode forteljar kan presentere omtrent kva som helst for elevane. Med fartstid som lærar i folkehøgskulen der forteljarkunsten har stått høgt, veit eg av erfaring at ei god forteljing tilpassa mottakarane kan røre ved tilhøyrarane. (Nr. 3)

Ytterligere tre informanter trekker fram kompetansemål som har å gjøre med oppøvelsen av muntlige ferdigheter som «samtale om», «framføre», «fortelle om», «presentere», «delta i diskusjonar» (nr. 1, 4 og 6).

Analysen av tekstene viser at videreutdanningsstudentene også legger svært stor vekt på elevenes leseprosess når det gjelder klassiske tekster. Men det er bare to av dem (nr. 5 og 9) som viser til kompetansemål om lesing, en av dem skriver:

Mine egne tanker rundt det å jobbe med diktet og Wergeland er at jeg har fått elevene til å lese eldre tekster der de har sammenlignet det med moderne litteratur både i forhold til tema og også virkemidler. (Nr. 9)

Det er bare en videreutdanningsstudent som viser til kompetansemål som har med skriving å gjøre (nr. 6), mens over halvparten faktisk legger opp til skriveoppgaver. Denne informanten viser til målet i LK06/13 om «å skrive kreative, informative, reflekterande og argumenterende tekstar» (Udir 2013), også knyttet til «Juleaftenen»:

Eg vil gje elevane moglegheit til å skrive ein tekst der dei gjer om diktet til ei historie fortalt frå perspektivet til mannen og kona, eller set diktet og handlinga inn i notida og skriv ei historie anno 2019. (Nr. 6)

Det er fire av videreutdanningsstudentene som viser til overordnet del av LK20, som nettopp var vedtatt i 2019. De fokuserer på at tekstene egner seg for å arbeide med det som omhandler opplæringsverdigrunnlag (nr. 8, 9, 10 og 11). De trekker fram arbeid med menneskeverd, kritisk tenkning, samt identitet og mangfold (Udir 2019). En av dem skriver om Wergelands dikt:

Teksten tar opp i seg viktige tema som menneskeverdets ukrenkelighet og inviterer til kritisk tenkning rundt urettferdighet og flyktningpolitikk i dag. Den har mye sprengkraft til samfunnskritikk anno 2019. (Nr. 8)

De tre tverrfaglige temaene i LK20 får også oppmerksomhet særlig knyttet til tekstenes tematikk:

I mitt hode ville det passet fint å bruke Wergeland under temaet «demokrati og medborgerskap» Wergelands engasjement for å få fjernet «Jødeparagrafen» fra 1814 bidro til å fjerne denne, og var med på å forme datidens samfunn i retning av vårt. (Nr. 11)

Her sees en tydelig tendens til at teksten skal brukes til et mål utenfor seg selv. Det er ikke teksten i seg selv som er interessant, men tematikken den behandler. Tre informanter gjør tematikken mer relevant for flere fag i tråd med kravet til tverrfaglighet i den nye læreplanen (nr. 4, 7 og 9). Dette er et typisk utsagn:

I samfunnsfag er diskriminering og rasisme eit tema. For å aktualisere teksten ville det vere fruktbart å jobbe på tvers av faga med dette. (Nr. 4)

På den annen side er det også informanter som framhever betydningen av å sette tekstene inn i en historisk sammenheng og forstå tematikken ut fra dette (nr. 7, 9 og 11). Her er det altså historien og geografien som brukes for å forstå teksten, og ikke omvendt.

Om Terje Vigen skriver en av informantene:

På det ytre plan kan ein vektlegga fortida som diktet skildrar med historie, geografi, naturfag og samfunnsfag som støttefag. På eit indre plan kan Terje sitt liv med draumar, kjensler, hendingar og erfaringar studerast nærare og på den måten møte kjerneelementet Tekst i kontekst i den nye læreplanen. (Nr. 7)

Imidlertid er de fleste lærerne opptatt av at elevene faktisk leser tekstene og blir berørt av dem, og da må de være motivert for lesingen.

Danningstemaet

Utenom læreplanmålene er betydningen av danning som legitimering et hovedfunn i materialet, nærmere bestemt material danning i Klafkis forstand. Åtte av elleve informanter framholder det at elevene skal bli kjent med klassikerne som et ledd i deres danning. En av dem uttrykker seg slik om eget møte med klassiske tekster:

Eg erfarte seinare at eg hadde med meg referanse til vår felles kulturelle og litterære arv som gav meg ei slags kjensle av å vere ein utdanna og «opplyst» person. Nettopp dette vil eg gjerne at mine eigne elevar skal få moglegheita til å erfare. (Nr. 7)

Informantene argumenterer for betydningen av barns tidlige møter med klassiske tekster:

Denne innverknaden skjer ikkje nødvendigvis medan lesaren er ung, men kanskje fyrst ved eit mykje seinare møte. (Nr. 2)

Utsagnet impliserer også et syn på danning som nærmer seg kategorial danning i Klafkis terminologi. Fire av informantene nevner at tekstene de har arbeidet med, inneholder verdier, som antirasisme, dyrevelferd, medmenneskelighet, og derfor bør brukes til å skape gode holdninger hos elevene (nr.1, 4, 6, 8). De to informantene som underviser voksne elever med norsk som andrespråk (nr. 4 og 8), er særlig opptatt av verdispørsmål. Som en av dem framholder om «Juleaftenen»:

Wergeland oppfordrar til medkjensle på tvers av religiøse og etniske barrierar. I ei tid der mange lagar seg forenkla fiendebilde av «dei andre», er det naudsynt å arbeide med sine eigne haldningar». (Nr. 4)

Fem av informantene (nr. 2, 3, 5, 9 og 11) framhever klassikerne som krevende og utfordrende tekster som kan utvikle elevenes lesekompetanse og gi breddelesing. Muligheten for kompetanse i dybdelesing framheves også:

Djupnelesinga handlar om nærlesing. Her går elevane på jakt som små detektivar for å finne konkrete spor i teksten som bidrar til ei større tekstforståing. (Nr. 2)

Utsagnet vitner om vektlegging av elevenes ferdigheter og kompetanser i et formalt danningssyn. Fire av informantene legitimerer valg av tekst gjennom å vise til teksten som et selvstendig kunstuttrykk av høy kvalitet og som er i stand til å røre ved elevene (nr. 1, 4, 5 og 10). En av dem skriver om Garborgs *Haugtussa*.

Det er imidlertid viktig at diktene også får stå som selvstendige kunstuttrykk, og ikke bare som nyttige verktøy for elevenes sjelegranskning. (Nr.10)

Dette sitatet kan leses som en kritikk av *overføringskompetanse*, som leserorientert tilnærming til litteratur har åpnet dørene for. Det argumenteres mot et reduksjonistisk og instrumentelt syn, hvor skjønnlitteratur brukes til andre mål enn opplevelsen av verket selv.

Imidlertid er de fleste lærerne opptatt av at elevene faktisk leser tekstene og blir berørt av dem, og da må de være motivert for lesingen. Halvparten av lærerne er klare på at de vil skape engasjement for tekstene hos elevene og gjøre dem relevante for dem (nr. 1, 2, 3, 6 og 7). Alle videreutdanningsstudentene dette gjelder, har elever som går i 8.- 10. klasse. Veien går for seks av informantene (nr. 1, 2, 3, 4, 6 og 9) gjennom elevenes identifikasjon med hovedpersonene og derigjennom empatisk innlevelse.

Resultater av forskningsspørsmål 2

Vi skal nå se på hvordan videreutdanningsstudentene litteraturdidaktisk vil skape engasjement og innlevelse i klassikerne hos sine elever og hvilken litterær kompetanse de vil oppnå hos dem.

Litteraturlærertemaet

En av etterutdanningsstudentene uttrykker dilemmaet ved arbeid med eldre tekster eller klassikere slik:

Eldre litteratur blir ofte oppfatta som irrelevant for ungdomane da liva dei lever blir opplevd som heilt annleis enn dei dei møter i den klassiske litteraturen. Som lærarar står vi overfor ei utfordring med å gjere den klassiske litteraturen vedkomande for elevane. (Nr. 2)

Selve leseprosessen skal åpne tekstene for elevene. Alle informantene, unntatt to, mener at det er behov for å hjelpe elevene å forstå de eldre tekstene ved blant annet å rydde språklige problemer av veien. Fire av videreutdanningsstudentene vil forklare vanskelige ord og begreper underveis i en felles tekstgjennomgåelse. Flere som har tatt for seg «Juleaftenen» (nr. 3, 9 og 11), vil dessuten benytte seg av en språklig modernisert versjon av diktet (Birkeland 1999). Flere vil i tillegg starte med å presentere en gjenfortelling av innholdet. Slik vil de vekke elevenes interesse og hjelpe dem med å forstå diktet. Alle informantene velger å legge opp til en prosessorientert lesing i faser, der teksten skal forstås og oppleves stadig dypere, gjennom arbeid med teksten i en førlesings-, lese- og etterlesingsfase.

Førlesingsaktivitetene viser et stort spenn fra helt praktiske øvelser til mer tekstlig tilnærming. Det handler om å vekke elevenes førforståelse og også om å hjelpe elevene inn i fiksjonen på ulike måter. Et eksempel kan være informanten som viser historiske bilder av grimstadområdet som en opptakt til å lese *Terje Vigen*. En annen informant går helt konkret til verks for å vekke elevenes interesse for teksten «Berre ein hund»:

Ein start som seier voff, voff: Bikkja til naboen blir med på skulen, og det blir liv i leiren (først må eg sjekke for allergiar). (Nr.1)

De fleste valgte mer tradisjonelle førlesingsaktiviteter som at elevene selv skulle finne informasjon om forfatter og historisk kontekst. En ønsket også at elevene skulle gå gjennom litterære virkemidler før de startet lesingen, med fokus på å finne slike i teksten (nr. 7).

I selve lesefasen velger ti av elleve informanter å lese teksten høyt for elevene med lesestopp for å oppklare ord eller begreper og hva som skjer i handlingen.

Denne typen språklig tilpasning er etter Pennes mening en forutsetning for at barn og ungdom skal få utbytte av å lese klassiske tekster (2001, s. 176). Utfordringene anskueliggjøres slik av en informant:

I denne teksten er det ikke bare ordbruken i seg selv som bør forstås, men også «rettskrivinga» og reglene for lydering. Elevene må for eksempel lære at dobbel a skal leses å og at mange av ordene som Wergeland skriver med æ i dag skrives med e. (Nr. 8)

Leseforståelse er grunnlaget for innlevelse i fiksjonen og karakterene, og halvparten av informantene legger videre opp til *estetisk lesing* i Rosenblatts terminologi. Dette perspektivet kommer godt fram når informantene vil at elevene skal komme inn under huden på karakterene gjennom litterære samtaler, dramatisering, tablå og tegning. Over halvparten av informantene legger vekt på å skape empati som et resultat av lesingen:

Dei må møte litteraturen for å bli kjent med han, for å kjenne på engasjementet, for å føle empatien og sjå relevansen. (Nr. 3)

Disse informantene er opptatt av at elevene lærer å forstå og leve seg inn i følelsene til «den andre» og slik også forstår seg selv bedre.

Mange unge har kjent på det å bli utestengd, og vi er alle sårbare, så her kan mange kjenne seg att. (Nr. 6)

To av informantene problematiserer dette med gjenkjennelse og identifikasjon i fortellinger og hevder at det viktigste ikke er at elevene alltid skal kunne gjenkjenne seg selv i tekster, men at de skal bli utfordret:

Det som er framand og annleis er like viktig (...). Nettopp avstanden kan vere interessant og gje gode åpne diskusjonar. (Nr. 1)

Så langt vitner litteraturlærerdiskursen om en opptatt-het av elevenes personlige og faglige vekst, og om hvordan møtet med tekstene kan åpne for påvirkning av følelser, tanker og holdninger.

Noen sier også direkte at de vil arbeide med litterær analyse. Seks av informantene (nr. 1, 3, 5, 6, 8 og 9) trekker fram mål som går på at elevene skal lære seg tekstanalyse, og at elevene gjennom lesing av klassiske tekster kan få tilgang til analyseverktøy, men det er bare to av dem som vil jobbe med en skriftlig litterær analyse i klasserommet, med vektlegging av funn og diskusjon av litterære virkemidler i tekstene (nr. 9 og 10). Den informanten som vil bruke mest tid på litterær

analyse, har elever som er i stand til å bruke metaspråk om dikt, f.eks. påpekes det at de var:

(...) uvante med å lese episke dikt der diktet ikke har en fast inndeling i vers og strofer (...). Elevene opplevde at de gikk fra en rytmisk oversiktlig lesing til å måtte nærlese mer og at tempoet gikk ned. (Nr. 9)

I dette klasserommet vises tilløp til samtale om hensikten med virkemidlene. De øvrige eksemplene som omtaler tekstanalyse, viser øvelse i *utføringskompetanse* for elevene, som altså vil lære noe om disse virkemidlene i og for seg, ved for eksempel å lete etter eksempler på metaforer og symboler.

I etterlesingsfasen la videreutdanningsstudentene vekt på en rekke aktiviteter. De som planlegger for litterære samtaler om tematikken, trekker paralleller til dagens situasjon, for eksempel når det gjelder kvinnesyn, rasisme, fattigdom og andre samfunnsmessige eller eksistensielle spørsmål. Dette kan skje i form av et tverrfaglig samarbeid i for eksempel samfunnsfag eller KRLE (nr. 3 og 8), som her i forbindelse med «Juleaftenen»:

Samfunnsfaglig kan det lett trekkes likhetstrekk til samfunnsdebatten rundt flyktningehåndteringen til Norge og resten av Europa. (Nr. 8)

Her jobbes det for å oppnå det Torell kaller *overføringskompetanse*. Leseren skal relatere lesingen til sine egne erfaringer og opplevelser eller såkalt erfaringsbasert lesing (Rødnes 2014; Blikstad-Balas & Roe 2020).

Et flertall av informantene viser til at lesing av klassikerne også kan være et godt utgangspunkt for skriveoppgaver, både analyse, leselogg og skriving av kreative tekster (nr. 1, 2, 6, 7, 8, 9 og 10). Fem av informantene er opptatt av at arbeidet med tekstene må få et eller annet kunstnerisk uttrykk til slutt (nr. 2, 3, 8, 9 og 10). Bare to av lærerne vil at arbeidene skal munne ut i vurderingssituasjoner (nr. 2 og 6).

Oppsummert viser resultatene av forskningsspørsmål 2 betydelig vektlegging av estetiske metoder i litteraturundervisningen, som skal fremme elevenes innlevelse og opplevelse av litteratur. Det gis mange eksempler på *estetisk lesing* i Rosenblatts forstand og at målet er innlevelse og opplevelse av tekstene. Den litterære kompetansen informantene vektlegger hos sine elever, er i størst grad *overføringskompetanse* (Torell 2001; Rødnes 2014). Bare to av elleve informanter viser at det som ønskes hos elevene, er *utføringskompetanse*, hos en av dem sees hos elevene en viss grad av *konstitu-*

sjonell kompetanse, som er det elementet som kunne sørge for innsikt i teksten som tekst og virkemidlenes funksjon.

Diskusjon av resultatene

Kunnskapsløftet har medført en dreining fra betydningen av å kjenne til en nasjonal kanon, som i L97 var innskrevet som innhold i fagplanen, til vektlegging av individuelle kompetanser og ferdigheter. Denne dreiningen mot elevenes kompetanser avspeiles i informantenes legitimering av litteraturen de vil gjennomgå med elevene. Alle unntatt én informant viser til muntlige eller skriftlige kompetansemål i LK06/13 eller overordnet del i LK20. Oppsummert er våre funn i tråd med LOaPP-prosjektet («Tracing learning outcomes across policy and practice») som viser at Kunnskapsløftets kompetansemål har slått rot i lærernes praksis (Prøitz 2020).

Vi har sett en viss tendens til instrumentell tilnærming med utsagn som går ut på at både elever og lærere gleder seg over antallet kompetansemål som oppfylles gjennom lesningen av Wergelands tekst og gjennom uttalelser som viser at samme dikter kan «brukes» for å dekke temaet «demokrati og medborgerskap». Å nå målene i fagplanene ser ut til å være målet i seg selv. Nergård og Penne har tidligere omtalt denne typen målstyring hos lærere:

De leter etter kompetansemål når de skal løse faglige oppgaver. Hvis vi ber dem om å begrunne valget av et litterært verk på et bestemt klassetrinn, begynner de å lete etter kompetansemål i norskplanen, i stedet for å vurdere teksten på en faglig selvstendig måte. (Nergård & Penne 2016, s.118)

På en annen side har vi sett at den informanten som innleder sitt fagnotat med et helt avsnitt med henvisninger til seks ulike formuleringer fra alle nivå i læreplanen, også er den som går mest i dybden på tekstens form med elevene, og som hevder å ha elever med et visst metaspråk for skjønnlitteratur (nr. 9). Denne videreutdanningsstudenten arbeider bevisst med å utvikle fagspesifikk literacy hos sine elever som jo er målet i literacyreformen Kunnskapsløftet, hvor det å sosialisere elevene inn i fagets terminologi, tenkemåter og tekstpraksiser er avgjørende (Blikstad-Balas 2016, s. 27). Det vil si at det ligger en viss instrumentell tilnærming til litteratur i fagplanen selv, hvor lesing av skjønnlitteratur skal resultere i økte ferdigheter i literacy (Gourvenec et al. 2020).

Resultatene viser at det er elevenes ferdigheter i å omtale tekstenes temaer som står mest i fokus. Et eksempel kan være verdigrunnlaget i Wergelands tekst «Juleaftenen», som har fått en renessanse i dette utvalget. Det er derfor ikke overraskende at det i størst grad vises til kompetansemål i muntlighet. Dette har sammenheng med betydningen av å få elevene engasjert i de menneskelige spørsmålene tekstene reiser gjennom diskusjoner, presentasjoner og dramatiseringer. Her ser vi også mange forsøk på aktualisering ved sammenligning med samfunnsaktuelle spørsmål i vår tid. Informantene er i mindre grad opptatt av å samtale om hva det er ved skrivemåten som gjør at tekstene kan oppfattes på ulikt vis. Det vil si at forsøk på å skape distanse til tekstene gjennom metaspråklig omtale velges bort til fordel for arbeid med å skape en nærhet til temaene hvor elevene kan snakke om tilsvarende problemer, f.eks. innen dyrevelferd og menneskerettigheter.

Over halvparten av informantene legger opp til skriveoppgaver etter lesingen av klassikeren. Sjangre som benyttes, spenner fra kreative tekster til leselogg og tekstanalyse. Lesingen av skjønnlitteratur støtter dermed opp under utviklingen av eleven som skriver. Dette samsvarer med resultatene til Blikstad-Balas og Roe (2020). De fant at jakten på virkemidler i litteraturundervisningen i ungdomsskolen i stor grad handlet om «at elevene er tiltenkt rollen som forfattere, ikke som lesere av litteratur» (ibid., s. 102). Det kan også ha sammenheng med forhold som Kjelen (2013, s. 61) skriver om, der han påpeker at lesing og skriving blir mer likestilt i Kunnskapsløftet, som derved representerer en oppgradering av fagets produktive sider.

De fleste informantene anstrenger seg for at elevene skal kunne kjenne seg igjen i tekstene og identifisere seg med karakterer og handling. Men noen av dem framhever også verdien av at elevene kan møte noe som er fremmed og annerledes. Det er det utfordrende og ikke umiddelbart forståelige som noen av våre informanter framhever ved de klassiske tekstene, hvor elevene må diskutere seg fram til en felles forståelse av teksten. Dette er i tråd med funn fra tidligere klasseromsforskning om det fremmede som mer kognitivt stimulerende (Johansen 2015; Skarstein 2013; 2020; Vederhus 2011). Men det utfordrende i tekstene er også knyttet til temaene og i mindre grad til virkemidlene. Det kan ha sammenheng med at klassiske tekster i utgangspunktet kan oppleves som vanskelige, men det har også sammenheng med den elevsentrerte pedagogikken som har vært rådende i nordiske klasserom i senere år. Dette aktualiserer spørsmålet om hvilken

litterær kompetansene videreutdanningsstudentene ønsker å formidle til sine elever.

De didaktiske oppleggene videreutdanningsstudentene beskriver, viser at studentene er opptatt av å utvikle elevenes *overføringskompetanse*, altså at de skal kunne relatere tekstene til eget liv. Men en slik tendens vil gi elevene en ensidig litterær kompetanse og i verste fall et reduksjonistisk forhold til litteratur, mener Atle Skaftun (2009, s. 16). Dette står i sterk kontrast den analytiske *utføringskompetansen* og *konstitusjonelle kompetansen* Torell fant hos de russiske lærerstudentene som hadde stått i en opplæringstradisjon med vekt på material danning og en dialogisk søking mot forfatterinstansen og teksten som kunstverk.

Avsluttende refleksjon og konklusjon

Undersøkelsene om undervisning av skjønnlitterære klassikere i grunnskolen som vi har brukt for å belyse vårt materiale i analysen og drøftingen, omfatter enten lærere (Kjelen 2013), lærerstudenter (Lind, Nergård & Svenkerud 2019) eller elever (Vederhus 2011; Blikstad-Balas & Roe 2020; Skarstein 2020; se også Gourvenec & Skaftun 2017, Sønneland & Skaftun 2017), mens denne studien omhandler videreutdanningsstudenter. Det er også informantenes tekster, ikke klasserommet, som er vårt forskningsmateriale. Våre informanter er dessuten i en annen kontekst enn de øvrige ettersom de har forankring i egen undervisning og identitet som lærere, samtidig som de har lært noe nytt som de vil implementere i egen praksis. Det er verdt å reflektere over betydningen av videreutdanningsstudentenes egenart når vi ser på resultatene.

Resultatet av forskningsspørsmål 1 viser for det første at legitimering av tekstene og hva informantene vil at elevene skal oppnå, i stor grad knyttes opp mot læreplanmål. Tidligere forskning på videreutdanningsstudenter som gruppe viser at de i stor grad er forankret i egen praksis, og at lærere «verdsetter formell videreutdanning dersom den er knyttet direkte til undervisningen i skolen» (Spillanes 2010 i Postholm & Rokkones 2013, s. 96). Vi ser at informantene selv skaper denne broen mellom læreplanmål og didaktiske forslag. Oppgaveformuleringen (vedlegg 2) stiller ingen krav til henvisninger til kompetansemål i fagnotatet, valgene kan springe ut av forankringen i egen praksis.

For det andre legitimerer informantene klassikerne ut fra et dannelsesperspektiv. Klassikerne oppfattes som betydningsfulle kulturhistoriske tekster ut fra et dannelsesbegrep som i hovedsak svarer til Klafkis materiale dannelsesteori (Klafki 2001), hvor et viktig mål



med undervisningen er at elevene skal tilegne seg kulturkretsens tekster og høyere verdier, rett og slett vår kulturarv. Dette kan svare til informantenes hverdagsteorier, men det kan også ha å gjøre med legitimeringen av klassiske tekster spesielt, som bærer med seg historiske kontekster som «alle nordmenn bør kjenne til». På den annen side reflekterer den gjennomgående forankringen i kompetansemål også et formalt danningssyn der elevenes ferdigheter betones.

Når det gjelder forskningsspørsmål 2 om refleksjoner rundt tilpasningen av tekstene til elevgruppene og valg av arbeidsmetoder i undervisningen, viser resultatene at mange av disse valgene også ble begrunnet ut fra konkrete kompetansemål i LK06/13. Vi ser at mange valg og tilpasninger er gjort for å sikre elevenes leseforståelse og innlevelse i tekstene, noe som også kan forstås på bakgrunn av informantenes klasseromserfaring. De har fått ny kunnskap om litteraturredaktikk, men denne siles gjennom deres personlige hverdagsteorier om hvordan elevene får best støtte i sin leseprosess. Ifølge Postholm og Rokkones må eksisterende teorier om praksis vekkes til live hos videreutdanningsstudentene for at ny læring skal skje (Postholm & Rokkones 2013, s. 97). På denne bakgrunnen er det forståelig at informantene i så stor grad har lagt opp til estetisk lesing og praktisk-estetiske metoder for å bringe elevene tett på tekstene og skape empati med karakterene. Det ville kanskje også regulære studenter gjort, men vi kan i alle fall fastslå at teori om estetisk lesing har talt til denne gruppen og trolig bidratt til motivasjon for videre litteraturredaktisk praksis.

Et annet funn er at det bare er noen få av informantene som bruker tid på å gjennomføre litterære analyser med elevene, til tross for at flere viser til læreplanmål om dette. Årsaken kan være at det ikke samsvarer med deres hverdagsteorier om hva som fungerer i klasserommet. Men våre informanter viser at de selv har slik kunnskap gjennom egen analyse av tekstene, en annen mulighet er at det kan skorte på kunnskap om didaktikk som vekker engasjement for denne siden av tekstgjennomgåelse med elevene. Rødnes diskuterer i sin artikkel om lærere i tilstrekkelig grad får undervisning i analytiske perspektiver og didaktisk kunnskap om dette (Rødnes 2014, s. 15).

Det er tydelig ut fra våre funn at det er den erfaringsbaserte tilnærmingen til litteratur som er mest vektlagt i dette materialet. Det samsvarer med Rødnes sin oppsummering fra 2014 og Kjelenes studie fra 2013. Det nye som er framkommet sammenlignet med den ferske undersøkelsen til Blikstad-Balas og Roe (2020), er at videreutdanningsstudentene, i større grad enn LISA-materialet har vist, søker å gi elevene emosjonelle opplevelser av de skjønnlitterære tekstene, og at dette

oppnås gjennom en grundig leseprosess som også omfatter estetisk lesing. Når det gjelder arbeidsmetodene, ser det ut til at nettopp det faktum at klassiske tekster er eldre, yter motstand og kan sees på som utfordrende, fører til en kreativ litteraturredaktikk som går langt for at elevene skal kunne lese og leve seg inn i kjernen av tekstene og la seg berøre av dem.

Litteratur

- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020) *Hva foregår i norsktime? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V & Clarke, V. (2006). «Using thematic analysis in psychology». *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Calvino, I. (1999). *Why read the classics*. New York (NY): Mariner Books
- Culler, J. (1975/2002). *Structuralist Poetics*. London: Routledge Classics.
- Garborg, A. (1895/1997). «Møter» og «Vond dag» i *Haugtussa*. Bergen: Vigmostad og Bjørke.
- Gourvennec, A.F., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K. & Sønneland, M. (2020). Literature education in Nordic L1s. Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. International Association for Research in L1-Education. *L1-Educational studies in Language and Literature*, 20, 1-32.
- Ibsen, H. (1862/2010). *Terje Vigen*. Bergen: Vigmostad og Bjørke.
- Johansen, M.B. (2015). «'Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås' - når 6.A. læser Franz Kafka». *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. [Doktorgradsavhandling]. Noregs teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultetet, Institutt for språk og litteratur.
- Kjelen, H. (2015). «Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar». *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art 12. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Klafki, W. (1959/2001). «Kategorial dannelselse. Bidrag til

- en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk». I E.L. Dale (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*, s. 167-204. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kielland, A. (1882/2008) «Karen» i *Fire noveller*. Stavanger: Wigestrånd.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Forskrift til opplæringslova. Kap 14. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_14#KAPITTEL_14
- Lind, A., Nergård, M.E. & Svenkerud, A. (2019). «Lærerstudenters arbeid med med skjønnlitteratur i praksisskolene. En studie av fem praksisgrupper adaptasjon av en klassiker». I K. Thorsen og S. Michelet (red), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering- Sammenhenger og spenninger*, s. 114-130. Oslo. Universitetsforlaget.
- Maugesten, M. & Mellegård, I. (2015). «Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning - utvikling i kunnskapskulturen». *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 13. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.2369>
- Nergård, M.E. & Penne, S. (2016). «Fagene oppløses i framtidens skole». *Kirke og Kultur*, 120(2), s. 112-129. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2016-02-02>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2013). «Videreutdanning i yrkesfaglige programfag: Læreres opplevelser av studiets betydning for egen læring og yrkesutøvelsen i skolen». *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(2), s. 93-111.
- Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2012). «Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer». I M.B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*, s. 21-49. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Prøitz, T.S. (2020). Læringsutbytte i politikk og praksis. *Bedre skole*, nr. 2. Digital versjon: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-kompetansemaal-laering/laeringsutbytte-i-politikk-og-praksis/246021>
- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K.A. (2014). «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner». *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1097>

Sivle, P. (1887/2004). «Berre ein hund» i *Berre ein hund*. Førde: Selja forlag.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norsk fagets litterære tekster*. Doktoravhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.

Skarstein, D. (2020). «Nokon kjem til å komme - didaktisk blick på Fosses dramaturgi». I D. Skarstein & I. Vederhus (red.), *Jon Fosse i skulen*, s. 36-62. Oslo: Det Norske Samlaget.

Torell, Ö. (2001). «Literary Competence Beyond Conventions». *Scandinavian Journal of Education Research*, 45(4), s. 369-379. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>

Torell, Ö. (2002) «Resultat-en översikt» I Örjan Torell (red.), [et al]. *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Institutionen för humaniora.[Rapport rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture]. Härnösand.Rapport nr 12.

Utdanningsdirektoratet (2006/13) *Læreplan i norsk (NOR1-05)* <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet (2019) *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>.

Utdanningsdirektoratet (2020). Videreutdanning for lærere i grunnskolen og videregående skole. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/ansatte-i-barnehager-og-skoler/videreutdanning-og-larere-i-grunnskolen-og-videregaende-skole/>

Vederhus, I. (2011). «Andvake i eit klasserom. Utfor-skande samtale om Jon Fosse på ungdomstrinnet». I B. Kolberg Jansson & S. Skjong (red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*, s. 219-244. Oslo: Samlaget.

Wergeland, H. (1842). «Juleaftenen» i *Jøden - ni blomstrende Torneqviste*. Kristiania: Haffner & Hille.



Anne Lind

Anne Lind er ansatt som førsteamanuensis i norsk ved institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet med undervisning av regulære studenter og videreutdanningsstudenter. Hun arbeider mest med de litterære emnene i norskfaget både i undervisning og forskning og er særlig interessert i litteraturdidaktikk og formidling av skjønnlitteratur som kan engasjere barn og ungdom. Hun har tidligere publisert tekster om adaptasjon av litterære klassikere på mellomtrinnet og i videregående skole.



Anne Svenkerud

Anne Svenkerud er ansatt som universitetslektor og studieleder ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet. Hun har undervist i norsk ved grunnskolelærerutdanningen, videreutdanningstilbud for lærere og PPU, og har tidligere erfaring både i grunn- og videregående skole. Hun har jobbet særlig med litteratur- og litteraturdidaktikk, både i undervisning og forskning, og hvordan god litteraturundervisning kan motivere til mer og bedre lesning, både blant studenter og, og elever.

VITENSKAPELIG REDAKSJON NORSKLÆREREN 2022

LEDER

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.
Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
Jonas.bakken@ils.uio.no

MEDLEMMER

Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
jon.smidt@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.
Professor I norsk ved Institutt for humanistiske fag.
lars.kulbrandstad@inn.no

Dagrun Skjelbred, Universitetet i Sørøst-Norge.
Professor emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge. dagrun.skjelbred@usn.no

Arne Johannes Aasen, Skrivesenteret Trondheim, NTNU. Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. arne.j.aasen@ntnu.no

Nina Goga, Høgskulen på Vestlandet.
Professor ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking. nina.goga@hvl.no

Vedlegg 1

NR.	TEKST OG BEGRUNNELSE, TEMA MÅL?	TRINN	
1	Per Sivle: «Berre ein hund».	8. trinn	
2	Alexander Kielland: «Karen»	8.-10. trinn	
3	Henrik Wergeland «Juleaftenen»	10. trinn	
4	Henrik Wergeland «Juleaftenen»	Grunnskoleklasse med voksne andrespråkelever	
5	Har gjennomført opplegget i egen klasse	Henrik Ibsen: <i>Terje Vigen</i>	6. trinn
6	Vil gjennomføre opplegget	Henrik Wergeland «Juleaftenen».	10. trinn
7	Henrik Ibsen: <i>Terje Vigen</i>	Blandet ungdomsskoleklasse m/ 6 elever IOP	
8	Henrik Wergeland «Juleaftenen»	Grunnskoleklasse med voksne andrespråkelever	
9	Har gjennomført opplegget i egen klasse	Henrik Wergeland «Juleaftenen»	9. og 10. trinn
10	Arne Garborg: <i>Haugtussa</i> , diktene «Møte» og «Vond dag»	10. trinn	
11	Henrik Wergeland «Juleaftenen»	9.trinn	

Vedlegg 2, Fagnotatet s. 1 og 2

Om arbeidskravet fagnotat

Eit fagnotat er ein kort, resonnerande tekst som behandlar eit avgrensa fagleg emne. Det er korkje artikkel eller essay, men kan ha trekk frå desse sjangrane.

Kriterium: Fagnotatet skal vise fagkunnskap og didaktisk innsikt, og framstillinga skal ha god struktur og korrekt, klart språk.

Fagnotatet er eit arbeidskrav som blir vurdert til godkjent/ikkje godkjent. Faglærer gjev grundige kommentarar til kvart fagnotat. Viss du får «ikkje godkjent» i første omgang, får du høve til å omarbeide teksten etter rettleiande kommentarar frå faglærer.

Du skal skrive to fagnotat før heimeeksamen i desember 2019. Det eine notatet skal være knytt til eit språkleg emne på pensumet ditt, det andre skal handle om eit litterært emne. Du vel sjølv rekkefølga: Enten skriv du det språklege notatet først, så det litterære eller omvendt.

NB! Det første notatet skal uansett emne skrivast på nynorsk det andre på bokmål.

Problemstilling: Du kan lage problemstilling sjølv og få denne godkjend av faglærer eller du kan velje å skrive ei av eksempeloppgåvene som vi legg ut.

Slik kan du gjere – nokre eksempel

Eksempel på fagnotat med litterært emne: *Om arbeid med norrøn diktning på mellomtrinnet. Ei utgreiing om kompositoriske trekk ved Soga om Gisle Sursson med didaktiske refleksjonar.*

Tittelen fortel noko om problemstillinga som du gjer greie for i starten av notatet. I sjølve notatet klargjer du kva for trekk ved soga du vil gjennomgå, og du grunnlegg kvifor du vil at elevane skal arbeide med dette stoffet. Finn fram relevante kompetansemål og reflekter sjølvstendig. Bruk fagtermar.

Eit anna eksempel:

Kan eit hundreogfemti år gammalt dikt engasjere ungdom i dag? Om arbeid med Terje Vigen på 10. trinn med vekt på litterære samtalar og tekstbasert skriving.

Eksempel på fagnotat med språkleg emne:

Korleis blir nynorsk og talemålskunnskap behandla i læreverk for ungdomssteget? Ei utgreiing med utgangspunkt i læreverka Saga og Kontekst.

Teknisk informasjon

Omfang: 2500 ord. Dokumentet har topptekst med namnet ditt og botntekst med sidetal.

Fagnotatet har tittel og mellomtitlar. Litteraturliste kjem til slutt. Bruk APA-stil.

Filnamn er etternamnet ditt og fagnotat1. Eksempel: jensenfagnotat1

Forslag til oppgåver i litteratur til fagnotat om litterært emne

Oppgåve 1

Tristram og Isond – aktuelle på mellomtrinn (eller ungdomstrinn) i dag?

Analise, drøfting av aktualitet, didaktisk refleksjon

Oppgåve 2

Spor av litterært arvegods i moderne litteratur

Presenter trekk ved eit verk frå norrøn diktning i ei samanlikning med eit verk frå i dag (roman, forteljing) og presenter eit didaktisk arbeid for mellomtrinnet eller ungdomstrinnet.

Oppgåve 3

Om arbeid med Soga om Gisle Sursson på ungdomstrinnet

Ei innføring i komposisjon i eit undervisningsopplegg for mellomtrinn eller ungdomstrinn. (NB! Hugs didaktisk refleksjon, ikkje reduser notatet til eit metodisk opplegg)

Oppgåve 4

Presenter eit didaktisk opplegg kring bruk av Wergeland i grunnskolen. Ta utgangspunkt i ein pensumtekst.

Oppgåve 5

Beskriv og vurder korleis eldre litteratur (til dømes Wergelands diktning) er behandla i læreverk for ungdomssteget.

Oppgåve 6

Grei ut om tematikk og komposisjon i «Terje Vigen» og presenter eit undervisningsopplegg for mellomtrinnet eller ungdomstrinnet. Drøft utfordringa det kan vere å arbeide med klassiske verk i grunnskolen.

Oppgåve 7

Om arbeid med utvalde akter av *Peer Gynt* med vekt på identitet. Drøft utfordringa det er å arbeide med klassiske verk på ungdomstrinnet.