Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?

Sigrid Skaug og Marte Blikstad-Balas*

Universitetet i Oslo

Sammendrag

Lesing av skjønnlitteratur er en sentral del av norskfaget. Med innføringen av K06 ble listene over verk og forfatterskap fjernet fra norskplanen, og valg av tekster ble med dette opp til den enkelte lærer – et prinsipp som videreføres i fagfornyelsen 2020. Vi vet lite om hvilke tekster lærere velger å bruke i norskundervisningen, og i hvilken grad de leser hele teksten eller et eller flere utdrag fra den, noe vi med denne studien ønsker å undersøke. Datamaterialet bygger på en spørreundersøkelse med 153 norsklærere i vg3, der vi kartlegger hvilke litterære utdrag og hele verk lærerne bruker i undervisningen og deres holdninger til lesing av utdrag og hele verk. Et tydelig funn er at utdrag er en svært utbredt praksis blant lærerne i utvalget. Analysen viser også at visse enkelttekster (hovedsakelig fra 1800-tallet) og utvalgte deler av Henrik Ibsens forfatterskap og tekster er så hyppig brukt i undervisningen på tvers av klasser, at denne litteraturen i praksis er med på å opprettholde en form for skjult litterær kanon. Videre viser analysen at lærerne oppfatter lesing av utdrag og hele verk som to svært forskjellige aktiviteter, som tjener relativt motsetningsfylte mål i norskfaget.

Norsk: *Skjønnlitteratur; lesing; utdrag; kanon; norskfaget*

Abstract

Reading of literature plays a key role in the language arts subject. In Norway, the curriculum has since 2006 given teachers' ample room to decide themselves which authors and which literary texts they want to use in their classrooms. To investigate what texts they actually choose to include in their teaching and whether the texts are complete literary works or excerpts, was the main aim of the present study. Drawing on a survey with 153 language arts teachers from the last year of upper secondary school, we have mapped what literary texts and excerpts teachers report reading in class, and teachers' perceptions of using complete texts versus excerpts. A key finding is that a majority of the teachers report extensive use of literary excerpts, and that some texts (mainly from the 1800s) and parts of Henrik Ibsen's works predominate across classrooms. The study also suggests that teachers view the reading of excerpts and complete texts as two distinct activities that often serve contradictory purposes.

Keywords: *Literature; reading; excerpts of literary texts; Norwegian language arts*

Received: January, 2019; Accepted: May, 2019; Published: July, 2019

*Korrespondanse: Marte Blikstad-Balas, Universitetet i Oslo, Postboks1099, Blidern, 0317 Oslo, epost: marte.blikstad-balas@ils.uio.no

© 2019 Sigrid Skaug og Marte Blikstad-Balas. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Sigrid Skaug og Marte Blikstad-Balas. "Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vøl 5(1), 2019, pp. 85–117. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>

Introduksjon

Lesing av skjønnlitteratur og litteraturundervisning har vært en sentral del av norskfaget i det meste av det 20. århundre, men skjønnlitteraturens plass er ikke lenger like udiskutabel som før (Hamre, 2014; Smidt, 2018). Som Kjelen (2018) understreker, er ordet litteratur nesten fraværende i læreplanene siden 2006, der han finner det han omtaler som «et tekstfag». Det er til stadighet debatt om hva slags norskfag vi har og bør ha – og svært ofte ender slike debatter i et spørsmål om litteraturens rolle i faget og ikke minst hvilke tekster elever bør møte i skolens klart største fag (Eyde & Skovholt, 2017; Fodstad, 2017). Ofte koker det hele ned til et spørsmål om *danning* eller *nytte*, som historisk sett har vært de to måtene å begrunne skolens fag på (Aase, 2005). Hvilken rolle litteraturen kan ha innenfor dannelsesfaget eller nyttefaget norsk, blir således et viktig spørsmål.

Pål Hamre (2014) gir en historisk fremstilling av hvordan lesing av skjønnlitteratur har blitt legitimert som en del av norskfaget siden 1739 og frem til i dag. Han poengterer at norskfagets identitet har svingt frem og tilbake mellom de nytte- og dannelsesorienterte sidene ved faget. 2000-tallet kjennetegnes av reformer som har styrket de nytteorienterte sidene ved norskfaget, noe som kan ha gått på bekostning av og nedtonet de dannelsesorienterte sidene ved faget. Dette kom særlig til uttrykk med Kunnskapsløftet og innføringen av de grunnleggende ferdighetene i 2006, som medførte et forsterket fokus på testing av elevenes prestasjoner (Berge, 2012; Hamre, 2014). Parallelt med dette økte fokuset på ferdigheter, er det fremdeles danning som står sterkest i beskrivelsen av de overordnede formålene med norskfaget fra K06 (Rogne, 2008). For eksempel beskrives norsk som et sentralt fag for «kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1).

Et sentralt tema i diskusjoner om litteraturens plass i skolen, er at vi ikke lenger har noen uttalt kanon og at det dermed i prinsippet er opp til hver enkelt lærer å bestemme hva som skal leses og hvordan. De som argumenterer for en kanon argumenterer ofte med at alle barn i skolen skal få tilgang til kulturell kapital og fellesskap. Den overordnede delen av læreplanen understreker nettopp det å gi tilgang til felles referanserammer – og det å lese felles litteratur kan selvsagt sees på som relevant i arbeidet med dette. Men kanon er ikke eneste vei å gå for dem som er opptatt av historien og historiene vi er en del av (Smidt, 2018). Det er heller ikke gitt at det ikke blir lest felles litteratur bare fordi lærerne ikke har noen felles statlig liste de må forholde seg til – og motsatt er det ikke gitt at enkelte tekster ikke leses bare fordi de ikke (lenger) står listet opp i en læreplan. Bente Aamotsbakken (2011) hevder at noen forfattere og tekster ser ut til å være kanonisert nesten uavhengig av læreplanene, gjennom tekstutvalg i lærebøkene og deres tekstsamlinger. Nyere lærebøker viderefører altså den etablerte kanon gjennom sitt utvalg av tekster. Aamotsbakken (2011) påpeker at dersom det viser seg at formuleringene i dagens læreplan ikke har så stor innflytelse på lærebøkens tekstutvalg og hva som leses i klasserommet, vil kanonisert litteratur trolig fortsatt bli mye lest.

Et norskdidaktisk problem i en tid der det blitt fremsatt en rekke påstander om hva elever i norsk skole leser og ikke leser, og hva de burde lese, er at vi egentlig ikke har nok kunnskap om hva elevene faktisk leser og hvordan dette arbeidet rammes inn, noe også Aamotsbakken (2011) etterlyser. Til tross for at det finnes en rekke case-studier av arbeid med litteratur og flere solide analyser av læreverk i norsk, er det få studier som har undersøkt hvilke tekster lærerne på tvers av mange klasserom velger å bruke og hvordan de begrunner disse valgene. I vår studie har vi derfor gjennomført en spørreundersøkelse med norsklærere i vg3, der vi forsøker å kartlegge to forhold knyttet til lesing av litteratur:

- i. *Hvilke skjønnlitterære utdrag og hele verk velger et utvalg norsklærere for litteraturundervisning i vg3?*
- ii. *Hva er lærernes holdninger til lesing av skjønnlitterære utdrag og hele verk?*

Vi har brukt både flervalgsvar og åpne spørsmål for å undersøke hva lærerne bruker av litteratur og hvordan de jobber med både utdrag og litterære verk. Grunnen til at vi er spesielt opptatt av utdrag, er at flere har problematisert en økende tendens til å vise frem utdrag av verk fremfor hele verket (se f.eks. Aamotsbakken, 2018; Penne, 2010). Vi synes det er viktig å belyse ikke bare hva slags litteratur lærerne sier de bruker i undervisningen, men også hva de oppfatter som formålet med å lese for eksempel en hel roman kontra et utdrag av et skuespill.

Litteraturens rolle i norskfaget

Det finnes en rekke gode grunner til at elever bør møte litteratur i morsmålsfaget, knyttet til både nytte og danning. En helt sentral begrunnelse for å arbeide med litteratur i skolen er knyttet til at vi gjennom litteratur får tilgang til andre menneskers tanker, opplevelser og perspektiver. Dette argumentet kan spores tilbake til Martha Nussbaum (2010). Hun hevder at elever ikke bare bør utvikle logikk og kunnskap om samfunnsforhold for å kunne forholde seg til den komplekse verden vi lever i, men at det også er nødvendig å utvikle evnen til å leve seg inn i andres liv for. Denne evnen kaller hun «the narrative imagination» (Nussbaum, 2010, s. 95). Skjønnlitteratur bidrar ifølge Nussbaum til å utvikle en narrativ forestillingsevne, da den gjør det mulig å forstå det fremmede gjennom at leseren lever seg inn i andre kulturer og andre menneskers tanker og handlinger. Narrativ forestillingsevne dreier seg om å kunne sette seg inn i forskjellige fiktive karakterers historier, å kunne se verden gjennom deres øyne og å forstå deres følelser og ønsker. Det er spesielt dramaet og romanen Nussbaum (1997) fremhever som sentrale sjangre for å trene elevene i å utvikle den narrative forestillingsevnen. Hun understreker at det ikke er nok å føle med en romankarakter, da dette kun kan være et tegn på medmenneskelighet. Det er avgjørende at litteraturen skal forstyrre oss. Læreren må derfor tenke over at verkene som blir tatt inn i klasserommet skal utfordre konvensjonelle sannheter og verdier, og la leseren møte mennesker man stort sett helt vil unngå å møte (Nussbaum, 1997).

Tilgang til en annens perspektiv gjennom litteratur kan være en øvelse i empati og innsikt i andre menneskers sinn, og har betydning for moralsk samhandling (Nussbaum, 1997, 2010). Skolen bør ifølge Nussbaum (2010) utvikle elevenes evne til å se verden fra andre menneskers perspektiv, og særlig fra de samfunnet betrakter som mindreverdige. Arbeid med litteratur står i en særstilling for å fremme dette – og Nussbaum (1997, 2010) hevder at litteraturarbeid er avgjørende for å forme elever til verdensborgere med et empatisk syn på ulike mennesker og kulturer som er forskjellig fra leseren selv.

Et stort spørsmål som stadig er oppe til debatt, er hvilke konkrete tekster som skal leses i norskfaget. Svaret fremkommer som kjent ikke eksplisitt i læreplanen for Kunnskapsløftet, heller ikke etter fagfornyelsen som trer i kraft i 2020. Dette gir stor frihet til den enkelte lærer, men det er likevel ikke helt fritt frem å lage sitt eget litteraturfag. Skolens styringsdokumenter legger føringer for arbeidet i skolen, og dermed også litteraturundervisningen.

Ifølge formålsparagrafen i Opplæringslova (1998), skal opplæringa blant annet «[...] bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (§ 1–1). Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017) omtaler dette som den overordnede begrunnelsen for litteraturundervisning i skolen. Den nye overordnede delen av læreplanen, som utdyper formålsparagrafen, sier ikke noe spesifikt om litteratur i norskfaget. Likevel berører mange av formuleringene arbeidet med litteratur. I likhet med formålsparagrafen, blir viktigheten av å formidle kunnskap om både vår egen og andres kultur presisert – og det å gi tilgang til den nasjonale kulturarven fremheves som en viktig del av skolens mandat (Utdanningsdirektoratet, 2018). Lesing av norsk og internasjonal litteratur kan, i lys av Nussbaums teori om den narrative forestillingsevne, bidra til å forstå vår egen og andres kulturer. Et slikt aspekt ved norskfaget som kulturell døråpner finner vi også i det vedtatte kjerneelementet tekst i kontekst, hvor vi kan lese at elevene gjennom norskfaget skal «lese tekster for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). Gjennom disse formuleringene kan man se på norskfaget ut fra et dannelsesperspektiv, som dreier seg om å utvikle elevenes tanker om verden og seg selv (Aase, 2005).

Tidligere forskning på lesning av skjønnlitteratur i skolen

Karianne Rødnes (2014) har sammenfattet skandinavisk forskning på litteratur og finner at de to tradisjonene som primært har gjort seg gjeldende i ungdomsskole og videregående skole i Norge, er erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litterære tekster. De erfaringsbaserte tilnærmingene, der elevene skaper mening i teksten gjennom en personlig inngang, viser seg å skape engasjement hos elevene. Alene kan dette imidlertid gjøre det vanskelig for elevene å se det faglige innholdet i undervisningen, noe som skaper et behov for mer analytiske innganger. Dette kan blant annet gjøres gjennom å lære elevene et metaspråk til å snakke om tekst, finne språklige virkemidler

i teksten og litteraturhistorisk tilknytning. Studier antyder at vekt på litteraturhistorie og kunnskap om tekst gjør at elevene ikke opplever at litteraturen berører dem, og at arbeidet med litteraturen blir lite motiverende for mange. Videre påpeker Rødnes (2014) at det må bli gjort tydelig for elevene at målet ikke er å søke en forståelse som sammenfaller med lærerens eller lærebokas forståelse av teksten. En analytisk inngang må ikke ses ensbetydende med å søke etter en kanonisert tolkning og vektlegging av litteraturhistorisk kunnskap, men handler også om å forankre tolkningene tydeligere i teksten og utvikling av et språk til å snakke om tekst.

Når det gjelder spørsmålet om hva som leses, er det i prinsippet opp til hver enkelt lærer å velge hva slags litteratur de ønsker å bruke i litteraturundervisningen. Som nevnt innledningsvis kan det se ut til at det likevel finnes en skjult kanon gjennom lærebøkens utvalg av tekster (Aamotsbakken, 2011, 2018). I tillegg er det flere norske studier som finner at litterære utdrag har hatt en sentral plass i norskfagets lærebøker gjennom tidene, og at lesebøker historisk sett har vært utbredt i norskfaget både i den obligatoriske skolen og i videregående skole (Penne, 2012; Skjelbred et al., 2017).

En omfattende videostudie, *Linking Instruction and Student Achievement* -LISA (Klette, Blikstad-Balas & Roe, 2017) som har filmet 178 timer med norskundervisning fra 47 ulike klasserom på åttende trinn, viser at det leses få hele litterære verk som del av undervisningen (Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg, til fagfellevurdering). Omtrent alt som leses er tekster fra læreboka, og når det gjelder romaner, er det utdrag som dominerer. Kun én av de 47 ulike åttendeklassene leste en felles bok i løpet av uken de ble observert. I den grad elevene leser hele romaner, dreier dette seg om selvvalgte bøker som leses individuelt, og som i liten grad blir en del av felles undervisning. Lærerne gir sjelden noen begrunnelse for hvorfor elevene skal lese, og dersom elevene skal presentere eller skrive om det de har lest, så ligger fokuset på gjengivelse av handling og fakta om forfatter, ikke på tolkning, refleksjon eller analyse.

Forskning på bruk av litteratur i skolen antyder at litteraturen ofte ikke er målet i seg selv, men at litteraturen ofte brukes for å illustrere eller eksemplifisere litterære epoker eller bestemte sjangertrekk som del av skriveundervisning (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, til fagfellevurdering; Penne, 2012; Schüllerquist, 2008). Ifølge Penne (2010) har litteraturen langt på vei blitt et middel for å tjene andre av skolens mål, der elevene bruker litteratur for å illustrere og utdype tema de arbeider med i andre sammenhenger enn litteraturundervisningen. Følgen av å bruke litteratur som faglig supplement for å illustrere for eksempel en historisk epoke blir at litteraturen fremstilles som «sannhet», og ikke fiksjon, noe som kan føre til at elevene får problemer med å skille mellom fakta og fiksjon (Hærgard & Engh, 2013; Penne, 2013).

Forskningsdesign

Vi har utviklet et spørreskjema der vi stiller spørsmål om hvilke tekster (romaner, noveller og drama) lærerne bruker i sin undervisning, samt holdningene deres knyttet

til lesing av utdrag kontra hele verk. Undersøkelsen består i hovedsak av lukkede spørsmål med likert-skala med fem trinn der lærerne skal vurdere i hvor stor grad de er enige i ulike påstander om litteratur i undervisningen. I tillegg inneholder spørreskjemaet noen åpne spørsmål der lærerne kan skrive inn svar selv (for eksempel blir de bedt om å liste opp både hele verk og utdrag de vanligvis jobber med i klassene sine på vg3). Hele spørreskjemaet ligger vedlagt (vedlegg 1).

Datainnhenting

Artikkelens førsteforfatter har hatt ansvar for all datainnhenting, og sørget for at undersøkelsen ble sendt ut til potensielle respondenter per epost, det vil si norsk-lærere i videregående skole som underviser på vg3, enten på påbygg eller studiespesialiserende utdanningsprogram. I invitasjonen på e-post fulgte det med en lenke til websiden der det anonyme spørreskjemaet skulle fylles ut, noe som er den vanligste fremgangsmåten for bruk av digitale spørreskjemaer (Fowler, 2009). En fordel med digitale skjema, er at det muliggjør et større utvalg, og gir muligheten til å innhente informasjon fra et større geografisk område enn for eksempel personlig overlevering av spørreskjemaet på papir. I tillegg vil terskelen for å gjennomføre undersøkelsen trolig være lavere enn hvis skjemaet skulle blitt sendt per post (Cohen et al., 2011).

Utvalg

For å komme i kontakt med aktuelle lærere har forfatterne benyttet egne norskdidaktiske nettverk. Også ulike norskdidaktiske sider på Facebook ble tatt i bruk, der aktuelle lærere kunne melde sin interesse. En fordel ved å bruke sosiale medier til rekruttering er at de aktuelle lærergruppene på Facebook består av til sammen flere tusen norsklærere på ulike trinn, så vi kunne nå ut til mange aktører samtidig. I tillegg antok vi at norsklærergruppene representerer et bredt geografisk område med lærere i ulike aldre og med ulik lærererfaring. En problematisk side ved denne utvalgsmetoden er at vi kun nådde ut til norsklærere som er medlemmer av Facebooks nettverk eller som kunne nås gjennom de norskdidaktiske nettverkene forfatterne hadde tilgang til. Derfor ble alle som meldte sin interesse også oppfordret til å spre ordet dersom de kjente andre lærere som de trodde kunne være aktuelle respondenter, såkalt snøballutvelging (Cohen et al., 2011). Etter hvert som respondentene meldte seg, oppdaget vi at det store flertallet av lærere var fra Hedmark, Oslo og Akershus. Artikkelenes førsteforfatter sende da ut forespørsler til rektorer og avdelingsledere i alle landets fylker, for slik å kunne oppnå et noe mer representativt utvalg. Dette bedret fordelingen på ulike fylker betraktelig, og vi endte opp med et utvalg der alle landets fylkes er representert. Av de 219 som fikk tilsendt invitasjoner etter å ha meldt sin interesse var det 153 som besvarte undersøkelsen. Det er en spredning i ulike fylker respondentene er ansatt i, både kvinner og menn er representert i undersøkelsen og både erfarne lærere og relativ nyutdannede lærere har deltatt (se vedlegg 2 for tabelloversikt over respondentenes bakgrunnsvariabler).

Analyse

Analysene av de lukkede spørsmålene består primært av å kartlegge frekvenser og fordelingen på hvert spørsmål, det en kan kalle en deskriptiv analyse der målet er å identifisere og beskrive mønstre (Creswell, 2014). De åpne spørsmålene ble analysert gjennom innholdsanalyse, der dataprogrammet NVivo ble brukt for å systematisere analysearbeidet (Hsieh & Shannon, 2005). Første fase i analysearbeidet besto av å lese gjennom alle fritextsvarene flere ganger for å oppnå en helhetsforståelse. Deretter ble svarene lest ord for ord, for å utforme koder som bygger på respondentenes formuleringer, før de tekstnære kodene ble sortert i større tematiske kategorier (Hsieh & Shannon, 2005). Målet med en slik prosess var å lage kategorier som grupperer de svarene som er analytisk like og skille mellom svarene som er ulike (Fowler, 2009). Deretter besto analysen av å undersøke hvor mange respondentsvar det er i hver kategori, for slik å identifisere tendenser i tekstsvarene. Gjennom en survey som både har pre-definerte kategorier og flervalgsalternativer, åpner vi både for en systematisk oversikt over hvordan respondentene svarer på de samme spørsmålene, og for at lærerne selv formulerer det de vil si om litteraturundervisningen sin med egne begreper.

Funn

Et mål med denne undersøkelsen er å finne ut mer om hva lærerne velger å lese i norskfaget på vg3, og hva slags fordeling de har mellom lesing av utdrag og hele verk. Totalt nevner respondentene 179 ulike verktitler på utdrag og 93 verktitler på hele verk innen sjangrene romaner, noveller og drama (se vedlegg 3 og 4). Det er imidlertid grunn til å anta at lærerne ikke har skrevet ned absolutt alle utdrag og hele verk de bruker i undervisningen sin. Vi ser at noen har skrevet lange og utfyllende lister, mens andre kun nevner noen eksempler på verktitler, forfatternavn eller tidsperioder de leser utdrag eller hele verk fra i sin undervisning. Likevel ser det ut til at relativt mange av verkene som leses er særegne fra klasse til klasse, da en stor andel av titlene på utdrag (49 %) og hele verk (57 %) kun oppgis av én lærer. Eksempler på slike verk er utdrag fra romanen *Sterk sult, plutselig kvalme* (Trude Marstein, 1998) og novellen *Kruttrøyk* (Torborg Nedreaas, 1945) som oppgis at leses i sin helhet. Dette indikerer at lærerne i stor grad benytter seg av valgfriheten i K06 når det gjelder valg av litterære verk. Denne valgfriheten er også noe lærerne i utvalget ser ut til å ønske at skal bevares, da 75 % av lærerne oppgir at de er uenig eller helt uenig i påstanden om at de skulle ønske det var fastsatt i læreplanen hvilke litterære verk som skal brukes i undervisningen.

Lesing av utdrag

Et viktig funn er at lesing av skjønnlitterære utdrag er en svært utbredt praksis blant lærerne som deltok i vår studie. Ikke bare har lærerne listet opp en rekke ulike utdrag av både romaner, noveller og drama, men 84 % av de 153 lærerne oppgir at de bruker *mer* utdrag enn hele verk i sin undervisning. Tabell 1 gir en oversikt over de fem mest leste utdragene, av de 179 oppgitte titlene på utdrag, fordelt etter sjangerkategori. Det

er særlig fire romaner som skiller seg ut hvis vi ser på verkene som oppgis i romansjangeren. *Sult* (Knut Hamsun, 1890) nevnes av flest lærere, der til sammen 96 stykker oppgir at de leser utdrag fra dette verket. Så kommer *Amtmannens døtre* (Camilla Collett, 1855), *Kristin Lavransdatter* – én av de tre romanene i trilogien (Sigrid Undset, 1920–1922) og *Albertine* (Christian Krogh, 1886), som nevnes av henholdsvis 64, 61 og 59 av lærerne i utvalget. Deretter er det et relativt stort i hopp i antall lærere som nevner de øvrige romanene, da disse nevnes av mellom en til 33 lærere.

Det er to verk som skiller seg ut blant novellene lærerne oppgir at de leser utdrag fra. Som Tabell 1 viser blir både *Karens jul* (Amalie Skram, 1885) og *Karen* (Alexander Kielland, 1882) nevnt av 16 lærere. Tolv av disse har oppgitt at de leser utdrag fra både *Karens jul* og *Karen*, mens åtte av lærerne nevner ett av verkene. Videre oppgir de 153 lærerne flere ulike drama som de leser utdrag fra. Som tabellen viser er samtlige av de fem mest leste dramaene skrevet av Henrik Ibsen. Her skiller *Et dukkehjem* (1879) seg markant ut, da dette verket nevnes av 47 av lærerne i utvalget, som utgjør nesten en tredjedel av alle lærerne. De øvrige dramaene på topp fem nevnes av mellom åtte og 19 lærere.

Tabell 1. Oversikt over de fem mest frekvente utdragene fordelt etter sjanger.

Verk	Utgitt	Frekvens
Utdrag fra romaner		
<i>Sult</i> (Knut Hamsun)	1890	96
<i>Amtmandens Døtre</i> (Camilla Collet)	1855	64
<i>Kristin Lavransdatter</i> – én av dem (Sigrid Undset)	1920-1922	61
<i>Albertine</i> (Christian Krogh)	1886	59
<i>Min Kamp</i> – én av dem (Karl Ove Knausgård)	2009-2011	33
Utdrag fra noveller		
<i>Karens jul</i> (Amalie Skram)	1885	16
<i>Karen</i> (Alexander Kielland)	1882	16
<i>Ballstemning</i> (Alexander Kielland)	1879	8
<i>Kruttøyk</i> (Torborg Nedreaas)	1945	5
<i>Det røde gardin</i> (Amalie Skram)	1899	4
Utdrag fra drama		
<i>Et dukkehjem</i> (Henrik Ibsen)	1879	47
<i>Gengangere</i> (Henrik Ibsen)	1881	19
<i>En folkefiende</i> (Henrik Ibsen)	1882	14
<i>Peer Gynt</i> (Henrik Ibsen)	1867	12
<i>Vildanden</i> (Henrik Ibsen)	1884	8

Våre funn tyder også på at læreboka i stor grad er styrende for hvilke tekstutdrag lærerne velger å bruke i undervisningen. 71 % av lærerne oppgir at de ofte eller alltid henter utdragene fra læreboka eller lærebokas tekstsamling, og 32 % oppgir at de ofte henter utdrag fra andre lærebøker enn den klassen bruker. Dette betyr at når lærerne går «ut av læreboka» på jakt etter litteratur, er det faktisk ofte en annen lærebok de går til. Kun 12 % av lærerne oppgir at de sjelden eller aldri henter utdragene fra klassens lærebok eller andre lærebøker. Til sammenlikning er det relativt få

respondenter som oppgir at de lager utdragene selv fra originalteksten, der 20 % sier at de ofte gjør det og 44 % sier at de noen ganger gjør det.

Lesing av hele verk

Tabell 2 gir en oversikt over de fem mest leste hele verkene, av de til sammen 93 titlene som blir oppgitt, fordelt etter sjangerkategorier. De tre mest leste romanene er *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (Helga Flatland, 2010), *Pan* (Knut Hamsun, 1894) og *Sult* (Knut Hamsun, 1890), som nevnes av henholdsvis elleve, ti og ni lærere. Ettersom det er relativt få som nevner disse verkene, har vi kontrollert for hvilke fylker lærerne er ansatt i, da en overrepresentasjon av ett fylke kan være en følge av at lærerne jobber ved samme skole og av den grunn leser det samme verket. Vi finner imidlertid at lærerne som oppgir de tre mest leste romanene er spredt på ulike fylker. Det er to av verkene innenfor novellesjangeren som skiller seg ut hvis man ser på hvor mange lærere som nevner disse. Det er de samme to novellene som er mest frekvente for lesing av hele verk, som for lesing av utdrag, *Karens jul* (Amalie Skram, 1885) og *Karen* (Alexander Kielland, 1882). Henholdsvis 13 og tolv lærere oppgir at de leser dem i sin helhet, og i likhet med de som bruker utdrag fra disse novellene, oppgir et flertall av lærerne (10) at de leser begge. Vi finner også her en spredning i fylker lærerne er ansatt i.

Blant de dramatiske verkene som leses i sin helhet, er det fire tekster som skiller seg klart ut når det gjelder hvor hyppig verktitlene oppgis. Samtlige av de fire mest leste dramaene som leses i sin helhet, i likhet med utdragene, er skrevet av Henrik Ibsen. Dette gjelder *Gengangere* (1881), *En folkefiende* (1882), *Et Dukkehjem* (1879) og *Vildanden* (1867), som nevnes av mellom 38 og 20 lærere. Deretter er det et

Tabell 2. Oversikt over de fem mest frekvente hele verkene fordelt etter sjanger.

Verk	Utgitt	Frekvens
Romaner		
Bli hvis du kan. Reis hvis du må (Helga Flatland)	2010	11
Pan (Knut Hamsun)	1894	10
Sult (Knut Hamsun)	1890	9
Victoria (Knut Hamsun)	1898	7
Sjur Gabriel (Amalie Skram)	1887	7
Noveller		
Karens jul (Amalie Skram)	1885	13
Karen (Alexander Kielland)	1882	12
Faderen (Bjørnstjerne Bjørnson)	1860	4
En god samvittighet (Alexander Kielland)	1880	4
Luren (Mauritz Hansen)	1819	3
Drama		
Gengangere (Henrik Ibsen)	1881	38
En folkefiende (Henrik Ibsen)	1882	26
Et dukkehjem (Henrik Ibsen)	1879	25
Vildanden (Henrik Ibsen)	1884	20
Peer Gynt (Henrik Ibsen)	1867	7

hopp ned til det femte mest leste dramatiske verket, som nevnes av sju lærere, som for øvrig også er skrevet av Henrik Ibsen. Ibsen ser altså ut til å ha en sentral plass i lærernes undervisning, både når det gjelder lesing av utdrag og hele verk. Denne tendensen er også tydelig om vi ser på svarene til lærere som oppgir forfatternavn uten å spesifisere tittel på hvilke hele verk de leser. Her er Henrik Ibsen den mest nevnte forfatteren, der 28 av lærerne har svar av typen: «Et drama av Ibsen [...]» (lærer 49, spm. 7) og «Et Ibsen-skuespill – varierer fra år til år [...]» (lærer 127, spm. 7). Til sammenlikning blir de øvrige åtte forfatternavnene som blir nevnt, oppgitt av mellom en og to lærere.

Våre funn tyder på det leses flest hele verk fra dramasjangeren, mens når det gjelder utdragslesing er det en klar overvekt fra romaner. Til sammen oppgir lærerne 51 ulike romaner, 29 ulike noveller og 13 ulike drama som leses i sin helhet. Selv om lærerne oppgir betydelig færre ulike titler på dramatiske verk, er det dramatiske tekster som blir hyppigst nevnt at leses i sin helhet. De dramatiske tekstene blir oppgitt totalt 164 ganger, romanene blir nevnt 123 ganger og novellene 64 ganger. Når det kommer til lesing av utdrag, blir titler på romaner nevnt betydelig flere ganger enn titler på noveller og drama. De 117 ulike romantitlene det leses utdrag fra blir til sammen nevnt 767 ganger, fordi mange leser utdrag fra de samme verkene. Til sammenlikning blir de 20 ulike dramatiske tekstene det leses utdrag fra nevnt 135 ganger, og de 42 ulike novellene blir nevnt 110 ganger. Dette betyr altså at lærerne virker å være mer enige om hvilke romanutdrag de skal lese enn utdrag fra drama og noveller. Likevel virker lærerne å være enige i at det er Ibsens forfatterskap det skal leses dramatiske verk fra, både når det gjelder utdragslesing og lesing av verk i sin helhet.

Tekster fra 1800-tallet blir hyppigst lest

Tekstene som lærerne oppgir at de bruker i undervisningen sin, både når det gjelder utdrag og hele verk, varierer fra relativt gamle tekster til nyere litteratur. Ved å se nærmere på når de ulike verkene er utgitt kan man se klare tendenser til at visse tidsperioder er sterkere representert enn andre.

Verkene som lærerne oppgir at de leser utdrag fra, varierer mellom eldre tekster fra 1300-tallet til nyere tekster fra 2000-tallet. Her nevnes eksempelvis novellesamlinga *Dekameronen* (Giovanni Boccaccio, 1348–1353) og samtidsromanen *Alle utlendinger har lukka gardiner* (Maria Navarro Skaranger, 2015). Dersom man ser på hvilke århundrer utdragene er utgitt og undersøker hvilke tidsperioder det hyppigst leses utdrag fra, ligger hovedtyngden klart på 1800-tallet. Verk fra dette århundret blir til sammen nevnt 508 ganger. Til sammenlikning blir verk fra 1900-tallet, som nevnes nest flest ganger, oppgitt 332 ganger.

Det eldste verket som blir oppgitt at leses i sin helhet er dramaet *Antigone* (Sofokles), som ble nedskrevet omkring år 442 f.Kr. De øvrige tekstene fordeler seg mellom 1700- og 2000-tallet, der Malin Persson Giolitos roman, *Størst av alt* (2017), er det nyeste verket. I likhet med tekstutdragene, er det verk fra 1800-tallet

som blir hyppigst lest. Til sammen nevnes verk som leses i sin helhet fra dette århundret 219 ganger. Dette skiller seg klart fra verk fra 1900-tallet, som også her blir nevnt nest flest ganger, som til sammen nevnes 61 ganger. Det vil si at verk fra 1800-tallet klart blir hyppigst lest både når det gjelder utdragslesing og lesing av hele verk.

Utdrag og hele verk tjener ulike mål

En gjenganger i den delen av undersøkelsen som prøver å kartlegge holdninger og forklaringer til lærernes arbeid med litteratur, er at lærerne oppfatter det å lese utdrag og det å lese hele verk som to svært forskjellige aktiviteter, som tjener ulike mål i undervisningen. Lærerne uttaler seg gjennomgående langt mer positivt til det å lese hele verk, og mer problematiserende til det å lese utdrag. Dette gjør lærernes begrunnelser for å lese såpass mange utdrag interessant.

For det første ser vi en tendens til at flere av lærerne omtaler utdrag som et fragmentert arbeid der man mister sammenhengen, mens arbeid med hele verk gir mulighet til å se helhet og sammenheng. 35 ulike lærere omtaler arbeid med utdrag som kan kategoriseres som «fragmentert». Utdrag beskrives som kun å gi et lite innblikk i en del av teksten eller at det er vanskelig å se sammenhengen og helheten. For eksempel skriver en lærer dette:

Utdrag og hele verk har ulik funksjon. Utdrag kan gi innblikk. Det er nesten litt dårlig gjort å bruke utdrag fordi det er tekst tatt ut av sin sammenheng. Læreren kan fylle inn foran og bak, men det vil aldri bli det samme. (lærer 128, spm. 17)

I motsetning til fragmentarisk, blir arbeid med hele verk av flere lærere beskrevet som å gi et helhetlig bilde og bedre sammenheng. 24 lærere skriver eksplisitt at hele verk bidrar til helhet og sammenheng. Her forekommer svar av typen: «Hele verk: mer fokus på teksten som helhet. Karakterer, handling og miljø» (lærer 95, spm. 17) og «Et utdrag vil aldri gi leseren det samme som hele verket. En får se helheten og ikke bare delen» (lærer 108, spm. 17).

For det andre er forholdet mellom bredde og dybde et moment som opptar flere av lærerne i sammenlikningen mellom arbeid med utdrag og hele verk. Flere av lærerne gir uttrykk for at arbeid med utdrag gir en bredere oversikt ettersom man rekker å lese flere tekster. Her trekkes det blant annet frem at utdrag gir kjennskap til flere ulike verk og forfattere. Videre fremhever 40 lærere at utdrag egner seg til å illustrere eller eksemplifisere litteraturhistoriske perioder, og at dette gir et bredere bilde eller en bedre forståelse av de litterære epokene. For eksempel forekommer svar av typen «Elevene får større oversikt over ulike tekster og eksempler fra periodene» (lærer 9, spm. 17) og «Utdrag brukast mest for å illustrere ein epoke og gjev ikkje same mogelegheit til å forstå og reflektere» (lærer 112, spm. 17). Dette viser at forståelse av det litterære verket i seg selv ikke nødvendigvis er hovedformålet med lesing av utdrag, men heller at arbeid med utdrag er et middel for å oppnå forståelse for aspekter som ligger utenfor det litterære universet.

Mens utdrag kobles til bredde og oversikt, blir arbeid med hele verk knyttet til muligheten til å gå i dybden. 20 av lærerne påpeker eksplisitt at bruk av hele verk muliggjør fordypning i verket, med uttalelser av denne typen: «Hele verk gir mer dybde og elevene opplever at de får tid til fordypning. Kan roe seg med lesingen» (lærer 90, spm. 17). En av lærerne uttrykker et ønske om å få bedre tid til å lese tekster i sin helhet for å kunne gå i dybden på litterær analyse og forstå konteksten. Flere funn støtter opp under ønsket om bedre tid til å lese tekster i sin helhet, da 84 % av lærerne er enig eller helt enig i at de skulle ønske det var mer tid til å lese hele verk. Videre er flertallet av lærerne, 82 %, enig eller helt enig i at det er for liten tid til å lese hele verk i undervisningen, og 81 % av lærerne er enig eller helt enig i at dersom de hadde hatt bedre tid ville de lest flere hele verk.

En tredje tendens i materialet er at flere av lærerne uttrykker at utdrag og hele verk fører til ulik grad av forståelse for teksten det arbeides med. Arbeid med utdrag blir beskrevet som å føre til mindre eller manglende forståelse, mens arbeid med hele verk gjør at elevene får en bedre forståelse. Blant de elleve lærerne som nevner at arbeid med utdrag fører til mindre, liten eller ingen forståelse forekommer for eksempel svar som: «Eleven får bare en liten smakebit og ingen forståelse» (lærer 47, spm. 17). I motsetning til dette, blir arbeid med hele verk beskrevet som å gi bedre forståelse for teksten. Tendensen i svarene til de 20 lærerne som eksplisitt påpeker at hele verk gir bedre forståelse, er at arbeid med hele verk gir en helhetsforståelse for verket. Det nevnes også at hele verk gir bedre forståelse for handling, tematikk, virkemidler, forfatter og periode. En av lærerne skriver for eksempel: «Det å bruke tid på å lese noen hele verk og jobbe godt med dem, gir en helhetsforståelse og et møte med en tekst som er kvalitativt bedre faglig enn å møte mange utdrag» (lærer 2, spm. 17).

Det store flertallet, 73 % av lærerne, uttrykker dessuten at de er enig eller helt enig i påstanden: «Jeg tror elevene mine oppnår en grundigere og bedre forståelse av å lese hele verk enn å lese utdrag». Videre oppgir 61 % av lærerne at de er enig eller helt enig i at lesing av utdrag gjør det vanskeligere for elevene å få en helhetsforståelse av det de har lest. Et paradoksalt funn i datamaterialet er at 86 % av lærerne oppgir at formålet med å lese utdrag ofte eller alltid er å analysere, tolke og/eller reflektere, men samtidig omtaler flere av respondentene arbeid med utdrag som fragmentert og at det fører til mindre forståelse for teksten. Paradokset ligger i om det er mulig å analysere, tolke eller reflektere over et tekstutdrag som mange av lærerne mener gir liten mening eller er vanskelig å forstå.

Analysen tyder også på at lærere oppfatter at elevenes forståelse for den fiktive verden og i hvilken grad elevene klarer å leve seg inn i verket, er forskjellig ved lesing av utdrag og hele verk. 67 % av lærerne sier at de er enig eller helt enig i at lesing av utdrag gjør det vanskeligere for elevene å sette seg inn i den fiktive verden til karakterene i teksten (for eksempel føle sinne eller medfølelse overfor noen av karakterene). Når det kommer til elevenes innlevelse i teksten er det relativt mange av lærerne,

59 %, som er enten helt uenig eller uenig i at elevene klarer å leve seg like mye inn i et utdrag som i et helt litterært verk.

Diskusjon

Egentlig er det overraskende hvor lite systematisk kunnskap vi har om hva elever leser av litteratur (og sakprosa) i videregående skole. Vår studie er ikke noen hel-dekkende undersøkelse av hva som leses over hele landet, og den sier heller ikke mye om hvordan dette arbeidet skjer. Men den viser noen klare tendenser i hvordan en rekke lærere forholder seg til litteratur i norskfaget og hva de oppgir at de pleier å lese med sine vg3 klasser. De funnene vi vil fremheve i den kommende diskusjonen, handler om den utstrakte bruken av utdrag, de få enkelttekstene og forfatterne som går igjen i en rekke klasserom og den beskjedne andelen tekster fra elevenes samtid. Vi starter med et velkjent norskdidaktisk tema, nemlig utstrakt bruk av litterære utdrag.

Utdragenes sentrale posisjon i norskundervisningen, som en rekke norskdidaktikere har problematisert tidligere, ser ut til fortsatt å være gjeldende. Flertallet av lærerne i vår undersøkelse oppgir at de bruker mest utdrag i sin undervisning. Dette bekreftes også gjennom det faktum at lærerne oppgir langt flere titler på skjønnlitterære utdrag enn hele verk når de skal liste opp tekster de jobber med i løpet av vg3, og utdragene som oppgis blir nevnt av betydelig flere lærere enn verkene som oppgis at leses i sin helhet. De fleste utdrag vil alltid være representanter for noe større, noe elevene gjennom utdraget i beste fall får en liten bit av. Penne (2006, 2010, 2012) er tydelig i sin kritikk av den utbredte bruken av utdrag i norsktimene, og understreker at lesing av utdrag gjør det vanskelig for elevene å oppnå en helhetlig forståelse av litteraturen. Bruken av utdrag antyder ofte en hermeneutisk utfordring, fordi samspillet mellom både del og helhet er avgjørende for å oppnå en meningsfull fortolkning og forståelse av tekst (se f.eks. Bruner, 1996; Gilje & Grimen, 1993). At utdrag kun presenterer bruddstykker av tekstens helhet, er også noe respondentene i utvalget vårt problematiserer. Flere av lærerne omtaler arbeid med utdrag som fragmentarisk, man mister sammenhengen og helheten, og dette vil følgelig gjøre det vanskelig for elevene å forholde seg til teksten. Studiens funn tyder også på at arbeid med utdrag ifølge lærerne gir elevene mindre forståelse for teksten, kontra arbeid med hele verk som lærerne mener gir bedre forståelse.

Noe som kan forklare den store andelen utdrag, er at utdrag og hele verk tjener ulike mål i norskundervisningen. Flere av lærerne i utvalget nevner at utdrag egner seg for å gi elevene breddekunnskaper, og fungerer som illustrasjon og eksemplifisering på for eksempel litterære perioder. Dette samsvarer med Pennes (2012) oppfatning av utdragslesing, som hun mener kan egne seg til å illustrere litterære perioder. Samtidig beskriver flere av lærerne i vår studie arbeid med utdrag som fragmentarisk,

og at det gir mindre forståelse for teksten. Tendensen ser ut til å være at utdragene først og fremst egner seg til å illustrere litterære perioder, typiske forfattertrekk eller som eksempler på virkemidler og sjangre. Arbeid med hele verk åpner derimot for muligheten til å fordype seg, og gir i følge lærerne i denne studien bedre forståelse for selve teksten. Å legge til rette for at elevene kan gå i dybden, er helt sentralt i arbeidet med fagfornyelsen (NOU 2015:8), og disse mulighetene er forsterket i den nye norskplanen. Oppsummert ser det ut til at formålet med å lese utdrag ligger utenfor teksten – utdraget brukes som middel for å oppnå mål som ligger utenfor den enkelte teksten i seg selv, som for eksempel kunnskap om litteraturhistorie. Det primære formålet med å lese hele verk synes derimot å være forståelse av selve teksten verket utgjør. Flere av lærerne beskriver at arbeid med hele verk gjør det mulig å fordype seg i teksten, og at det gir en bedre forståelse for innholdet i verket.

Et annet sentralt funn i denne studien er at visse enkelttekster, deler av Henrik Ibsens forfatterskap og visse tidsperioder er så hyppig brukt i undervisningen på tvers av lærernes klasser, at man kanskje kan snakke om en skjult litterær kanon i skolen. Litteraturkanon i morsmålsfaget er et tema som har vekt stor debatt i Norden de siste årene, blant annet som en konsekvens av at listene over skjønnlitterære forfatterskap ble fjernet med LK06. Samtidig har de litterære tekstene i lese- og lærebøkene stadig blitt kortere og kortere, og verklesingen er svekket (Steinfeld & Ullström, 2012). Våre funn tyder på at lærebøkene i stor grad er styrende for hvilke tekstutdrag lærerne i utvalget velger å bruke i undervisningen. Dette samsvarer med hva Rogne (2008) trekker frem som en konsekvens av at læreplanen ikke inneholder en eksplisitt kanon, at valget av tekster blir overlatt til læremiddelprodusentene. Lærebøkens utvalg av tekster kan videre føre til en skjult kanon i norsk skole. Vår studie tyder på at noen litterære tekster er så mye hyppigere brukt enn andre tekster at man trolig kan snakke om en slik skjult kanon. Svaret på Aamotsbakkens (2011) spørsmål om fraværet av lister over forfattere og tekster i Kunnskapsløftet betyr slutten for kanonisert litteratur, ser ut til å være nei – kanonisert litteratur virker fortsatt å være gjeldende i skolen.

Vår analyse viser at de verktitlene som blir nevnt aller flest ganger, er det svært mange av lærerne i utvalget som nevner. For eksempel oppgir over halvparten av lærerne at de leser utdrag fra *Sult* av Knut Hamsun, og over en tredjedel sier at de leser utdrag fra *Amtmannens Døtre* (Camilla Collett), *Kristin Lavransdatter* (Sigrid Undset) eller *Albertine* (Christian Krogh). I tillegg til at enkelte verktitler nevnes av en stor andel av lærerne i utvalget, er det også én enkeltforfatter som markant skiller seg ut. Henrik Ibsen har skrevet samtlige av de mest leste dramatiske tekstene som nevnes, både når det gjelder utdrag og hele verk. Dette er spesielt viktig fordi flere uttrykte stor bekymring for at Ibsen ikke skulle bli lest da Kunnskapsløftet kom. Både professorer og forfattere mente at den nye læreplanen hadde «utelatt Ibsen», og saken ble slått opp som en nasjonal skandale (Eide, 2006). For eksempel uttrykte både Finn Stenstad (2006) og Kristin Gunleiksrud (2005) bekymring for hvordan

det ville gå med elevenes kjennskap til Ibsen. Våre funn gir imidlertid tydelige indikasjoner på at Henrik Ibsen og flere av hans verk fortsatt har en sterk og stabil posisjon i litteraturundervisningen, og at man i vårt materiale kan snakke om Ibsen som en kanonisert forfatter.

Studien tyder også på at visse litterære tidsperioder er sterkere representert enn andre. Det er tekster fra 1800-tallet som er hyppigst brukt i undervisningen, der tolv av de 15 mest leste utdragene og 14 av de 15 mest leste hele verkene i de tre sjangerkategoriene, er skrevet innenfor dette århundret. Dette kan være med å bekrefte Aamotsbakkens (2003) hypotese om at 1800-tallets forfatterskap og tekster er kanonisert i skolen. Kanon er nært knyttet til litteraturen fra slutten av 1800-tallet, som hun omtaler som «gullalderen» i norsk litteraturhistorie (Aamotsbakken, 2003, s. 24). Våre funn støtter opp under dette, da analysen viser at det er tekster fra 1880-tallet som er hyppigst brukt. En intensjon med den nye norskplanen som kom med LK06 var imidlertid at det skulle bli tatt sterkere utgangspunkt i samtidslitteratur (Eide, 2006). Våre funn tyder på at denne intensjonen i praksis ikke har blitt realisert, da analysen viser at det klart leses flest tekster fra 1800-tallet og at samtidslitteratur i beskjeden grad nevnes av lærerne i utvalget.

Det er vanskelig å angi et spesifikt årstall for når man skal begynne å regne verk som *samtidslitteratur*, Eirik Vassenden (2007) påpeker at begrepet «samtidslitteratur» har en selvinnsynende betydning og at «alle» trolig skjønner hva man mener med begrepet, men at det likevel innebærer en vag forståelse av hva slags litteratur som kan plasseres inn i en slik periodebetegnelse. Vi har valgt å ta utgangspunkt i Ove Eides (2006) pragmatiske definisjon av samtidslitteratur som omfatter «den litteraturen som er skrevet i elevenes levetid» (s. 7). Spørreundersøkelsen ble sendt ut ved oppstarten av skoleåret 2017/2018, og lærernes forrige avgangskull var dermed elever som avsluttet videregående skolegang i 2017. Med forbehold om at disse elevene fullførte skolegangen på normert tid, vil de være født i 1998. Lærerne ble bedt om å besvare undersøkelsen ut ifra hva som *vanligvis* skjer i en klasse på vg3, og elevgruppen lærerne har svart ut ifra kan dermed også være født før 1998. Videre er lærerne i utvalget alt fra nyutdannede lærere til lærere som har jobbet i skolen i over 30 år. For å avgrense *samtidslitteratur*, velger vi til tross for dette å ta utgangspunkt i det siste kullet med avgangselever, født i 1998. Med utgangspunkt i Eides (2006) pragmatiske definisjon, som viser til litteratur skrevet i elevenes egen levetid, vil samtidslitteratur i denne studien være litteratur skrevet på 2000-tallet og nyere. Denne avgrensningen samsvarer også med Per Thomas Andersens (2012) beskrivelse av samtidslitteratur, der han påpeker at det er all grunn til å tro at forfatterskap og verk fra 2000-tallet vil være langt mer foreløpige enn eldre litteratur.

Samtidslitteratur er nesten ikke representert blant de mest leste utdragene og hele verkene som lærerne oppgir i vår studie. Kun ett utdrag og ett helt verk, blant de fem mest leste utdragene og hele verkene innen hver av de tre sjangerkategoriene,

kan kategoriseres som samtidslitteratur etter vår definisjon (se tabell 1 og 2). Dette gjelder utdrag fra en av romanene fra Karl Ove Knausgårds romansyklus *Min kamp* (2009–2011) og *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* av Helga Flatland (2010). Selv om det totalt sett nevnes relativt mange ulike verk som kan kategoriseres som samtidslitteratur (44 utdrag og 21 hele verk) utgitt på 2000-tallet, er de fleste av disse tekstene nevnt av én lærer. Til tross for at den nye norskplanen med K06 skulle ta sterkere utgangspunkt i samtidslitteratur, antyder vår undersøkelse at det klart leses flest tekster fra 1800-tallet og at samtidslitteratur i liten grad er representert blant tekstene lærerne oppgir. Trolig kan dette ha en sammenheng med at læreboka i stor grad virker å være styrende for hvilke tekstutdrag lærerne velger å bruke i undervisningen. Formuleringene i læreplanen virker slik ikke å ha så stor innvirkning på lærebøkens tekstutvalg og hvilke tekster lærerne bruker i undervisningen, og kanonisert litteratur virker i tråd med Aamotsbakkens (2011) hypotese derfor fortsatt å være et tema.

Aamotsbakken (2011) bemerker at det var under den såkalte gullalderen at kvinnelige forfattere begynte å få gjennomslag i offentligheten, men at representasjonen av kvinnelige forfattere likevel er lav i skoleantologier og tilhørende litteraturhistoriske fremstillinger. Dette gjelder både siste del av 1800-tallet og nyere litteratur på 1900-tallet frem til tusenårsskiftet. Våre funn viser at det er en klar overrepresentasjon av mannlige forfattere blant verkene som lærerne oppgir at de vanligvis leser i løpet av vg3. 205 av de totalt 272 verktitlene på utdrag og hele verk som oppgis, 75 %, er skrevet av mannlige forfattere. Ser man utdrag og hele verk hver for seg er fordelingen nokså lik, der 76,5 % av utdragene og 72 % av de hele verkene er skrevet av en mannlig forfatter. Over 70 % av alle de ulike verktitlene som lærerne oppgir er altså skrevet av en mannlig forfatter, og bekrefter kvinnelige forfatters beskjedne plass i litteraturundervisningen (Aamotsbakken, 2011). Studien til Gabrielsen mfl. (til fagfelleevaluering) finner også en klar overrepresentasjon av mannlige forfattere blant de skjønnlitterære tekstene som leses i norskfaget. Dersom vi ser på samtidstekstene lærerne i utvalget vårt oppgir, er imidlertid forskjellen mellom kjønnene noe mindre. Blant de samtidslitterære utdragene som nevnes, er 64 % skrevet av en mannlig forfatter. Når det gjelder samtidstekstene som leses i sin helhet er litt over halvparten av verkene, 57 %, skrevet av en kvinnelig forfatter.

Våre funn tyder på at det er den fagspesifikke delen av læreplanen, særlig kompetansemålene, som legger premissene for litteraturarbeidet i undervisningen, og at formålsparagrafen og overordnet del av læreplanen, på bekostning av dette, kommer mer i bakgrunn. Der ser ut til at skolens styringsdokumenter, ikke veldig overraskende, vektles ulikt i undervisningen til lærerne i utvalget. En del av arbeidet med fagfornyelsen er å utarbeide en bedre sammenheng mellom det som nå heter Overordnet del og læreplaner for fag (Kunnskapsdepartementet, 2015). Både formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1–1) og den nye overordnede

delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018), inneholder formuleringer knyttet til viktigheten av å formidle kunnskap om vår egen og andres kultur. Kulturforståelse presiseres også i formålet med norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2013), og er et sentralt moment i Nussbaums (1997, 2010) teori om den narrative forestillingsevne. «I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere» (Utdanningsdirektoratet, 2018), kan vi lese i den nye overordnede delen av læreplanen. Ut fra lærernes beskrivelser av arbeid med utdrag kontra hele verk vil trolig hele verk egne seg best til å fremme forståelse for ulike kulturer, da hele verk muliggjør fordypning og forståelse for selve teksten. Videre viser våre funn at lærerne mener lesing av utdrag gjør det vanskeligere for elevene å sette seg inn i den fiktive verden til karakterene i teksten, noe som er en forutsetning for å utvikle den narrative forestillingsevnen og kulturforståelse. Likevel viser vår studie at lesing av utdrag er en svært utbredt praksis. Årsaken til dette basert på lærernes svar, er at man rekker å lese flere og at de egner seg til å illustrere litterære epoker, som kan spores tilbake til kompetansemålene i faget.

Til tross for at lærerne har full frihet til å fylle litteraturfaget med det de vil, er det mye som tyder på at de likevel velger mange av de samme tekstene, noe som gir de som frykter mangel på felles referanserammer i norskfaget liten grunn til bekymring. Vi vil snarere argumentere for at det å øke variasjonen i hva som leses og å være kritisk til lærebøkens styrende rolle bør være en målsetting. Å lese tekster fra ulike tidsperioder og forfattere, knyttet til ulike kulturhistoriske kontekster og elevenes egen samtid, vil være med å fremme innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser, noe som vektlegges i det nye kjerneelementet «Tekst i kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). Det er et krevende dilemma med lesing av utdrag kontra hele verk – og vi trenger kanskje begge deler. Vi vil ikke argumentere for at lærere konsekvent bør velge å lese litterære verk i sin helhet, da det trolig alltid vil foreligge et tidspress i skolen som følge av mange skolefag med omfattende innhold. En skal heller ikke undervurdere hvor krevende det kan være å finne ett litterært verk som egner seg godt til en hel klasse med stor variasjon i elevenes lesekompetanse og faglige nivå. Likevel vil vi med utgangspunkt i våre funn åpne for at det å øke andel hele verk bør være en prioritert målsetting i arbeidet med fagfornyelsen i norsk.

Takk

Vi vil takke redaktøren og de anonyme fagfellene for konstruktive tilbakemeldinger og gode innspill. Vi vil også takke stipendiatene Ida Lodding Gabrielsen og Camilla Gudmundsdatter Magnusson ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO, for gjennomlesing og kloke råd.

Forfatteromtale

Marte Blikstad-Balas er professor i norsksdidaktikk ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Hun forsker primært på lesing og skriving i skolen og har en rekke tidligere publikasjoner knyttet til disse temaene. Hun underviser i norsksdidaktikk og i forskningsmetode ved UiO.

Sigrid Skaug har en master i norsksdidaktikk fra Universitetet i Oslo. Hennes masteravhandling handler om hvilke tekster norsklærere i vg3 velger å bruke i undervisningen sin, og deres refleksjoner rundt disse valgene. Det er fra denne masteravhandlingen datamaterialet i artikkelen stammer fra.

Referanser

- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse?: En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>
- Aamotsbakken, B. (2011). Skolereformer og kanon. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokhistorie III – en kultur- og dannelseshistorie* (s. 103–119). Oslo: Novus.
- Aamotsbakken, B. (2018) Kanon – hvorfor og hvordan? I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredaktiske grep* (s. 74–88). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 15–28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk danning som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skriving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79–101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). London: Routledge.
- Cresswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæraren*, 30(2), 6–13.
- Eyde, B., & Skovholt, K. (2017). Debatten i norskfaget – en oppsummering. *Norsklæraren*, 41(1), 10–14.
- Fodstad, L. A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. Noen strøtanker om litteratur, literacy og læring. *Norsklæraren*, 41(1) 7–24.
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (til fagfellevurdering). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? Innsendt til *L1 Educational Studies in Language and Literature*.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunleiksrud, K. (2005, 28.april). Er dette et kunnskapsløft? *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/er-dette-et-kunnskapsloft/66090061>
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739–2013* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8667/dr-thesis-2014-Pål-Hamre.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732305276687>
- Hærgard, M. L., & Engh, K. Ø. (2013). *Skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37795/Engh-Haergard-Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverndokken (Red.), *101 literaturredaktiske grep* (s. 17–38). Bergen: Fagbokforlaget

Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?

- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement – Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1–19. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4729/4905>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1–05). Hentet fra <https://www.udir.no/kd06/NOR1-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015–2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer i fag*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373ff5de4f65/kjerne_elementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 17.juli nr. 61. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* (Doktorgradsavhandling, Universitet i Oslo). Hentet fra [http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne\[1\].pdf](http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne[1].pdf)
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker I R. Solheim, D. K. Sjøhelle, & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjeltbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42–54). Oslo: Cappelen Damm.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–24. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1021/900>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–17. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097/976>
- Schüllerqvist, I. M. (2008). *Läsa texten eller ”verkligheten”: Tolkningssamfunnet på en litteraturdydaktisk bro* (Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet). Hentet fra <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A198476&dsid=5232>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdydaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skjeltbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen: 1739–2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinfeld, T., & Ullström, S. O. (2012). Litteraturdydaktikk. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring* (s. 226–241). Oslo: Pax Forlag.
- Stenstad, F. (2006, 02.desember). Henrik Ibsen, hvem er det? *Aftenposten*. Hentet fra https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/5GwxK/Henrik-Ibsen_hvem-er-det
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Vassenden, E. (2007). Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? – Noen begrephistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda*, 94(4), 357–371. Hentet fra https://www.idunn.no/edda/2007/04/hva_er_samtidslitteratur_og_hvorfor_leser_vi_den_-_noen_begrephistoriske_o

Vedlegg 1: Spørreskjema

Lesing av skjønnlitteratur

Side 1

Denne undersøkelsen fokuserer på undervisningen som foregår i norsktimene på vg3 på studieforberedende utdanningsprogram og påbygging til generell studiekompetanse. Det er lesing av skjønnlitterære utdrag og hele verk som tematiseres. Dersom du har andre klasser bes du om å besvare undersøkelsen ut fra hva som vanligvis skjer i en vg3-klasse. Undersøkelsen er anonym.

Kjønn

- ☐ Mann
☐ Kvinne

Alder

- ☐ 20-29 år
☐ 30-39 år
☐ 40-49 år
☐ 50-60 år
☐ Over 60 år

Antall år i skolen

- ☐ 0-2 år
☐ 3-5 år
☐ 6-10 år
☐ 11-20 år
☐ 21-30 år
☐ Over 30 år

Underviser du på studiespesialiserende eller påbygg?

Kryss av for det alternativet du velger å besvare denne undersøkelsen ut i fra dersom du underviser på begge retninger

- ☐ Studiespesialiserende
☐ Påbygg

Ansatt i fylke?

Sideskift

Side 2

Hvilke skjønnlitterære utdrag leser klassen din vanligvis i løpet av vg3?

Skriv en liste over utdrag du kommer på.

Hvilke skjønnlitterære hele verk leser klassen din vanligvis i løpet av vg3?

Skriv en liste over verk du kommer på.

Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?

Bruker du mest utdrag eller hele verk?

- ☐ Utdrag
☐ Hele verk

Sideskift

Side 3

Bruk av utdrag

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
Jeg har selv lest originalteksten utdraget kommer fra	☐	☐	☐	☐	☐

Hvor kommer utdragene fra?

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
Læreboka eller lærebokas tekstsamling	☐	☐	☐	☐	☐
Andre lærebøker enn den klassen bruker	☐	☐	☐	☐	☐
Lager selv fra originaltekster (for eksempel en roman)	☐	☐	☐	☐	☐

Sideskift

Side 4

Hvilke skjønnlitterære sjangre leser dere utdrag fra?

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
Lyriske tekster	☐	☐	☐	☐	☐
Noveller	☐	☐	☐	☐	☐
Romaner	☐	☐	☐	☐	☐
Dramatiske verk	☐	☐	☐	☐	☐
Fra andre skjønnlitterære sjangere enn nevnt ovenfor	☐	☐	☐	☐	☐

Sideskift

Side 5

Hva er formålet med å lese utdrag fra litterære verk?

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
Å kjenne til den litterære perioden	☐	☐	☐	☐	☐
Å kjenne til forfatteren	☐	☐	☐	☐	☐
Å analysere/tolke/reflektere	☐	☐	☐	☐	☐
Å bidra til dannelse og identitetsutvikling	☐	☐	☐	☐	☐
Å skape lese lyst	☐	☐	☐	☐	☐

Sideskift

Side 6

Hva er formålet med å lese hele litterære verk?

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
Å kjenne til den litterære perioden	☐	☐	☐	☐	☐
Å kjenne til forfatteren	☐	☐	☐	☐	☐
Å analysere/tolke/reflektere	☐	☐	☐	☐	☐
Å bidra til dannelse og identitetsutvikling	☐	☐	☐	☐	☐
Å skape lese lyst	☐	☐	☐	☐	☐

Sideskift

Side 7

Dersom dere leser hele verk, hvor foregår lesingen?

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
Individuell stillelesing på skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Høytlesing på skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Lesing i mindre grupper på skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Lesing hjemme	☐	☐	☐	☐	☐

Sideskift

Side 8

Hvordan velger du ut hvilke tekster som skal leses?

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
Samarbeid med de andre norsklærerne på trinnet	☐	☐	☐	☐	☐
Samarbeid med bibliotekaren på skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg velger tekster på bakgrunn av norsklærerutdanningen min	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg velger tekster på bakgrunn av egen fritidslesing	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg bruker lærebokas utvalg av tekster	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg bruker andre lærebøkers utvalg av tekster	☐	☐	☐	☐	☐

Sideskift

Side 9

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Helt uenig	Uenig	Verken eller	Enig	Helt enig
Jeg liker å bruke flere utdrag fra de ulike litterære epokene	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg liker å bruke hele verk for å fremstille en litterær epoke	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg skulle ønske det var mer tid til å lese hele verk	☐	☐	☐	☐	☐

Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?

Sideskift

Side 10

Hva synes du er den største forskjellen med å arbeide med utdrag kontra hele verk?

Sideskift

Side 11

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Helt uenig	Uenig	Verken eller	Enig	Helt enig
Jeg foretrekker heller å arbeide med utdrag enn med hele verk	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg foretrekker heller å arbeide med hele verk enn utdrag	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg tror at elevene mine heller foretrekker å lese utdrag enn hele verk	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg tror at elevene mine heller foretrekker å lese hele verk enn utdrag	☐	☐	☐	☐	☐

Sideskift

Side 12

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Helt uenig	Uenig	Verken eller	Enig	Helt enig
Jeg synes det er utfordrende å lese utdrag i klassen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg synes lesing av utdrag gjør det vanskeligere for elevene å få en helhetsforståelse av det de har lest	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg tror elevene mine oppnår en like grundig og god forståelse av å lese utdrag som å lese hele verk	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg tror elevene mine oppnår en grundigere og bedre forståelse av å lese hele verk enn å lese utdrag	☐	☐	☐	☐	☐

Sideskift

Side 13

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Helt uenig	Uenig	Verken eller	Enig	Helt enig
Det er vanskelig å velge ut hvilke litterære verk som skal brukes i undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg skulle ønske det var fastsatt i læreplanen hvilke litterære verk som skal brukes i undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐
Vi har tilstrekkelig med tid til å fordype oss i de ulike litterære tekstene vi leser	☐	☐	☐	☐	☐
Vi har for liten tid til å lese hele verk i undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg skulle ønske vi hadde tid til å lese hele verket som utdraget kommer fra	☐	☐	☐	☐	☐
Dersom vi hadde hatt bedre tid ville jeg lest mer hele verk	☐	☐	☐	☐	☐
Det er vanskelig å motivere elevene mine til å lese hele verk fordi de er lange og tidkrevende	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg prøver å unngå hele verk fordi de ofte er lange og tidkrevende	☐	☐	☐	☐	☐

Sideskift

Side 14

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Helt uenig	Uenig	Verken eller	Enig	Helt enig
Lesing av utdrag gjør at det er vanskeligere for elevene å sette seg inn i den fiktive verden til karakterene i teksten (for eksempel føle sinne eller medfølelse overfor noen av karakterene)	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene mine klarer å leve seg like mye inn i et utdrag som i et helt litterært verk	☐	☐	☐	☐	☐

Sideskift

Side 15

Dybdelæring står sentralt i Ludvigsenutvalgets utredning om fremtidens skole

"Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse" (NOU 2015: 8, s. 14).

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Helt uenig	Uenig	Verken eller	Enig	Helt enig
Det bør leses færre utdrag for å få til dybdelæring	☐	☐	☐	☐	☐
Dybdelæring er vanskelig å få til når vi leser utdrag	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene klarer å tilegne seg dybdeforståelse når vi leser utdrag	☐	☐	☐	☐	☐
Det bør leses flere hele verk for å få til dybdelæring	☐	☐	☐	☐	☐
Dybdelæring er lettere å få til når vi leser hele verk	☐	☐	☐	☐	☐
Dagens læreplan i norsk legger godt til rette for elevenes dybdelæring	☐	☐	☐	☐	☐

Sideskift

Side 16

Ludvigsenutvalget skriver i sin rapport:

"Å utvikle lesekompetanse handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over, vurdere kritisk og engasjere seg i innholdet i tekster" (NOU 2015: 8, s. 28).

	Aldri	Sjelden	Nøytral	Ofte	Alltid
Hvor ofte synes du lesing av utdrag bidrar til dette?	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor ofte synes du lesing av hele verk bidrar til dette?	☐	☐	☐	☐	☐

Sideskift

Side 17

Etter din mening, hva er det viktigste for å få til dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur?

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på undersøkelsen!

Vedlegg 2: Tabelloversikt over respondentenes bakgrunnsvariabler

	Antall	I prosent
Kjønn		
Mann	30	19,7
Kvinne	122	80,3
Alder		
20–29	9	5,9
30–39	42	27,5
40–49	66	43,1
50–60	16	10,5
Over 60	20	13,1
Antall år i skolen		
0–2	2	1,3
3–5	14	9,3
6–10	32	21,2
11–20	71	47
21–30	15	9,9
Over 30	17	11,3
Studieretning		
Studiespesialiserende	126	82,4
Påbygg	27	17,6
Ansatt i fylke		
Østfold	9	5,9
Akershus	11	7,2
Oslo	5	3,3
Hedmark	17	11,1
Oppland	7	4,6
Buskerud	11	7,2
Vestfold	7	4,6
Telemark	1	0,7
Aust-Agder	6	3,9
Vest-Agder	11	7,2
Rogaland	7	4,6
Hordaland	8	5,2
Sogn og Fjordane	17	11,1
Møre og Romsdal	9	5,9
Sør-Trøndelag	7	4,6
Nord-Trøndelag	9	5,9
Nordland	5	3,3
Troms	3	2
Finnmark	2	1,3
“Trønderlag”	1	0,7

Vedlegg 3: Tabelloversikt over utdrag

Verk	Utgitt	Frekvens
Romaner		
<i>Sult</i> (Knut Hamsun) roman	1890	96
<i>Amtmandens Døtre</i> (Camilla Collet) roman	1855	64
<i>Kristin Lavransdatter – én av dem</i> (Sigrid Undset) romansyklus	1920–1922	61
<i>Albertine</i> (Christian Krogh) roman	1886	59
<i>Min Kamp – én av dem</i> (Karl Ove Knausgård) romansyklus	2009–2011	33
<i>Forrádt</i> (Amalie Skram) roman	1892	26
<i>Gymnaslærer Pedersen</i> (Dag Solstad) roman	1982	19
<i>Markens Grøde</i> (Knut Hamsun) roman	1917	18
<i>Hellemyrsfolket – én av dem</i> (Amalie Skram) romansyklus	1887–1898	17
<i>Medmenneske</i> (Olav Duun) roman	1929	17
<i>L</i> (Erlend Loe) roman	1999	16
<i>Alle utlendinger har lukka gardiner</i> (Maria Navarro Skaranger) roman	2015	15
<i>En flyktning krysser sitt spor</i> (Aksel Sandemose) roman	1933	14
<i>Juvikfolket – én av dem</i> (Olav Duun) romansyklus	1923	14
<i>Naiv. Super</i> (Erlend Loe) roman	1996	14
<i>Ulysses</i> (James Joyce) roman	1922	13
<i>Jonas</i> (Jens Børneboe) roman	1955	13
<i>Sjur Gabriel</i> (Amalie Skram) roman	1887	12
<i>Innsirkling – én av dem</i> (Carl Frode Tiller) roman	2007, 2010, 2014	12
<i>Gift</i> (Alexander Kielland) roman	1883	12
<i>Pan</i> (Knut Hamsun) roman	1894	11
<i>Niels Klims underjordiske reise</i> (Ludvig Holberg) roman	1741	9
<i>Kjærlighet</i> (Hanne Ørstavik) roman	1997	9
<i>Frankenstein</i> (Mary Shelly) roman	1818	7
<i>Egalias døtre</i> (Gerd Brantenberg) roman	2013	6
<i>Fuglane</i> (Tarjei Vesaas) roman	1957	6
<i>Fred</i> (Arne Garborg) roman	1892	6
<i>Victoria</i> (Knut Hamsun) roman	1898	6
<i>Beatles</i> (Lars Saabye Christensen) roman	1984	6
<i>Professor Andersens natt</i> (Dag Solstad) roman	1996	6
<i>Snø vil falle over snø som har falt</i> (Levi Henriksen) roman	2004	5
<i>Uten en tråd</i> (Jens Børneboe) roman	1966	5
<i>Prosesen</i> (Franz Kafka) roman	1925	5
<i>Madame Bovary</i> (Gustave Flaubert) roman	1857	4

Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?

Verk	Utgitt	Frekvens
<i>Gullivers reiser</i> (Jonathan Swift) roman	1726	4
<i>Don Quijote</i> (Miguel de Cervantes) roman	1605	4
<i>Doppler</i> (Erlend Loe) roman	2004	4
<i>Isslottet</i> (Tarjei Vesaas) roman	1963	4
<i>Bikubesong</i> (Frode Grytten) kollektivroman	1999	4
<i>Bergens kapitelsbok</i> (Absalon Pederssøn Beyer) dagbok	1552–1572	4
<i>Ut å stjele hester</i> (Per Petterson) roman	2003	4
<i>1964</i> (Ragnar Hovland) roman	2007	3
<i>Oliver Twist</i> (Chales Dickens) roman	1838	3
<i>Naustet</i> (Jon Fosse) roman	1989	3
<i>Hvem bestemmer over Bjørg og Unni</i> (Liv Kølzow) roman	2014	3
<i>Til fyret</i> (Virginia Woolf) roman	1927	3
<i>Amatøren</i> (Lars Saabye Christensen) roman	1977	3
<i>Nattens brød</i> (Johan Falkberget) roman	1940	3
<i>Syndere i sommersol</i> (Sigurd Hoel) roman	1927	3
<i>Av måneskinn gror det ingenting</i> (Torborg Nedreaas) roman	1947	2
<i>Hundre års ensomhet</i> (Gabriel García Márquez) roman	1967	2
<i>Lillelord</i> (Johan Borgen) roman	1955	2
<i>Garman & Worse</i> (Alexander Kielland) roman	1880	2
<i>Før jeg brenner ned</i> (Gaute Heivoll) roman	2010	2
<i>En sjømann går i land</i> (Aksel Sandemose) roman	1931	2
<i>Kruttårnet</i> (Jens Bjørneboe) roman	1969	2
<i>Morfar, Hitler og jeg</i> (Ida Jackson) roman	2014	2
<i>Stigninger og fald</i> (Josefine Klougart) roman	2010	2
<i>Sangen om den røde rubin</i> (Agnar Mykle) roman	1956	2
<i>Genanse og verdighet</i> (Dag Solstad) roman	1994	2
<i>Kompani Orheim</i> (Tore Renberg) roman	2005	1
<i>På sporet av den tapte tid</i> (Marcel Proust) roman	1913	1
<i>Ulvehiet</i> (Oskar Braaten) roman	1919	1
<i>Det store spelet</i> (Tarjei Vesaas) roman	1934	1
<i>Veien til verdens ende</i> (Sigurd Hoel) roman	1933	1
<i>Drageløperen</i> (Khaled Hosseini) roman	2008	1
<i>Heinrich von Ofterdingen</i> (Novalis) roman	1802	1
<i>Bokhandleren i Kabul</i> (Åsne Seierstad) roman	2002	1
<i>Hunger games</i> (Suzanne Collins) roman	2008	1
<i>Sterk sult, plutselig kvalme</i> (Trude Marstein) roman	1998	1

(Fortsatte)

S. Skaug og M. Blikstad-Balas

(Fortsatte)

Verk	Utgitt	Frekvens
<i>Kafka på stranden</i> (Haruki Murakami) roman	2002	1
<i>Trekkoppfuglen</i> (Haruki Murakami) roman	1994	1
<i>Fru Marta Oulie</i> (Sigrid Undset) roman	1907	1
<i>Ung må verden ennu være</i> (Nordahl Grieg) roman	1938	1
<i>25. septemberplassen</i> (Dag Solstad) roman	1974	1
<i>Arild Asnes 1970</i> (Dag Solstad) roman	1971	1
<i>Det er jeg som er Torvald</i> (Mattis Herman Nyquist) roman	2015	1
<i>Huckleberry Finn</i> (Mark Twain) roman	1884	1
<i>Magnet</i> (Lars Saabye Christensen) roman	2015	1
<i>Skråninga</i> (Carl Frode Tiller) roman	2001	1
<i>Den unge Werthers lidelser</i> (Johann Wolfgang von Goethe) roman	1774	1
<i>Begynnelser</i> (Carl Frode Tiller) roman	2017	1
<i>Lucie</i> (Amalie Skram) roman	1888	1
<i>Ladies</i> (Mara Lee) roman	2008	1
<i>Odinsbarn</i> (Siri Pettersen) roman	2013	1
<i>Livsslaven</i> (Jonas Lie) roman	1883	1
<i>Hvite niggere</i> (Ingvar Ambjørnsen) roman	1986	1
<i>Pornopung</i> (Mads Larsen) roman	2003	1
<i>Constance ring</i> (Amalie Skram) roman	1885	1
<i>Meg eier ingen</i> (Åsa Linderborg) selvbiografisk roman	2007	1
<i>Pakkis</i> (Khalid Hussain) roman	1986	1
<i>23-salen</i> (Ingvar Ambjørnsen) roman	1981	1
<i>Forførerer</i> (Jan Kjørstad) roman	1993	1
<i>Hvis en reisende en vinternatt</i> (Italo Calvino) roman	2000	1
<i>Mannen som elsket Yngve</i> (Tore Renberg) roman	2003	1
<i>Flommen</i> (Jonny Halberg) roman	2000	1
<i>Menn som hater kvinner</i> (Stig Larsson) roman	2005	1
<i>Snømannen</i> (Jo Nesbø) roman	2007	1
<i>Alt inkludert</i> (Marit Eikemo) roman	2015	1
<i>Homo Falsus, eller det perfekte mord</i> (Jan Kjørstad) roman	1984	1
<i>Kvinnen og den svarte fuglen</i> (Nini Roll Anker) roman	1945	1
<i>Kongen</i> (Kristofer Uppdal) roman	1920	1
<i>Opptegnelser fra et kjellerdyp</i> (Fjodor Dostojevskij) roman	1864	1
<i>Fatso</i> (Lars Ramslie) roman	2003	1
<i>Mors og fars historie</i> (Edvard Hoem) roman	2005	1
<i>I blinda</i> (Olav Duun) roman	1919	1
<i>Fra Kristiania-bohemen</i> (Hans Jæger) roman	1885	1

Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?

Verk	Utgitt	Frekvens
<i>Haiene</i> (Jens Bjørneboe) roman	1974	1
<i>Bestialitetens historie</i> (Jens Bjørneboe) roman	2002	1
<i>American psycho</i> (Bret Easton Ellis) roman	1991	1
<i>Skyskraperengler</i> (Tove Nilsen) roman	1982	1
<i>Robinson Crusoe</i> (Daniel Defoe) roman	1719	1
<i>Jenny</i> (Sigrid Undset) roman	1911	1
<i>Mannfolk</i> (Arne Garborg) roman	1886	1
<i>Mrs. Dalloway</i> (Virginia Woolf) roman	1925	1
<i>The Coca Cola Company</i> (Matias Faldbakken) roman	2011	1
<i>Trøtte mænd</i> (Arne Garborg) roman	1891	1
Noveller		
Karens jul (Amalie Skram) novelle	1885	16
Karen (Alexander Kielland) novelle	1882	16
Ballstemning (Alexander Kielland) novelle	1879	8
Kruttrøyk (Torborg Nedreaas) novelle	1945	5
Det røde gardin (Amalie Skram) novelle	1899	4
Faderen (Bjørnstjerne Bjørnson) novelle	1860	4
En god samvittighet (Alexander Kielland) novelle	1880	4
En middag (Alexander Kielland) novelle	1879	4
Fall (Tarjei Vesaas) novelle	1952	4
Dekameronen (Giovanni Boccaccio) novellesamling	1348–1353	3
Drift (Rolf Stenersen) novelle	1931	3
En middag (Alexander Kielland) novelle	1879	3
Inkognito (Kristin Lind) novelle	2014	2
Mens hjula står (Oskar Braaten) novellesamling	1916	2
Luren (Maurits Hansen) novelle	1819	2
Kremmerhuset (Oskar Braaten) novelle	1930	2
Ringen (Knut Hamsun) novelle	1897	2
Kunsten å myrde (Cora Sandel) novelle	1935	2
Skolegutt (Laila Stien) novelle	1979	1
Lillebror (Aksel Sandemose) novelle	1965	1
Naken (Tarjei Vesaas) novelle	1998	1
Idealtid (Lars Saabye Christensen) novelle	1993	1
En ganske alminnelig flue av middels størrelse (Knut Hamsun) novelle	1895	1
Mikke Mus (Erna Osland) novelle	2004	1
Pälsen (Hjalmar Söderberg) novelle	1898	1
Carl (Kjell Askildsen) novelle	1981	1

(Fortsatte)

(Fortsatte)

Verk	Utgitt	Frekvens
Audrey Hepburn (Frode Grytten) novelle	2001	1
Folkfest (Aleksander Kielland) novelle	1880	1
Hjemkomsten (Kjell Askildsen) novelle	1953	1
Kven sin kropp er dette (Rønnaug Kleiva) novelle	1994	1
Jeg elsker deg (Kjetil Sangvik) novelle	2003	1
Et hus av hender (Levi Henriksen) novelle	2005	1
Hvitsymre i utslått (Hans E. Kinck) novelle	1895	1
Tema (Bjørn Vik) novelle	1968	1
Frå fyret (Gunhild Øyehaug) novelle	2004	1
Riksvegen vestover (Kjartan Fløgstad) novelle	1972	1
København (Katrine Marie Guldager) novellesamling	2015	1
Den grønne kommoden (Selma Lønning Aarø) novelle	1995	1
Korstroll (Hans E. Kinck) novelle	1895	1
Kastemerket (Roy Jacobsen) novelle	1994	1
Vinternoveller (Ingvild H. Rishøi) novellesamling	2014	1
Livets røst (Knut Hamsun) novelle	1903	1
Drama		
Et dukkehjem (Henrik Ibsen) drama	1879	47
Gengangere (Henrik Ibsen) drama	1881	19
En folkefiende (Henrik Ibsen) drama	1882	14
Peer Gynt (Henrik Ibsen) drama	1867	12
Vildanden (Henrik Ibsen) drama	1884	8
Erasmus Montanus (Ludvig Holberg) komedie	1723	7
Nokon kjem til å komme (Jon Fosse) drama	1996	5
Mens vi venter på Godot (Samuel Beckett) drama	1948	5
En hanske (Bjørnstjerne Bjørnson) drama	1883	3
As you like it (William Shakespeare) komedie	1599	2
Hedda Gabler (Henrik Ibsen) drama	1890	2
Ett drömspel (August Strindberg) drama	1902	2
Vår ære og vår makt (Nordahl Grieg) drama	1935	2
Dødsvariasjonar (Jon Fosse) drama	2002	1
Fröken Julie (August Strindberg) tragedie	1888	1
Jeppe på Berget (Ludvig Holberg) komedie	1722	1
Ungen (Oskar Braaten) drama	1911	1
Til lykke med dagen (Jens Bjørneboe) drama	1965	1
Hamlet (William Shakespeare) tragedie	1599–1601	1
Galileo Galilei (Berthold Brecht) drama	1938	1

Vedlegg 4: Tabelloversikt over hele verk

Verk	Utgitt	Frekvens
Romaner		
Bli hvis du kan. Reis hvis du må (Helga Flatland) roman	2010	11
Pan (Knut Hamsun) roman	1894	10
Sult (Knut Hamsun) roman	1890	9
Victoria (Knut Hamsun) roman	1898	7
Sjur Gabriel (Amalie Skram) roman	1887	7
Isslottet (Tarjei Vesaas) roman	1963	7
Mengele Zoo (Gert Nygårdshaug) roman	1989	5
Forrådt (Amalie Skram) roman	1892	5
Fugletrubunalet (Agnes Ravatn) roman	2013	4
Albertine (Christian Krogh) roman	1886	4
Gift (Alexander Kielland) roman	1883	3
Lillelord (Johan Borgen) roman	1955	3
Trilogien (Jon Fosse) roman	2014	2
Få meg på for faen (Olaug Nilssen) roman	2005	2
Latours katalog (Nikolaj Frobenius) roman	1996	2
Haiene (Jens Bjørneboe) roman	1974	2
Kompani Orheim (Tore Renberg) roman	2005	2
Fuglane (Tarjei Vesaas) roman	1957	2
Naiv. Super (Erlend Loe) roman	1996	2
Genanse og verdighet (Dag Solstad) roman	1994	2
Alt inkludert (Marit Eikemo) roman	2015	2
Gymnaslærer Pedersen (Dag Solstad) roman	1982	1
Størst av alt (Malin Persson Giolito) roman	2017	1
1984 (George Orwell) roman	1949	1
Hellemysr folket – én av dem (Amalie Skram) romansyklus	1887–1898	1
Vårnatt (Tarjei Vesaas) roman	1954	1
Bikubesong (Frode Grytten) kollektivroman	1999	1
Markens Grøde (Knut Hamsun) roman	1917	1
Fred (Arne Garborg) roman	1892	1
Garman & Worse (Alexander Kielland) roman	1880	1
Jo fortære jeg går, jo mindre er jeg (Kjersti Annesdatter Skomsvold) roman	2009	1
Svermere (Knut Hamsun) roman	1904	1
Amtmandens Døtre (Camilla Collet) roman	1855	1
Kaniaw (Anja Breien) roman	2006	1

(Fortsatte)

(Fortsatte)

Verk	Utgitt	Frekvens
Mysterier (Knut Hamsun) roman	1892	1
Egalias døtre (Gerd Brantenberg) roman	2013	1
De dødes tjern (André Bjerke) roman	1942	1
Tyl (Finn Tokvam og Halvor Folgerø) roman	2007	1
Huset med den blinde glassveranda (Herbjørg Wassmo) roman	1981	1
Skråninga (Carl Frode Tiller) roman	2001	1
Doppler (Erlend Loe) roman	2004	1
Jonas (Jens Bjørneboe) roman	1955	1
Du er så lys (Tore Renberg) roman	2016	1
Kjærlighet (Hanne Ørstavik) roman	1997	1
Naustet (Jon Fosse) roman	1989	1
Frankenstein (Mary Shelly) roman	1818	1
Anne (Paal-Helge Haugen) roman	1968	1
Alle utlendinger har lukka gardiner (Maria Navarro Skaranger) roman	2015	1
Bipersonar (Carl Frode Tiller) roman	2003	1
Til fyret (Viginia Woolf) roman	1927	1
Mørkets hjerte (Joseph Conrad) roman	1899	1
Noveller		
Karens jul (Amalie Skram) novelle	1885	13
Karen (Alexander Kielland) novelle	1882	12
Faderen (Bjørnstjerne Bjørnson) novelle	1860	4
En god samvittighet (Alexander Kielland) novelle	1880	4
Luren (Maurits Hansen) novelle	1819	3
Ringen (Knut Hamsun) novelle	1897	2
Liket (Tor Jonsson) novelle	1950/1952	2
Ballstemning (Alexander Kielland) novelle	1879	2
Naken (Tarjei Vesaas) novelle	1998	2
Kruttrøyk (Torborg Nedreaas) novelle	1945	1
Taustigen (Agnar Mykle) novelle	1948	1
Liten knute (Gunhild Øyehaug) novelle	2004	1
Mørke trær (Mikkel Bugge) novelle	2014	1
Att døda ett barn (Stig Dagerman) novelle	1948	1
Hjemme (Marie Aubert) novelle	2016	1
Skolegutt (Laila Stien) novelle	1979	1
Forvandlingen (Franz Kafka) novelle	1915	1
Et spøkelse (Knut Hamsun) novelle	1903	1

Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?

Verk	Utgitt	Frekvens
Madam Høiers leiefolk (Amalie Skram) novelle	1882	1
Heimreisa (Oskar Braaten) novelle	1913	1
Kremmerhuset (Oskar Braaten) novelle	1930	1
En middag (Alexander Kielland) novelle	1879	1
Stockholm (Bjarte Breiteig) novelle	2000	1
Det røde gardin (Amalie Skram) novelle	1899	1
Kunsten å myrde (Cora Sandel) novelle	1935	1
Den store dagen (Reidun Elise Foldøy) novelle	2008	1
Dansar du? (Frode Grytten) novelle	1990	1
Mens hjula står (Oskar Braaten) novellesamling	1916	1
Drift (Rolf Stenersen) novelle	1931	1
Drama		
Gengangere (Henrik Ibsen) drama	1881	38
En folkefiende (Henrik Ibsen) drama	1882	26
Et dukkehjem (Henrik Ibsen) drama	1879	25
Vildanden (Henrik Ibsen) drama	1884	20
Peer Gynt (Henrik Ibsen) drama	1867	7
Hedda Gabler (Henrik Ibsen) drama	1890	6
Nokon kjem til å komme (Jon Fosse) drama	1996	5
Erasmus Montanus (Ludvig Holberg) komedie	1723	4
Samfundets støtter (Henrik Ibsen) drama	1877	2
Antigone (Sofokles) tragedie	442 f.Kr.	2
Jeppe på Bjerget (Ludvig Holberg) komedie	1722	1
Vår ære og vår makt (Nordahl Grieg) drama	1935	1
Ungen (Oskar Braaten) drama	1911	1