

Føreord

I dag er dotter mi seks månadar og no er endeleg ringen sluttet!

Takk til alle informantar!

Takk til John som har haldt ut!

Takk til instituttet på NTNU.

Takk til verdas beste farfar Jan Aage, som legg ALT til rette!

Takk til verdas beste farmor Ellen, som ALLTID gir alt for familien!

Takk til mams, paps og veslebollen!

Takk til alle firbeinte som lufta meg!

Takk til Aina som berre er heilt nydeleg!

Takk til VERDAS BESTE KJÆRAST og PAPPA - denne masteren er også din!

Klapp på skuldra til meg sjølv for å kome over mål i mitt tøffaste renn nokon gong!

Ikkje minst: Takk til Knut Hamsun for å gje meg leseglede, uansett vær eller føre.

Kathrine Olsen, 02.12.2019, Malvik

Innhald

1	Innleiing.....	4
2	Bakgrunn	6
2.1	Kvifor Knut Hamsun i skulen?.....	6
2.2	Kvifor Hamsun sin litteratur i skulen?	7
2.3	Utfordringar?.....	8
2.4	Norsklæraren	8
2.5	Litteraturredaktikk.....	10
3	Metode.....	13
3.1	Det semistrukturerte forskingsintervjuet	13
3.2	Utval og rekruttering	13
3.3	Førebuing og gjennomføring av intervjuet.....	15
3.4	Transkripsjonen.....	16
3.5	Analyse og tolking av materialet.....	16
4	Analyse.....	17
4.1	Knut Hamsun i skulen	17
4.2.	Kvifor vel lærarane å bruke Hamsuns litteratur i skulen?	20
4.3	Utfordringar.....	22
4.4	Litteraturredaktikk: Hamsun sin litteratur i bruk.....	25
4.5	Film	27
4.6	Utdrag eller heile verk?	29
4.7	Oppsummering	32
5	Avslutning	34
	Kildeliste.....	37
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	39
	Vedlegg 2: Masterarbeidets relevanse.....	41
	Vedlegg 3: Samandrag	43
	Vedlegg 4: Abstract	44

1 Innleiing

Universitetslektor Kjersti Solbu sa det så klinkande klart i tidsskriftet *Norsklæraren* 1/2018: «Vi trenger forskning på hva som skjer i klasserommet, ikke bare anekdoter om folk vi kjenner, og ikke bare analyser av læreverk vi ikke vet hvordan blir brukt.» Ho undrar seg over om skjønnlitteratur og kulturarv er trua. Det er ikkje så rart, sidan ein enkelt kan sjå at det er heller skjermar enn bøker som opptek dei fleste av oss. Vidare er praksisnær forskning om undervisningskvalitet i skulen eit minimalt dekkja behov. Ut i frå dette er det interessant å spyrje lærarane kva dei tenkjer og erfarer vedrørande skjønnlitteratur og kulturarv. Eg finn det interessant å konsentrere meg om éin forfattar og undersøkje korleis det vert arbeida med han og hans litteratur i skulen. I og med at Knut Hamsun alltid har hatt ein sentral plass i skulen, han tilhøyrrer vår felles kulturarv, han er kontroversiell, verdskjend og stadig i media, og sidan hans språklege stil er så særeigen, omhandlar denne forskinga han. Problemstillinga er som fylgjer:

Kva haldningar til og erfaringar med Knut Hamsun og hans litteratur har norsklærarane?

- 10 kvalitative intervju med lærarar i den vidaregåande skule

Eg skal intervjuje 10 norsklærarar frå den vidaregåande skule, som alle underviser på tredje trinn, og som kjem frå ulike delar av landet. Lærarane vert spurde om dei bruker tid på Knut Hamsun i skulen, kva årsakar som kan ligge til grunn for dette, kvifor det skal undervisast i Hamsuns litteratur i skulen, om lærarane opplev noko utfordringar knytt til undervisinga med Hamsun, samt korleis dei vel å arbeide med Hamsuns litteratur i skulen. Svara deira vert teke opp på lydband, transkribert for så analysert gjennom hovudtendens, samanlikningar og motsetningar. Relevant teori vert trekt inn i drøftinga der det virkar naturleg.

Det er interessant å vite kva som spesifikt vert gjort med Hamsun i skulen, fordi ingen har dekkja akkurat dette området tidlegare. Framleis er det til debatt i nyheitsbiletet om ein som Hamsun burde stå med namn i læreplanen, slik han under reform 94 saman med 25 andre namn gjorde. Vidare er mange av oss nyfikne på korleis det står til med skjønnlitteraturen og kulturarva i skulen, noko denne forskinga kan gje eit nærmare innblikk i. Det er spanande å få høyre direkte med lærarane om korleis dei opplev og erfarer det heile. Det finst etter kvart nokre mindre og større avhandlingar som tek opp noko liknande som det eg undersøker her, som kva tekstar lærarane nyttar seg av i litteraturundervisinga og kvifor. Anette Kvitvik

Ljunggren har i si masteroppgåve, *Bare en del av et mål: Klassisk litteratur i skolen* (2015), blant anna funnet ut at 7 av 8 informantar i hennar undersøking bruker Knut Hamsun sin litteratur i undervisinga. Likevel har ingen forskarar direkte spurd lærarane etter korleis dei arbeidar med Hamsun sine tekstar, noko eg altså har gjort. Hallvard Kjelen (2013) har i sin doktoravhandling gjennomført kvalitative intervju som tek opp ulike tema rundt litteraturundervisinga. Her er fokuset ungdomsskulen, og dekkjer difor ikkje det same feltet som forskinga mi gjer med vidaregåande skule.

Kunnskap om forfattarar er ikkje direkte eit kompetansemål i læreplanen eller noko elevane vert målte på til eksamen, så det er interessant å finne ut om slik informasjon fell heilt ut av skulesystemet. Norskfaget har eit kulturansvar, og det kan stilles spørsmålteikn til kvar elevar skal lære kven Knut Hamsun var og kva han gjorde, om ikkje gjennom norskfaget. Mi undersøking kan gje ein peikepinn på korleis situasjonen er, men emnet kan absolutt byggjast ut og drøftast vidare.

Mi forskning kan seie noko om korleis det, gjennom ti lærarar sine stemmer, står til med formidling av Knut Hamsun i skulen. Vert det framleis lese heile verk av forfattaren? Er det *Sult*-filmen i svart-kvit frå 1966 som endå vert synt til svoltne elevar? Finst det nokre kreative undervisningsopplegg blant lærarane, som kanskje hyggjer seg med Hamsuns litteratur i skulen? Vidare lesing i denne oppgåva gjev svaret på nettopp dette.

I det fylgjande kjem bakgrunnsdelen, som syner korleis me kan forstå empirien. Vidare kjem metoddelen, der eg viser korleis eg har kome fram til funna mine. Deretter kjem analysen, der eg svarer på problemstillinga mi. Til slutt kjem avslutninga som oppsummerer det heile og knyter det opp til relevante trådar.

2 Bakgrunn

2.1 Kvifor Knut Hamsun i skulen?

Knut Hamsun er omtalt som ein av Noregs framste romanforfattarar og vert sett på som ein viktig person for norsk litteratur. Atle Skaftun nemner Knut Hamsun som del av den norske kulturarven, innanfor same ramme som blant andre Asbjørnsen og Moe, Wergeland, Ivar Aasen og dei fire store (2009:30). I 1890 ga han ut romanen *Sult*, som vert rekna for å vere eit stykke pionerarbeid innanfor den europeiske modernismen (Hagen, 2019). Hamsun skildra ofte det ubevisste og irrasjonelle i mennesket, og er kjend for å gjere dette på en humoristisk, elegant, estetisk og urovekkjande måte. Fleire av bøkene hans er i dag kjende som klassikarar i verdslitteraturen (Hamsunsenteret, 2019). I 1920 fekk Hamsun Nobels litteraturpris på bakgrunn av boka *Markens grøde* (1917) (Hagen, 2019).

Hamsun er også ein kontroversiell forfattar. Han viste sin openbare støtte til Vidkun Quisling og Adolf Hitler allereie tidleg på 1930-talet, og støtta den tyske okkupasjonen av Noreg. 7. mai 1945 publiserte Aftenposten den kjende nekrologen over Hitler, skrevet av Knut Hamsun. Likevel vart Hamsun aldri tiltalt for forræderi, fordi psykiatrar ved Gaustad sjukehus i 1946 erklærte at han hadde “varig svekkede sjelsevner”. Mange vil hevde at han motbeviste denne diagnosen ved utgivinga av boka *Paa gjengrodde stier* i 1949 (Hagen, 2019).

Knut Hamsun er også ein av Noregs mest filmatiserte forfattarar. Den fyrste filmatiseringa av hans litteratur er *Markens grøde* fra 1921, og sidan har det blitt laga tre filmar og ein TV-serie. Den nyaste er filmen *Victoria* som vart vist på kino i 2013 (Hagen, 2019). Vidare vart *Markens Grøde* kåra til Gyldendals beste bok gjennom tidene av norske bokhandlarar i år 2000 (Norli, 2017). I fylgje Geir Helge Skattebo i Avisa Valdres fascinerer også *Sult* stadig nye lesarar 130 år etter at romanen vart utgitt. I 2020 skal Riksteateret syne teaterstykket om *Sult* på 59 stader over heile landet (Skattebo, 2019). Hamsun er også stadig aktuell i nyheitsbiletet. Dagbladet har publisert 34 artiklar om Hamsun, og dei fleste er frå nyare tid (*Nyhetssaker innen: Knut Hamsun*, 2019). Norskfaget i skulen har synleggjort forfattaren og tekstane hans, og namnet hans stod lenge «spikra» i læreplanen som ein blant fleire namn ein skulle kjenne til i laupet av skulegangen. Det er interessant å finne ut om lærarane framleis ser på Knut Hamsun som viktig i skulen, no som namnet hans ikkje står eksplisitt i læreplanen.

Litteraturvitaren E.D. Hirsch hevdar at skulen er den einaste arenaen som kan oppretthalde den førestilte fellesskapen mellom menneska, og då må skulen formidle dette felles kulturstoffet. Kjelen støtter dette: «Det er eit poeng at elevane skal vite noko om Ibsen og Hamsun» (1987: 77). Vidare kan ei tekst vere vanskeleg å forstå om ein ikkje veit noko om konteksta. Informasjon om forfattaren og/eller i kva slags tid teksta er skriven, kan difor gje lesaren eit betre grunnlag for å forstå teksta slik den er meint (Sestoft, 2001: 109-122). Ut av dette kan det sjå ut som at det er viktig å kjenne til kven forfattarane er.

2.2 Kvifor Hamsun sin litteratur i skulen?

Den lange, lange sti over myrene og inn i skogene. Hvem har trukket opp den? Mannen, mennesket, den første som var her. Det var ingen sti før ham

Sitatet er henta frå Knut Hamsun sin *Markens Grøde*, og det er ikkje utan grunn at kulturarvskolen nyttar sitatet på si heimeside (*Vern gjennom bruk*, 2019). Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av identiteten til elevane og skapar samhørighet til samfunnet (Opplæringslova 2015). Kulturarven er all kultur som me har arva etter generasjonar før oss, noko som inkluderer fysiske gjenstandar og kulturuttrykk som mat, kunst, dans, song og litteratur (kulturarvskolen, 2019). I Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa , kapitel 1, paragraf 1-1, står det blant anna at opplæringa skal hjelpe med å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon (Opplæringslova 2015). Skulen har ei viktig rolle i det å verne om kulturarva og Knut Hamsun sine verk er ein del av vår felles kulturarv.

I læreplanen i norskfaget på studieførebuande, står det at etter Vg3 skal elevane kunne analysere og tolke romanar, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk frå 1850 til i dag, og reflektere over tekstane i ljøs av den kulturhistoriske konteksta og eigen samtid. Vidare skal elevane kunne utforske og reflektere over korleis tekstar frå den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn. Flere av kompetansemåla kan også om ynskjeleg knytast til Hamsun sin litteratur, men det er dei to måla ovanfor som tydelegast kan knytast til litteraturen hans. Hamsun har vidare ved fleire tilfeller vore del av eksamensoppgåvene i skulen, og seinast våren 2018 kom utdrag av *Sult* som eksamensoppgåve på sidemål. Dette viser at litteraturen hans framleis er essensiell i norskfaget.

I fylgje Jan Kjærstad har ein ikkje teke att Knut Hamsun endå, som er førut for si tid, og Ibsen er i ferd med å bli avleggs (attgitt etter minne frå NRK dokumentaren *Guddommelig galskap - Knut Hamsun*, 2009). Skal ein stole på Kjærstad vil det sannsynlegvis bli meir bruk for Hamsun sine tekstar i tida som kjem. Hamsun skildra menneskeleg psykologi blant anna som ekte og fragmentert. Psykisk helse er eit viktig tema i dagens samfunn, og kjem inn i skulen gjennom fagfornyinga. Hamsuns skildringar og stemningar i litteraturen kan såleis vere ein møteplass for å snakke vidare om eit slikt aktuelt tema.

2.3 Utfordringar?

Talet på elevar med fleirkulturell bakgrunn aukar. Men Sylvi Penne fann gjennom sin doktoravhandling at elevar med fleirspråkleg bakgrunn greip tak i norskfagets historiske tekstar med stort engasjement, der 1800-talslitteraturen med sin tematisering av likestilling, fornuftsekteskap, klasseforskjellar og utstøting fascinerte dei (2006: 12-13). Ut i frå dette skal det vere mogleg å relatere Hamsuns tekstar også til fleirspråklege.

Kan det vidare vere utfordringar med det gamaldagse språket i Hamsun sin litteratur? Eine informanten i Kjelenes doktoravhandling meinte at humor, det folkelege og munnlege også er suksessfaktorar, og Hamsun skriv levande personskildringar, morosamt og munnleg, noko elevane vert litt gira på (Kjelen, 2013: 141). Kjelen meiner vidare at suksessen i Hamsuns tekstar er det at det bryt med forventningane ved å vere morosamt, og samstundes er det noko kjent med dialekta (nordnorske elevar og nordnorsk slang i boka).

2.4 Norsklæraren

I gjeldande læreplan, Kunnskapsløftet, er dei tidlegare, konkrete litteraturforslaga erstatta med kompetansemål. Difor er det i prinsippet fritt fram for den einskilde læraren å velje ut kva litteratur som skal lesast av elevane, så lenge litteraturen høver seg til å gje elevane utbytte eller den kompetanse som læreplanen krever (Skaftun og Michelsen, 2017:27). Vidare er det metodefridom i norsk skule, noko som vil seie at det er læraren og hennar faglege skjønnsom skal avgjera korleis det skal arbeidast med tekstar fram mot kompetansemåla (2017:28). Dette ansvaret som læraren har fått er viktig fordi det uttrykkjer tillit til at læraren kan ta eigne faglege og metodiske val, samstundes som at dette store og alvorlege ansvaret krever at læraren faktisk er kunnskapsrik, har god litterær oversikt og veit korleis ein kan arbeide med litteratur i undervisninga for å nå

kompetansemåla (Ibid). Ut av dette er det interessant å vite kor mykje lærarane vektlegg den kontroversielle forfattaren Knut Hamsun og hans litteratur i skulen.

Skaftun og Michelsen meiner det må vere eit mål for litteraturundervisninga at elevane avsluttar skulen med utvida litterære forutsetningar, difor må det vektleggjast å skape interesse for litteratur og vidare lesing (2017: 35). For å få dette til må læraren skape trygge rammer, eit praksisfellesskap der elevane får trene på å utøve dømmekraft i møte med litteraturen og lære seg å forstå alle type tekstar (ibid).

Læraren må vite elevane sine forutsetningar, kva elevane interesserer seg for, men også kva elevane kan ha godt av lese. Dei har krav på progresjon, men mange lærarar avgjer på førehand at nokre tekstar er for vanskelege for elevane (sjølv om lett og vanskeleg er relative størrelser). I fylgje Skaftun og Michelsen etterlyser mange elevar arbeid med vanskelege tekstar, og det å måtte lese noko som er komplisert og uvant utløyser ofte undring, nysjerrigheit eller andre følelsar som utfordrar og driv elevane vidare (2017: 37). Elevar skal få sjansen til å sjå at alle tekstar har dører, og at alle dører kan opnast (Skaftun og Michelsen, 2017: 53). Skaftun og Michelsen legg vekt på at ein tekst som byr på litt motstand, som oftast vil by på meir langvarig, energisk “trøkk” i samtalen om teksta (2017: 165). Litteraturforskarane viser til eit kasus som er henta ifrå Margrethe Sønneland sitt doktorarbeid (2017), der elevane arbeidde engasjerte og fokuserte på eige hand med ein krevjande tekst.

Det er verdt å merke seg at Hamsun har skrivne svært estetiske tekstar, og slike tekstar har i fylgje Fjørtoft gjerne høg kompleksitet, noko som stiller tilsvarende høge krav til utvikling av hermeneutisk forståing hjå lærar (2014:188). Martin Blok Johansen (2015) skriv i artikkel om arbeid med litteratur i ein dansk sjetteklass, at elevane både meistrar og set pris på det å få bryne seg på tekstar som ikkje er så lette å få tak på. Elevane les faktisk ein tekst av Kafka som representerer den type litteratur som kan omtalast som vanskeleg eller høglitterær, og viser at slik litteratur faktisk kan vere ein sterk motivasjonskraft i skulen (henta frå Skaftun og Michelsen, 2017: 56). Dette viser igjen at det må setjast av tid for at elevane kan få brynt seg på krevjande tekstar.

Skaftun skildrar ein eigenerfart episode der han står i ei boksjappe. Så kjem ein mann og sønn inn, og Skaftun høyrer mannen seie at “Her er det jo bare *bøker!*” Like etterpå gjentek sønnen dei same orda med same negative intonasjon. Skaftun meiner at situasjonen illustrerer korleis diskursar vert oppretthaldt og korleis me veks inn i dei (2009: 54). Ut av

dette kan det vere svært interessant å undersøkje kva haldningar dagens lærarar har til Knut Hamsun og hans tekstar, sidan haldningane i fylgje Skaftun kan smitte over på elevane. Fjørtoft er einig i at læraren sitt engasjement for lesing kan vere smittande (2014:183)

Skaftun framhevar at norsklærarar har ulik erfaring med tekst, men at ulikskapen er ein ressurs meir enn ein trussel i opplæringa. Norsklærarane sine ulike faglege bakgrunnar er ulike nøklar til ulike dører, og det viktigaste er at det er felles for alle å kome *inn i teksta* (2009: 94).

2.5 Litteraturdidaktikk

I anledning festskriftet til Gunnar Foss, *Ad Libitum*, minnar Jon Smidt om at norskfaget er under press og at særleg kultur- og litteraturdelane av faget verkar å vere inne i ei legitimeringskrise (2016: 249). For litteraturdidaktikar Gunilla Molloy (2002) er det legitimering nok at skjønnlitteraturen handler om røyndomen, og slik gjer det mogleg å snakke om viktige tema i livet. Dagrun Kibsgaard Sjøhelle konkretiserer og påpeikar i *Norskdidaktikk* at litteraturundervising er meir enn danning og identitet, den er også fascinasjon, identifikasjon, fellesskapskjensle og oppleving (2009: 279).

Marthe Moe (2014: 192) spør kvifor me skal lese skjønnlitteratur i skulen, og svarer sjølv «fordi det står i læreplanen» med eit peik til skildringa av føremålet for norskfaget. Moe viser til at det å lese for å oppleve ikkje er eit konkret læreplanmål i norskfaget, men at det under føremålet med faget i den reviderte LK06, 2013 står at «*faget skal motivere til lese- og skrivelyst*». Det er interessant å undersøke om norsklærarar vektlegg det å lese for å oppleve og det å motivere for leselyst. Nokre av Kjelen's informantar i hans doktoravhandling nemner at lesinga er med på å utvide ordtilfang og språkkjensle, og lærarane merkar seg at elevar som les mykje, skriv betre (Kjelen, 2013: 102). Atle Skaftun legg heller meir vekt på litteraturens nytteverdi, enn på leseglede (2009: 12). I fylgje han vert leseglede og oppleving av god litteratur sett på som ein bonus heller enn ei grunngeving for skjønnlitteraturen sin plass i skulen. Skjønnlitteraturen vil ha nytteverdi ved å vere dømer når ein skal diskutere menneskelivet utanfor den litterære representasjonen (Ibid).

Fjørtoft fortel at det tidlegare var vanleg at tekstar som vart brukt i undervising skulle tilpassast elevane, medan nyare forskning no hintar om at elevar har behov for undervising i tekstar av varierende kompleksitet, der dei lærer meir (2014:78). Hamsun sine tekstar er av kompleks karakter, så det er spanande å finne ut korleis lærarane bruker litteraturen hans. Skaftun meiner at Knut Hamsun kan nyttast i skulen ved at ein legg til rette for grundig lesing

av tekstane hans, og saman med kunnskapsstoff om Hamsun sjølv kan ein få til etiske refleksjonar i tverrfagleg undervising (2009:93). Dette er i tråd med fagfornyinga sitt program om meir tverrfagleg undervising. Likevel legg ikkje Skaftun skjul på at det krevjer mykje tid, og at arbeid med tekstlesing er ein ferdigheit som må trenast på (Ibid). Difor er det essensielt å undersøkje kva haldningar og erfaringar norsklærarane har til det å setje av tid til grundig lesing av Hamsuns litteratur.

Hennig (2010:135-136, 165ff) understrekar at klassiske tekster kan vere vanskeleg tilgjengelege, og at det vil alltid vere utfordrande for elevar å lese dei. Difor meiner han at ein må gjerne presentere dei på alternative måtar. Han foreslår å bruke høgtlesing og lydbøker for at alle elevane skal kunne ha det samme utgangspunktet til teksta.

Romanen fungerte som smertestillande i samtida (Skaftun, 2009: 23) I dag er ikkje romanen ein like naturleg medisin, og folk vel gjerne diverse skjermar i staden. Det er interessant å undersøkje om norsklærarane vektlegg tid til romanen i skulen, og om det oppleves som eit vanskeleg prosjekt i dagens skjermssamfunn. Engasjement hjå norsklæraren er kanskje viktigare enn nokon gong? Skaftun hevdar at leseopplæringa skal skape positive leseopplevingar og må difor leggjast opp slik at den vert engasjerande og motiverande (2009:74).

I fylgje Tove Bull kunne omtrent alt på 1990-talet, til og med filmar, "lesast" som *tekst*, og dette utvida tekstomgrepet kunne gje legitimering til innbyrdes ulike praksisar (1991: 9). Stugu (1991:138) påpeikar at dersom filmsyning i skulen skal kunne forsvarast pedagogisk, må syninga integrerast i eit gjennomtenkt undervisningsopplegg. Filmen skal vere eit hjelpemiddel i skulesamanheng, og kan ikkje erstatte læraren. Knutsen seier at dei fleste filmatiseringar av Hamsun sine romanar har fått ganske lunken mottaking. Vidare har fleire av dei blitt anklaga for at dei ikkje gjev eit dekkjande bilete av stemning og innhald. Ein av grunnane til dette, hevder Knutsen, er at den karakteristiske forteljarstemma, som er så tydeleg til stades i romanane, vert vekke i filmene (1998: 47).

I John Smidt sin avhandling *Seks lesere i skolen* (1989), bruker han omgrepet *subjektiv relevans* for å skildre korleis elevane i hans studie søkjer etter ei oppleving av at norskundervisinga betyr noko for dei som personar. God litteraturundervisning tek

blant anna utgangspunkt i elevane sine erfaringar (Skaftun & Michelsen, 2017: 10). Ut i frå dette er det viktig at skjønnlitteraturen i skulen oppleves som relevant for elevane.

Laila Aase (2010) meiner ikkje at lesing i norskfaget skal handle om utvikling av eleven sin individuelle eller sosiale identitet, men heller handle om å forstå estetiske tekstar som del av ei utforsking av sjølve språket, der forfattaren prøver å fange noko som berre kan fornemmas intuitivt, eller som er mangetydig. Ut av dette kan det høve å bruke Hamsun sine tekstar i norskfaget, som er rik og unik på estetikk.

Persson lurar på kva som skjer med den konsentrerte og djupe lesinga av den trykte tekst i dagens skjermersamfunn (2012:7). I fylgje Sheridan Blau (2003) er ein av hovudårsakane til at elevar ikkje lukkast med å forstå tekstar, at dei ofte ikkje har fått tilstrekkeleg med merksemd og tid som faktisk vert krevd for å konstruere mening. Vidare er førlesing, undervegslesing, og etterlesing naudsynnte fasar for å få god forståing for ein tekst (Fjørtoft, 2014: 109).

Sylvi Penne kritiserer på bakgrunn av eigne forskingsfunn korleis utdraga i lærebøkene vert nytta i norskfaget. Ho konkluderte med at elevane har lite utbytte av utdrag, og meir utbytte av arbeid med heile tekstar. Dette grunngjev ho med at det er vanskeleg å sjå nokon didaktiske haldepunkt for kvifor lærarane nyttiggjer seg av utdrag i litteraturundervisinga (2012: 163-173). Kjelen seier ein må lese heile verk, og at lesing av utdrag nesten uungåeleg fører til faktive lesingar (2013: 109). Tekstane vert nytta til å illustrere eit eller anna fenomen i sosialhistoria, og ikkje lesne som litterære verk (2013: 109). Litteraturforskarane hevdar derimot at utdrag ikkje naudsynt er dumt, så lenge dei vert nytta for at elevane skal få snuse på større verk som det ikkje er tid til å lese, eller for å skape pedagogiske rom for meddikting av elevane (2017:71). Det er interessant å finne ut kva erfaringar og haldningar norsklærarane har til Hamsuns tekstar.

3 Metode

I det fylgjande skildrar eg forskingsmetoden eg har nytta meg av i denne undersøkinga, og grunnjev metodiske val som er relevante for forskingsprosessen. Fyrst presenterer eg type forskingsdesign og utval av informantar, deretter grunnjev eg korleis lærarane har blitt rekrutterte til prosjektet. Så viser eg til førebuiings- og gjennomføringsfasen av intervjuet. Vidare skildrar eg korleis datamaterialet blei behandla, og så gjer eg greie for analyse- og tolkingsprosessen. Styrker og veikskarar vert påpeika undervegs.

3.1 Det semistrukturerte forskingsintervjuet

Ved hjelp av semistrukturerte forskingsintervju har eg i denne undersøkinga prøvd å finne ut kva slags haldningar og erfaringar 10 norsklærarar frå ulike delar av landet har til skjønnlitteratur i skulen, og Knut Hamsuns litteratur spesielt, kva haldningar lærarane har til det å skape rom for å snakke om Knut Hamsun og forfattarar generelt, og korleis lærarane faktisk arbeidar med Hamsun sine tekstar i skulen. I fylgje Kvale & Brinkmann (2009:21), samt Tjora (2013:105), er intervjusamtalar godt eigna for å framskaffe kunnskap om folk sine erfaringar og opplevingar. Designet høver godt for å tolke lærarane sine refleksjonar rundt, og skildringar av, eigen undervisingspraksis. Intervjuet er verken ein open samtale eller ein lukka spørreskjemasamtale, og går difor under merkelappen semistrukturert (Kvale & Brinkmann, 2009:47.)

Kunnskapen som intervjuundersøkinga gjev tilgang til kan sjåast som språkleg, pragmatisk, produsert, samtalebaser, relasjonell, kontekstuell og narrativ (Kvale & Brinkman, 2009: 72-74). Funna frå denne undersøkinga har fyrst og fremst gyldigheit for utvalet som det baserer seg på. Det er innslag av kvantitativ forskning der dette er mogleg og interessant for problemstillinga. Dette er illustrasjonar som til dømes fortel kor mange av dei ti informantane som seier dei framleis les heile verk av Knut Hamsun i skulen. Vidare er forskinga etter beste evne gjennomført i tråd med *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* sine retningslinjer (NESH). Informantane har difor fiktive namn, arbeidsplassens namn er fjerna, og all dokumentasjon og opptak har blitt oppbevart forsvarleg undervegs i arbeidet. Alle opptak og notat vert sletta når oppgåva er levert.

3.2 Utval og rekruttering

Kvale & Brinkmann hevdar at talet på intervjupersonar ofte anten er for lite i kvalitative undersøkingar, der det vert vanskeleg å generalisere, eller at talet er for stort, der det sjeldan vert tid til å gjennomføre ein djup analyse. Det vanlege talet er mellom 15-5 informantar (2015: 148). Gitt denne informasjonen enda eg på ti stykk for mi undersøking. I ettertid ser eg at det kunne gjort analysearbeidet enklare om eg hadde holdt meg til færre informantar. Det er totalt tre menn og sju kvinner i alderen 26-60 år. Alle ti er norsklærarar på vidaregåande skule, har nyleg hatt eller har tredjeklasse, og dei underviser på skular anten i Nord-Noreg, Midt-Noreg, Vestlandet eller Austlandet. Det varierer om lærarane kjem frå by eller bygd, og elevtalet på deira noverande arbeidsplass varierer også frå mellom 125 elevar til om lag 1000. Lærarane har spreidde erfaringar, frå å vere nyansatte til å ha jobba i den vidaregåande skule i 31 år.

I ein viss forstand er utvalet strategisk, på den måten at informantane representerer bestemte eigenskapar som er relevante for problemstillinga (Tjora, 2013: 53). Det vil seie at dei er norsklærarar som underviser på eit trinn der det er sannsynleg og relevant at det kan bli undervist i Knut Hamsun og hans litteratur, gitt læreplanen. Vidare at dei er valde på bakgrunn av at dei var tilgjengelege for deltaking i det gitte tidsrommet. Informantane gav

uttrykk for at dei ynskja å delta fordi dei ville hjelpe til med forskinga, og samtlege uttrykte også at dei fann problemstillinga interessant. Difor er det mogleg at fleire av informantane var særleg litteratur- og Hamsuninteresserte.

Informantane i denne undersøkinga vart kontakta av meg sjølv gjennom bruk av epost, sms eller fjesbokmeldingar, og dei fekk alle den same informasjon om undersøkinga, om ikkje heilt bokstavleg lik. Informasjonen inneheldt problemstilling og litt meir om kva eg ville med forskinga, samt litt om kven eg var og kor eg kom i frå. Utvalet er stort sett anten kjenningar av mine kjenningar, eller lærarar eg sjølv kjenner frå før. Det er vurdert om det at eg kjenner til informanten frå tidlegare, skal påverke forskingsfunna i ein eller annan grad. Eg kan ikkje sjå at det skal gjere det. Sidan lærarane har ulike utdanningsgrad, utdanna seg i ulikt tidsrom og i ulike utdanningsinstitusjonar, har dei ikkje utvikla seg under dei same litteraturdidaktiske og pedagogiske trendane. Informantane kan difor ikkje seiast å vere ei homogen gruppe. Det er difor å forvente at det vil vere skilnadar å finne i undersøkinga, sjølv om lærarane har dei same styringsdokumenta å forhalde seg til i sin yrkesutøving i dag. Vidare skal ein ha muligheit for å sjå etter likheiter eller skilnadar mellom sosiokulturelle faktorar og undersøkingsfokuset mitt. Difor enda eg opp med ei heterogen gruppe av informantar.

Tabell 3.2: Informasjon om informantane

Informant	Utdanning	Erfaring
Henrik 26 år	Master i samfunnsdidaktikk, mellomfag nordisk	0-1 år i vgs
Björg 59 år	Mellomfag nordisk +	31 år i vgs
Jorunn 60 år	Hovudfag nordisk, mellomfag historie	17 år i vgs
Alexander 33 år	Master i historie, mellomfag nordisk	4 år i vgs
Vibeke 39 år	Master nordisk, mellomfag engelsk	12 år i vgs
Astrid 53 år	Adjunkt	22 år i skulen
Randi 46 år	Master nordisk m.m	19 år i vgs
Tiril 60 år	Hovudfag norsk, mellomfag religion, mellomfag drama, film og teater	27 år i vgs
Solveig 45 år	Lærarskule, norsk og spes.ped	20 år i vgs
Peder 42 år	Hovudfag i norsk, mellomfag historie	13 år i vgs

3.3 Førebuing og gjennomføring av intervju

Intervjua tok mellom 60-90 minuttar. Fire av intervjua er gjennomført gjennom Skype, og dei resterande seks intervjua er gjennomført på arbeidsplassen til informanten eller i eit rom i same område som vedkommande underviser. Det fyrste intervjuet gjennomførte eg 22.januar 2016, og det 9.intervjuet fann stad 8.februar. Eg ser ikkje at det kan vere noko svakheit ved det å ha gjennomført enkelte av intervjua gjennom Skype. Eg førebudde meg til intervjua ved å utarbeide ein intervjuguide (vedlegg) som skulle hjelpe meg med å sikre at eg kom innom dei temaene eg ville, og gjerne strukturere samtalen. Guiden vart laga i samråd med rettleiar. Eg forsøkte å formulere spørsmål som oppfordra lærarane til å fortelje om deiras erfaringar og tankar, for å sikre eit påliteleg og relevant materiale for vidare tolking (Kvale & Brinkmann, 2009: 146). I ettertid kunne eg gjerne perfeksjonert intervjuguiden noko, slik at eg ikkje fekk så stort datamateriale. Men den breide vinklinga mi har gitt meg svært mykje interessant informasjon, som både gjev styrke til undersøkinga, men også spanande erfaringar å ta med vidare i mitt yrke som lærar. Elles sørga eg for å ha ein fullada mobiltelefon til intervjua, slik at eg ikkje skulle få problem med lydopptaket. Ved Skypeintervjua gjaldt det same for pcen. Dette fungerte optimalt.

Intervjua vart teke opp på lydfiler på mobiltelefonen min, samt gjennom programmet «MP3 Skype recorder» for dei intervjua som føregjekk på Skype. Dette fungerte veldig bra, og eg hadde ingen tekniske problem, anna enn ved eitt høve der nettdekningen tydelegvis ikkje var optimal og gav oss litt lydproblem. Ved dei intervjua der eg møtte informanten personleg, la eg telefonen med lydopptakar midt på bordet mellom oss. Den blinka med eit lite blått lys gjennom heile samtalen, utan at eg opplevde at dette verka forstyrrende for nokon av oss. Eit kjent fenomen er at informantar snakkar meir oppe etter at lydopptaket er stoppa (Kvale & Brinkmann, 2009: 142). Eg kan ikkje seie å ha opplevd noko forskjell her, då eg opplevde lærarane som veldig opne og ærlege frå fyrste møte fram til avskjed.

Vidare hadde eg alltid med meg pc, med intervjuguiden framfor meg i eit dokument som eg kunne notere i undervegs. Pcen vart veldig synleg i rommet, og i ettertid tenkjer eg at det ville vore betre å berre hatt med intervjuguiden på ark. Det kan vere at dette verka forstyrrende, men eg opplevde ikkje at lærarane verka plaga, og det er sannsynleg at lærarane er vane med ein pc eller to når dei deltek i ulike samtalar. Det hadde vore noko anna om eg berre sat med ansiktet trykt nedi skjermen, noko eg ikkje gjorde.

Intervjuaren skal i fylgje Kvale & Brinkmann vere kunnskapsrik, utan å briljere, opptre strukturerande, tydeleg, venleg, følsam, open, styrande, kritisk, erindrane og tolkande (2015:196) Dette meiner eg å ha vore etter beste evne, men er open for at eg til tider har vore litt utydeleg og fomla litt dei gongane eg har forsøkt å stille spørsmål utan å kikke i guiden. Moderne forskingsintervju er ofte lange og fylte med tomprat, noko også mine intervju var (2015:192). Intervjuguiden vart ikkje fulgt slavisk, då det hendte at informantane sjølve byrja å fortelje om emner eg hadde tenkt å spyrje dei om. Eg lot dei alltid prate ut, og trur dette kan ha gitt meir utfyllande informasjon og betre forståing for lærarane sine utsagn. Elles hjalpte også intervjuguiden til at eg generelt kunne halde ein avslappa tone og god stemning under intervjuet, fordi eg følte meg trygg på å ikkje gløyme å spyrje om noko eller hamne utanfor tema. Eg forsøkte å vere oppmerksom ovanfor det lærarane sa, og brukte bekreftande responsar (som ja, nikking, spegling), og stilte oppfølgingsspørsmål for å signalisere at eg var interessert i det dei fortalde. Dette kan ha vore med på å skape motivasjon til vidare utbrodering.

3.4 Transkripsjonen

For å få oversikt over datamaterialet og for å gjere det lettare tilgjengeleg for analyse, skriftleggjorde eg lydopptaka (Kvale & Brinkmann, 2009: 188). Transkripsjonen resulterte i 140 datasider, og var eit ferdig produkt ein god månad etter at eg byrja med intervju. Det tok om lag ein time å transkribere 10 minutt med opptak, og til saman hadde eg over 12 timar lydopptak. Kvale & Brinkmann påpeiker at transkribering prinsipielt er problematisk. Det er ei omsetjing frå “(...) én narrativ form - muntlig diskurs - til en annen narrativ form - skriftlig diskurs” og er (...) kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler” (2009: 187). Tjora er tilhengjar av dataprogram for å assistere kvalitativ analyse, og eg nytta meg difor av programmet “InqScribe”. Programmet kan styrkje transparensen mellom empiri, analyse og konklusjon, gjer det mogleg for andre interesserte å vurdere arbeidet, og muliggjer kvalitetssikring (2012:16). Ifylgje Kvale & Brinkmann ville transkripsjonen blitt hakket meir reliabel om eg hadde fått ein person til å transkribere dobbelt, altså i tillegg til meg sjølv (2015:211). Men sidan dette ikkje er noko konversasjons-, lingvistisk-, eller psykologisk-analyse, eller annan form som stiller høge krav til gjennomføringa av transkriberinga, såg eg ikkje grunn til dobbel transkribering i denne samanheng. Det viktigaste i mi undersøking er å få med *kva* som er blitt sagt.

Eg har markert med store bokstavar der informanten har lagt meir trykk på orda for å signalisere *kva* informanten meiner er viktig. Vidare har eg berre nytta meg av komma ved mindre pausar og punktum ved lengre pausar, samt tre punktum med pausar utover dette. Eg valde å omsetje samtalane til nynorsk, slik at ein ikkje kunne kjenne att kven informantane eigentleg var gjennom dialekta. Vidare valde eg å ta ein fullstendig transkripsjon av datamaterialet, ein strategi som i fylgje Tjora (2013:144) er fordelaktig fordi det kan vere vanskeleg å forutsjå *kva* som vert viktige tema tidleg i prosjektet. Tjora (2013:145) meiner det også er ein styrke å gjere transkripsjonane sjølv, fordi det sannsynlegvis reduserer informasjonstapet noko. Difor gjorde eg det.

Tjora (2013:47) peiker på at dersom ein er interessert i å finne ut *kva* folk gjer, bør ein om mogleg inkludere observasjonar for å generere data. Eg valde å ikkje gjere dette, fordi datamaterialet mitt med heile ti intervju er krevjande nok å analysere, samt at eg ikkje ser det som gunstig for min problemstilling. Oppgåva hadde blitt ei heilt annan dersom eg skulle observert lærarar arbeide med Hamsun sine tekstar, i tillegg til mykje vanskelegare å faktisk gjennomføre (sidan eg hadde vore avhengig av at lærarane arbeidde med Hamsun akkurat då eg observerte). Eg ser det som både best og mest realistisk å spyrje lærarane om korleis dei arbeidar med Hamsun, for å finne svar på deira erfaringar med og haldningar til det å arbeide med litteratur som Hamsun sin.

3.5 Analyse og tolking av materialet

Eg nytta meg av hermeneutisk meiningsfortolking for å analysere datamaterialet. Reint konkret brukte eg tusj med ulike fargar på det transkriberte materialet, og laga meg fargekodar for å lettare finne fram til dei ulike emna eg ville undersøke. I fylgje Kvale & Brinkmann (2015:226) er koding den vanlegaste forma for dataanalyse. Det hendte at eit sitat kunne gje svar på to ulike spørsmål, og det kunne vere nokre parti med tomprat som ikkje var naudsynt for oppgåva, difor var det svært hjelpsam med fargekoding. I margen til høgre skreiv eg nøkkelord for *kva* denne delen eigentleg handla om, og i margen til venstre skreiv eg idear eg fekk når eg las. Vidare las eg kvart intervju fleire gongar med utgangspunkt i hermeneutiske fortolkingsprinsipp. Eg søkte etter samanheng eller motsetningar i informantane sine uttrykk, og reflekterte over *kva* dette kunne bety. Ein del av analyse-og tolkingarbeidet har vore å sjå datamaterialet i ljøs av teoretiske perspektiv.

4 Analyse

Første del av analysen går inn på kor mykje tid norsklærarane seier dei bruker på Knut Hamsun som person og vidare vert det drøfta kvifor. Deretter går analysen over på Hamsun sin litteratur, og kvifor lærarane eventuelt vel å bruke tid på litteraturen. Så vert ulike utfordringar knytt til bruk av Hamsun sin litteratur drøfta. Vidare synleggjer analysen kva tekstar lærarane nemner å bruke av Hamsun og korleis dei faktisk nyttiggjer seg av desse. Denne siste delen tek spesielt opp og drøftar bruk av utdrag eller heile verk, samt bruk av film i litteraturundervisinga. Avslutningsvis rundar analysen av med ei oppsummering.

4.1 Knut Hamsun i skulen

Seks av dei 10 norsklærarane fortel at dei generelt går effektivt gjennom kven Hamsun var (Tiril, Bjørg, Randi, Henrik, Vibeke, Peder) der det typisk vert lese eit kort samandrag av forfattere henta i frå læreboka, eller fortalt kort om han ut i frå minnet. Ein av dei 10 norsklærarane fortel ingenting om Hamsun, og tre av dei (Astrid, Jorunn, Solveig) går veldig grundig inn på kven Hamsun var. Ein av lærarane fortel at Hamsun berre vert snakka om som forfattar i hennar undervisingstimar, medan resten av lærarane har ingen problem med å nemne Hamsun som nazisympatisør.

Dei lærarane som presenterer Knut Hamsun på ein meir flyktig måte, eller på ingen måte, i tredje klasse vidaregåande skule, listar opp fleire årsakar for dette. For det første nemner dei tidsmangel i eit krevjande norskfag, der det er andre ting som er viktigare å prioritere. For det andre synest dei det er vanskeleg å sjå relevansen med og nødvendigheita av å trekkje inn særleg informasjon om forfattere bak teksta, og påpeikar at dei elevane som er interesserte heller kan søke denne informasjonen på eigenhand via søketenesta Google. Dei meiner litteraturen står godt for seg sjølv, og trekkjer kun inn informasjon om forfattere dersom det er relevant for å forstå litteraturen han har skrive. For det tredje stiller ikkje eksamen krav til at elevane skal kunne seie noko særleg om forfattare som Hamsun. For det fjerde finn somme informasjon om ein som Hamsun uinteressant.

Det å seie at elevane kan lese om forfattere på eigenhand er som å seie at dette ikkje vert forventa, at det ikkje er naudsynt kunnskap, og det er tenkjeleg at ytterst få elevar i den vidaregåande skule har nok sjølvstende, fokus og vilje til å leggje ned dette sjølvstudiet. Internett bør ikkje gjere jobben åleine, for elevane treng hjelp til å vere kildekritiske. Likevel kan ein forstå at lærarane «delegerer» innanfor områder dei sjølv ikkje finn relevante eller interessante, og då kan Google vere eit effektivt og «alltid-tilgjengeleg» verktøy. Randi seier

at viss ho er kjempe nøgd med ein time, så er det fordi elevane har gjort seg nokon tankar om teksta, ikkje fordi dei vart kjempe oppteken av forfattaren, til dømes med Hamsun. Men fleire av lærarane kjenner seg ikkje att i det Randi seier, fordi dei legg merke til eit auka engasjement hjå elevane når dei får personlege opplysingar om forfattarar. Kanskje dette burde telje for noko i ei tid der mobiltelefonen bruker å stele merksemda frå det meste.

Lærarane i denne undersøkinga let stort sett forfattarane «berre» introduserer eller eksemplifisere dei litterære periodane, men mange av dei er einige i at *relevant* kunnskap om enkelte *kjende* forfattarane, som Hamsun, må med. Vibeke synest ho skal ha oversikt over slike ting, og ha ei viss aning om forfattarane som er. Ho seier det er relevant om forfattaren som skriv mange ekteskapsromaner, ógså har vore gift tre gonger. Dette er i tråd med det Sestoft (2001) formidlar. Men Alex er ikkje einig :

Så eg seier til elevane mine. Altså i lærebøkene så står det om dei fleste forfattarane som er viktige frå kvar periode og sånt. Så seier eg. Det der kan dykk lese på eige hand, for dei som er interesserte i det. Eg kjem ikkje til å bruke noko tid på dei i timane. Eg synest det er veldig MERKELIG den der tankegangen om at EIN forfattar skal vere så viktig at ein MÅ kjenne til DEN forfattaren. Om det er Kielland, eller Ibsen, eller Lie, eller...DET er ikkje så farleg, for min del iallfall.

Her motseier Alex det Kjelen (2013) meiner, om at elevane faktisk skal lære noko om Ibsen og Hamsun. Ein ser her at haldningane til lærarane påverkar om dei bruker tid på Hamsun som person eller ikkje. Skaftun snakkar om det at haldningar kan smitte, og ut i frå dette er det ein fare for at Alex sin haldning om forfattarar kan smitte over på elevane slik at dei ikkje bryr seg om dei.

Vidare meiner lærarane som gjennomgår Knut Hamsun på ein meir grundig måte, at Hamsun er kjempe interessant og kontroversiell, og at det er bra for elevane å ha *få* forfattarar å forholde seg til og heller bli betre kjende med nokon av dei. Lærarane problematiserer Knut Hamsun, det han gjorde og det han sa, og gjer han spanande og «nær» for elevane. Dei tre lærarane som gjennomgår Hamsun grundig, er samstemte med dei andre lærarane om at det ikkje er relevant eller interessant å bruke tid på slike ting som keisame årstal frå oppvekst, som gamle lærebøker gjerne gjorde. Men dei ser på meir viktig og interessant forfattarinformasjon som ein del av tekst i kontekst og meiner det heile vert litt overflatisk utan. Dette er i tråd med Sestoft, som hevder at informasjon om forfattaren og/eller i kva slags tid teksta er skriven, kan gje lesaren eit betre grunnlag for å forstå teksta slik den er meint (2001: 109-122).

Lærarane forklarar vidare at Hamsun var så kjent internasjonalt og så innflytelsesrik i si tid at det er vanskeleg å unngå han i skulen. To av lærarane har synt den biografiske filmen, *Hamsun*, frå 1996 med elevane sine. Vibeke minner også om at han er fin å bruke fordi han skreiv i så lang tid, og difor er med i så mange litterære periodar. Astrid går så langt at ho seier det er ei unnlåtelsessynd å ikkje ha med Hamsun i skulen. Vidare poengterer dei at forfattarkunnskap gjev elevane nærleik til opphavet, noko som er spanande, hugsbart, og som mellom anna kan fungere som såkalla “knaggjar” for å plassere tekstane og danne eit bilete av kontekst og samanheng. Ein av lærarane, Jorunn, gjer eit poeng ut av samanhengen mellom forfattarkjennskap og det å kunne lese kritisk:

HUGS at alle som skriv, driv MANIPULASJON. Me vert trekt som lesar INN I, det vere seg ein stemning, ei haldning, eller i verste fall politisk retning. Ja, dei vil jo det! Og, det kan vere av betydning å vite kva ein forfattar trur på. For å ha den rette distansen eller nærleiken til tekstane me les.

I ei tid med mange fraksjonar i samfunnet og enorme mengder informasjon strøymande, kan det vere viktigare enn nokon gong å kunne lese kritisk, slik Jorunn her påpeikar. Vidare forklarar lærarane at dei gjerne vel å bruke litt meir tid på kjende forfattarar når dei dukkar opp i media og nyheitsbiletet. Slike aktualitetsomsyn kan til dømes vere å diskutere om det er greit at forfattaren, men hitlersympatisøren, Hamsun, får ei statue reist, eller at han får ei gate oppkalla etter seg. Dagbladet har publisert heile 34 artiklar om Hamsun, og dei fleste er frå nyare tid (*Nyhetssaker innen: Knut Hamsun*, 2019). Randi fortel at ho vart inspirert til å bruke ein fagdag til Hamsun, der klassen hennar skreiv brev til rektor, fordi rektor liksom hadde sagt nei til fagdag med Hamsun. Så skulle elevane overbevise rektor om å bruke tid på Hamsun likevel. Denne «liksom-autentiske» situasjonen opplevde Randi som ei morosam greie.

Det viser seg at lærarane har ulike haldningar til forfattaren og politikaren Hamsun, og dei vektlegg Hamsun ulikt i klasserommet. Det finst nokså store forskjellar i praksisen mellom lærarane, der éin lærar på ingen måte snakkar om Hamsun, vel to andre lærarar å syne den biografiske filmen om Hamsun. Det viser seg at lærarane ikkje er redde for å problematisere den kontroversiell forfattaren, sjølv om éin lærar påpeikar at Hamsun ikkje er nazist i hennar undervisning, men berre forfattar. Lærarane sine haldningar og praksisar viser seg å vere delvis styrt av eigen interesse og eigen erfaring, men også av nyheitsbiletet som stadig aktualiserer Hamsun.

4.2. Kvifor vel lærarane å bruke Hamsuns litteratur i skulen?

Lærarane nemner fleire årsakar for å nyttiggjere seg av Hamsun sin litteratur i skulen. Ein veldig klar årsak som dei fleste nemner, er det faktum at Hamsuns litteratur kan dukke opp som del av eksamensoppgåva til elevane. Solveig minner om kor sentral Hamsun er i 1890, og at eksamen ofte vektlegg perioden 1850-1900. Både foredraget *Det ubevisste sjeleliv* og romanen *Sult* vert nemnt som eksamensoppgåver. Vidare påpeikar Randi at eit av kortsvara til eksamen hausten 2015 var innleiinga til *Markens Grøde*, og at det som kjem til eksamen får ein viss tyngde: «Her er det ei forventning om at du skal klare å takle innleiinga til *Markens Grøde*». I rettingsarbeidet til denne eksamen gjekk det opp for ho at det mest sannsynleg hadde blitt undervist mest i Knut Hamsuns tidlige forfattarskap, sidan elevane plasserte romanen i feil litterære periode. Det kan tenkjast at denne erfaringa påverkar Randi og fleire til å justerer undervisningspraksisen sin, på den måten at dei vektlegg litt meir tid til å plassere Hamsuns meir nyare litteratur, *Markens Grøde*, litteraturhistorisk ved neste høve. Det kan sjå ut til at eksamenskomiteen forventar at elevane skal kunne takle tekstar av Hamsun frå fleire litterære periodar. Det seier noko om kor viktig Hamsuns litteratur er. Vidare poengterer Tiril kor stor rolle eksamen spelar for hennar undervisningspraksisen:

Når Hamsun forsvinn frå eksamen, så kan me ikkje halde på Hamsun. Eksamen er veldig styrande. For me er nøydd til å skolere elevane slik at dei får vist sitt fulle potensiale til eksamen. We have to kill some darlings, altså. Hamsun og Ibsen er ikkje Messias heller. Ein må ta stilling til realitetane. Men så langt så er Hamsun framleis ein relevant og viktig forfattar.

Det verkar ikkje som at alle lærarane er einige med Tiril på dette punktet, då blant anna Peder meiner elevane har godt av å trene på komplekse tekstar i eksamensførebuinga. For han er det ikkje naudsynt at elevane møter tekstar av Hamsun til eksamen, for at han skal nytte seg av tekstane i undervisinga. Likevel er alle lærarane einige i at det at Hamsuns tekstar kjem til eksamen, er med på å synleggjere at tekstane bør arbeidast med i litteraturundervisinga. Noko lærarane difor gjer.

Vidare viser fleire lærarar til det faktum at skulen som lesearena er viktig i form av å vere den einaste arenaen der ungdomar møter til dømes Hamsun sine tekstar. Somme av lærarane meiner at Hamsuns litteratur er evig aktuell, og Jorunn appellerer med tydeleg pathos om kvifor klassikarar, som Hamsuns litteratur, skal lesast i skulen. Ho meiner at me les dei fordi ein god del av dei har noko å fortelje oss, iallfall historisk, og om kven me er. Vidare meiner ho det er problem og konflikhtar i desse bøkene som er evig aktuelle, noko som i fylgje ho gjer dei til klassikarar. Fleire lærarar er einige med Jorunn, og dei fleste av lærarane ser

moglegheiter i Hamsuns litteratur på den måten at litteraturen tek opp relevante tema for ungdom som «fungerer» i klasserommet. Det er mange måtar å bruke Hamsuns tekstar på, og mange tema som treff ungdomane. Astrid trekkjer fram abortsaka i *Markens Grøde* og gjer den aktuell igjen i samband med reservasjonssaka i samtida. Vidare kjem Astrid frå ein samisk skule, og der fokuserer dei blant anna på kor lite flatterande Hamsun skildrar samane. I *På gjengrodde stier* er Astrid oppteken av nazismen, og dette med at skildringane av samane var nokså vanlege før i tida.

Randi formidlar til elevane at det eksisterer ulike vallsituasjonar i tekstane som kan relaterast til i dag, og Solveig seier elevane forstår dette og kan kjenne seg att i følelsar også. På hennar skule nyttar fleire lærarar *Markens Grøde*, som Astrid, der abortsaka vert dratt fram og diskutert. Solveig gjer *Markens Grøde* aktuell for hennar elevar på ein kristen vidaregåande skule ved å trekkje fram “det gudommelege” som finst i Hamsun sin tekst: «om Isak Sellanrå, når han kjem med to tomme hender og er Gud uti marka». Vidare at karakterane kan gjere ukristelege ting, og deretter samanliknar Solveig dette med «oss sjølve» som heller ikkje er anten eller, men gjerne begge deler. Det gjeld å sjå moglegheitane, og Peder byr på seg sjølv ved å gå i dialog med elevane om moralen i *Pan*. Han knyter tematikken opp mot elevane sine liv generelt. Elevane hans er jaktinteresserte og mange av dei har hund, noko Peder bevisst utnyttar i litteraturundervisinga. Det er altså fullt mogleg å knyte Hamsuns tekstar til ulike emner som er aktuelle og relevante i dag. I fylgje Peder har elevane heilt klart mykje å lære av å lese litteratur som av Hamsun:

Ja, ja, ja. Heilt ubetinga. Fordi at det er tekstar som utvidar horisonten til elevane, som gjer at du kan diskutere større problem...det er større dybde i tekstane og større goder i tekstane til elevane, og difor gjer det meir interessant å snakke om og bruke då, meiner eg... det er mykje meir spenst i ein litterær tekst, enn eit svakt innlegg i rådgjevardebatten, sant. Då har du på ein måte avdekt alt fort...einaste måten til å teste ut, sjekke ut korleis ein kan handle her i livet, utan at det får dramatiske konsekvensar for ein sjølv, det er å lese fiktive personar, kva dei opplever. Det er jo ein erfaringshorisont her då. Du kan møte ulike problemstillingar. Du kan. Med litteraturen generelt så tek den opp etiske problemstillingar som er interessante for diskusjon, synest no eg då. Veldig godt utgangspunkt for å snakke med unge vaksne om.

Peder ser på litteraturen som ein inngangsport til å kunne føre innhaldsrrike dialogar med ungdomar som ikkje alltid er like lett å nå inn til. Dette er i tråd med litteraturdidaktikar Gunilla Molloy (2002) sine haldningar til skjønnlitteratur. Vidare nemner fleire lærarar at dei nyttar seg av Hamsuns litteratur i skulen, fordi han er ein favoritt. Randi seier at tekstar som Hamsun sine peikar seg ut som viktige, sentrale, og gode tekstar. Peder er veldig einig, og i fylgje han har dei gode, interessante tekstane stått sidan Holberg, og litteraturen deretter er «godbitar». Elles meiner fleire av lærarane at Hamsuns litteratur er uungåelig i skulen på

grunn av kompetansemåla i læreplanen. Solveig og Vibeke meiner at ein nesten er god dersom ein skal snakke om 1890 utan å vere innom Hamsun. I fylgje ho er det naturleg å ta Ibsen og Hamsun uansett: «Eg kan ikkje tenkje meg nokon lærarar i tredjeklasse på vidaregåande som IKKJE bruker Hamsun, eller Ibsen.» Det er det heller ikkje blant dei ti norsklærarane i denne undersøking. Tiril:

Saken er at du kjem ikkje likevel utanom Ibsen, du kjem ikkje utanom Hamsun. Du kan ikkje undervise i nyromantikken og modernismen og ikkje ha med Hamsun! Det er jo heilt absurd! Så, så Hamsun, han blir det undervist i. Hamsun han kjem på eksamensoppgåvene. Så Hamsun, han hoppar ein ikkje over.

Det kan sjå ut som at så lenge litteraturhistorie er ein vesentleg del av norskfaget, og eksamen held fram å trekkje inn Hamsuns tekstar, så vil Hamsuns litteratur naturleg og tradisjonsmessig, vere del av norskfaget for alle.

4.3 utfordringar

Lærarane opplever enkelte utfordringar generelt med skjønnlitterær lesing, som for enkelte gjer det ekstra krevjande med lesing av Hamsun sine tekstar. Dei uttrykkjer at norskfaget generelt er «stappa fullt av alt mogleg», at dei har lite tid til å lese grundig med elevane, at mange av elevane er overbelasta slik at det er vanskeleg å kreve så mykje meir av dei gjennom til dømes krevjande leselekser, samt at skjønnlitterærlesing generelt er ein uvanleg aktivitet for dei fleste slik at elevane har dårleg lesekondis og problem med å konsentrere seg.

Randi opplev at ho for rundt 20 år sidan hadde rundt ti «lesarar» (ungdomar som les skjønnlitterære bøker i fritida si), i klassen sin, medan ho no har ein eller to. Jorunn meiner norsk litteratur kjempar mot «twitter, facebook, snapchat, amerikanske såpeseriar og bloggar». Det verkar som at lærarane ikkje ser det som mogleg å velje å prioritere inn meir lesing i norskfaget, sjølv om dei faktisk både teoretisk og praktisk har autonomi til å gjere det. Verken i læreplanen eller *Opplæringslova* står det til dømes at det skal brukast fleire månadar på retorikk, og få veker på skjønnlitteratur som Hamsun sin, så fordeling av tid på dei ulike kompetansemåla styrer lærarane sjølve. Vidare kan ein løyse problemet med overbelastning og ukonsentrasjon ved å prioritere felles høgtlesing i skuletida, slik eit par av lærarane i denne undersøkinga gjer.

Alex erfarer at elevane bruker kjempe lang tid på å lese, men uttrykkjer ikkje at han difor prioriterer meir leseopplæring. Han poengterer heller at skriveopplæring er viktigare, som om dette er noko heilt anna. Andre lærarar snakkar om det at ein vert betre skivarar av å lese. Vidare føler nokre av lærarane at dei nesten torturerer elevane ved å «tvinge» dei gjennom skjønnlitterære bøker. Hennig (2010) understrekar også det at klassiske tekster kan

vere vanskeleg tilgjengelege, og at det vil alltid vere utfordrande for elevar å lese dei. Alex opplev at dei fleste elevane eigentleg er ganske uinteresserte i litteratur, og har ei haldning som skil seg veldig frå dei fleste andre lærarane:

For når dei slit ganske mykje med å skrive skikkelig. Det er litt sånn overdrevent synest eg, å bruke veldig mykje tid på å tvinge dei igjennom. Nokon skal jo heilt tilbake til, skal lese Dorothea Engelbrektsdottir, eller...Ikkje sant. Gamal litteratur som dei ALDRI vil ha bruk for seinare. Verkar voldsomt.

Det er tydeleg at ikkje alle lærarane ser like lett på skjønnlitteraturundervisning og klassisk litteratur spesielt. Alex skil seg ut blant dei ti lærarane i denne undersøkinga ved å uttrykkje at ein *aldri* får bruk for «gamal litteratur». I fylgje Opplæringslova (2015) spelar skulen ei viktig rolle for å verne om kulturarva, og dermed litteratur av Hamsun. Det kan virke som at Alex ikkje synest særleg om dette vernet. Vibeke, og mange lærarar med ho, meiner det handlar om *gjere* litteraturen relevant for elevane, og ho nemner ikkje tortur eller tvinging:

Gjennomsnittseleven, som kanskje ikkje les så mykje bøker, vil oppfatte det som TUNGT, GAMALDAGS og IKKJE SÅ RELEVANT for sitt eige liv, og tilværelse. Så då er jo trikset...Oppgåva er jo å korleis gjere det relevant då. Det synest eg ikkje er så vanskeleg.

God litteraturundervisning tek blant anna utgangspunkt i elevane sine erfaringar (Skaftun & Michelsen, 2017: 10). Det skal nemnast at denne læraren er ansatt på ein av dei største byskulane, med høgt snitt og med få minoritetsspråklege elevar. Det er forståeleg at Henrik med sine minoritetsspråklege ikkje har same oppfatning som Vibeke. Peder er einig med Vibeke, og synest det går fint å undervise i skjønnlitteratur, med Hamsun sin *Pan* som døme:

«Det er ikkje så vanskeleg. Det gjeld å gjere det relevant for dei, knyte det som skjer i boka opp til deira liv. Har de gjort noko som de ikkje skjønar kvifor de gjorde? Det er ikkje så uvanleg. Irrasjonalitet. Edvarda handler mot sitt eige beste. Eg fortel at eg har gjort dumme ting.»

Felles for lærarane som seier dei lukkast med litteratur som Hamsun sin, er at dei gjer teksta relevant og aktuell for elevane. Alex derimot, legg ikkje skjul på at han synest det er spesielt vanskeleg med Hamsuns litteratur i skulen, og legg vekt på at han tenkjer på elevanes beste: «Hamsun er mykje...Det krevjer mykje meir av eit djupdykk inn i hans tenkjemåte, så det er mykje vanskelegare å engasjere elevane i han, det krevjer meir av dei.» Bjørg og Tiril verkar delvis einig med Alex, men Tiril forklarar korleis det er mogleg å jobbe seg gjennom utfordringa som lærar:

Så KVA ER MOGLEG? Og Hamsun han er sånn sett ei skikkeleg nøtt for elevane altså. Ja. Han er ABSOLUTT...Han snakkar ikkje slik smertefritt med dagens ungdom altså. Definitivt ikkje. Så når eg byrjar å trekkje *Det ubevisste sjeleliv* opp av lomma, då, då synest dei det er heilt GRUSOMT. Og det skjønar eg jo godt. Sjølv om den jo er kjempe bra. Det er det som

vert mi utfordring. Nei, dei synest jo det er FULLSTENDIG GRESK. Ja, det skjønar dei ingenting av. Og så må me jo snakke om det der då, om det ubevisste og det irrasjonelle, og så må ein jo få det opp på deira...Kor irrasjonelle er dei sjølve? Alt som kan relaterast til idretten deira og dei sjølve, som sjalusi og draumar. Det er noko dei kan forstå.

Her ser ein at læraren sjølv ser på det som si utfordring å gjere litteraturen forståeleg for elevane. Randi er einig i at det kan vere vanskeleg med klassisk litteratur, fordi at elevane ikkje er dei same i dag. Dei aksepterer ikkje berre, og dei gjev uttrykk for at dette ikkje er relevant for dei. Ho meiner difor at lærarane må drive mykje klassisk dannelsesprat og snakke om kulturell kapital: «Sjå den her teksta, det handlar om nokon slike grunnleggjande menneskelege ting. Kva synest dykk om det dei gjer? Dei står midt i en situasjon som er allmenn menneskelege. Heiar du på Kristin eller Simon?» Men Randi meiner dette ikkje er noko enkel veg, sjølv om det er dette som er målet. Ein må i det heile tatt vere ein magisk lærar med magiske klassar for å lukkast, seier ho. Lærarane er altså ikkje einige om det er lett å engasjere elevane i Hamsuns litteratur. Det kan verke som at Hamsuns litteratur krever ein del av fleire av lærarane for at dei skal klare å operasjonalisere tekstane og gjere dei forstålege for elevane. Men Solveig skil seg ut i denne undersøkinga. Dei andre lærarane i undersøkinga meiner elevane har for masse press på seg, men Solveig fjernar mykje av presset ved at dei som er flinke lesarar får lese for dei andre, og ho gjev sjeldan lekser.

Andre utfordringar som lærarane nemner er det å formidle dei fine skildringane til Hamsun. Astrid synest Hamsuns språk er fantastisk, og det same med stemningane han skapar. Men:

Det eg ser, det er at eg er kanskje den siste generasjon som, SER dette. Fordi dei fine ungdomane som eg omgås med, dei er oppvaksen i ein heilt annan røyndom. Sånn at dei har ikkje det gjenkjenningsaspektet i språket til Hamsun. Dei lurar på kva det betyr, ikkje sant? Lokale ord og uttrykk, som og er allmenngyldige, som alle kan forstå eigentleg, men dei, den generasjonen, dei forstår det ikkje, og dei, då er mykje av magien borte.

I motsetning til Astrid, så opplev ikkje Solveig slike vanskar. Ho gjer sin eigen greie:

Det me pleier å byrje med, det er at me tek eit utdrag av Viktoria, det som står om kjærleiken sant, det er eit lite sånt kjærleikskapittel. Og det øver me på utanatt, eller me deler dei inn, slik at heile klassen har litt av det og så står me i ein ring, helst på hausten ute ved sjøen. Og så framfører me det mange gongar. Ja, det er utruleg vakkert. Så seier me det fram så mange gongar at dei høyrer kor vakkert det er. Ja, og DÅ har me allereie byrja å snakka om at dette er lyrisk språk i ein roman.

Det er tydeleg at Solveig vektlegg veldig dette med at litteraturen skal vere ei oppleving for elevane, noko som er i tråd med det Dagrun Kibsgaard Sjøhelle fortel om litteraturdidaktikk (2009). Solveig får synleggjort det estetiske språket i Hamsun sin roman, ved å tenkje litt utanfor boksen og ta med seg elevane ut i naturen. Astrid opplevde spesielt på yrkesfag, der

mange av elevane var minoritetsspråklege, at språket, «det ekstra krydderet», vart så veldig vanskeleg og fall bort. Alex har også problem med språket i den klassiske litteraturen:

No er det eit problem at ein skal få elevane til å lese til dømes Ludvig Holberg. Halve klassen bruker så lang tid på berre å lese og FORSTÅ ORDA, at du har ikkje tid til å GJERE noko særleg meir enn at dei berre kjem gjennom det og forstår sånn omtrentleg kva det handlar om.

Det kan vere at ein må akseptere at enkelte eldre tekstar i dag vert meir eit historisk dokument. Peder synest Hamsun sine tekstar kanskje er noko av det mest språklege elegante som er skriva i Noreg, men opplever at språket er uvant og rart for elevane. Dette kjenner Henrik, men sine mange minoritetsspråklege, seg att i. Det er forståeleg at det kjennes som ei utfordring å lese *Markens Grøde* på gamalnorsk med elevar som ikkje har norsk som morsmål. I tillegg synest han det er utruleg høgt nivå på ein slik tekst, medan elevane hans ikkje «er heilt der». Henrik vel difor å ikkje lese Nobelprisboka, noko han i tråd med norsk metodefridom har rett til. Men Sylvi Penne fann gjennom sin doktoravhandling at elevar med fleirspråkleg bakgrunn greip tak i norskfagets historiske tekstar med stort engasjement, og det skal difor vere mogleg å kome seg gjennom utfordringa til Henrik.

4.4 Litteraturdidaktikk: Hamsun sin litteratur i bruk

Lærarane vart spurde om kva verk dei nyttar frå Hamsuns enorme produksjon, kvifor dei vel akkurat desse verka, samt korleis dei erfarer bruken av dei i norskfaget. Med metodefridom i dagens norskfaget, er det interessant at 10 av 10 norsklærarar vel å lese Knut Hamsuns litteratur med elevane sine i tredje klasse vidaregåande skule. Det viser seg at dei ti norsklærarane i denne undersøkinga nyttar ulike sjangrar (og medium) med tanke på Hamsuns litteratur i skulen.

Tekstane hans vert representert gjennom dikt, noveller, foredrag, romanutdrag, fullstendige romanar, eller som film basert på bøkene. Dei ti lærarane nemner å bruke disse av Hamsuns litteratur i litteraturundervisinga: foredraget *fra Det Ubevisste Sjeleliv*, verk eller utdrag av *Sult*, *Pan*, *Viktoria*, *Markens Grøde*, *Landstrykere*, *Paa Gjengrodde Stier*, samt novellene *Ringene* og *Fluen*, diktet *Skjærgårdsø* og nekrologen som Hamsun skreiv om Hitler. Dette syner at Hamsuns litteratur har stort spenn og kan nyttiggjerast på ulike måtar. Sjølv om Hamsun er mest kjend for romanane sine, er det interessant at noveller, til og med dikt av Hamsun vert nytta. Det kan verke som ein slags einigheit blant norsklærarane om at Hamsun er viktig, sidan dei vel å nyttigjere seg av litteraturens hans i ein eller annan form.

Når lærarane vart spurde om kvifor dei valde akkurat den sjangeren og den teksta når dei jobbar med Knut Hamsuns litteratur, var enkelte lærarar meir samstemte enn andre. Dei ulike årsakane som vart lista opp sprika mellom «den står ofte nemnt i læreverka, eller finst som klassesett og er difor praktisk å bruke», «den fungerer alltid», til «det er snakk om kva som er mogleg», «den eksemplifiserer ei tid i litteraturhistoria for oss - eit brot», «dette er prøving og feiling», «kollegaene mine valde dette», «den skaper engasjement», «eg elsker den», eller «eg er ikkje så kjempe glad i den». Somme viser altså til faktorar utanfor dei sjølve, som læreverket, kollegaer, kompetansemål, tidspress, medan andre viser til eigen erfaring og eigeninteresse.

Lærarane syner også spreidde haldningar til dei ulike spesifikke tekstane til Hamsun, og om korvidt tekstane (eller filmfortolkinga) fungerer for elevane. Medan Astrid synest *Sult* er så fin for den fengjer elevane og «er eit veldig fint krydder», synest Solveig både *Sult* -boka og -filmen er godt laga, men irriterande: “når me har prøvd å vise filmen til elevane så vil dei dø etter tjue minuttar.” Astrid og Henrik fortel at elevane kan verke provoserte av filmen, men at dette er ein bra ting. Henrik meiner filmen fungerer fordi elevane hugsar den. Solveig viser ikkje filmen lenger til sine elevar, medan Astrid meiner dette er eit vellukka prosjekt. Vibeke held med Solveig, og meiner filmen går for sakte, sjølv for ho som er vaksen og ikkje treng mykje action for å bli underhaldt slik dagens elevar gjerne treng. Tiril og Randi meiner også at filmen er for gamal til å kunne nyttast i skulen, men Randi kan finne på å vise innleiinga. Solveig har lese utdrag av *Sult* med elevane, men bruker tid på å fortelje dei kva dette handlar om. Ho meiner elevane forstå den indre sulta ganske fort. Peder meiner det ikkje fungerer med utdrag av *Sult* i skulen:

Om du les tre sider av *Sult* så får du ikkje med deg nokon ting. Du må på ein måte kome inn i dei der sultsyklusane hans og få med deg heile greia for å få forståing for, kva skal me kalle det då, innsikt i korleis han har det.

Vidare meiner Peder at det ikkje er mogleg å be dagens elevar om å lese heile *Sult*-boka heller, som vert for kompleks og tung: “...det er for lite forteljardriv i boka, så dei svake elevane skjønner jo eigentleg ikkje noko av den.” Difor vel Peder andre Hamsunbøker i skulen, som han meiner fungerer og høver elevane betre, basert på elevsamansetninga i klassen. Solveig og Vibeke seier ógså at dei ser an korleis elevane er når dei vel ut litteratur til undervisinga. Vibeke og Peder legg ikkje skjul på at dei gjerne varierer tekstane til Hamsun for sin eigen del ógså. Vidare fortel Vibeke at ho ofte inkluderer elevane, på den måten at dei får alternativ og dermed får vere med å bestemme tekst og framgangsmåte.

Lærarane er ueinige om fleire av Hamsuns tekstar. Tiril synest *Pan* er ei ubehagelig bok med slitsame relasjonar, så ho les difor ikkje boka med elevane sine. Peder derimot, er veldig glad i *Pan*, og erfarte noko interessant med sine to klassar. Han las *Pan* med den eine klassen sin og *Viktoria* med den andre, og då kom fleire elevar som ikkje hadde fått lese *Pan* og ba om å få lese dette verket også. Peder syntest det var litt festleg, sidan det ikkje er så ofte ein får sånn respons på litteratur. Vidare legg ikkje Peder skjul på at han sjølv synest *Viktoria* er ei klein bok, medan Bjørg synest det er ein vakker film til ettertanke (sjølv om ho kan fortelje at elevane hennar gav uttrykk for at filmen var langdryg og gamaldags i språket.) Likevel meiner dei fleste lærarane, blant anna Tiril, at *Viktoria* er bra: «For det er spørsmål om kva som er mogleg. Og *Viktoria* er liten, lettlest og har tema som går rett inn hjå elevane». *Viktoria* er veldig fin, og fengjer med forbudt kjærleik (Astrid), og filmfortolkinga treff elevane godt ved å vere «som ein film som kjem i dag, med kvalitet» (Henrik). Ut av dette kan ein sjå at lærarane opplev ulike didaktiske utfordringar, og ikkje naudsynt opplev det same med det same verket. Dei uttrykkjer ulike haldningar til Hamsuns ulike tekstar.

Vidare fortel Randi at ho alltid bruker å ha ein time der dei har ein paneldebatt om «Kva skal litteraturen vere? Kva er litteraturens funksjon?». Der er det ein som er Brandes, ein som er Hamsun, og ein som er heilagjeng. Randi seier at dette bruker å vere ganske morosamt, og får tydeleg fram at Hamsun sine tekstar kan brukast på andre måtar enn som film, utdrag og heile romanar.

4.5 Film

Elles så bruker alle av norsklærarane i denne undersøkinga å nyttiggjere seg av film når dei arbeidar med Hamsuns tekstar. Men det varierer i kor stor grad dei let filmen vere del av undervisinga, og lærarane har difor ulike haldningar til og erfaringar med å bruke film i litteraturundervisinga. Henrik har ein svært unik klasse med minoritetsspråklege, og legg ikkje skjul på kvifor han prioriterer filmsyning framfor lesing av klassisk litteratur:

Eg synest det er veldig kjedelig og kjipt å, på ein måte, jobbe med denne her slags type tekstar, det er derfor også, på ein måte, at me ser film, litt for å prøve å få dei til å forstå hovudpoenga, i staden for at dei les tekstar, fordi det får eg dei på ein måte ikkje til å gjere, og teksta har på ein måte ein vanskelighetsgrad[...]

Det er overraskande at ein norsklærer synest det er “veldig kjedelig og kjipt” å arbeide med eldre litteratur. Det vert store kontrastar mellom Henrik sine haldningar og til dømes Bjørg sine, då ho fortel at ho faktisk reklamerer for verk som *Viktoria* og *Pan*. Likevel kan det vere eit poeng at det er betre at elevane faktisk får eit innblikk i kva eit verk som *Sult* handlar om,

sjølv om det er gjennom film, enn at dei ikkje får møtt eit stykke kulturarv, her *Sult*, i det heile fordi verket er for vanskeleg for elevane å nå inn i. Men Knutsen påpeikar at fleire av filmene har blitt anklaga for at dei ikkje gjev eit dekkjande bilete av stemning og innhald. Ein av grunnane til dette, hevder Knutsen, er at den karakteristiske forteljarstemma, som er så tydeleg til stades i romanane, vert vekke i filmene (1998: 47). Ut i frå dette kan den unike estetikken til Hamsun potensielt ikkje bli formidla.

Astrid er skeptisk til filmbruken, fordi ho er redd elevane ikkje får så rikt indre liv med indre fargar, som dei elles kunne fått. Andre lærarar hevdar filmene er langdryge, har eit vanskeleg språk og er difor urolege for om dei får med elevane. Vidare vart Henrik spurd om han trudde dette metodevalet av *Sult* som film skaper noko meir interesse for å lese Hamsun: “Nei, det er eg ikkje sikker på! Men eg trur heller ikkje at, for elevane eigentleg, at *et Dukkehjem* skaper noko meir interesse for å lese meir Ibsen heller.” For Henrik er det altså ikkje ei målsetjing i hans litteraturundervising å skape større leseinteresse for dei eldre klassiske tekstane, og det verkar ikkje som at han ser på dette som ein «del av jobben». Skaftun hevdar at leseopplæringa skal skape positive leseopplevingar og må difor leggjast opp slik at den vert engasjerande og motiverande (2009:74). Det viser seg altså at ikkje alle lærarane gjer slik Skaftun meiner leseopplæringa skal vere.

Vidare vart Peder spurd om kva tankar han gjer seg om det å ikkje lese Hamsuns tekstar, men heller sjå filmatiserte verk:

Han har no forsvunnet då, tenkjer eg. For filmen har vel ikkje noko med Hamsun å gjere. Det er no ei fortolkning av hans verk som er, kan vere god eller dårleg, men det er jo ikkje hans verk. Så ja, det er ein fare med det.

Peder meiner Hamsuns litteratur er fråverande dersom elevane berre møter filmfortolkingar av hans verk i skulen. Vibeke meiner at ein ikkje gjer jobben sin som lærar om ein berre set på ei filmfortolking og Solveig er einig:

Eg synest det er problematisk. Eg trur det er noko med den der kreativiteten, og det å drøyme seg inn i ei forteljing, inn i ei historie, er viktig. I forhold til berre å sjå på film og gjere det same. Eg er ikkje sikker, men eg trur kanskje det. Veldig trist. Og så synest eg det er veldig kjekt når me har lese ei bok på vidaregåande, og så ser me filmen, og så seier alle at «Ah, det var ikkje slik det skulle vere!» Synest eg er veldig kjekt.

Sjølv om det var ingen av dei ti lærarane i denne undersøkinga som fortel at dei *berre* syner film, kan ein merke seg at alle nyttar film i ein eller annan form, og at det finst ulike haldningar til bruken av film i litteraturundervisinga. Vidare virker det ikkje som at norsklærarane bruker noko særleg med tid på føre- og etterarbeid med elevane i samband med

filmsyning. Bjørg og Henrik fortel at dei har ein liten samtale om filmen dei brukte. Stugu (1991:138) påpeikar at dersom filmsyning i skulen skal kunne forsvarast pedagogisk, må syninga integrerast i eit gjennomtenkt undervisningsopplegg. Det ser ikkje ut til at dette er tilfellet blant samtlege av informantane i denne undersøkinga.

Ved å snakke om Hamsuns verk i eit fagdidaktiske perspektiv, dukka det opp eit interessant poeng i frå den eine læraren i undersøkinga: «Kor er tekstane sterkast? Høver Hamsun sine tekstar seg best gjennom film eller bok? Høver Ibsen sine tekstar seg best som bok eller teater?» Peder opplever at fleire av dei dramatiske tekstane til Ibsen vert formidla gjennom lesing, når han heller hevdar dei burde blitt nytta slik dei er skapt, som teater. Ved å utnytte tekstane på dei områda dei er sterkast, opnar ein meir opp teksta, inkluderer aktivt fleire og skapar også eit større rom for elevane å “boltre seg i”, meiner Peder. Det er veldig mogleg at Hamsuns verk ikkje kjem til sitt rette gjennom film, men gjennom lesing.

4.6 Utdrag eller heile verk?

Alle lærarane fortel at dei nyttar seg av romanutdrag når dei jobbar med Hamsuns litteratur i skulen. Det er interessant å vite kvifor lærarane ofte bruker utdrag i litteraturundervisinga, og kva erfaringar dei har med å bruke utdrag. Randi er open for at ei årsak for at lærarane gjerne nyttar seg av utdrag, er fordi det er mange romanutdrag i læreverka, noko som gjer det enklare for lærarane. Ei annan årsak er at utdraga sparar tid, då ein slepp å lese heile boka, og vidare påpeikar Randi at bruk av utdrag er veldig tradisjonelt i norsk skule.

Vidare er det eit viktig poeng at utdraga fungerer for elevane, noko mange av lærarane hevder det gjer. Lærarane er stort sett einige om at dersom det vert lagt ned nok arbeid rundt utdraga, i form av å plukke ut gode utdrag, som vil seie utdrag dei meiner elevane får noko utav, som til dømes vallsituasjonar som elevane kan leve seg inn i og relatere seg til, og vidare at lærar fortel hovudtrekkja i historia slik at ho klarer å skape eit engasjement hjå elevane, fungerer utdrag tilfredsstillande. Randi seier ho lukkast med utdrag, ved å gje elevane den bakgrunnsinformasjonen dei treng for å kunne forstå det dei les:

Eg klarer å skape engasjement i heile verket. Eg klarer å fortelje dei kva verket handlar om. Sånn at, når dei byrjar å lese utdraga, så er dei eigentleg ganske spente på kva som skjer her no, for at eg har klart, eg kjenner verket så godt sjølv at eg kan seie: Oi, veit du kva folkens? Det som skjer her no, er sånn og sånn. Og NO er me kome DIT. Og det er så spanande! Og de må berre lese det! Og så kan me snakke om det etterpå. Og då fungerer det, for dei klarer å sjå liksom at det er ein del av noko større, enn berre å dra det ut sånn. Nesten heilt håplaut.

Solveig derimot, er ikkje særleg fan av utdrag, fordi ein ikkje får heilheita av romanen, og fordi ein får historia til romanen fortalt gjennom nokon andre. Sylvi Penne meiner at det er

vanskeleg å sjå nokon didaktiske haldepunkt for kvifor lærarane nyttiggjer seg av utdrag i litteraturundervisinga (2012). Randi trur mange elevar slit med utdrag, fordi lærarane kanskje ikkje har lese boka sjølv, og har manglande bevisstheit kring lesestrategiar:

Det er meiningslaust å berre presentere tekst for ungdomar utan å setje det inn i kontekst. Eller hjelpe dei inn i teksta. Hamsun har jo ein terskel. Det er FÅ for unt å ta opp ei Hamsunbok, iallfall mine ungdomar. Ta opp *Sult* og seie det her hugsar eg var ei skitbra bok liksom. Dei fleste må ha hjelp.

Det er også grunn til å vere kritisk til bruk av utdrag i norskfaget, dersom det å finne eit godt utdrag skapar stressa lærarar, som igjen kan smitte over på elevane og stresse dei: “og så er det ein evig sånn leit etter dei GODE utdraga. Altså finne dei rette, finne dei rette utdraga frå den boka liksom.” (Randi). Dei fleste lærarane innrømmer at det ikkje er ynskjeleg med så stor vektlegging og bruk av utdrag i norskfaget, då opplegga ikkje alltid er like suksessfulle. Randi forklarar kvifor utdrag likevel vert nytta:

Utdrag er utilfredsstillande. Men av praktiske omsyn, og psykiske omsyn, for dei er jo så stressa for at dei må gjere så mykje. Innhaldstrengselen i norskfaget, i skuleløpet deira, og det at dei har MYKJE mindre lesekondis no enn det dei hadde før. DET er det som gjer at me jobbar så mykje med utdrag. Dei skulle jo ha jobba MYKJE MEIR med full tekst.

Det er ut i frå dette forståeleg at lærarane nyttar seg av utdrag i dagens norskfag, for blant anna å rekkje over den komplette læreplanen med alle sine kompetansemål. Men det er tydelege at lærarane ikkje finn situasjonen tilfredsstillande. Fleire av lærarane minnar om at ein i mange samanhengar ikkje treng å lese utdrag, men heller velje kortare tekstar som kan vere lettare og mindre tidkrevjande å arbeide med. Det kan ógså vere lurt ved tilfeller der læraren ikkje har lese boka sjølv, at ho vel vekk romanen framfor ei novelle som elevane kan lese frå start til slutt. Det verkar å vere heilt essensielt ved bruk av utdrag at læraren er i stand til å kunne fortelje heile historia, elles kan utdraga gje lite meining.

2 av dei 10 norsklærarane i denne undersøkinga fortel at dei nyleg las ei heil bok av Hamsun, *Viktoria* og *Pan*. Ein kan spekulere i om den eigentlege årsaka til at dei ikkje les så mange heile verk, er fordi lærarane føler det er vanskeleg å engasjere elevane i den klassiske litteraturen. Som tidlegare nemnt så har fleire lærarar sagt at dei synest tekstane til Hamsun er krevjande. Likevel er det store vinstar av å lese heile verk. Det kan gje elevane sjansen til å bli kjende med verket på sin eigen måte, det kan vere lettare å få tak i heilheita i historia, og elevane kan oppleve meistring i å faktisk klare å kome seg gjennom ei bok frå A til Å. Kjelen seier ein må lese heile verk, og at lesing av utdrag nesten uungåeleg fører til faktive lesingar (2013: 109).

Solveig er den einaste av dei ti lærarane i denne undersøkinga som meiner at seks undervisingstimar i veka er mykje. Ho meiner dei har tid nok til å lese, og dei les difor ein god del, ofte høgt til kvarandre. Istaden for å lese mange, mange utdrag, så tek ho færre og så tek ho bøker:

Det er alt for mange utdrag i lærebøkene. Det er pittedå utdrag, og det får me ingenting ut av. I mål kjem me jo uansett. Me har jo våre planar og alt dette her, men det er jo slik at noko kan me bruke mindre tid på, og skunde oss forbi, for at me skal få tid til å lese litt.

Solveig trur at det å lese bøkene høgt og skape ei oppleving med lesinga, er viktig for å få elevane interesserte og «med». Hennig (2010) er einig med Solveig, og meiner det kan vere lurt å presantere tekstane på ulike måtar, til dømes gjennom høgtlesing. Vibeke kan også finne på å lese Ibsens *En Folkefiende* høgt til elevane, som ho meiner tek to dobbelttimar, altså mindre enn ei undervisningsveke i norskfaget. Solveig legg seg ekstra i selane for å skape hyggje i lesestunda:

Dei får velgja sjølv dei som vil lesa. Men me sit alltid i ring, og det er alltid, me har kjeks, og det er te eller kakao. Og me gjer det veldig koseleg. Dei sturar seg saman i sofakroken, gjerne fem stykk i ein tresetar. Du får ein sånn kosefølelse, og den der leseopplevinga er jo fantastisk!

Det er kanskje ikkje alle skular som har ein tresetar tilgjengeleg i klasserommet, men det er eit poeng å bruke litt tid på å skape hyggje i lesestunda. Skaftun hevdar at leseopplæringa skal skape positive leseopplevingar og må difor leggjast opp slik at den vert engasjerande og motiverande (2009:74). Elevane til Solveig kjem seg fint igjennom ein heil roman av Hamsun, og ingen får lurt seg unna. Det skal nemnast at Solveig tilhøyrrer ein internatskule, så det kan tenkjast at elevane som her bur saman har tettare bånd til kvarandre, og difor føler det meir naturleg å gjere ting som kanskje andre elevar synest vert for kleint eller rart. Vidare vel mange av Solveig sine elevar *Viktoria* til fordjupingsemnet, noko Solveig trur er fordi dei har lese den og dei kan den godt. Dei andre norsklærarane kan skimte med ein til to i klassen som gjer det same. Solveig innrømmer at ho kanskje bruker litt mykje tid på *Viktoria*, i og med at dei både dramatiserer ute i naturen, les heile romanen høgt i fellesskap, óg ser filmen *Viktoria* til slutt. Det ser ikkje ut til at Solveig opplev noko vanskar med formidling av Hamsuns litteratur i skulen, slik fleire andre lærarar uttrykkjer.

4.7 Oppsummering

Blant dei ti norsklærarane i denne undersøkinga viser det seg at seks stykk går effektivt gjennom kven Knut Hamsun var, medan tre stykk går veldig grundig til verks. Ein lærar let vere med å snakke om Hamsun. Hovudgrunnane for at lærarane tildeler Hamsun lite tid i skulen, er fordi lærarane ser på informasjonen som uviktig, uinteressant og urelevant i eit breitt norskfag med mange kompetansemål. Dei viser også til eksamen, som ikkje legg spesielle føringar for at elevane skal vite av forfattarar som Knut Hamsun.

Dei lærarane som tildeler mykje tid til Hamsun i skulen er ueinige med dei seks andre, og seier at Hamsun er kjempe interessant og viktig, og at det er bra for elevane å ha få forfattarar å forholde seg til og heller bli betre kjende med nokon av dei. Dei poengterer at forfattarkunnskap gjev elevane nærleik til opphavet, noko som er spanande, hugsbart, og som mellom anna kan fungere som såkalla “knaggar” for å plassere tekstane og danne eit bilete av kontekst og samanheng. Lærarane viser også til nyheitsbiletet som stadig trekkjer fram og debatterer Knut Hamsun, og det at samfunnet framleis aktualiserer han gjer at lærarane også vektlegg dette. I stor kontrast til dei tre lærarane som set av mykje tid til Hamsun i skulen, er det ein lærar som helst ikkje snakkar noko om han. Han meiner informasjon om forfattarar er reproduktiv kunnskap som elevane sjølve kan Google, om dei er interesserte.

Vidare viser det seg at alle dei ti norsklærarane i denne undersøkinga fortel at dei bruker tid på Hamsun sin litteratur i skulen. Dette er interessant sidan det er metodefridom i norsk skule. Lærarane nemner spesielt eksamen som årsak for å nyttiggjere seg av Hamsun sin litteratur, der elevane med jamne mellomrom skal kunne «takle» ulike tekstar frå forfattere. Elles meiner mange av lærarane at Hamsuns litteratur er uungåelig i skulen på grunn av kompetansemåla i læreplanen, og at det difor skal godt gjerast å unngå han. Det vil seie at litteraturen til Hamsun eksemplifiserer fleire litterære periodar. Dei fleste av lærarane viser til at tekstane hans fungerer i klasserommet, fordi dei tek opp tema som elevane kan forstå. Unntaksmessig viser somme av lærarane til det faktum at skulen for mange elevar i dag er den einaste arenaen der dei møter skjønnlitteratur, og spesielt litteratur av Hamsun. Dei viser til at ungdom generelt ikkje les skjønnlitteratur i dag, og difor er dette ein god nok grunn for mange av lærarane for å bruke tid på Hamsun sine verk i skulen. Vidare er det enkelte av

lærarane som synest Hamsun sin litteratur kan utvide erfaringshorisonten til elevane, der elevane kan lære mykje om livet.

Blant dei lærarane som opplev utfordringar, vises det til at elevane generelt ikkje er vane med å lese skjønnlitteratur, og at dei difor har dårleg lesekondis, noko som gjer det vanskeleg å engasjere elevane i Hamsun sine verk. Vidare at elevane i dag stadig vert underholdt på andre måtar enn gjennom litteratur. Lærarane opplev også at tekstane til Hamsun er komplekse og vanskelege, og enkelte meiner til og med at tekstane ikkje er relevante for elevane. Ein hevder at dette er gamal litteratur som elevane aldri får bruk for.

Lærarane fortel at blant Hamsun sine tekstar, nyttar dei ein eller fleire av følgjande: foredraget *fra Det Ubevisste Sjeleliv*, verk eller utdrag av *Sult*, *Pan*, *Viktoria*, *Markens Grøde*, *Landstrykere*, *På Gjengrodde Stier*, novellene *Ringene* og *Fluen*, eller diktet *Skjærgårdsø* óg nekrologen over Hitler. Men lærarane har veldig ulike haldningar til og erfaringar med dei ulike verka, noko som medfører at det er ulike verk av Hamsun som vert nytta i skulen. Likevel viser funna at alle lærane er innom verket *Sult*, i ein eller annan grad. Alle lærarane bruker utdrag frå romanane hans, fordi dette er lettvindt, det sparar tid, og det er veldig tradisjonelt å bruke utdrag i norsk skule. Enkelte meiner utdrag ikkje er tilfredsstillande, fordi elevane ikkje får heilheita i historien, og fordi dei ikkje får gjere sin eigen tolking av verket. Difor vel fleire å velje noveller og andre korte tekstar.

Alle lærarane i denne undersøkinga syner delar av filmatiserte Hamsunverk. Lærarane grunngeiv bruk av film ved at filmen gjer det lettare å få fram hovudpoenga i verka, og synleggjere kjenneteikn på ein litterær periode. Nokon lærarar er likevel skeptiske til bruk av film, fordi noko av det elegante språket kan forsvinne. Ein av lærarane meiner difor at Hamsun sine tekstar best kjem til uttrykk gjennom bøker, og ikkje som film. Vidare fortel to av dei 10 norsklærarane i denne undersøkinga at dei nyleg las ein heil roman av Hamsun med elevane sine. Desse lærarane meiner dei har tid til å lese heile romanar, at elevane har godt av å lese og at Hamsun sine verk er interessante å bruke med ungdomane. Ein av lærarane legg veldig fokus på å skape leseglede, og let difor elevane lese romanen høgt i fellesskap.

5 Avslutning

Dette har eg funnet, sånn passer det overens med tidlegare forskning/teori, kva ein bør forske meir på, og sånn kan mine funn ha betydning.

Presentere hovudfunn fyrst, fortelje om funna så enkelt som mogleg. Eitavsnitt med det viktigaste eg harfunnet ut og enkelt så bestemor forstår.

Denne undersøkinga syner korleis ti norsklærarar arbeidar med Knut Hamsun og hans litteratur i den vidaregåande skule. Det viser seg at seks av dei ti lærarane går effektivt igjennom kven Hamsun var, medan tre lærarar går meir grundig til verks, og ein lærar let vere å snakke om han. Tendensen er at lærarane ikkje ser på dette som særleg relevant eller interessant, og lærarane viser særleg til eksamen og kompetansemål i læreplanen som ikkje vektlegg denne type kunnskap. Lærarane som meir unntaksmessig bruker ein del tid på å snakke om den kontroversielle forfattaren i skulen, meiner tvert i mot at denne form for kunnskap er kjempe interessant. Dei viser til at Hamsun stadig vert aktualisert i nyheitsbiletet, og at han er ein av dei mest kjende og innflytelsesrike forfattarane i si tid. Dette viser at lærarane har ulike haldningar til om det er viktig at elevane får kjennskap til Hamsun gjennom skulen.

Vidare syner funna i denne undersøkinga at alle lærarane nyttar filmutdrag når dei arbeidar med Hamsun sine tekstar. Dette kan tyde på at det ikkje er så viktig for dei fleste lærarane at det elegante språket til Hamsun vert synleggjort for elevane. Det virkar usannsynleg at Hamsun sine tekstar kjem til sitt rette gjennom film, sidan filmen både er ei fortolking, og fordi det nettopp er språket, og ikkje handlinga Hamsun sin litteratur er mest kjend for. Denne forskinga viser at det virkar viktigare for lærarane at elevane får eit lett utgangspunkt for å kunne finne kjenneteikn på ein litterær periode, og på den måten kunne plassere teksta (gjennom filmatisert fortolking) i riktige litterære periode. På denne måten vert Hamsun sine tekstar mest nytta som eit reiskap for at elevane skal nå kompetansemål i læreplanen.

Funna syner også at alle lærarane nyttar seg av utdrag når dei arbeidar med Hamsun sine tekstar. Dette kan tyde på at lærarane vil at elevane skal kunne finne kjenneteikn på ein litterær periode på ein effektiv måte. Ógså her virkar det som at Hamsun sine tekstar mest vert nytta som eit reiskap for at elevane skal nå kompetansemål i læreplanen. Lærarane gjev uttrykk for at dei helst må fortelje kva meir som skjer i handlinga for at utdraga skal gje meining for elevane, utan at dette virkar å vere motivert for at elevane skal kjenne til heile

Hamsun sin roman. Det virkar altså ikkje viktig for dei fleste lærarane at elevane skal vite kva eit verk av Hamsun har å by på, i seg sjølv, for dei fortel ikkje at dei legg seg veldig i selane for at elevane skal bli interessert i å lese meir av han.

Unntaksmessig er det to av ti lærarar i denne undersøkinga som les ein heil roman av Hamsun med elevane sine. Det virkar som at disse lærarane ynskjer at elevane skal bli kjende med det elegante språket til Hamsun, og ein av dei uttrykkjer dette tydeleg ved at ho let elevane stå i ring ute ved fjorden for å lese eit parti av *Viktoria*. Ho seier det er viktig at elevane skal få *kjenne på kroppen* kor vakkert språket er. Læraren legg veldig mykje vekt på det å skape hyggje i lesinga for elevane, og legg difor opp til felles høgtlesing av heile *Viktoria*. Elevane får ta med seg kakao og kjeks, og det virkar som at læraren lukkast med målet sitt om at elevane skal få leseglede og ei oppleving med lesinga. I hennar klasse vel mange av elevane å skrive fordjupingsemne om Hamsun, noko ho trur er fordi elevane kjenner godt til tekstane hans. Alle dei andre lærarane fortel at det berre er ein eller to i deira klasse som bruker å velje Hamsun til fordjupingsemne.

Det viser seg at eit fåtal av lærarane opplev utfordringar med Hamsun sine tekstar i skulen. Likevel vel alle å bruke Hamsun sine tekstar i skulen. Dette kan tyde på at alle ser på Hamsun sine tekstar som nyttige og aktuelle i ein eller annan grad. Men det kan virke som at eit fåtal av lærarane synest Hamsun sine tekstar generelt er slitsame komplekse og vanskelege med eit gamaldags språk, og at dei faktisk ikkje ser at elevane har bruk for å kjenne til slik gamal litteratur.

Me ser at alle dei ti lærarane vel å bruke Hamsun sine tekstar som del av litteraturundervisinga, på ein eller annan måte. Dette kan tyde på at lærarane ser på tekstane hans som framleis aktuelle og relevante i skulesamanheng. Mange av lærarane uttrykkjer at litteraturen hans kan nyttast som ein møteplass for å ta opp ulike tema med ungdom, der dei kan ta med seg ulike erfaringar og kunnskapar om historie og samfunn. Likevel kan denne undersøkinga tyde på at årsakane for at dei fleste lærarane brukar Hamsun sin litteratur i skulen, er for å hjelpe elevane til å finne kjenneteikn på litterær periode. Lesehyggje og formidling av Hamsun sitt særeigne språk ser ikkje ut til å vere særleg viktig generelt blant dei ti norsklærarane i denne undersøkinga.

Norskdidaktikkar Henning Fjørtoft fortel at det tidlegare var vanleg at tekstar som vart brukt i undervising skulle tilpassast elevane, medan nyare forskning no hintar om at elevar har behov for undervising i tekstar av varierende kompleksitet, der dei lærer meir (2014:78). Forskinga mi syner at fleire av lærarane i denne undersøkinga ser verdien i det å undervise i komplekse tekstar, som Hamsun sine. Likevel er det ikkje fleirtalet som legg vekt på dette, og det virkar ikkje som at det er det å få elevane til å lære mest som er viktigaste for lærarane. Læreplanen sine mange kompetanssmål og eksamen er styrande for kva dei fleste lærarane vektlegg mest i undervisinga.

Det kan vere interessant å forske vidare innanfor dei emna som er vektlagt i denne undersøkinga, men gjerne gjennom klasseromsobservasjon. Slik kan me få eit bilete over kva som faktisk skjer, og ikkje gjennom lærarane sine tolkingar og minner.

Funna mine kan tyde på at forfattarar generelt bleiknar i norsk skulesamanheng, då informasjon om forfattarane ikkje er noko fleirtalet av lærarane i denne undersøkinga ser verdien av. Vidare kan litteratur som Hamsun sin, der språket er det unike og ikkje handlinga, også virke å bleikne i skulesamanheng. Fleirtalet i denne undersøkinga nemner ikkje verdien ved å skape leseglede og ta seg tida til å høyre kor fine skildringar Hamsuns tekstar byr på. Ut av mine funn er Hamsuns litteratur i skulen marginalisert til eksempletekstar for litterær periode og avstompa filmatiserte fortolkingar. Hamsuns litteratur virkar ikkje å kome til sitt rette i skulen i dag.

Kildeliste

- Aase, L. (2015). *Noen diskurser i norskfaget 1970-2010*. Norskklæraren, 39(1), 33-38.
- Blau, S. (2003). *The Literature Workshop. Teaching texts and Their Readers* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bull, T. (1991). *Språklig identitet i ei nordnorsk fjordsamebygd*. Danske folkemål 33: 23–35.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal.
- Hirsch, E. D. (1988). *Cultural literacy. What Every American Needs to Know*, New York: Vintage.
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. Doktoravhandling. NTNU.
- Ljunggren, A. K. (2015) *Bare en del av et mål: Klassisk litteratur i skolen*. Masteroppgave. Universitetet i Nordland.
- Moe, M. (2014). Litteraturundervisning, I: Svein Slettan (red): *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Molloy, G. (2002). *Læraren. Litteraturen. Eleven. En studie om læsning av skjønlitteratur på høgstadiet*. Doktorsavhandling. Lærarhøgskolan i Stockholm.
- Penne, S. (2006) *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstrueremening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og ulikhetsperspektiv*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I: Elf og Kaspersen (red.). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus.
- Sestoft, C. (2001) *tekst og kontekst i litteraturhistorien. Litteratur som distinkt historisk praksis* i: K & K nr. 2, 2001, ss. 109-122.
- Sjøhelle, D.K (2009). *Kreativt arbeid med litteratur*. I: Jon Smith (red): *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009) *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Skaftun, A & Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Smidt, J. (2016). *Framtidas skole – med litteraturen på mørkeloftet? I: Steinar Gimnes (red): Ad libitum – festskrift til Gunnar Foss*. Oslo: Novus forlag

Smidt, J. (1988). *Seks lesere på skolen : Hva de søkte, hva de fant : En empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Trondheim: J. Smidt.

Stugu, Ola Svein. (1991). *Pauseunderholdning og Læremiddel – Om bruk av film i historieundervisninga*. Norsk Pedagogiske Tidsskrift 3/1991.

Nettsider

Hagen, E. B. (2019, 1. november). *Knut Hamsun*. I Store norske leksikon. Tilgjengelig fra: https://snl.no/Knut_Hamsun (Hentet 27. november 2019).

Hamsuns liv og forfatterskap (2019). Tilgjengelig fra: <https://hamsunsenteret.no/no/knut-hamsun/knut-hamsun> (Hentet 27. November 2019).

Norli (2017) Tilgjengeleg fra:

<http://www.norli.no/webapp/wcs/stores/servlet/ProductDisplay?storeId=10651&urlLangId=-101&productId=216826&urlRequestType=Base&langId=-101&catalogId=10051> (Henta: 1. september 2017).

Nyhets saker innen: Knut Hamsun (2019) Tilgjengeleg fra:

<https://www.dagbladet.no/emne/knut%20hamsun> (Henta: 30. November 2019).

Opplæringslova (2015) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Tilgjengeleg fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1 (Henta: 2. noember 2019)

Vern gjennom bruk (2019) Tilgjengeleg fra: <https://www.kulturarvskolen.no/vi-er-kulturarven> (Hentet: 1. desember 2019).

Skattebo, G. H. (2019) “*Sult*” var Hamsuns gjennombruddsroman. Tilgjengeleg fra:

<https://www.avisavaldres.no/knut-hamsun/frydenlund-skysstasjon/aurdal/sult-ble-knut-hamsuns-gjen-nom-brudds-ro-man-riks-te-at-ret-kommer-ogsaa-til-fagernes-med-stykket/s/5-54-410550> (Henta: 30. November 2019).

Vedlegg 1: Intervjuguide

Kvalitative intervju av norsklærarar

- Opne spørsmål
- Samtale mellom intervjuar og lærar
- Stad: Dato:
- Førebuingstid, info til intervjuobjekt/norsklærar:
- Lærebok:

Problemstilling: “Problemet med praktiseringa av Hamsun i skulen”. Korleis vert litteraturundervisninga generelt lagt fram i dag, og korleis vert Knut Hamsun og hans bøker framstilt i skulen spesielt. Kvifor?

Ber om at lærarane svarar ærleg. Intervjuet vil anonymiserast, og eg forsøker å finne ut av korleis hamsunarven vert håndtert i skulen i dag, og gjerne rote litt i røtene etter kvifor det er slik.

Introduser meg sjølv, interessa mi og masteroppgåva, litt om Hamsun

Hovudspørsmål

Støttespørsmål

Intervjuobjektets bakgrunn

Kan du fortelja litt om deg sjølv?	Alder, status, opphav, budd i byen lenge, kor studerte du og kva utdanning har du (norsklektor?), kva fag og trinn underviser du i dag, mest erfaring innafor, kor lenge har du vore på denne skulen?
Kor stor er skulen?	Antal elevar/lærarar.
Kva var motivasjonen din for å bli lærar?	Ein lærar spesielt? Lærebøkene eller skulearbeid generelt? Forfattar/bok spesielt? Anna?
Kva forhold har du til litteratur generelt, og Hamsun spesielt? (samt deira plass i skulen?)	
Hugsar du korleis de arbeidde med Hamsun i skulen når du var elev? Var du og eventuelt medelevane interesserte i han som forfattar, eller som person (nazist), og bøkene (Sult?)	

Resten av spørsmåla eg plukkar i frå kjem under:

Litteraturundervisning

Kva er “den gode boka/god litteratur”? Blir ein gode mennesker av å lese god litteratur, og motsatt, dårlege mennesker av å lese “dårlege/kritikkverdige/nedlatande bøker”. Er det plass til dårlege bøker i skulen?

- Kor stor del av norskfaget bruker du i praksis på litteraturundervisning? Arbeidar de mykje med skjønnlitteratur? Med forfattarar? Kvifor det/kvifor ikkje? Kven styrer/påverkar deg? (Læreplan, lærebok (enkelt/trygt?), diskuterer du med kollegiet?) Skjedd noko endring her dei siste åra?
- Meiner DU det er viktig med litteraturundervisning i skulen? Kvifor? Danning? Verdiar? Anna?
- Har du ei relativ fast “must-liste” med forfattarar elevane SKAL lære om. Kvifor? Gjeld dette også for bøkene?
- Kva gjer at du velgjer heile verk (lette/erfaring?), eller utdrag?
- Bruker du udir.no, den generelle delen av læreplanen og kompetansemåla gjevnlige for å tilretteleggje undervisninga, og korleis? Kor mykje let du deg styre og føre? (skjønnlitteratur: lagar planar med måloppnåing? hjelpsam for deg og god målsetjing for elevane?)

- Kva erfaringar har du gjort deg kring læreplanen og pensumbøkene? (for generelle krav? Store krav? Legg du til/endar/tilpassar egne krav i tillegg? + bøkene: “gamle” arbeidsmetodar? Dei same verka om igjen? Kjedelige?)
- På udir sine sider står det at elevane på vg3 skal kunne presentere et utvalg oversatte og originale nordiske tekster. Er dette noko du er bevisst/følgjer i undervisninga? Ser du eit problem i dette? (presentere, originale. Er dette godt nok?)
- Eit kompetansemål frå læreplanen i norsk i VG1 er at eleven skal kunne lese eit representativt utval samtidstekstar, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål (udir.no). Kva tolkar du som representativt utval skjønnlitteratur? Kvifor/kvifor ikkje er Hamsun med her, og kva bøker av han eventuelt meiner du er representativt?
- Korleis ser du på skulens rolle som verdiformidlar? Korleis kan litteraturundervisninga lære elevane gode verdiar. Norskfaget skal mellom anna danne elevane og hjelpe dei med identitetsutviklinga (føremål, udir).

Hamsun (-problemet)

Hamsun har delvis skrevet både “god og dårleg litteratur”, der ein må kunne seie at han skriv sjelden vakkert i den eine augneblinken, medan han til dømes skriv veldig nedlatande om engelskmenna like brått. Kva gjer me med det som lærarar? Bli Hamsun eit problem? Kva gjer me når ein av våre mest kjende forfattarar skriv både Hitlers nekrolog, men også Markens Grøde? Skjønnlitteratur skal liksom vere “god”, formidle gode verdiar og verke utviklande for lesaren. Gir ikkje Hamsun oss dette? Er det moralsk og legitimt å kutte han frå leselista? Ser du retninga av ein ein-sided hyllest eller demonisering av Hamsun i skulen?

- Kva forhold har DU til Hamsun?
- Som person (barn, ungdom, vaksen), som lesar, som lærar (for elevane, saman med kollegiet)?
- Hamsun som forfattar, og som politikaren som skreiv Hitlers nekrolog og vart dømt for landssvik? Føler du behov for å bruke ekstra tid på å problematisere Hamsun, eller er det “farleg” å gje han for mykje tid i undervisninga? Kvifor?
- Korleis har du framstilt Hamsun i klassen din? (berre svart/kvit filmen Sult?) Kvifor? (pensumbøkene, evt læreplanane, kollegaer, fordommar/erfaringar?) Føler du deg styrt, eller ynskjer du deg meir styring? Har du gjennom åra endra framgangsmåte? Kvifor?
- Korleis er du fornøgd med lærebøkene? Dekkjer dei dine egne krav for kva du synest er høvande å formidle om forfattaren? Har du med åra skifta bøker, og eventuelt merka forskjell på undervisninga? Var nokon timar bedre enn andre, kanskje fordi de brukte ei meir tilrettelagt/modernisert pensumbok?
- Kva oppfattar du at elevane meiner om Hamsun og hans diktning? Kvifor trur du det er slik?
- Har du opplevd noko rart, spesielt, noko minneverdig frå undervisning med Hamsun?
- Korleis kan det å lære om Hamsun, rettferdigjere skulens prosjekt om at elevane skal kunne bli danna menneske med gode verdiar? (kjelder)
- Kva meiner du Hamsun kan gje oss, gje/lære elevane idag?
- Inger Merete Hobbeldstad krev klassikarane tilbake. 11.januar hadde ho ein artikkel i Dagbladet, der ho deler frykta over at lærarane kan velgje kva slags bøker elevane skal lese. Terskelen kan senkast for lågt, og når Ibsen og Hamsun forsvinn ut av læreplanen, hevdar Hobbeldstad at forfattarane vert ein kulturarv for eliten åleine. “Ibsen og Hamsun bør inn på læreplanen igjen” (dagbladet). Kva meiner du?

Vedlegg 2: Masterarbeidets relevanse

Denne undersøkinga kan gje nyttig informasjon til litteraturinteresserte og lektorar. Den fortel at elevar får veldig lite informasjon om kven Knut Hamsun var, og at det sjeldan vert lese for leseglede i skulen. Denne informasjonen er viktig, slik at lærarar som ynskjer at elevar som veks opp skal kjenne til Hamsun og hans gjerningar, kan tilby meir informasjon til elevane sine. Vidare er leseglede ein del av føremålet til norskfaget i læreplanen. Det kan hjelpe å setje i gang ein bevisstgjeringsprosess for å nå målet om meir leseglede i skulen. Mest sannsynleg vil meir leseglede skape større interesse for bøkene, noko me gjerne ynskjer som lærarar.

Vedlegg 3: Samandrag

Føremål: Målet med denne studien er å finne ut meir om bruk av Knut Hamsun og hans litteratur i dagens norskfag på vidaregåande trinn.

Metode: Studien består av kvalitative intervju av ti norsklærarar fra heile landet, og fokuserer på lærarane sine haldningar til- og erfaringer med Hamsuns litteratur. Funna vert analysert og samanlikna med kvarandre for å finne ein hovudtendens, fellestrekk og motsetningar.

Resultat: Funna syner at sjølv om Hamsun ikkje lenger er nemnt eksplisitt i læreplanen, vel alle dei ti lærarane å bruke Hamsun sin litteratur i norskundervisinga. Dette på tross av at deira haldningar til Hamsun og hans litteratur varierer. Samtlege lærarar viser filmatiseringar av hans verk og bruker utdrag av tekstane i undervisinga. Det viser seg også at fleirtalet av lærarane ikkje fokuserer på det særeigne språket i tekstane, men heller hans tidsalders særeigne litterære kjennetegn og tekstane sine framleis relevante tema. De fleste lærarane snakkar lite om Hamsun som person.

Diskusjon: Oppgåva synleggjer tema som kor aktuell Hamsun og hans tekstar er i dag, kva slags nytte elevane har av å bli introdusert for Hamsun og hans litteratur, kjem tekstene hans til sitt rette gjennom film og utdrag, vern av kulturarv, vert lærarane sitt metodevalg påverka av deira haldningar, vert Hamsun som person problematisert, og korleis opplev lærarane å arbeide med Hamsuns litteratur.

Konklusjon: Undersøkinga tyder på at Knut Hamsun fortsatt har ein naturleg plass i norskfaget på vidaregåande trinn. Lærarane har ulike haldningar til- og erfaringar med Knut Hamsun og hans litteratur. Likevel vel alle lærarane å bruke litteraturen i undervisinga. Litteraturen til Hamsun vert hovudsakleg nytta som eit døme fra ein tidsepoke.

Vedlegg 4: Abstract

Aims: The aim of this study is to find out more about the use of Knut Hamsun and his literature in today's Norwegian subjects in high school.

Desing: The study consists of qualitative interviews of ten Norwegian teachers from all over the country,

and focuses on the teachers' attitudes and experiences with Hamsun's literature.

The findings are analyzed and compared with each other to find a main trend, common features and contradictions.

Findings: The findings show that although Hamsun is no longer explicitly mentioned in the curriculum,

all ten teachers choose to use Hamsun's literature in Norwegian teaching.

This despite their attitudes towards Hamsun and his literature varies.

All teachers show cinematographies of his work and use excerpts of the texts in the teaching.

It also turns out that the majority of teachers do

not focus on the peculiar language of the texts, but rather the literary characteristics of his age and the still relevant theme of the texts. Most teachers talk little about Hamsun as a person.

Discussion: The thesis highlights topics such as how relevant Hamsun and

his texts are today, what benefit students have of being introduced to Hamsun and

his literature, does his lyrics come to fruition through film

and excerpts, preservation of cultural heritage, if teachers' method choices are influenced by their attitudes, do the teachers problematize Hamsun as a person,

and how do teachers experience working with Hamsun's literature.

Conclusion: The survey indicates that Knut Hamsun still has a natural place in

Norwegian subjects in high school. The teachers have

different attitudes and experiences with Knut Hamsun and his literature. Nevertheless,

all teachers choose to use it in teaching. The literature of Hamsun is mainly used as

an example from its era. Nevertheless, all teachers choose to use his literature in teaching.

The literature of Hamsun is mainly used as an example from its era.