

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på et lærerikt og interessant studie ved NTNU Dragvoll. Jeg har undersøkt hvordan lærebøker fortolker læreplanens fagområde, og skaper en fremstilling som både er tilpasset en læreplan, og det didaktiske arbeidet i klasserommet. Prosjektet har gitt meg mye verdifull kunnskap, som jeg kan ta med inn i arbeidet som lærer.

Det er mange som fortjener en takk for deres bidrag, men jeg vil starte min veileder. Lars August Fodstad har bidratt med mange innsiktsfulle forslag, og har vært avgjørende for utformingen av dette prosjektet. Det har vært mange runder med hva dette prosjektet faktisk skal inneholde, men han har greid å få frem det beste i det materialet jeg har presentert gjennom mange utkast.

En stor takk til min datter Emma Helene, og kona Marit som har ventet lenge på at jeg skulle bli ferdig med dette kveldsprosjektet. Rollene som far, ektemann og lærer har ofte kommet i konflikt med studenten, og det har blitt mange sene kvelder. Jeg vil takke mine foreldre som har hjulpet oss mye i denne perioden, og for en oppvekst fylt med bøker og eventyr. Jeg vil også takke alle andre som direkte eller indirekte har vært med på å gjøre dette mulig. Studiet av litteratur gir mye kunnskap ut over tekstens grenser, noe jeg kommer til å få bruk for videre i livet.

Innhold

Forord	1
Kapittel 1: Innledning	5
Kapittel 2: Metode og materiale	7
2.1 Metode	7
2.2 Materiale	8
Kapittel 3: Teori og forskning	11
3.1 læreplanens fem nivåer	11
3.2 Litteratursyn	13
3.3 Lærebøker og pedagogiske tekster	14
3.4 Forholdet mellom læreplan og læreverk	16
3.5 Modalitetene i lærebøker	17
Kapittel 4: Læreplananalyse	19
4.1 L97	19
4.2 LK06	20
Kapittel 5: Lærebokanalyse	25
5.1 Komposisjon	25
5.2 Modalitetene	28
5.3 Oppgavene, fortolkning i praksis.....	34
Kapittel 6: Drøfting	43
6.1 Endringer	43
6.2 Små og store tilpasninger.....	48
Kapittel 7: Konklusjon	51
Litteratur	54
Vedlegg	56
Appendiks A: 98-boka	56
Appendiks B: Grunnboka.....	60
Appendiks C: Leseboka.....	63

Kapittel 1: Innledning

Da jeg var tolv år gammel, ble jeg introdusert for læreboka *Fra Saga til CD – 8A-boka*. Boka ble laget til læreplanverket for den tiårige grunnskolen (L97) fire år tidligere. Dette læreverket dominerte norskundervisningen de tre årene jeg gikk på ungdomsskolen, og ga meg en introduksjon til den kanoniserte litteraturen mange av oss er stolte av. Elleve år senere flytter jeg hjem igjen. Skolen er mer eller mindre den samme, og nesten alle lærerne jobber der fortsatt. Jeg kommer inn i mitt gamle klasserom, og ser at elevene har fått nye pulter og stoler, men at vasken er den samme. På pulten ligger den samme norskboka som jeg brukte, men nå er den sliten og holdes sammen av tape. På lappen læreren har lagt igjen til meg, står det at elevene skal lese fem sider om reklame og gjøre oppgavene som hører til. Jeg skummer igjennom sidene og smiler for meg selv når den lister opp TV og radio som de to største reklamedistributørene. Det var sant da jeg leste det på niende trinn, men disse ungdommene opplever en annen mediehverdag enn jeg gjorde.

Et spørsmål som har vært med meg siden den timen, går på hvordan undervisningen påvirkes av at læreboka ikke er skrevet til samme læreplan. Denne tanken har med tiden utviklet seg til et prosjekt som ser på hvordan lærebøker fortolker læreplanene de har som utgangspunkt. Læreplanene definerer det fagområdet som læreboka skal presentere for elever og lærere. Jeg har valgt å fokusere på litteratursynet i læreplaner og lærebøker. Litteratursynet er avgjørende for hvordan kunnskapsområdet fremstilles, og vil derfor utgjøre en viktig faktor i klasserommet. Endringer i hvordan litteraturen fremstilles i læreplanene bør ha innvirkning på hvordan den presenteres i lærebøkene.

Jeg har valgt å undersøke det læreverket som jeg selv arbeidet med i skolen, fordi det fortsatt er i bruk. Læreboka vil bli sammenlignet med en revidert versjon som ble utgitt i 2014. Tanken er at lærebøkene utvikler seg i takt med skiftende læreplaner, og det er interessant å se hva som har skjedd siden det ble utgitt første gangen i 1998. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å bruke bøkene for tiende trinn, fordi kunnskapsløftet (LK06) sier hvilke kompetanser elevene skal ha etter at de er ferdige med opplæringen. Problemet var at bøkene for tiende trinn ikke var utgitt enda, derfor har jeg undersøkt lærebøkene for niende trinn. I L97 har hvert trinn sine egne mål, og det er disse som vil bli

sammenlignet med målene i LK06. Læreplanmålene er ikke tilrettelagt for samme trinn, men skal likevel vise litteratursynet i læreplanene.

Forholdet mellom læreplan og læreverk har alltid vært problematisk. Det gjøres didaktiske og pedagogiske prioriteringer, som kan komme i konflikt med læreplanmålene. Utfordringen er å få til en lærebok som både er tilpasset elevene og læreplanen den er skrevet til. I Norge har vi hatt en kultur for å skifte læreplan ganske hyppig. Dette medfører at lærebøkene stadig må revideres, og for å oppfylle nye krav. Læreverket *Fra Saga til CD* er revidert flere ganger, og de to største forandringene kom i 2006 og 2013, med henholdsvis innføringen av LK06 og revisjonen av den. Den versjonen vi skal se på er skrevet etter revisjonen av LK06, og bør derfor være godt tilpasset gjeldende læreplan. I arbeidet med denne undersøkelsen, har jeg valgt å fokusere på utviklingen av lærebøker og læreplaner over tid. Målet er å avdekke informasjon om forholdet mellom læreplan og lærebok, med utgangspunkt i følgende problemformulering:

I hvilken grad, og på hvilken måte utformes lærebøker i tråd med skiftende læreplaner.

Dette skal jeg se på gjennom å undersøke hvordan lærebøkene presenterer Amalie Skram og hennes forfatterskap. Jeg har valgt å bruke hennes forfatterskap fordi det står sentralt i den norske litterære kanon, og hun er presentert i begge versjonene. Hensikten med denne fremgangsmåten er å vise hvordan læreverket har endret seg i behandlingen av et spesifikt forfatterskap. Undersøkelsen vil vise en tendens, men kan ikke generaliseres til å gjelde hele læreverket. Undersøkelsen skal vise hvordan litteratursynet har endret seg i overgangen fra en læreplan til en annen. Utviklingen skal synes i lærebøkene også, fordi de fortolker fagområdene som defineres av læreplanene.

I denne oppgaven skal jeg gjennomføre en diakronanalyse av noen elementer i ett læreverk. I kapittel 3. blir det presentert noe teori og forskning om læreplaner og litteratursyn. Etter det følger Kapittel 4. som er en læreplananalyse. Der skal litteratursynet i læreplanene undersøkes, gjennom hensikten med fagområdene og læreplanmålene. Funnene i kapittel 4, sammen med undersøkelsen av lærebøkene i kapittel 5, vil utgjøre grunnlaget for drøftingen i kapittel 6. Samlet skal denne oppgaven se på hvordan en lærebok bør fortolke læreplanen (teori, forskning), hvilket litteratursyn læreplanene presenterer, og hvordan litteratursynet fortolkes og presenteres i lærebøkene.

Kapittel 2: Metode og materiale

Rammene som er satt for dette prosjektet gjør det ikke mulig å undersøke læreplaner og lærebøker i sin helhet. Oppgaven skal vise hvordan fortolkningen av læreplanen løses i deler av lærebøkene, og hvilke konsekvenser dette kan få. Dette har endt i en kvalitativ fremgangsmåte, som skal benyttes på enkelte deler av materialet. Dette begrenser friheten, og funnene kan ikke generaliseres. Det jeg kan vise er noen endringer av betydning, som kommer frem gjennom å sammenligne to forskjellige versjoner av samme læreverk.

2.1 Metode

Jeg har valgt en kvalitativ fremgangsmåte fordi jeg ønsker å belyse hva som er bestandig, og hva som har endret seg i arbeidet med forfattere og skjønnlitteratur over disse årene. Amalie Skrams forfatterskap er valgt fordi det er godt bevart gjennom skolens litterære kanon (Aamotsbakken 2013: 49), og tilbyr mye av det samme materialet i begge versjonene. Jeg kommer ikke til å begi meg inn på en drøfting av hva kanon er, eller om en skolekanon eksisterer. I dette arbeidet konstaterer jeg bare at Skram er representert i både *Fra Saga til CD – 9A-boka*, og *Saga-bøkene*. Forfatterskapet gir derfor et utmerket utgangspunkt for sammenligning.

En utfordring vi møter i lærebokanalysen er at klassikere er analysert og vurdert over lang tid, og kan ha etablerte analysemetoder som er mer «riktige» enn andre. Det kan medføre at læreverket presenterer klassikere annerledes enn samtidstekster. Jeg har likevel valgt å benytte meg av kanoniserte verker, for å belyse endringer i fremstilling og behandling av litteratur.

I denne undersøkelsen skal læreplaner og lærebøker undersøkes komparativt.

Undersøkelsen skal belyse hvilke forandringer som forekommer, og hvordan lærebøkene og læreplanene forholder seg til hverandre. Vi har byttet læreplan mellom de to versjonene av læreverket, noe som legger opp til store endringer. Den nye versjonen av læreverket baserer seg på det gamle, noe som har resultert i en kombinasjon mellom nyprodusert tekst og gjenbruk av elementer fra den eldre. Vi skal se på samspillet mellom gammelt og nytt i lærebokanalysen (kapittel 5).

2.2 Materiale

I versjonen fra 1998, som heter *Fra Saga til CD*, har jeg sett på *Fra Saga til CD 9A A-BOKA* (heretter 98-boka). Årsaken til at denne boka skal være med, er at den inneholder de delene av læreverket som omhandler Amalie Skram. Den presenterer litteraturhistoriske perioder i kronologisk rekkefølge. Delen som behandler Skrams liv og forfatterskap kommer under Kapittel 4 naturalismen. Underkapittelet om Skram er omfattende og strekker seg over 24 sider, fra 168 til 192. I tillegg kommer oppgavene, som er på side 206 og 207. Delen om Skram utgjør materialet som blir analysert i læreverket fra 1998, som vi skal undersøke i kapittel fire.

Læreverket endrer i 2014 navn til *Saga*. Det er delt i to bøker for hvert trinn, og vi skal undersøke *Saga– Grunnbok for niende trinn* (heretter grunnboka) og *Saga– lesebok for niende trinn* (heretter leseboka). Her er det nødvendig å analysere begge lærebøkene, fordi behandlingen av Skram og hennes forfatterskap er fordelt mellom dem. I grunnboka ligger underkapitlet om Skram i kapittelet om realisme og naturalisme. Delen om Skram i leseboka har ett utdrag, med tilhørende oppgaver. I grunnboka står den biografiske presentasjonen, der hennes forfatterskap og samtid er gjengitt i korte trekk. Underkapitlet om Skram strekker seg over fire sider, og har oppgaver på den siste av dem.

I leseboka er det åtte sider, og disse består først og fremst av ett utdrag. Boka er i hovedsak en utdragssamling, som inneholder en kort introduksjon til tekstene og oppgaver til dem. Leseboka fungerer som et tillegg til grunnboka og den har få elementer i presentasjonen av Skram. Den er likevel viktig i analysen, fordi den viser hvordan en tekst introduseres og bearbeides.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) ble tatt i bruk i 1997, og definerer fagområdet for den første versjonen av læreverket *Fra Saga til CD*. Planen har mange krav om hva eleven skal ha vært igjennom i løpet av skolegangen, men vi kommer til å fokusere på de læreplanmålene som omhandler skjønnlitteratur og forfatterskap på niende trinn. Vi skal også undersøke de felles målene for norskfaget, men hovedvekten vil ligge på læreplanmålene for niende trinn. Denne læreplanen definerer hvilke områder eleven skal ha arbeidet med når han er ferdig med hvert enkelt trinn. Målene under hovedområdet *lese og skrive* vil stå sentralt, fordi de tydelig definerer fagområdet elevene skal arbeide med.

Læreplan kunnskapsløftet (LK06) ble innført i 2006 og revidert i 2013, men det er den reviderte versjonen vi skal undersøke her. LK06 er en målstyrt læreplan, som oppgir hvilke kvalifikasjoner eleven skal ha oppnådd, etter å ha fullført forskjellige nivå. Kompetansemålene settes ikke til det enkelte trinn, men skal være oppnådd etter en gitt periode. Vi skal se på målene etter 10. trinn. Norskplanen er delt inn i tre hovedområder. Hovedområdet *skriftlig kommunikasjon* og hovedområdet *språk, litteratur og kultur* er relevante for denne undersøkelsen.

Kapittel 3: Teori og forskning

Her presenteres forskning og teori om læreplanens forskjellige nivåer, litteratursyn, lærebøker og forholdet mellom læreplaner og lærebøker. Hensikten med dette kapittelet er å ha noen kriterier å vurdere materialet med. Skal vi kunne si noe om hvordan lærebøkene fortolker læreplanen, trenger vi noe å sammenligne med. I analysene og drøftingen skal begrepene og informasjon som kommer frem her, gi noe å vurdere ut i fra. Målet med dette er ikke å si om boka er god eller dårlig, men vise hva den gjør, og hvordan den stiller seg til læreplanen og de andre lærebøkene.

3.1 læreplanens fem nivåer

I John I. Goodlads bok *Curriculum inquiry – The study of curriculum practice* presenteres fem forskjellige læreplannivåer. Disse nivåene beskriver hvordan læreplanen blir til, og hvordan de forskjellige aktørene i arbeidet med læreplaner påvirkes. Her kommer vi til å ta noen av grunnprinsippene, og ha det som bakteppe når vi skal si litt om lærebøkens funksjon og dens tilknytning til de forskjellige læreplannivåene. Presentasjonen nedenfor viser at lærebøker knytter seg til tre av nivåene.

De fem nivåene har fått navnene, *Ideological curricula*, *formal curricula*, *perceived curricula*, *operational curricula* og *experiential curricula* (Goodlad 1979: 60-63). Disse fem viser læreplanens gang, fra tankene bak læreplanen til elevenes opplevelse av den i klasserommet. Undersøkelsen kommer til å fokusere på samspillet mellom den formelle læreplanen og lærebøkene. Lærebøkene er i Norge en autoritet som viser hva som skal prioriteres i opplæringen, både for lærere og elever. Derfor er det viktig å se på hvordan de forskjellige nivåene påvirker hverandre. Læreboka tilhører ikke bare ett nivå, men deltar på flere stadier av arbeidet med læreplaner.

Den ideologiske læreplan omhandler det idemessige grunnlaget for den formelle læreplanen. Dette nivået er som regel ganske fjernt fra den læreplanen som elever og lærere opererer med i klasserommet.

«Consequently, it is rare for the elements of some ideal curriculum to be carried through to students in their original form. Even if the content remains reasonably intact, the methodological structure of a discipline may be distorted through the pedagogy employed».

(Goodlad 1979: 60).

Den Ideologiske planen skapes for å si noe om de verdiene vi skal overføre til samfunnets innbyggere, og prioriter ikke didaktiske fremstillinger. Den skal presentere noen verdier, som den formelle læreplanen skal bygge på. Ser vi dette i sammenheng med læreplanstrukturen i Norge, finner vi mange av de ideologiske formuleringene i den generelle delen av læreplanen. Den er også en del av det formelle nivået, men fungerer som et mellomledd mellom den ideologiske læreplan og den formelle læreplanen. Innholdet er ideologisk og forteller hvilke verdier som skal overføres til samfunnets (unge) borgere. Denne ble skrevet til L97, men har forholdt seg uforandret i overgangen til LK06. Når denne beholdes er det tydelig at mye av det ideologiske grunnlaget er beholdt, selv om resten av den formelle læreplanen er omgjort.

Den formelle læreplan er den læreplanen som har blitt godkjent av staten (Goodlad 1979: 61). LK06 er den formelle læreplanen vi har i dag, og inneholder de konkrete kompetansemålene som lærere og elever må forholde seg til. Den baserer seg på den ideologiske læreplanen, men på dette nivået har læreplanen fått en mer konkret og målbar form. Både L97 og LK06 er eksempler på slike formelle læreplaner. Det formelle nivået står sentralt i analysene, fordi læreboka, som jeg viser til i kapittel 3.3, er en fortolkning av den formelle læreplanen. Lærebøkene skal på denne måten formidle kunnskapen fra den ideologiske planen, gjennom arbeidet med målene i de formelle læreplanene.

Det oppfattede læreplannivået går på hvordan den formelle læreplanen blir fortolket. (Goodlad 1979: 62). Både lærebøkene og lærerkollegiene påvirker hvordan den formelle læreplanen oppfattes og presenteres. Begge instansene skal først gjøre seg opp en forståelse av hva læreplanen spør etter, før den skal presenteres for elevene. Hvordan denne forståelsen formidles i klasserommet, kaller Goodlad for operasjonalisert læreplan (*Operational curricula*). Ofte er arbeid med lærebøker en vesentlig del av dette arbeidet. Hvordan læreplanen operasjonaliseres gjennom læreboka, vil på denne måten ha stor påvirkning på hvordan elevene opplever innholdet i læreplanen.

Det erfarte læreplannivået er elevenes oppfattelse av læreplanen. Vi skal ikke se direkte på dette, men heller se på potensialet som ligger i lærebøkene. Hvordan er samspeillet mellom de forskjellige elementene i lærebøkene, og hvordan de legger til rette for måloppnåelse i henhold til kriteriene i de formelle læreplanene (L97 og LK06). Det problematiske med de

mange nivåene, er at det er mange som skal fortolke informasjonen før den når elevene. Vi skal se på hvordan litteratursynet formidles fra den formelle til den oppfattede læreplanen. Læreboka er en viktig del av operasjonaliseringen, og bidrar med tekstarbeid som er tilrettelagt for arbeid med læreplanens mål.

3.2 Litteratursyn

Sylvi Penne presenterer i artiklene «Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker» (2012) og «Elevene, litteraturen og lærebøker i norsk på ungdomstrinnet» (2013) forskjellige syn på litteratur. Tekstene handler om hvordan norsk- og litteraturundervisningen påvirkes når man bruker utdrag. Utdragene kommer ikke til å stå like sentralt her, men de litteratursynene Penne presenterer, sier noe om hva litteratur er, og hvordan den kan fremstilles på en hensiktsmessig måte.

For å kunne se på hvordan læreplaner og lærebøker presenterer litteraturen, må vi ha med noen begreper om hva hensikten med lesingen er. Penne presenterer det slik:

«Litteraturlesing handler om å tolke og forstå fiktive kontekster skapt gjennom narrativ struktur. En slik tolkning er hermeneutisk tolkning, der helheten – også kalt den hermeneutiske sirkelen – kan sies å være en metafor for denne tolkningsprosessen [...]» (Penne 2012: 164). Hvordan tolkningen skal foregå, kommer frem gjennom læreplanene, og vi skal se på hvordan arbeidet med litteratur presenteres der. Vekslingen mellom del og helhet settes i fokus gjennom den hermeneutiske tolkningen. Denne tilnærmingen til tekst ser ut til å kreve narrative begreper, og kunnskaper om hvordan en tekst bygges opp. Det er viktig å få med seg at Penne fremhever dette litteratursynet som det beste, men skriver at det ikke er dominerende i Norske lærebøker. Det er utdrag og skriveoppgaver til dem som har mest fokus i lærebøkene, når elevene skal jobbe med litteratur (2012: 167, 168).

Penne stiller også norskfaget opp mot matematikk, der man leter etter forklaringer. Til sammenligning har litteraturen mange mulige tolkninger som kommer ut av konteksten. Konteksten står sentralt for fortolkningen av hendelser, handling er meninger. (Penne 2012: 165). Dette synet på litteratur legger verkets og situasjonens autonomi til side, og mening skapes gjennom sammenhengen. Her der det viktig å skille mellom kontekst, og helheten

som den hermeneutiske fremgangsmåten fokuserer på. Hun viser til Wolfgang Iser, som har presentert krav til leserorientert tolkning av litterære tekster.

- Teksten må på en eller annen måte assosiere til livet. Dette gjelder generelt for kunst.
 - Leseren må ha en forståelse for fiksjon som aktiveres i møte med teksten.
 - Teksten må under lesingen kunne oppleves som en sammenhengende helhet.
- (Penne 2012: 166)

Disse tre kriteriene krever en tilnærming til tekster som ikke nødvendigvis samsvarer med litteratursynet i læreplaner og lærebøker. Penne viser flere ganger til at det siste punktet ikke utfylles når man bruker utdrag. I lærebokanalysen skal vi se på hvordan bøkene arbeider med læremålene, blant annet gjennom etterarbeid til utdragene (oppgaver). Kravene gjør det mulig å si noe om kvalitetene ved presentasjonen av litteratur i lærebøkene, og se dem opp mot læreplanen.

Penne sier også at det er et spenn mellom den litteraturen elevene har lyst til å lese, og den «hellige» litteraturen de burde ha lest. De «hellige» tekstene omtales ofte som kanon eller skolekanon, og anses som så gode at elevene ikke trenger helheten. En liten introduksjon er nok til at de har utbytte av det (Penne 2012: 167). Dette er et litteratursyn som det argumenteres mot i artikkelen. Det har likevel stått sentralt i norske lærebøker i lang tid. Penne peker på en tendens til at lærebøkene etter 1950 har utviklet seg til rene litteraturantologier, med mange utdrag (2012). Elevene får gjennom utdragene innblikk i mange flere tekster enn hvis de leser hele verker, og eksponeres på denne måten for et bredere utvalg.

Setter vi litteratursynene som presenteres opp mot hverandre, ser vi at vi i hovedsak har to motsetninger. Det første er den tolkende narratologiske fremstillingen av litteratur, den estetiske helheten står i sentrum. Dette synet kommer i motsetning til prinsippene mange lærebøker bygger på. Elevene skal der eksponeres for så store deler av de kanoniserte verkene som mulig, gjennom utdrag. Den estetiske helheten blir ikke prioritert, og den er heller ikke tilgjengelig for elevene.

3.3 Lærebøker og pedagogiske tekster

Her skal vi se på hva lærebøker er, og hvilke kvaliteter de vanligvis har. Dette gir oss noe å måle lærebøkene opp mot i undersøkelsen, og kan vise hvordan de to versjonene stiller seg

til de skivenormene som er dominerende i dag. For eksempel skriver Susanne V. Knudsen og Bente Aamotsbakken i *Refleksjoner over pedagogiske tekster* om hvordan lærebøker og andre pedagogiske tekster henvender seg til sine lesere. Intensjonen med en lærebok er å gi elevene måloppnåelse etter de kravene som settes gjennom læreplanen (2010). Dette begrenser bokas frihet, noe som ikke må undervurderes. Den må inneholde tekster som fremmer læring på et didaktisk nivå, men tekstene må også inneholde de kvalitetene som gir eleven den kompetansen han skal ha etter opplæringen. En viktig arena i arbeid med læreplanmål er oppgavene, som kan styre lesingen av tekstene gjennom etterarbeidet.

Oppgavenes posisjon står fremdeles sterkt i lærebøkene, og formuleringen av dem påvirker innholdet i elevenes arbeid og læringsfokus. En av forskerne som fremhever oppgavenes betydning, er Aslaug Veum. Hun skriver i «Lærebokstemma i tre generasjonar [...]» at oppgavene styrer elevenes læremåte, og viser hva som er sentral kunnskap i faget (2013: 25). Oppgavenes stilling i lærebøkene bør derfor ikke undervurderes, og elementer som velges bort i etterarbeidet kan bli glemt.

I arbeidet med læreboka *Spenn* skriver Aamotsbakken at kunnskap om skrivemåte ikke er prioritert i arbeidet med en av Amalie Skrams tekster. (2013: 54) Hvordan man arbeider med tekster i forskjellige lærebøker, viser hva som har endret seg. Hvis oppgavene signaliserer andre leseprioriteringer i den nyeste versjonen, vil det medføre at elevene lærer noe annet. Nye prioriteringer kan på denne måten gi forskjeller i arbeidet med samme tekst, og da får de et annet læringsutbytte, og et annet syn på hva teksten handler om.

En annen grunn til at oppgavene gir et godt sammenligningsgrunnlag, er at de har en tendens til å være stabile over tid. Anne B. Mortensen-Buan og Trine Solstad skriver i «Med lesebøker skal landet bygges. Gjennom leseboka skal leseren dannes. Om leserinstansen i Thorbjørn Egners lesebøker 1 og 2» at oppgavene er bestandige over tid, selv om de benyttes på flere forskjellige teksttyper som forandrer seg med årene (2008). Eventuelle endringer i oppgavestrukturen kan fortelle noe om endringer i behandlingen av litteratur. Oppgavene er en styrende faktor i både lesing og læring, noe som gjør at hver enkel oppgave og oppgavene som helhet, vil ha betydning for oppfattelsen av tekstens innhold.

Før vi går inn på forskjellige elementene en komposisjon består av, vil jeg trekke frem overskrifter som ledene element. Aamotsbakken beskriver i «Strukturalisme og tekstlingvistikk» hvordan overskrifter utgjør grensen mellom tekst og leser. Den er en

«paratekst» som leder leseren over til teksten (2010). Overskriftene er et relevant studieobjekt når vi skal se på behandlingen av skjønnlitteratur. Måten leseren ledes inn i arbeidet med teksten på, er av betydning for førsteinntrykket, og vil derfor kunne fortelle oss noe om fremstillingsmåte og innstilling til informasjonen som følger. Aamotsbakken henviser også til en prioriteringsform hun kaller for «stabelprinsippet», og som innebærer at man plasserer det viktigste først. Hvis dette praktiseres i begge bøkene, kan det gi en god pekepinn på hva som er ansett som viktig.

En annen prioriteringsform som presenteres av Aamotsbakken er såkalt Tema/Rema fremstilling, der du først presenterer noe som antas å være kjent for leseren, før man introduserer noe nytt. Denne prioriteringstypen kan komme i konflikt med «stabelprinsippet», og boka må velge den fremstillingen som er mest hensiktsmessig. Informasjonen som prioriteres sier noe om litteratursynet i læreboka, og bør derfor prioritere læreplanens mål.

Summen av de visuelle og de språklige enhetene, skal utgjøre en helhet som forteller noe om lærebøkens utvikling. Denne utviklingen kan være markant, men hva som er årsaken, blir det fortsatt vanskelig å finne svar på. Analysearbeidet skal vise hvordan læreboka fortolker læreplanen. Forholdet mellom læreplan og læreverk er komplekst, men i denne undersøkelsen har vi et fokusområde som gjør det mulig å si noe om litteratursyn og fremstillingsformer.

3.4 Forholdet mellom læreplan og læreverk

Goodlad skriver om hvordan forholdet mellom læreplannivåene vanligvis er, og her skal vi se på forskning som viser tendenser i norske lærebøker. Elise S. Tønnesen er en av forskerne som presenterer læreboka som produkt av læreplanen. Hun skriver at boka presenterer det kunnskapsområdet som læreplanen definerer, og at det derfor er en fortolkning av læreplanens fag- og kunnskapssyn (Tønnessen 2013: 149). Dette kommer i kontrast til det Knut R. Engh skriver i to artikler om Kunnskapssyn i utvikling, at det er en tendens til at læreplanene ikke blir avspeilet i lærebøkene (2009, 2011). Her ser vi at teori og praksis ikke bestandig stemmer overens. Senere i undersøkelsen skal vi komme tilbake til spenningen mellom disse to synene, og se på hvordan analyseobjektene stiller seg mellom disse kontrastene. Fortolker de læreplanen, eller gjøres det prioriteringer som skaper avvik fra læreplanens mål?

Teorien og forskningen som presenteres ovenfor viser til forskjellige syn på lærebøker, men har i stor grad samme premisser. Lærebøkernes funksjon som den defineres av Tønnesen, er å fortolke læreplanen. Dette stemmer overens med Goodlads læreplannivåer, der læreboka ligger i overgangen mellom den formelle læreplanen og undervisningen i klasserommet. I analysene nedenfor skal vi undersøke litteratursynet i læreplanene, og hvordan det har blitt fortolket i læreplanene. Lærebokanalysen skal undersøke hvordan litteratursynet har utviklet seg over tid, som vil vises gjennom arbeidet med, og presentasjonen av litteratur.

3.5 Modalitetene i lærebøker

Modalitetene (kommunikasjonsmiddel) har stor betydning for hvordan vi oppfatter innholdet i en tekst. Derfor kommer denne undersøkelsen til å bruke begreper fra modalitetslære og semiotisk teori for å se på de forskjellige elementene en bokside er bygget opp av. Hensikten med dette er å undersøke hvordan modalitetene og samspillet mellom dem overfører informasjon. Når vi skal drøfte litteratursynet i bøkene, er det viktig å finne ut hvordan dette kommuniseres til leseren. Hvordan dette gjøres i lærebøkene vil ha betydning for leserens forståelse av innholdet.

Begrepene brukes i stor grad som de er definert gjennom Anne Løvlands bok *På mange måtar*. For eksempel gir hun en god beskrivelse av forholdet mellom multimodalitet og semiotiske ressurser «Multimodalitet tyder at ein skaper meining ved å kombinere ulike semiotiske ressursar. Ein forstår da *semiotisk ressurs* som handlingar, materiale og kulturprodukt ein brukar for å kommunisere» (Løvland, 2007: 10). I denne undersøkelsen brukes modalitet og semiotisk ressurs for å beskrive kommunikasjonsmidler. Videre er det flere aspekter ved modalitet som vi skal se nærmere på.

Modaliteters evne til å kommunisere kalles for modal affordans. Den modale affordansen forteller hvor mye en modalitet overfører og har sammenheng med funksjonell tyngde (Løvland 2007: 24-27) beskriver hvor mye informasjon en semiotisk ressurs kommuniserer. Det vil si at en modalitet med høy funksjonell tyngde overfører mye informasjon til leseren. I læreboka er ofte brødteksten eller bilder de modalitetene som har høyest funksjonell tyngde, og blir derfor viktige i undersøkelsen av lærebøkene. Hvordan disse samspiller med andre modaliteter blir også viktig, fordi alle modalitetene påvirker inntrykket leseren får av boksiden. En viktig forskjell på disse to semiotiske ressursene er at bildene er modaliteter

som oppfattes i rom og vil derfor overføre informasjon før verbalteksten, som oppfattes over tid.

Forståelsen av det multimodale samspillet deles mellom mange begreper, men vi kommer bare til å benytte oss av noen. Funksjonell spesialisering (Løvland 2010: 26) handler om hvordan modaliteter utdyper informasjonen i andre modaliteter. Et eksempel på dette er hvis et bilde viser en blå ball, og det er en tekst ved siden av som sier «blå ball» er det en funksjonell spesifisering. Teksten forteller hva det er vi ser på bildet, og bildet illustrerer innholdet i teksten. Et annet begrep som er viktig for forståelsen av samspillet mellom modalitetene kalles multimodal koherens (Løvland 2007: 29). Det beskriver hvordan modalitetene sammen skaper en meningsfull sammenheng. Er ikke kohesjonen sterk nok, vil ikke teksten oppleves som sammenhengende. Det er fire typer multimodal kohesjon rytme, komposisjon, informasjonskopling og dialog. I denne undersøkelsen er rytme (tekstens oppsett i tid), komposisjon (ordning i rom) og informasjonskobling (relasjonen mellom informasjonsbolker). Informasjonskobling deles i mange underkategorier, men i all hovedsak går det på utdypelse av informasjon og utvidelse av modalitetene. Utdypelsene går på å gi spesifiserende informasjon om en modalitet, men utvidelse gir mer informasjon sammen med andre modaliteter.

Kapittel 4: Læreplananalyse

L97 og LK06 fremstiller kunnskapsområdene på forskjellige måter, men de konkrete læreplanmålene gjør det mulig å sammenligne dem som relativt like analyseobjekt. Litteratursynet er mer eksplisitt i L97, men det kommer også frem i LK06. Vi skal se på hvordan læreplanmålene som omhandler litteratur og forfatterskap, skiller seg fra hverandre, og hvordan dette påvirker fremstillingen av litteratur. L97 blir undersøkt først, for så å bli sammenlignet med LK06. Forskjellene som presenteres her, skal i teorien vises i de to versjonene av læreverket. Hvis læreboka er en fortolkning av læreplanen, er det trolig at fortolkningen endrer seg i takt med endringene i tolkningsobjektet. Hvordan dette har foregått, skal vi gå nærmere inn på i drøftingen (kapittel 6).

4.1 L97

Målene i L97 er delt opp i flere lag, og gir føringer på hvordan arbeidet skal gjennomføres. Læreplanen inneholder informasjon om hvordan arbeidet skal utføres, og hvilke forfattere elevene bør møte i arbeidet. L97 presenterer hva elevene skal ha vært igjennom, og ikke hvilken kompetanse de skal ha etter de er ferdige med opplæringen. Under *arbeidsmåtene i faget* står det at lesing skal knyttes til drøfting. «Arbeidsmåtene i morsmålet må ha som mål å stimulere leselysta og leseglede hjå elevane. Lesing må knytast til drøfting av det som blir lese, slik at elevane får røynsle i å formulere det dei undrast over eller reagerer på» (1996: 113). L97 har ikke spesifiserte grunnleggende ferdigheter, men det er tydelig at lesing og leseglede er viktig i opplæringen.

Under de felles målene for faget kommer det frem et syn på litteraturen som et redskap for samholdsbygging og kulturell tilhørighet (1996: 116) Dette er et litteratursyn som har mye til felles med det Penne kaller den «hellige» litteraturen. Kanoniserte verker danner grunnlaget for en felles allmenndannelse der alle har en felles referansebakgrunn i norsk litteratur. Disse tekstene utgjør skolekanon, som presenteres i L97 med en liste som inneholder de forfatterne eleven helst skal arbeide med i opplæringen. Målet danner mye av grunnlaget for den utdragskulturen som Penne argumenterer mot. Under hovedområdet *lese og skrive* er ett av målene at «I opplæringen skal elevene – møte tekster av forfattere som for eksempel Camilla Collett, Bjørnstjerne Bjørnson, Jonas Lie, Aleksander Kielland og Amalie Skram, og få et bilde av tiden de levde i, og hva de var opptatt av» (1996: 127). Når elevene

skal møte minst fem forfattere i opplæringen, er det klart at det blir vanskelig å lese et representativt utvalg tekster av disse forfatterskapene. I tillegg skal elevene få en historisk innføring i forfatterens samtid, som er tidkrevende. Den historisk-biografiske fremstillingen av litterære perioder viser til «hellige» tekster og forfatterskap. Disse regnes som viktigere i en gitt tidsperiode enn andre tekster. Denne fremstillingen av litteratur, er likevel ikke det eneste L97 legger vekt på.

Under samme hovedområde fokuseres det også på lyriske virkemidler, og det trekkes linjer mellom lyriske virkemidler og estetiske kvaliteter ved skjønnlitteratur. «Arbeide med nokre trekk ved lyrikk som til dømes språklege bilete, assosiasjonsrikdom, mangfald i tyding, og andre verkemiddel, og samtale om kva som gir oss estetisk oppleving når vi les skjønnlitteratur» (1996: 128). Dette målet har overføringsverdi til arbeidsoppgavene i lærebøkene, fordi det omhandler konkrete virkemidler. Elevene kan lære om dem gjennom arbeidet med tekster og utdrag. Målene krever nærlesing, og kan vanskelig læres gjennom brødteksten. Virkemidlene blir nok presentert der, men det er vanskelig å forstå konkrete virkemidler gjennom generaliserte forklaringer.

I målet ovenfor skal elevene lære å se etter forskjellige tolkninger, noe som betyr at de kanoniserte forfatterskapene og verkene skal kunne tolkes på mange måter. Plasseringen av Forfatterskap i litterære perioder blir problematisk fordi temaer og tolkninger er gitt på forhånd. Målet kommer i konflikt med den historisk-biografiske fremstillingen, der forfatteren får sin plass i en periode der alle forfatterne skrev om de samme temaene. Hvordan dette løses i lærebøkene, vil fortelle en god del om litteratursynet som fortolkes ut av L97.

4.2 LK06

Denne læreplanen har en annen utforming enn sin forgjenger, og er delt mellom hovedområder, læreplanmål (kompetansemål) og grunnleggende ferdigheter. Det oppgis en forklaring på hva som er hensikten med hvert enkelt hovedområde. Jeg kommer til å fokusere mest på hovedområdene *skriftlig kommunikasjon, og språk, litteratur og kultur*, fordi disse to områdene inneholder kompetansemålene som har med skjønnlitteratur å gjøre. Når vi undersøker litteratursynet i læreplanen, skal det fokuseres på formålet med opplæringen, og de konkrete læremålene. Her skal jeg sammenligne det som avdekkes i LK06 med funnene i L97 ovenfor.

Hovedområdet *Skriftlig kommunikasjon* legger vekt på lese- og skriveopplæring i norsk, og fokuset på tekstarbeid viser noe av litteratursynet LK06. «Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lære og for å oppleve. Leseopplæringen skal samtidig bidra til at eleven blir bevisst sin egen utvikling som leser og skriver» (Utdanningsdirektoratet 2013). Dette medfører at elevene kan og bør lese eldre tekster, for å oppleve en annen måte å skrive på enn det som er vanlig i dag. Gjennom å lese eldre tekster får elevene møte et annet ordforråd og andre uttrykksformer enn de som er vanlige i egen samtid. En viktig forskjell fra L97 er at elevene her ikke skal innom gitte forfattere, noe som i større grad åpner for arbeid med tekstene i sin helhet. Penne skriver at stimulering av elevens lyst og evne til å lese og skrive, krever arbeid med fullstendige tekster (2013). Utdragenes funksjon er å gi eleven en liten innføring i mange forskjellige tekster, noe som er mindre viktig i LK06. De skal eksponeres for et bredt utvalg tekster, men de trenger ikke være representative for enkelte forfatterskap.

Læreplanmålene gir en tydelig pekepinn på hvordan opplæringen skal foregå. De skal være ledende for innholdet i lærebøkene, fordi graden av måloppnåelse testes på eksamen. Elevenes kunnskap måles i karakterer, og læreboka skal være ett av flere hjelpemidler i arbeidet med læreplanmålene. Det er spesielt tre kompetansemål under hovedområdet *skriftlig kommunikasjon* som legger vekt på behandlingen av litteratur. Elevene skal blant annet «Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger» (Utdanningsdirektoratet 2013). Målet viser at elevenes arbeid med forskjellige tekster skal være grundig, og at analyse står sentralt. Arbeidet med mulige tolkninger får mer vekt i LK06, og bør derfor synes bedre i lærebøkene. Å finne ulike tolkninger er en av mange arbeidsoppgaver som nevnes i arbeidet med tekster i L97, og det prioriteres ikke i læreplanmålene på samme måte som i LK06. I kompetansemålet ovenfor virker det som hensikten med arbeidet før og etter lesingen er å finne mulige tolkninger. En historisk-biografisk fremstilling av perioder og forfatterskap, som er viktig i L97, blir problematisk her. Presentasjonen av litterære perioder gjør det vanskelig å se forbi tolkningene som boka fokuserer på, fordi eleven får presentert temaene som forfatterne skrev om. Sjanger og tekst står sentralt i målet fra LK06, noe som gjør forfatteren og den litterære perioden til tilleggsinformasjon. Periodene gjør det enklere å formidle generell informasjon om tekster i et gitt tidsrom, men kan by på problemer når det kommer

til oppfyllingen av dette kompetansemålet. Hvordan dette løses i lærebøkene vil vise hvordan læreplanmålene tolkes og prioriteres.

Elevene skal kunne skrive ulike tekster med grunnlag i eksempeltekster, og andre kilder (Utdanningsdirektoratet 2013). Hvilke typer tekster elevene skal skrive ut i fra sier målet lite om, men det er ikke utenkelig at mønstertekstene kan være både nyere og eldre tekster av samme sjanger. Dette gir elevene et mer nyansert bilde av hvordan en tekst kan konstrueres. Det vil derfor være gunstig å se på hvordan oppgavene i lærebøkene legger opp til at elevene skal bruke tekster som mønstertekster. Dette er på mange måter felles for begge læreplanene. L97 fremmer ikke mønstertekstene så eksplisitt, men arbeidet med kanoniserte verker vil fungere på samme måte. Når man leser og analyserer tekster etter ett gitt mønster, vil man ofte forsøke å konstruere tekstene etter samme mønster.

Videre går LK06 mer konkret inn på virkemidlene enn det som gjøres i L97. «Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet 2013). Disse virkemidlene skal det fokuseres på i opplæringen, noe som kan gå på bekostning av andre virkemidler. Hvilke av dem elevene lærer seg å gjenkjenne, vil påvirke tolkningene de skal presentere. Leter man etter ironi og kontraster i en tekst, er det tenkelig at tolkningene påvirkes av det elevene finner. I denne sammenhengen får vi flere punkter der lærebøker for de to planene kan skille seg fra hverandre. L97 er mindre spesifikk på hvilke virkemidler elevene skal kjenne til, og åpner derfor for en friere fortolkning i lærebøkene.

Den historisk-biografiske fremstillingen er mer eller mindre gitt for lærebøker som står til L97, mens det er en avgjørelse som handler mer om formidling i LK06. Denne fremstillingen gjør at det begynner å bli mange faktorer som påvirker fortolkningene elevene skal finne. Fortolkningen innsnevres av periode, forfatter, samtid og konkrete virkemidler, som gjør at det er få variabler, og mange konstanter eleven skal forholde seg til. I fortolkningen av LK06 kan det fort bli en konflikt mellom det å tolke tekst, og det å tolke kontekst. Tekstens tema blir gitt på forhånd, og tolkningsarbeidet går da på å finne begrunnelser for de temaene som de vet at forfatteren skrev om. Konflikten mellom tekst og forfatter/periode er felles for begge læreplanene, men den har mindre betydning i L97.

Hovedområdet *språk, litteratur og kultur* ligger nært opp mot skriftlig kommunikasjon når vi ser etter litteratursyn. «Presentere tema og uttryksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster

og noen klassiske tekster i norsk litteratur» (Utdanningsdirektoratet 2013). Dette legger enda mer vekt på tolkningsprosessen, og at elevene skal få en god tekstforståelse. Konteksten er viktig, men står som en av mange faktorer i arbeidet med å avdekke forskjellige temaer i teksten. Sammen viser disse læremålene et litteratursyn som er mer på linje med det Penne skriver, enn L97. Skal elevene tolke seg frem til temaene i en tekst, trenger de den estetiske helheten. Utdrag kan antyde hva temaet i en tekst er, men de mangler deler av universet hendelsene utspiller seg i, og kan derfor ikke si noe om hvordan handlingene utvikler seg i teksten. Krimlitteraturen er et godt eksempel på dette. Deler av informasjonen blir holdt tilbake for å gjøre teksten mer spennende, som innebærer at man må lese hele teksten for å få forståelse for de videre hendelsene. Får eleven et utdrag av et lengre verk kan mangelen på informasjon gi en ufullstendig, og noe meningsløs fortolkning. Eleven kjenner ikke relasjonene mellom karakterene, og han vet ikke hvordan relasjoner og handlinger utvikler seg før og etter utdraget.

Et annet mål under hovedområdet *språk, litteratur og kultur* bygger videre på dette tekstsynet. Elevene skal for eksempel lese og reflektere over et stort utvalg eldre og nyere tekster, i tillegg til at de skal sammenligne perspektiver på historiske tekster i nåtid og fortid. (Utdanningsdirektoratet 2013). Her har vi enda en konflikt mellom omfang og didaktiske muligheter i klasserommet. Antallet tekster som kreves legger opp til bruk av utdrag, mens arbeidet som skal gjennomføres i dem, krever en dyp innsikt i teksten, dens samtid og elevens samtid. Skal eleven si noe om de forskjellige perspektivene, i tillegg til egne refleksjoner, må han ha tilgang til hele teksten. Dette legitimerer en mer historisk-biografisk fremstilling av perioder i lærebøkene. Utfordringen med å sette opp læreboka etter litterære perioder, er at perspektivene fra fortiden kan få prioritet over hvordan tekstene tolkes i dag.

De to læreplanene har noen områder der de skiller seg fra hverandre. Når vi undersøker litteratursynet er det tydelig at den historisk-biografiske fremstillingen av de «hellige» tekstene er viktig. I L97 står denne fremstillingen sentralt i arbeidet med læreplanmålene, elevene skal bli kjent med forfatterne, og lese et utvalg av deres tekster. I LK06 er presentasjonen av kanoniserte forfattere gjennom litterære perioder mer konfliktfylt. Tilknytningen til forfatter og periode står svakere, og nærlesing i fokus. Av hensyn til formidlingsaspektet i lærebøkene, og formuleringene i hovedområdet *språk, litteratur og*

kultur kan det forventes at lærebøker som står til denne læreplanen følger litterære perioder.

En av de største forskjellene på de to læreplanene er likevel synet på kanoniserte verker. De «hellige» verkene er tilsidesatt i LK06, og fokuset er over på tekst- og sjangerkompetanse. Denne forskjellen bør vises gjennom oppgavearbeidet elevene som lærebøkene legger opp til. Mindre fokus på hvilke tekster som skal leses i arbeidet med LK06, åpner for en mindre utstrakt bruk av utdrag. Skal elevene kunne presentere forskjellige fortolkninger av hva en tekst handler om, er det en fordel at de har arbeidet med hele teksten. Å si noe om hva et utdrag inneholder, er ikke det samme som å si noe om temaene i en roman. Disse tolkningene er også en del av L97, men der fyller utdragene en annen funksjon. De representerer forskjellige deler av et forfatterskap, og et fragment kan da fortelle noe om de tekstene forfatteren skriver om, som ligner. Et utdrag fra *Hellemyrsfolket* sier ikke så mye om hva hele verket handler om, men antyder hvilke karakterer, handlingsmønstre og situasjoner eleven kan møte om han leser hele serien. Fokuset i arbeidet med tekst er annerledes, og stiller ikke de samme kravene til helhet. Eleven hadde selvfølgelig hatt en større forståelse av verket om han leste hele, men arbeid med utdraget kan fungere som en introduksjon til forfatterens tekster, temaer, tanker og fokusområder.

Kapittel 5: Lærebokanalyse

Lærebokanalysen skal vise flere aspekter i forholdet mellom lærebøkene og læreplanene. Fordi lærebøkene tilhører forskjellige versjoner av samme læreverk, har de en nært knyttet relasjon, som strekker seg ut over de læreplanene som de er skrevet til. 98-boka er skrevet til L97, og knytter arbeidet nært opp mot de læreplanmålene som elevene skal arbeide med. *Saga*-bøkene, derimot, har ikke bare læreplanen å forholde seg til, de skal også knyttes opp mot den gamle læreplanen, og får på den måten flere faktorer som påvirker innholdet. Hovedmålet er å gi elevene måloppnåelse etter kompetansemålenemålene i LK06, men innholdet preges likevel av den eldre versjonen av læreverket.

5.1 Komposisjon

I denne delen skal vi se på det generelle oppsettet i underkapitlene om Amalie Skram, og hennes forfatterskap. Undersøkelsen skal vise hvordan stoffet presenteres gjennom brødteksten, utdrag og andre elementer som underkapitlet er bygget opp av. Hvilke semiotiske ressurser brukes, og hvordan er sammenhengen mellom læreboka fra 1998, og stoffet som presenteres i 2014. Samlet skal analysen vise hvordan læremålene fortolkes inn i lærebøkene gjennom strukturen. Hva lærebøkene presenterer som viktig, og hvordan litteraturen fremstår gjennom de forskjellige modalitetene utgjør fortolkningens form.

I grunnboka og 98-boka er sidene basert på en felles mal, der boksidene har en bred spalte med brødtekst, og en smal spalte som enten er blank, eller har mindre informasjonenheter. Forskjellen mellom de to versjonene ligger i hvordan den smale spalten nyttes. I 98-boka finnes det en del informasjon som er løst knyttet til brødteksten. Et eksempel på dette finner vi på side 177 (Appendiks A)¹, der nesten halvparten av siden går med til en tivoliplakat tegnet av Gustav Lærum i 1889. Bildeteksten forklarer hvem som gikk på tivoli, og hvem som arbeidet der. Bildet står til en gjennomgang av Skrams ekteskapsromaner, blant annet *Lucie*. Dette ser ut til å være en utdyping, der bildet i samsvar med bildeteksten gir utdypende informasjon om hva en tivolipike kan være. Tilknytningen til *Lucie* er der, men gir ikke nødvendigvis en dypere forståelse av innholdet i teksten. Plasseringen av bildet ser ut til å ha sammenheng med formidlingsaspektet i boka, i stedet for å utdype innholdet i brødteksten.

¹ De delene av lærebøkene som er omtalt i undersøkelsen er vedlagt. 98-boka er gjengitt i Appendiks A, grunnboka i Appendiks B og leseboka i Appendiks C.

Den brede spalten er i stor grad nyttet til brødtekst, mens bildene ofte går mot den smale spalten. De kan dekke hele bredden, men bryter sjeldnere inn i brødteksten med denne plasseringen. Dette innebærer at store deler av verbalteksten finnes i den brede spalten, mens den smale spalten i stor grad presenterer de andre modalitetene. Dette er felles for alle de tre bøkene. I arbeidet med å avdekke litteratursynet i lærebøkene, kommer brødteksten til å stå sentralt. Vi må likevel få med oss samspillet mellom de forskjellige modalitetene, for å si noe om hvordan litteraturen fremstilles. Utbyttet leseren får av pedagogiske tekster påvirkes av bildene, bildeteksten, overskriftene, oppgavene og andre modaliteter.

Leseboka har ikke samme oppdelingen med to spalter, her presses eventuelle ordforklaringer inn der den smale spalten ville vært i grunnboka (Appendiks C: 195). Forskjellen blir at det ikke er noen blanke områder, fordi teksten bygges rundt ordforklaringene. Fordelen med dette er at sidene rommer mer verbaltekst. Leseboka har en mindre kompleks sammensetning, da det som regel er færre semiotiske ressurser på hver side. Resultatet av dette er at vi må fokusere mer på oppgavene og verbalteksten, for å finne ut hvordan læreplanen blir fortolket. Sammenlignet med 98-boka er det flere oppgaver som behandler «Karens jul», noe som vi skal se nærmere på senere.

I 98-boka har Naturalismen et eget kapittel, som går fra side 148 til 208. Kapitlet går omfattende inn på bohemene, tre forskjellige forfatterskap, i tillegg til en generell innføring i perioden. Underkapittelet om Skram går over 24 sider, fra 168 til 192. Her får elevene en grundig innføring i Skrams forfatterskap gjennom en veksling mellom utdrag og brødtekst. Bildene utdyper informasjonen som kommer frem, og visualiserer delvis innholdet i utdragene. Den historisk-biografiske tilnærmingen tar for seg alle momentene som presiseres i læreplanmålene for L97 som vi undersøker. Underkapittelet er en bokstavelig tolkning av målet som etterspør en forståelse av forfatteren, samtiden og hennes tanker og oppfatninger. Fremstillingen i grunnboka er kortere, og fokuserer mindre på detaljer om Skrams liv og forfatterskap.

I grunnboka er periodene naturalisme og realisme slått sammen til ett kapittel. Hele kapitlet utgjør totalt 27 sider, noe som synes å være i tråd med kompetansemålene i LK06, der periodene har fått en redusert stilling. Dette blir en mellomløsning der tekster og forfatterskap blir ordnet i litterære perioder, men periodene blir ikke vektlagt like tungt..

Underkapittelet om naturalismen strekker seg over syv sider og omhandler Amalie Skram, bohemene og Arne Garborg. Delen om Amalie Skram kommer rett etter introduksjonen til perioden og er fordelt på fire sider. Oppgavene er presentert på den siste av sidene. Leseboka legger til åtte sider til, som er et utdrag av «Karens Jul». Presentasjonen av novellen har en generell introduksjon til forfatteren og innholdet i teksten, selve utdraget og oppgaver til etterarbeid. Samlet er presentasjonen av Skram i *Saga*-bøkene kortere enn i 98-boka.

Introduksjonen til underkapittelet om Skram er mer eller mindre identiske for grunnboka og *98-boka* (Appendiks A: 168-169, Appendiks B: 219). Disse introduksjonene gir en generell innføring i hennes tidlige familieliv, og oppvekst frem til ekteskapet med Müller. Halvparten av introduksjonen er et utdrag der Skram selv forteller om barndommen. I grunnboka skilles utdraget ut fra brødteksten med endret skriftstørrelse og åpent rom (Appendiks B: 219). Denne utskillelsen finnes ikke i 98-boka, der utdraget er en del av brødteksten (Appendiks A: 169). Fordelen med denne fremgangsmåten er at leseren får forskjellige innfallsvinkler til samme informasjonen. De to forskjellige måtene å fortelle på gir et oppbrudd som kan vekke opp den som leser. Ulempen med en slik konstruksjon er at brødteksten blir oppstykket. Eleven er avhengig av å lese all teksten, for å kunne forstå sammenhengen, særlig i grunnboka, der utdraget er skilt fra brødteksten.

At introduksjonen er mer eller mindre uendret, er problematisk på flere måter. Å introdusere Skram for eleven kan gjøres på mange forskjellige måter, og akkurat denne formen fungerer godt i en historisk-biografisk fremstilling. I tråd med L97 er det viktig å introdusere forfatteren på en grundig og personlig måte, slik at eleven får et innblikk i hennes bakgrunn. I grunnboka derimot etterspørres ikke denne tilnærmingen i læreplanen. Både morens forfengeligheit og farens reise til Amerika fremstår på mange måter som irrelevant, sett opp mot det tekstarbeidet som skal gjøres. Med en halv bokside til rådighet for å presentere forfatteren, er det flere aspekter av hennes liv som virker mer relevant for arbeidet med tekst og sjanger. Fremstillingen av hennes tekster fremstår som viktigere i arbeidet med kompetansemål fra LK06. Bildeteksten som står til portrettet i den smale spalten (Appendiks B:219), viser en annen tilnærming til Skram.

I bildeteksten introduseres Skram på en annen måte. Den definerer hennes historiske status som forfatter, presenterer hennes hovedverk (*Hellemyrsfolket*), og setter hennes

forfatterskap i sammenheng med Camilla Collett. Grunnboka presenterer da to ulike innledninger, som fyller forskjellige funksjoner. Informasjonen skaper et bedre bilde av samtiden, og gir eleven en referanseramme gjennom forfatterskapet til Collett, som presenteres tidligere i boka. Dette er mer på linje med målene i LK06, og gir elevene et bedre utgangspunkt for forståelse av Skrams tekster, enn innledningen i brødteksten. I sin helhet gir brødteksten og bildeteksten en relativt vid introduksjon til Skram og hennes forfatterskap, men informasjonen i brødteksten blir mer dominant. Den modale affordansen til brødteksten er høyere, fordi den står mer sentralt på siden, og har større skrift. Komposisjonen tillegger den mer vekt enn bildeteksten, som gjør at mange trolig vil prioritere denne informasjonen.

Leseboka har en annen komposisjon enn grunnboka, og tar ett annet utgangspunkt når Skrams forfatterskap skal fremstilles. Introduksjonen til «Karens jul» starter på nedre halvdel av side 189 (Appendiks C), den øvre halvdel har oppgaver til «Et dukkehjem». Overskriften «Novelle» introduserer sjangeren for eleven, før han får en kort presentasjon av Amalie Skram. At sjangeren presenteres tydelig, er i tråd med kompetansemålene i LK06, som eksplisitt sier at elevene skal lese tekster i ulike sjangre. Nedenfor delen om Skram og hennes betydning som forfatter kommer et sammendrag om innholdet i «Karens jul». Nederst starter utdraget av novellen med overskriften «Karens jul (utdrag)». De neste tre sidene består av verbaltekst, og inneholder ingen konkurrerende modaliteter.

På side 196 (Appendiks C) er det oppgaver, som deles inn i to hovedgrupper. «Leseoppdrag» er kortere oppgaver som omhandler motiver, karakterer, virkemidler og temaer i teksten. Disse oppdragene ber eleven om å finne konkrete elementer i teksten, og til en viss grad reflektere over dem. «Skriveoppdrag» legger opp til at eleven skal skrive en ny tekst basert på utdraget. Her er det færre oppgaver, men de krever mer arbeid. Penne (2012) nevner denne typen skriveoppdrag, og skriver at de kan være gode skriveoppgaver, men at de ikke er litteraturundervisning.

5.2 Modalitetene

Her skal vi se på de forskjellige modalitetene som grunnboka og 98-boka består av. Grunnen til at leseboka blir utelatt er at den består av utdrag, og inneholder lite skreven tekst som er unik for den boka. Grunnboka og 98-boka derimot, baserer seg på verbaltekst som er skrevet til 98-boka på slutten av 1990-tallet. Verbalteksten står sentralt i begge bøkene, og har den

funksjonelle tyngden på mange av boksidene. Dette innebærer at mye informasjon kommer frem gjennom verbalteksten. Her vil brødteksten bli presentert, slik at vi kan se på hvordan den fortolker læreplanmålene. Det blir også viktig å se hvordan den relaterer seg til de andre semiotiske ressursene, for å avdekke hvordan læreplanen fortolkes inn i bøkene.

Innledningen som tar for seg Skrams oppvekst, består av oppramsende tekst og et utdrag der hun beskriver tiden fra hun var barn, til ekteskapet med Müller. I grunnboka har noen setninger blitt kuttet ut, men teksten er ellers gjengitt ordrett. Tittelen er forkortet fra «Amalie Skram – en kvinne forut for sin tid (1846 – 1905)» (Appendiks A: 168), til «Amalie Skram (1846-1905)» (Appendiks B: 219). Når vi ser på overskriftene, har de forskjellig modal affordans. I 98-boka gir overskriften tilleggsinformasjon, som forteller noe om brødteksten. Dette fungerer da som en tolkning, der overskriften fortolker innholdet i brødteksten. Overskriften forteller leseren at den informasjonen de nå får, skal vise at Skram var en kvinne forut for sin tid. Når tillegget fjernes i grunnboka, overføres mindre informasjon til leseren. Overskriftenes funksjon ser ut til å være noe tilpasset endringene i læreplanene, der forfatterens stilling er svekket. Hvordan boka fortolker Skrams forfatterskap i ettertiden, er mindre relevant når vi ser det opp mot kompetansemålene i LK06, derfor er det ikke nødvendig å ha med i grunnboka.

Portrettene som står til introduksjonen i begge bøkene er like, men fra forskjellige stadier i livet. Bildetekstene derimot har forskjellig funksjon. Bildeteksten i 98-boka bygger videre på de delene av brødteksten som beskriver hvordan hun så ut, og fungerer som en funksjonell spesifisering (spesifiserer informasjonen i en annen modalitet). Eleven får se hvordan hun så ut i ung alder, samtidig som brødteksten og bildeteksten sammen beskriver at hun var pen. Det ser ut til at 98-boka bygger opp deler av identiteten på hennes utseende og forhold til menn. Denne oppbyggingen forekommer ikke i grunnboka, men ser også ut til å være overflødig informasjon med hensyn til kompetansemålene i LK06.

I grunnboka står ikke bildeteksten til brødteksten, men søker heller å oppsummere hennes stilling som forfatter (Appendiks B: 219). Her er det vanskeligere å avdekke en koherens mellom de to modalitetene. De setningene som omhandler Skrams utseende er tatt ut av innledningen, noe som gjør at bildeteksten står som motsetning til informasjonen i brødteksten. Ikke fordi informasjonen er motstridende i seg selv, men fordi begge kan stå som innledninger i en presentasjon av Skrams forfatterskap.

Den delen som presenterer Skrams liv frem til skilsmissen med Müller, fremstiller informasjonen i rekkefølge. Informasjonen er formulert slik at den kan settes opp på en tidslinje. Etter dette får vi en brytning mellom de to bøkene. I grunnboka går det et markant skille etter undertittelen «uhørte temaer» (Appendiks B: 220), mens 98-boka (Appendiks A: 170) fortsetter med detaljert informasjon om en del av livet og forfatterskapet (ekteskapsromanene), som i liten grad behandles i *Saga*-læreverket. Dette skillet kan også knyttes opp mot læreplanen. Den systematiske gjennomgangen av hendelser i Skrams liv, er mer relevant i arbeidet med L97.

Hvordan brødteksten utnyttes, har stor betydning for innholdet i kapittelet og samspillet med andre modaliteter. Fordi dette er en semiotisk ressurs med høy funksjonell tyngde, tilpasses de andre modalitetene etter informasjonen som kommer frem i verbalteksten. Dette ser vi et eksempel på i overgangen til «uhørte temaer» på side 221 (Appendiks B) i grunnboka. Der presenteres først situasjonen i samtiden, og informasjon eleven er kjent med fra før. Brødteksten går helt ned til midten av siden, og handler om hennes stilling i debatten, og den motstanden hun møtte i samtiden. Etter det følger et bilde av en skulptur laget av Stephan Sinding, som heter *To mennesker*. Den viser et par, der kvinnen ligger i en naken omfavelse med en mann i lendeklede, de kysser og holder rundt hverandre. Bildet står like under en setning som forklarer hva «uhørte temaer» er. Samspillet mellom de forskjellige semiotiske ressursene her er vanskelig å forstå. Utenfor denne konteksten ser skulpturen ut til å stå for kjærlighet, nærhet og seksualitet, men de eksemplene som listes opp i brødteksten før og etter bildet, tillegger det en annen mening. Eksemplene som nevnes er «[...] utroskap, ekteskapsproblemer og samfunnets undertrykkelse av kvinner» (Appendiks B: 220). Noe som gjør at denne delen brødteksten fungerer som en spesifisering. Den utdyper informasjonen som presenteres i overskriften, slik at leseren får en større forståelse av hva det uhørte er.

Presiseringen av hvilke temaer vi finner i Skrams tekster, er relevant i arbeidet med LK06. Eleven skal presentere ulike temaer, og denne fremstillingen gjør det mulig for eleven å lete etter begrunnelser for temaene i Skrams tekster. Når informasjonene presenteres på denne måten, er det tydelig at boka har valgt hvilke av kompetansemålene som skal prioriteres her. Når man eksplisitt nevner hva som skal tolkes ut av en forfatters tekster, åpner det ikke

lenger for flere fortolkninger. Eleven skal ikke lenger finne ulike tolkninger av teksten, men hvordan de uhørte temaene fremstilles i tekstene.

Å forstå det uhørte gjennom brødteksten er greit for leseren, men ses det i sammenheng med bildet av skulpturen *To mennesker* (Appendiks B: 220), blir inntrykket annerledes.

Skulpturens funksjon i samspillet bør være å vise noe uhørt, slik at det står i tilknytning til de andre modalitetene i avsnittet. Koblingen til det uhørte bør være lett å forstå, og da tydelig utrykke utroskap, ekteskapsproblemer, og samfunnets undertrykkelse av kvinnen. Denne skulpturen trekker fokuset over på seksualitet og nærhet, noe som tar fokuset vekk fra ekteskapsproblemer og undertrykkelse. Når man tenker på forholdet mellom modaliteter som oppfattes over tid og modaliteter som oppfattes i rom (Løvland 2007: 25), ser man at bildet og overskriften utgjør førsteinntrykket. Verbalteksten oppfattes først senere, så koblingen mellom det uhørte og seksualiteten skjer før eleven får konkretisert hva det uhørte er. Å legge vekten over på det seksuelle kan på denne måten påvirke både virkemidlene og temaene eleven leter etter. Det går ikke mot kompetansemålene, men kan styre hvordan innholdet blir forstått.

Hvis vi ser på bildevalget i sammenheng med 98-bokas fortsettelse etter innledningen, forstår man bedre denne tilknytningen mellom Skram og det seksuelle. Der fortsetter gjennomgangen av hennes liv etter skilsmissen og forteller om hendelsene som fulgte i årene etter (Appendiks A: 170). Verbalteksten er delt inn i fem avsnitt, som leder frem mot utdraget fra *Constance ring*. Det seksuelle står sentralt i introduksjonen av utdraget, og viser frem en del av forfatterskapet som behandles lite i *Saga-bøkene*. «To mennesker» er avbildet på den første siden av kapittelet om naturalismen i 98-boka (Appendiks A: 149). Her er bildet mindre, men bildeteksten forklarer hvordan skulpturen vakte harme. Den representerte noe uhørt i sin samtid, og brukes til å representere et tema som står sentralt i perioden. Denne koblingen ser ut til å ha blitt så selvinnsyende, at den ikke trenger å bli forklart i grunnboka. Forståelsen av at skulpturen representerer noe uhørt må komme fra en forståelse av samtiden, noe som elever på niende trinn sannsynligvis ikke har. Seksualitet i kunst er ikke uhørt i seg selv i 2014, og har ikke samme betydning uten forklaringer.

Dette ser ut til å være tilfellet i samspillet mellom bilder og andre modaliteter flere steder i bøkene. På side 169 i 98-boka (Appendiks A) er det et bilde som viser fisketorget i Bergen i 1897. Det står i sammenheng med fortellingen om hennes barndom, som beskriver at faren

hadde en butikk ikke langt fra fisketorget. Fotografiet er ganske stort, og dekker nesten halve siden. På bildet er det mange mennesker som er ugjenkjennelige på den avstanden de avbildes. Det ser ut som det skal være en form for utfylling, der bildet spesifiserer for leseren et område nær barndomshjemmet til Amalie Skram. Når man ser det i sammenheng med boksidens komposisjon, er det tydelig at det har mye fokus. Plasseringen og størrelsen setter bildet i fokus, og det ser ut til å ha stor funksjonell tyngde. Dette samsvarer dårlig med verbalteksten, som fokuserer på hennes oppvekst. Det er en mangel på modal koherens, ikke nødvendigvis mellom bildet og brødteksten, men mellom komposisjonen og informasjonsmengden i den sammensatte teksten. Rytmen brytes her, fordi det ikke er samsvar mellom bildets modale affordans, og måten boksiden er satt sammen på. Skal man fortelle noe utfyllende om hennes barndom, er det mange bilder med høyere modal affordans enn fisketorget. For eksempel et bilde av barndomshjemmet, eller familien Alver. Bildet er i tråd med fortellingen om Skrams liv, men gir mindre informasjon om henne enn et bilde med en nærmere relasjon til familien eller hjemmet.

Endringen i bildebruk kan ses i sammenheng med endringer i læreplanene. De tre bildene som er med i *Saga*-bøkene, søker alle å visualisere poeng eller momenter i teksten. Særlig *to mennesker* i grunnboka (Appendiks B: 220) og «Mor og barn» i leseboka (Appendiks C: 194) endrer inntrykket man får av verbalteksten. «Mor og barn» uttrykker nærhet, der ansiktene til de to som er avbildet er opplyste. Dette kommer i kontrast til verbalteksten, som beskriver hendelsene like før konstabelen finner likene. I 98-boka brukes bildene i større grad til å formidle fortellingen om Skrams liv, i tillegg til å fortolke utdrag.

Bryllupsbildet av ekteparet Müller på side 170 i 98-boka (Appendiks A), er et godt eksempel på hvordan bildet står til fortellingsaspektet. Der viser både bildet og bildeteksten direkte til innholdet i teksten på side 169. Bildet fyller to motstridende funksjoner, som står i kontrast til hverandre. Den første er en funksjonell spesialisering med tanke på verbalteksten på side 169. Modalitetene utfyller hverandre, og det er en koherens mellom dem. Problemet er at de ikke tilhører samme visuelle enhet. Et bilde er som nevnt en romlig modalitet, og på side 169 følger beskriver om skilsmissen, skandalen og det mentale sammenbruddet. Brudebildet og informasjonen som kommer frem i brødteksten, blir stående i kontrast til hverandre. Den ene modaliteten avbilder det nygifte ekteparet Müller, mens den andre beskriver konsekvensene etter bruddet. De første ordene «hun fikk nervesammenbrudd og måtte få

psykiatrisk behandling [...]» (Appendiks A: 170), vitner ikke akkurat om et nygift pars lykke. Likevel er det tilknyttet teksten, og ekteskapet med Müller beskrives i brødteksten som «stoffet» innholdet i *Constance ring* er hentet fra. Bildet virker likevel godt i formidlingen av Skrams livshistorie, og utdraget får to ansikter elevene kan knytte innholdet til. Denne tolkningen av motivet i *Constance ring* gir elevene noe å lete etter, men åpner ikke for flere fortolkninger.

Bildet på side 179 i 98-boka (Appendiks A) som er inne i utdraget av «Karens jul» ser ikke ut til å ha den samme funksjonen. Bilder dekker omtrent halve siden, og er av kvinnelige telefonsentralarbeidere. Bildeteksten ser ikke ut til å gi noen indikasjon en sammenheng med verbalteksten. «**Kvinnelige telefonsentralarbeidere** Norges første telefonsentral ble opprettet i 1880. I starten var det ca. 170 abonnenter» (Appendiks A: 178). Sitatet forteller tydelig hva som er avbildet, men skaper ingen informasjonskobling. Ut fra det som synes på bildet er det middelklassekvinner i alderen ca. 25 til 40 år. Alle sammen er pent kledd, med håret oppsatt. Arbeiderne er kvinner, og sentralen ble oppført fem år før novellen ble utgitt. Bortsett fra det er det vanskelig å se sammenhengen mellom disse kvinnene og Karen. Det er lite trolig at Karen hadde fått arbeide som sentralbordarbeider selv om hun hadde giftet seg med han som har «[...] enten med hester eller kjør å gjøre» (Appendiks A: 181), fordi ingen av dem tilhørte middelklassen. Uten en åpenbar tilknytning til verbalteksten, er det vanskelig å påstå at det forekommer en modal koherens mellom verbalteksten og de andre to. Til gjengjeld utfyller bilde, og bildetekst hverandre. Ser man på komposisjonen signaliseres det også at bildet har stor funksjonell tyngde på denne boksiden. Bildet og bildeteksten kontrasterer ikke verbalteksten, den er i direkte konflikt med den. Vi må nesten se på konteksten rundt og tendensen til at verbalteksten har størst funksjonell tyngde ellers i kapittelet. Inne i et utdrag er det logisk at verbalteksten tillegges stor betydning, og det er vanskelig å forklare hvorfor komposisjonen ikke støtter opp under dette. Bildet bryter inn i teksten på en merkelig måte, og ser ut til å først og fremst ha en historisk funksjon. Bildet knytter seg verken til Skram, novellen, eller læreplanmålene i L97.

I 98-boka er det flere forskjellige bilder som knytter seg til de andre modalitetene i større og mindre grad. De følger stort sett mønstrene som er beskrevet ovenfor, og rytmen i komposisjonen ser ut til å være fast. Det er en tendens til at bildene i 98-boka er større enn bildene i *Saga*-bøkene. Det er flere bilder i den eldre versjonen, og de fyller mange

forskjellige roller. Den største forskjellen mellom de to versjonene, er at *Saga*-bøkene i større grad knytter bildene direkte til teksten. Dette er i tråd med forskjellene på læreplanene, der LK06 krever arbeid med tekst, mens L97 krever mer kunnskaper om forfatterens liv. Vi skal hele tiden ha med oss at verkene kan oppleves på andre måter i dag, enn de gjorde da de ble skrevet. Lærebøker er pedagogiske tekster og skal derfor fokusere på en pedagogisk fremstilling i tillegg til læremålene. Disse bildene er sannsynligvis brukt for å tilpasse leseropplevelsen etter målgruppen, altså elever på niende trinn. De fleste av bildene har likevel et direkte samspill med brødteksten, som påvirker oppfatningen av innholdet.

5.3 Oppgavene, fortolkning i praksis

Oppgavene er viktige i arbeidet med læreplanen gjennom lærebøkene. De styrer repetisjonen av innholdet i tekster og presentasjoner, samtidig som de legger opp til refleksjon og videre arbeid. Litteratursynet vil på denne måten vises gjennom det som behandles av oppgavene, og det som utelates. Her skal vi se på hvordan de preger bøkene, og hva det fokuseres på. Endringene i læreplanene bør synes her, fordi nye prioriteringer vil gi andre arbeidsformer.

Oppgavene i de tre bøkene inneholder mye av det samme, men er delvis presentert forskjellig. Leseboka inneholder mange oppgaver, og de går mer i detaljene i behandlingen av «Karens jul» enn oppgavene i 98-boka. Oppgavene er strukturert forskjellig i alle tre bøkene, og vi må derfor undersøke flere aspekter ved dem. For eksempel står ikke oppgavene i 98-boka sammen med tekstene den tilhører. I grunnboka kommer de avslutningsvis i delen om Skram (Appendiks B: 220), og bearbeider deler av underkapitlet. Her finnes en hovedoppgave, som er delt opp i tre deler. To av dem etterspør informasjon fra teksten de foregående sidene, mens den siste spør om hvorfor eleven tror at Skram sine bøker er like aktuelle i dag. Oppgavene i grunnboka omhandler hennes forfatterskap, og resepsjonen av den, både i samtid og ettertid.

Oppgave 9

A Hvilke temaer var det Amalie Skram skrev om?

B Hva var det Bjørnstjerne Bjørnson kritiserte Amalie Skram for?

C Hvorfor tror du bøkene hennes er like aktuelle i dag?

(Appendiks B: 222)

De to første oppgavene er kunnskapsoppgaver (Otnes 2013: 202) og fungerer som en lesetest, mens oppgave C etterspør refleksjoner eleven ikke har grunnlag for å gi. Grunnboka legger ikke opp til at eleven skal lese Skrams bøker, eller analysere dem. Oppgaven har også en implisitt påstand om at bøkene er like aktuelle i dag. Denne påstanden bør støttes opp av en begrunnelse, for sammenligner vi med samtiden, burde de da skape skandale også i dag. Nevnes kanoniserte forfattere i samfunnsdebatten i dag, er det i sammenheng med hvilken stilling den litterære kanon skal ha i skolen (Aamotsbakken 2011: 103). Det er ikke innholdet som diskuteres, men om kanoniserte forfatterskap er relevante eller ikke. Dagens samfunn har et annet syn på kvinner, og deres stilling i ekteskapet og samfunnet. Situasjonen som presenteres i *Hellemyrfolket* er fjern fra hverdagen til de fleste nordmenn, og relaterer i liten grad til livet som vi kjenner det. Oppgaven legger opp til arbeid med kompetansemålet som ser på hvordan tekster oppfattes i fortid og nåtid, problemet ligger først og fremst i formuleringen. Premissene for påstanden er at oppfattelsen av bøkene har endret form, men at tekstene er like viktige i samfunnsdebatten nå som de var i fortiden.

Oppgave A og B fremstår som lesetester, men har også en funksjon i arbeidet med læreplanen. De behandler temaene Skram skrev om på forskjellige måter, og øker sjansen for at elevene ser etter disse temaene i arbeid med Skrams tekster. Siden de bare har «Karens jul» tilgjengelig i *Saga*-bøkene, er det trolig at de ikke finner alt de leter etter. Novellen er ikke representativ for hele forfatterskapet og har nære tilknytning til *Hellemyrsfolket* enn ekteskapsromanene. *Hellemyrsfolket* og «Karens jul» behandler en eksplisitt form for lidelse og død, mens ekteskapsromanene har en annen tilnærming til de naturalistiske temaene. Temaene som listes opp i «uhørte temaer» har hentes i stor grad ut av ekteskapsromanene. I Karens jul er det ikke undertrykkelsen av kvinner som er i fokus, men håpløsheten i hennes situasjon. Når de skal arbeide med forskjellige tolkninger, er det greit å ha noen temaer å ta utgangspunkt i. Problemet med temaene som beskrives i grunnboka, er at de ikke samsvarer med teksten elevene får presentert i leseboka.

Når vi ser på oppgavene i 98-boka, har disse en annen tilnærming til forfatterskapet. De bearbeider stoffet etter delkapittel, og går igjennom innholdet i rekkefølge. Oppgavene til kapittelet om naturalisme er samlet på side 206 og 207. Oppgaven om Amalie Skram er nr. 3, fordi det er det tredje delkapittelet. Den er delt inn i fra A til F og inneholder mange forskjellige arbeidsformer og tilnærminger til hennes liv og forfatterskap. Noen av

oppgavene er mer eller mindre identiske med noen av oppgavene i *Saga*-læreverket, men mange viser frem elementer som ikke behandles i det nyere læreverket. Noe av grunnen til dette er at det er mange flere utdrag i 98-boka, men også deler av teksten som er klippet inn i grunnboka behandles annerledes.

Et eksempel på dette er oppgave 3 A: «Skriv tre faktasetninger om Amalie Skram» (Appendiks A: 206). Eleven skal finne opplysninger om henne, og oppgaven spesifiserer ikke hvilke opplysninger som skal presenteres, noe som åpner for biografisk informasjon. Dette innebærer at eleven kan oppgi opplysninger om Skrams liv før hun ble forfatter. Disse opplysningene uteblir fra grunnboka, og fremstilles mer irrelevante i den enn de gjør i 98-boka. Dette er som vi har sett i tråd med endringene i læreplanene. Som jeg har nevnt ovenfor, viser flere forskningsprosjekter at oppgavene er ledende for hva lærere og elever oppfatter som er viktig å prioritere. Oppgavene i 98-boka er mer overfladiske, men til gjengjeld har de en bredere tilnærming til Amalie Skram og hennes forfatterskap. Oppgavene i *Saga*-bøkene fokuserer på tekst, tema og samtid, mens 98-boka også behandler den biografiske informasjonen med oppgaver.

Oppgave 3B i 98-boka (Appendiks A: 206) kan settes i sammenheng med oppgave 9B i grunnboka (Appendiks B: 222). Begge ser på kritikken av Skram i samtiden, men med forskjellig formulering. 98-bokas oppgave er mer nøytral, og har et ordvalg som legger opp til at eleven skal se på flere sider av diskusjonen. «Hvorfor var Amalie Skram så omdiskutert i sin samtid?» (Appendiks A: 206). Uttrykket «omdiskutert» legger vekt på at det er flere sider av denne saken, og at hun var en del av en debatt i samtiden. I grunnboka knyttes oppgaven direkte mot kritikken hun fikk av Bjørnstjerne Bjørnson: «Hva var det Bjørnstjerne Bjørnson kritiserte Amalie Skram for?» (Appendiks B: 222). Denne formuleringen legger ikke opp til at eleven skal se på både kritikken og støtten, men at han skal enten huske, eller lete opp Bjørnsons påstand om at Skram fremstilte livet som en jammerdal. Selv om oppgavene omhandler det samme temaet, krever oppgaven i 98-boka mer refleksjon, og den åpner for at eleven kan trekke frem flere sider av debatten rundt Skram. Det å reflektere over innholdet er viktig i begge læreplanene. Problemet med oppgaven i grunnboka er at den sier lite om hva debatten gikk ut på, eller hvilke utgivelser som fremprovoserte uttalelsen. Eleven skal lete opp, og gjengi en setning fra teksten som omhandler forholdet mellom Skram og Bjørnson. Sett i sammenheng med LK06 blir dette lite relevant, mens det er i tråd med L97.

Oppgaven hadde vært bedre egnet i 98-boka enn i grunnboka. Oppgaven er ikke mer egnet enn motstykket (3B i 98-boka), men den kan knyttes til læreplanmål i L97.

Oppgave 3C i 98-boka går ut på at eleven skal finne eksempler der Skram skildrer folks elendighet i et utdrag fra *Sjur Gabriel*. Den er konkret, og gir eleven muligheten til selv å finne eksempler på disse lidelsene. «Skriv i kladdeboka di minst fem setninger som viser at [...]» (Appendiks A: 206). Formuleringen viser at eleven skal skrive av, og omfanget av lidelsene i utdraget gjenspeiles i mengden setninger som skal gjengis. Samlet er hele utdraget tre avsnitt med tolv setninger. Dette betyr at nesten halvparten av setningene som eleven leser, skal skrives av. Denne fremstillingen kan gi elevene et inntrykk av motivene som fremstilles i naturalistiske tekster. En forståelse av hvordan virkemidlene brukes for å vise frem elendighet, kan gi et bedre innblikk i hvilke virkemidler som er tilgjengelige i en novelle. Dette er i tråd med L97, der elevene skal bli kjent med forskjellige virkemidler som brukes i skjønnlitterære tekster. Leseboka har oppgaver som arbeider med virkemidler, men utelater beskrivelsene av lidelse. Oppgavene der begrenses av at det bare er ett utdrag. «Karens jul» er representativ for naturalismen, men ikke nødvendigvis hele forfatterskapet til Skram.

Utdraget av *Constance ring* bearbeides i den neste oppgaven, og her har letingen et annet fokus. «D Les utdraget fra *Constance Ring*. Skriv en dagbokside der Constance beskriver forholdet til mannen sin» (Appendiks A: 207). Her ser vi at hele utdraget skal leses, men med fokus på forholdet mellom Constance og ektemannen. Dette temaet underbygger det som skrives om ekteskapsromanene i brødteksten. Verbalteksten sier at romanen handler om seksualitet og ekteskapsproblemer, som eleven vises gjennom dagboksidene. Eleven er nødt til å sette seg inn i Constances situasjon, samtidig som han må forholde seg til dagboksjangeren. Denne oppgaven er kompleks, og gir eleven større frihet enn de foregående oppgavene. Den åpner for mer allsidig arbeid med læreplanmål, da den ikke definerer hvordan forholdet skal presenteres. Her blir eleven bedre kjent med en ekteskapsroman, samtidig som han må analysere seg frem til relasjonen mellom to karakterer. Hva eleven tolker ut av utdraget, avhenger av hvordan han har forstått brødteksten, og de temaene som er presentert i den litterære perioden. Leter han nøye etter lidelse, kan han sannsynligvis finne begrunnelser for dette, selv om det ikke er den fremhevede fortolkningen av ekteskapsromanene.

Tendensen til at oppgavene gir større frihet, vises tydelig i oppgave E. «Finn Naturalistiske trekk i tekstutdraget. Skriv dem ned. Diskuter med en i klassen» (Appendiks A: 207).

Oppgavene har gått fra å være leting etter helt spesifikke elementer, til å åpne for at alle virkemidler og fremgangsmåter i naturalistisk skrivning kan trekkes frem. Hvis oppgavene gjøres i rekkefølge, kan det foregående arbeidet hjelpe eleven til å forstå hva han skal lete etter når oppgavene blir mer åpne. Dette viser et omfattende arbeid med å tilpasse til L97, samtidig som eleven blir mer forberedt på selvstendig arbeid med tekstene. Eleven får en vid tilnærming til forskjellige virkemidler, i tillegg til at Skrams liv og forfatterskap presenteres grundig. Refleksjon står også sentralt i flere av oppgavene.

Oppgave F omhandler «Karens jul» og er mer omfattende enn de andre oppgavene. Dette kan være fordi novellen ikke behandles i brødteksten. Oppgaven har fire punkter, som alle er gjengitt mer eller mindre ordrett i leseboka som oppgaver. De tre første punktene er i leseboka ordrett lagt inn i Leseoppdrag (Appendiks C:196), og omhandler Skrams bruk av været og julehøytiden. Det siste punktet er den første oppgaven under Skriveoppdrag, og ber eleven dikte om handlingen slik at Karen og barnet overlever. Forskjellen her er at i 98-boka får ikke eleven noe forslag på hvordan han skal starte. Oppgaven åpner for flere løsninger enn at politimannen tar dem med til Mangelgården. I 98-boka tilrettelegges det i større grad for egne fortolkninger av hva som skal skje etter konstabelen finner dem. Når man legger opp til en løsning, fjerner man muligheten for alternative endinger. I leseboka er det konstabelen som er redningsmannen, noe som forhindrer alternative løsninger. Dermed kan man si at 98-boka legger opp til flere fortolkninger av hva som kan skje videre med Karen og barnet, mens leseboka innsnevrer denne friheten mye.

Hvis vi ser på oppgavene i leseboka, er det flere sammenhenger som kommer frem. Selv om noen av dem er hentet direkte fra 98-boka, settes de inn i en større sammenheng. 98-boka gir en mer fullstendig introduksjon til forfatterskapet, mens oppgavene i leseboka virkelig går inn i detaljene på enkelte fremstillinger i «Karens jul». Leseoppdragene og skriveoppdragene skiller seg fundamentalt fra hverandre. Mens leseoppdragene ber eleven om å gjengi informasjon, ber skriveoppdragene eleven om å ta utgangspunkt i teksten, for så å finne på noe helt nytt. Begge typene oppgaver knytter seg direkte opp mot LK06, og er viktige når vi skal se på hvordan *Saga*-læreverket fortolker læreplanen.

Leseoppdragene er korte oppgaver som plukker ut enkeltelementer. De første to oppgavene under leseoppdrag oppfordrer elevene til å lese og gjenfortelle innholdet. Dette er den mest grunnleggende formen for arbeid med tekst, lese og vise at du husker det du har lest. I oppgave 3 skifter vi fra helhet til fragment: «Gi eksempler på hvordan Amalie Skram beskriver været» (2014: 196). Denne oppgaven er konkret, og eleven blir bedt om å lete etter spesifikke virkemidler. I nr. 4 skal elevene beskrive hvordan været blir brukt som litterært virkemiddel, og oppgave 5 etterspør hvordan skiftningene i været brukes som virkemiddel. Disse tre utgjør derfor en enhet som tar for seg bruk av enkelte miljøbeskrivelser i teksten. Dette arbeidet går på konkrete virkemidler, men utgjør en marginal del av virkemidlene som nevnes i LK06. Miljøbeskrivelser var viktige for naturalistiske tekster, men har en svakere posisjon i læreplanen.

De neste tre oppgavene tar for sammenhengen mellom språket i dialogen, Karens alder, utdanning og sosial status. Et godt eksempel på dette er oppgave 7, «7 Hvordan kan du høre at Karen ikke har noen utdanning? Finn eksempler i teksten» (Appendiks C: 196). Eleven blir bedt om å høre at Karen ikke har utdanning, og spørsmålet blir da hvordan man med sikkerhet kan høre det. Det kommer ganske tydelig frem av beskrivelsene og konstabelens tiltale at hun er ung. Han sier for eksempel «pika mi» (Appendiks C: 193) til henne, som ikke er en vanlig form for tiltale til en voksen kvinne. Det kommer også frem at hun har vært tjener hos Madam Olsen, noe som heller ikke er så vanlig for en person med høy utdanning. Det er mange indikasjoner på at hun ikke har høy utdanning, men det kan være vanskelig å «høre» det på dialogen. Disse oppgavene har et indirekte forhold til læreplanen. Det står ikke eksplisitt at elevene skal jobbe med karakterene i en tekst, men samhandlingen mellom mennesker er viktig for å forstå både tema og motiv i litterære fortellinger. Derfor gir disse oppgavene elevene muligheten til å arbeide med ulike tolkninger av teksten. Når de bedre forstår relasjonen mellom karakterene, kan de si mer om hva teksten handler om.

Med oppgave 9 kommer det et nytt skille. «9 Hvordan skjønner politimannen at det har skjedd noe forferdelig med Karen og barnet?» (Appendiks C: 196). Her er det ikke lenger spørsmål om sosial status, men konkret leting i teksten. Denne oppgaven ser ut til å være en overgang mellom karakterbeskrivelsene av Karen, til oppgavene om tema og budskap. Oppgave 10, 11 og 12 omhandler tema, forfatterens budskap og teamets relevans i dag.

Oppgave 9 kan ha en ledende funksjon i arbeidet med tema. Ved å vise frem det mest grufulle øyeblikket i novellen, leder boka leseren inn i en tolkning som knyttes til dødsscenen. Hvis dette ikke er oppgavens hensikt, virker den noe malplassert, fordi gjengivelse av hendelser i teksten foregår i de første oppgavene.

Skriveoppdragene har en annen oppbygging enn leseoppdragene. De fokuserer på at eleven skal produsere tekst med utgangspunkt i «Karens jul». Det er også bare to oppgaver, men de krever mer arbeid. Oppgave 1 er ledende når det kommer til hvordan eleven skal skrive.

1. Tenk deg at Karen og barnet ikke dør. Hva skjer videre med Karen? Skrive en kort fortelling. Begynn de to første setningene slik: «Konstabelen tullet teppet godt rundt både Karen og barnet. 'nå får vi forte oss å komme oss innomhus', sa han med bestemt røst.» prøv å skrive «naturalistisk», med for eksempel beskrivende adjektiv, usynlig fortellerstemme, detaljerte miljøbeskrivelser og replikker.

(Appendiks C: 196)

Her ser vi at eleven får et skriveoppdrag som legger opp til at eleven skal skrive om avslutningen. Oppdraget formes av at eleven får en konkret start å skrive ut i fra, og enkle arbeidsoppdrag når det kommer til fortellermåte. Dette gjør arbeidet enklere for eleven, på grunn av at det er så mange forbehold som begrenser friheten. Denne begrensningen står i motsetningen til oppgaven i 98-boka, som det er et utklipp av. Begge oppgavene legger opp til tekstarbeid etter mønstertekster, som kan gi måloppnåelse til begge læreplaner.

Den andre oppgaven er delt i to, og det legges opp til at eleven skal velge en av dem. Oppgaven begrenses til ca. 150 ord. «A Du er politikonstabelen som skriver en rapport om hvordan du fikk kjennskap til Karen og barnet hennes i skruet ved kaia. Sjefen din på politistasjonen skal lese rapporten» (Appendiks C: 196). Den legger opp til at eleven skal sette seg inn i politikonstabelens situasjon. I novellen gir politikonstabelen uttrykk for at han skulle tatt dem med på stasjonen. Dette indikerer at rapporten forekommer etter dødsfallet, fordi konstabelen ikke utførte sine plikter da han først møtte Karen og barnet. Stasjonen vil derfor først ha kjennskap til Karen og barnet etter at konstabelen opplyser om dødsfallet. Dette er noe eleven må komme frem til selv, fordi oppgaven ikke oppgir når konstabelen skal skrive rapporten. Det blir også oppgitt at en fiktiv person, «sjefen din», skal lese rapporten. Denne fremgangsmåten kan gi en illusjon av at det er et autentisk skriveoppdrag. Skriveoppdragene viser litteraturen som en mulighet til å arbeide med skriveopplæringen. Penne (2012) skriver at dette ikke er litteraturundervisning, men det er likevel verdifullt i

arbeidet med læreplanmålene. Elevene skal skrive egne tekster etter mønstertekster, og disse oppgavene gir dem muligheten til det.

Hvis vi ser alle oppgavene under ett, er det tydelig at leseboka har som hensikt å gi eleven innsikt i mange forskjellige elementer ved denne novellen. Oppgavene under leseoppdrag er generelt sett selektive og ber eleven arbeide nært med noen få elementer. For eksempel skal ikke eleven trekke frem virkemidler som han finner i teksten, men arbeide med været og julen som virkemidler. Eleven skal heller ikke bearbeide alle karakterene, men fokusere på Karen. Samlet arbeider han med både virkemidler og karakteranalyse, men virkemidlene og karakterene som bearbeides er spesifisert i oppgavene.

I *Saga*-bøkene er det ikke arbeid med ekteskapsromanene i forbindelse med utdrag eller oppgaver, noe som gir mer fragmentert fremstilling av forfatterskapet. Selv om mange av oppgavene er gjengitt i den reviderte utgaven, er konteksten oppgavene står i en annen. Eleven lærer mer om karaktertrekkene til Karen i «Karens jul» gjennom oppgavene i leseboka, mens oppgavene i 98-boka legger mer vekt på sammenhengen mellom Skrams liv og bøkene hun skrev. Som jeg viser til ovenfor, gir formuleringen av oppgave 3B i 98-boka sammenlignet med formuleringen av oppgave 9B i grunnboka en mer åpen fremstilling av debatten som fulgte Skram i samtiden. Formuleringen fra grunnboka ville vært bedre i arbeid med L97, fordi forfatterens tanker og følelser står mer sentralt der.

Samlet sett er det færre oppgaver i 98-boka om Skram og hennes forfatterskap, enn det er i *Saga*-bøkene. Oppgavene i 98-boka er mer selektive, og overfladiske. Likevel er fokuset på å få frem viktige momenter innenfor forfatterskapet og naturalismen, og samlet gir disse oppgavene et mer utfyllende bilde av Skrams liv og forfatterskap. En viktig årsak til det er at de omhandler *Hellemysrfolket*, ekteskapsromanen *Constance Ring*, og novellen «Karens jul». Dette gir et mer fullstendig bilde av de forskjellige typene tekster som Amalie Skram skrev. Lesebokas fremstilling av «Karens jul» får frem bruken av virkemidler og fremstillingen av elendighet som er karakteristisk for den litterære perioden, «Karens jul», og firebindsromanen om *Hellemysrfolket*.

Kapittel 6: Drøfting

I denne drøftingen skal jeg se på forskjellige konsekvenser ved informasjonen som kommer frem i analysene. Undersøkelsen skal vise hvordan endringene i bøkene blir knyttet til læreplanene, og hvordan litteratursynet kommer frem gjennom dem. Når man ser på lærebøker og andre pedagogiske tekster som fortolkninger av læreplanen, skal måloppnåelsen stå i sentrum. Lærebøkene er komponert forskjellig, noe som gir andre fremstillingsformer. Det er viktig å ha med seg at presentasjonen av Skram og hennes verker ikke er førsteprioriteten i pedagogiske tekster. Denne nedprioriteringen ser vi tydelig i grunnboka, der både ekteskapsromanene og *Hellemyrfolket* i stor grad er utelatt. Brødteksten forteller om temaene i Skrams tekster, men viser ikke hvordan dette presenteres i verkene.

6.1 Endringer

Det er flere spørsmål som står igjen når vi nå har undersøkt læreplaner og lærebøker. Hvordan har læreplanene påvirket lærebøkene? Hva innebærer endringene i lærebøkene sett i sammenheng med nye læreplanmål, og hvordan påvirker disse endringene fremstillingen av litteratur? Det er vanskelig å svare på alle aspektene ved disse spørsmålene, men det er likevel viktig å drøfte flere elementer som kom frem gjennom analysene. Hensikten her er ikke å gi absolutte svar på hvilken effekt læreplanendringene har hatt på læreverket, men å vise til en tendens.

Begge versjonene av læreverket har to bøker, men utnytter dem forskjellig. *Fra Saga til CD* består av en bok som inneholder biografier, litteraturhistorie og tekster, og en annen som tar for seg sjangre, nynorsk, retorikk og grammatikk med åtte kapitler. Denne delingen medførte at *Fra Saga til CD – 9B-boka* (9B-boka) ikke var relevant for denne undersøkelsen. Delingen er sidestilt, fordi 9B-boka inneholder mange av de elementene som skal til for å dekke hele læreplanen. I *Saga*-læreverket er det en annen fordeling mellom bøkene. Grunnboka fyller mange av de samme funksjonene som begge bøkene i *Fra Saga til CD*. Forskjellen er at de lengre utdragene er flyttet til en sekundær bok, leseboka. Denne endringen gjør at læreverket ikke lenger har to sidestilte bøker, men en bok elevene primært skal arbeide i, og en bok som kan brukes for utfyllende arbeid. De små henvisningene til leseboka som kommer innskutt i teksten, understreker forholdet mellom dem som primær-

og sekundærbok. Grunnboka har en informerende fremstilling av fagområdet, som gir den en overordnet stilling i forhold til leseboka. Den henviser til leseboka, for utfyllende arbeid med tekster.

Delingen medfører at elevene ikke møter de lengre utdragene når de arbeider med grunnboka. Dette kan ha både fordeler og ulemper. En av fordelene er at det blir færre sider, og kapittelet blir mer oversiktlig når elevene skal sette seg ned og jobbe med oppgaver. Tekstmengden blir på samme måte mindre overveldende, noe som kan være gunstig for enkelte elever. Møtet med tekster når man arbeider med norskfaget er viktig for at eleven skal utvikle god tekstforståelse. Hvis man ser på oppgavene i leseboka sammenlignet med 98-boka i arbeidet med utdrag, er det flere oppgaver som tar for seg virkemidler og skriveutvikling. LK06 etterspør tekstarbeid som ikke samsvarer med informasjonen leseren får i delen om Skram i grunnboka. Lærebokanalysen har vist hvordan overskrifter og omfang er tilpasset de nye kravene i LK06, men tilpasningene bidrar ikke til en bedre forståelse av Skrams tekster. *Hellemyrsfolket* utelates av brødtekst og oppgaver, og bidrar dermed ikke til en større forståelse av hennes lengre verker.

Når vi ser på 98-boka i forhold til grunnboka, er det tydelig at det har forekommet en del tilpasninger til den nye læreplanen. Dette går ut på å gjøre informasjonen mer relevant, men den fokuserer fortsatt i stor grad på formidlingen av Skrams liv, på bekostning av hennes tekster. Når vi sammenligner leseboka og grunnboka er det tydelig at leseboka i større grad er utarbeidet etter LK06. Mange av oppgavene ligner på de vi finner i 98-boka, men komposisjonen har større avstand til den eldre versjonen av læreverket. Denne avstanden gjør at leseboka ikke står i samme konflikt mellom L97 og LK06. Oppgavene har fått en ny kontekst, og en litt annen utforming, som gjør at de tilpasser seg på en god måte i arbeidet med novellen. Leseboka fortolker LK06, og byr på arbeid som viser direkte linjer til flere av kompetansemålene.

Hvordan bøkene struktureres er en vurdering som gjøres på bakgrunn av mange faktorer, men det er sannsynlig at terskelen for å arbeide med en tekst er lavere når den står i boka elevene jobber med. En enhetlig bok er ikke automatisk en bedre kilde til læring og måloppnåelse, men det er en utfordring som man ser på i utformingen av lærebøkene. Anmodningene om å bytte over til leseboka, antyder at denne problematikken var viktig da de utformet grunnboka.

De nye læreplanmålene likestiller på mange måter samtidslitteratur med den litterære kanon, noe som medfører at de kanoniserte forfatterne og deres verker ikke får like stort rom i lærebøkene. Skram har fått plass i begge bøkene, men nevnes ikke som en forfatter som elevene skal lære om i LK06, slik hun gjør i L97. I læreplananalysen viser jeg til at elevene ikke bare skal lese verkene til hver enkelt forfatter, de skal også sette seg inn i både samtiden og forfatterens liv. Den eldre læreplanen krever derfor en mer historisk-biografisk tilnærming enn den nye læreplanen gjør. Denne forskjellen vises tydelig i lærebøkene.

For det første er det stor forskjell på omfanget, og for det andre er det helt andre prioriteringer som legges inn. I 98-boka prioriteres det en historisk-biografisk tilnærming til liv, forfatterskap og samtid. Denne prioriteringen medfører en grundig gjennomgang av hennes liv, sett i sammenheng med tekstene hun produserte. Denne sammenhengen blir ikke prioritert i *Saga*-bøkene. Selv om introduksjonen er nesten identisk bygges det ikke videre på den. I grunnboka brytes den biografiske delen etter skilsmissen med Müller. Teksten under «uhørte temaer» har fortsatt biografisk preg, men vi går ikke igjennom hennes liv i kronologisk rekkefølge. Grunnboka ser ut til å skulle favne hele hennes resterende liv, karriere og samtid, med samme omfang som den felles introduksjonen presenterer hennes liv frem til ekteskapet med Müller.

I analysen har jeg påpekt at introduksjonen i grunnboka er en klipp- og lim-versjon av den vi finner i 98-boka. Samlet sett utgjør introduksjonen og «uhørte temaer» omtrent like store tekstblokker. Dette betyr at hennes unge leveår utgjør nesten halvparten av teksten som forteller om hennes forfatterskap. Utdraget av brevet til Arne Garborg forteller om samtiden, men sier lite om hva samtidsdebatten gikk ut på, og hennes bidrag til den. Utfordringene med denne informasjonen er at den i stor grad er irrelevant for LK06. Alle hennes lengre verker faller i bakgrunnen, til fordel for informasjon som er mindre relevant for arbeidet med tekst og sjanger. Presentasjonen av samtiden er delvis i tråd med kompetansemålene i LK06, men utelater i stor grad de tekstene som var mest aktuelle i debatten. Eleven får gjennom grunnboka en innføring i hvilke temaer hun skrev om, men ikke hvordan dette kom frem i tekstene hennes. Skrams forfatterskap har flere tekster som kan brukes i arbeidet med sjanger, virkemidler og tekstanalyse. Et utdrag av «Karens Jul» sammen med en generell innføring i samtidsdebatten begrenser arbeidet med læreplanen. Arbeidet er ikke bortkastet, men det er ikke fullt ut relevant for LK06.

Når man trekker linjene til LK06, er gjengivelsen av introduksjonen et problem. Dette vises gjennom bildeteksten til portrettet i grunnboka, som fyller samme funksjon som brødteksten, men med et annet fokus. Jeg har påpekt hvordan disse to modalitetene sidestilles i informasjonspresentasjonen, men at komposisjonen gir brødteksten størst funksjonell tyngde. Bildeteksten kunne erstattet den gamle introduksjonen, og likevel gitt en god innledning til arbeidet med Skrams forfatterskap. Dette følger i større grad opp kompetansemålene i LK06, enn introduksjonen som er hentet fra 98-boka. Elevene skal ikke møte den enkelte forfatter, men heller «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere [...]» (Utdanningsdirektoratet 2013). Kompetansemålet er tydelig på at tekstene står i fokus. Hva fru Alver tenkte om barnas skolegang, og hvorvidt faren bodde i Norge, forekommer som likegyldig med tanke på dette kompetansemålet. Hvis vi ser på læreplananalysen ovenfor, ser vi at fokuset på tekster er gjennomgående for LK06. Introduksjonen fyller en funksjon som ikke er nødvendig, og som ikke følges opp i etterkant gjennom oppgavene. I 98-boka etterspørres denne informasjonen i læreplanen, og den følges opp i sidene som følger.

Hvorfor beholdes da denne innledningen i den nye versjonen av læreverket? Den etterspørres ikke av læreplanen fordi forfatterne ikke nevnes, og bearbeides ikke i oppgaven som følger etter brødteksten. Lærebokforskningen på oppgaver, sier at oppgavene viser elever og lærere hva som er relevant å få med seg i kapitlet. Grunnboka signaliserer at informasjonen er mindre relevant for elevenes måloppnåelse når den ikke bearbeides i etterkant.

Hvis vi videre skal se på presentasjonen under «uhørte temaer» i grunnboka (Appendiks B: 220), er det informasjon om samtidsdebatten og hennes forhold til Bjørnson. Dette følges opp med et brev hun skrev til Garborg, som forteller om hennes holdning til andre forfattere. Sett i sammenheng med målene som legges til grunn, er det vanskelig å finne begrunnelser for at brevet skal gjengis. Informasjonen knytter seg ikke til en større forståelse av hennes tekster, eller de skrivemåtene hun er kjent for. Brevet og den utfyllende informasjonen om samtiden står ikke sentralt i LK06, og har en bedre tilknytning til L97. I 98-boka gir brevet og beskrivelsene av samtiden en god innføring i hennes tanker, liv, og opplevelse av samtiden som er relevant i arbeidet med læreplanmål.

Innholdet om Skrams liv og forfatterskap i grunnboka er problematisk, fordi det er vanskelig å knytte opp mot LK06. I denne sammenhengen står leseboka som kontrast til grunnboka fordi den har direkte linjer til læreplanen. Fokuset på tekst, skriving, og analyse knytter seg opp mot flere kompetansemål i hovedområdene som omhandler litteratur. Dette innebærer at det er leseboka som arbeider mest med kompetansemålene i LK06. Hvis vi ser på elementene som presenterer Skram i *Saga*-læreverket er det ingen tvil om at delen i leseboka er viktig. Skal elevene arbeide med læreplanen, er de avhengige av å benytte sekundærboka, ellers vil arbeidet med Skram være mangelfullt etter kravene i LK06. Den biografiske fremstillingen i seg selv byr ikke på problemer, men den bygger ikke opp konteksten rundt verkene. Det er verkene som bygger opp konteksten til hennes liv og samtid, noe som ikke samsvarer med LK06. Det er vanlig å presentere forfatteren i forbindelse med teksten, og det kan gi leseren innsikt i temaene som leses.

Skram skal presenteres, men det må ikke gå på bekostning av kompetansemålene i LK06. Det ser ut til at boka prøver å gi en fremstilling av Skram som er så lik presentasjonen i 98-boka som mulig, samtidig som den skal tilpasse seg de rammene som settes av nytt bokoppsett og ny læreplan. Innholdet i «uhørte temaer» prøver å oppsummere alt etter innledningen i 98-boka, fra skilsmissen til delkapittelet ender. Resultatet er åtte korte avsnitt som prøver å gjengi hennes liv og karriere, gjennom en fremstilling av samfunnsdebatten.

Ekteskapsromanene nevnes i sammenheng med debatten, og *Hellemyrsfolket* bearbeides ikke på noen måte i løpet av brødteksten. Firebindsverket nevnes i bildeteksten til portrettet på side 219, men det forteller lite om bøkene, og kan i liten grad hjelpe elevene med å oppnå en større forståelse av sjanger, virkemidler, analyse, eller annet tekstarbeid.

Hvis vi setter grunnbokas underkapittel om Skram opp mot de målene som stilles i L97, ser den ut til å treffe bedre. Boka viser elevene hennes unge leveår, temaene i hennes tekster, presenterer samtiden og hennes oppfatning av en. Den tar også kort for seg de forskjellige delene av livet som er relevant i denne konteksten. På denne måten oppfyller grunnboka flere av læreplanmålene i L97. Grunnboka viser en tydelig tilknytning til den gamle læreplanen gjennom gjentagelsen av elementer fra den originale versjonen av læreverket. Boka oppfyller krav i L97, på bekostning av LK06.

Denne fremstillingen kommer i kontrast til det vi ser i leseboka. Denne bygger ikke på en tilsvarende bok fra 1998, og har fått en ny struktur. Dette vises gjennom komposisjon,

brødtekst, bildevalg og oppgaver. Noen av oppgavene er gjentakelser fra 98-boka, men det fremstår ikke som et problem, fordi oppgavene som er tatt med i leseboka, oppfordrer til arbeid med mål i LK06, for eksempel arbeid med karakteranalyse og drøfting av enkelte virkemidler.

6.2 Små og store tilpasninger

Det er flere små grep som gjøres for å tilpasse lærebøkene til den nye læreplanen. Når vi ser på de forskjellige semiotiske ressursene hver for seg, er det tydelig at enkelte ting har fått nytt fokus. Overskriftene har endret karakter på en slik måte at de fyller andre roller. Jeg har vist hvordan titlene har fått en mer anonym funksjon i *Saga*-lærebøkene. Tittelen som innleder delkapittelet om Skram i grunnboka skal ikke lenger fortolke, men informere. Navn og leveår gir en objektiv tittel som sier lite om innholdet i brødteksten. Ser vi tilbake til 98-boka har tittelen en fortolkende karakter. Utrykket «en kvinne forut for sin tid» (Appendiks B: 168) gir mer informasjon. Det er likevel ikke noe galt i at det er fjernet i grunnboka, som skal ha mindre fokus på forfatteren. Kompetansemålene i LK06 krever ikke at elevene skal være kjent med vanlige oppfatninger av klassiske forfatterskap. Det er teksten som står i fokus, og da trenger ikke overskriften fortelle noe om hennes forhold til samtiden, eller ettertidens fortolkninger av den.

Bildet av «to mennesker» i grunnboka viser hvordan det eldre versjonen preger den nye. Mangelen på åpenbar sammenheng mellom bildet og brødteksten gjør det vanskelig å tillegge det noen utfyllende hensikt. Sett i sammenheng med 98-boka gir valget mening, men dette er ikke en kunnskap den tiltenkte målgruppen skal ha. Elever på niende trinn kommer ikke til å lese i en eldre versjon av læreboka for å øke forståelsen av bildebruken.

Sammenhengen som skapes mellom bildet og teksten, gir ikke et inntrykk av at det seksuelle er en sentral faktor i de andre temaene som listes opp. Seksualiteten trekkes inn i det uhørte, og får en effekt som ikke samsvarer med fremstillingen i 98-boka. Den hører hjemme i utroskapen, men skulpturen viser ikke en uhørt form for nærhet. Dette gjør at bildet ikke bare har et redundant forhold til teksten, slik som telefonsentralarbeiderne i 98-boka, den undergraver både overskriften og innholdet i brødteksten.

I dagens samfunn er elevene i stor grad utsatt for seksualiserte inntrykk fra mange forskjellige medier, og det er fåtallet som vil knytte dette bildet til det uhørte i 2015. Bilder er ressurser som kommuniserer mye med leseren, og har på denne måten høy modal

affordans. Dette medfører at samspillet mellom overskrift, brødtekst og bilde er viktig for elevens inntrykk av det han har lest. Når bildet som er valgt bryter med denne sammenhengen, blir det vanskelig å styre forståelsen i riktig retning. Seksualiteten trekkes inn i sammenhengen, men på en helt annen måte enn i 98-boka. Sett opp mot LK06 er ikke denne fremstillingen så viktig i seg selv, men den er med å forme tekstarbeidet.

Presentasjonen i grunnboka gir eleven informasjon om Skrams forfatterskap, som kan hjelpe i analysearbeidet. Fremstillingen av periode, tema og forfatterskap vil da påvirke hvordan eleven behandler utdraget. Måten man knytter sammen det uhørte og seksualiteten, har betydning for hvilke forventninger elevene har til arbeidet med oppgavene. Dette kan videre påvirke analysene og hvordan elevene presenterer temaene de finner i Skrams tekster.

Tilknytningen mellom 98-boka og *Saga*-bøkene ser på denne måten ut til å påvirke innholdet slik at LK06 kommer sekundært, til fordel for sammensmeltingen mellom gammelt og nytt.

Brødteksten har som regel høy modal affordans, og er viktig for formidlingen av informasjon. Forholdet mellom gammel og ny tekst i grunnboka viser hvordan en lærebokside kan brukes og utformes for å oppnå forskjellige grader av informasjonsoverføring. Under «uhørte temaer» er det spesielt en formulering som viser mulighetene som ligger i teksten. «[...] Som du har lest tidligere, opplevde også Camilla Collett dette». (Appendiks B: 220). Denne setningen fyller mange funksjoner. For det første tiltales eleven direkte av lærebokstemmen, som viser til at eleven kan knytte informasjon opp mot noe han kjenner fra før. For det andre skapes en kontekst som forteller at dette var noe flere enn Skram var opptatt av. Utrykket forutsetter en forbindelse mellom Collett og Skram. Hvis eleven knytter fremstillingen av Skram til forfatterskap han kjenner til fra før, kan det hjelpe i forståelsen av en type tekster. Brødteksten kan på denne måten jobbe opp mot læreplanmålene, uten at det blir direkte uttrykt hva som er spesielt med denne typen tekster. Kunne grunnboka stått for en større del av arbeidet med kompetansemål i *Saga*-læreverket om boka var laget mer uavhengig av 98-boka og L97? Kanskje, men da hadde den vært avhengig av å utnytte brødteksten på en annen måte, og bygge videre på den informasjonen som presenteres under portrettet (Appendiks B: 219).

Så hva er egentlig forholdet mellom læreboka og læreplanen? Samspillet ser ut til å være mer komplekst enn den fortolkningen Tønnesen beskriver. Grunnboka er tilpasset LK06 sammenlignet med 98-boka, men forholdet mellom de to bøkene er sterkt, og det preger

innholdet i grunnboka på bekostning av LK06. Enkelte bilder og sammenhenger ser ut til å ha blitt så selvinnlysende at de ikke trenger å bli forklart. Effekten av skulpturen «To mennesker», og koblingen mellom Skrams skriving og det seksuelle kommer tydelig fram i 98-boka. I grunnboka fremstilles dette som selvfølgelig, og forklaringene uteblir. Skal bildet vise noe uhørt uten forklarende bildetekst, må det virke uhørt på leseren. Vi forstår subjektivt, med vår egen samtid som bakgrunn. At den vakte harme for 126 år siden, betyr ikke det at den har samme effekt på tilskuerne i dag. Mangelen på forklaringer kan virke inn på hvordan temaene Skram skrev om tolkes, og virker derfor inn på flere kompetansemål i LK06.

Denne effekten kontrasteres tydelig med leseboka, som er mer frigjort fra den eldre versjonen av læreverket. Den har brukt samme novelleutdrag og flere av de samme oppgavene, men har en annen komposisjon. Overskriften «Novelle», og de fleste oppgavene under leseoppdrag har en mer direkte funksjon i arbeidet med kompetansemål fra LK06. Satt på spissen kan man si at leseboka fortolker LK06, mens grunnboka prøver å være en mellomting mellom 98-boka og en fortolking av LK06. Resultatet er at grunnboka søker å fortolke L97 i mindre grad enn 98-boka, gjennom små tilpasninger til LK06. Den oppsummerer mye av brødteksten i 98-boka, og fyller mange av kriteriene i L97 bedre enn det som kreves gjennom LK06. Fortellingsaspektet er en faktor i her, men Skrams liv og forfatterskap kan beskrives uten at man legger seg så tett opp mot 98-boka og L97.

Kapittel 7: Konklusjon

Tendensen i denne undersøkelsen er at lærebøkene fortolker læreplanene på forskjellige måter, men at materiale som er nyprodusert for den boken i større grad knytter seg mot læreplanmål for gjeldende læreplan. Det er varierende løsninger i alle tre lærebøkene, og utformingen av hver lærebok avhenger av flere faktorer enn læreplanen. Det er en konflikt mellom Tønnesens påstand om at lærebøker skal fortolke læreplanen, og Enghs konklusjon om at de ofte ikke gjør det. Konklusjonen her er at begge deler forekommer i alle tre bøkene, men i varierende grad. 98-boka og leseboka er nærmere tilknyttet sine læreplaner, enn grunnboka som tilpasser seg en del til LK06. Grunnboka forholder seg mer til 98-boka, som arbeider systematisk opp mot L97. Der er koblingen mellom modalitetene og læreplanen er som regel lett å finne, mens grunnboka har tilpasninger som trekker den nærmere LK06.

98-boka bruker brødtekst, utdrag og oppgaver i underkapittelet om Skram til å bearbeide flere læreplanmål fra L97. Tendensen til det samme ser vi i leseboka, der både overskrifter og oppgaver er lette å sammenligne med krav i LK06. Sammenhengen mellom innholdet i boka og kravene i LK06 har en koherens som trer tydelig frem når vi undersøker dem. Grunnboka har flere faktorer som påvirker innholdet enn de andre to bøkene. Den er en omskriving av 98-boka, og bærer med seg deler av innholdet fra den eldre versjonen av læreverket. Når vi ser på bildevalg og brødtekst, er det tydelig at mye er hentet rett ut av 98-boka, og at sammenhengene ofte ikke forklares for leseren. Resultatet er en bok som gir fortolkninger av både L97, og LK06. Ikke fordi tilpasningene er dårlige, men fordi det er vanskelig å forandre en boks karakter i så stor grad. Beholdes mange elementer fra den eldre versjonen, er det vanskelig for grunnboka å tilpasse seg mer til LK06. Problemet er ikke at endringene på det opprinnelige materialet er dårlige, men at det kanskje skulle vært færre elementer fra 98-boka, og mer nyprodusert materiale som arbeider direkte med LK06.

Bildeteksten på side 219 i grunnboka (Appendiks B) understreker denne problematikken, med å fylle inn den informasjonen om Skram som er mer relevant for kompetansemålene i LK06. Det er et inkohærent forhold mellom portrettet og bildeteksten, fordi den søker å fylle flere funksjoner på en gang. I den modale sammenhengen fremtrer bildeteksten som ubetydelig, men den er likevel viktig fordi den gir eleven informasjon om hennes forfatterskap. Boka får ikke frem all nødvendig informasjon gjennom innledningen, og bruker

bildeteksten til å fylle inn det som mangler. Setter man de to tekstblokkene opp mot LK06, blir innholdet i brødteksten nesten irrelevant sammenlignet med bildeteksten. Det er lett å begrunne denne bruken av bildetekst, fordi den er relevant i arbeidet med kompetansemål fra LK06. Bildeteksten demonstrerer hvordan boka er i stand til å presentere en mer tilpasset introduksjon til Skrams liv, som kunne erstattet delen som er hentet ut av 98-boka.

Glidningen mellom å oppfylle krav fra L97, og tilpasse dem til LK06 er gjennomgående på alle fire sidene i grunnboka. Dette vises også gjennom de delene som er utelatt. Delen om ekteskapsromanene i 98-boka er utelatt fra grunnboka, mens det fokuseres på oppsummeringen av samtidsdebatten og presentasjon av temaer. Uten konteksten som skapes i brødteksten før utdraget fra *Constance ring* (Appendiks A: 170), fremstår informasjonen under «Uhørte temaer» (Appendiks B: 220) på en annen måte.

Sammenhengen mellom det uhørte og det seksuelle blir i grunnboka implisitt, og skulpturen «To mennesker» demonstrerer ikke det uhørte på en selvinnsynende måte, som den nye versjonen av læreverket forutsetter. Skal man forstå samspillet mellom de forskjellige semiotiske ressursene i grunnboka, forutsetter det at man har lest kapittelet om naturalismen i 98-boka. Dette er en urimelig forutsetning. Skulpturen vil på denne måten bli tolket i grunnbokas samtid, og ikke sin egen. Derfor vil den tilføre teksten en annen betydning enn den gjør i 98-boka, og muligens påvirke elevenes oppfattelse av innholdet i de temaene grunnboka presenterer.

Undersøkelsen har vist at lærebøkene i stor grad er en fortolkning av de formelle læreplanene. Målene som settes følges opp i alle tre lærebøkene, men i varierende grad. Det er en tendens til at de nyproduserte delene i større grad implementerer læreplanmål i arbeidet med Skrams forfatterskap. Grunnboka har mange tilpasninger til LK06, men L97 preger innholdet gjennom elementene som er overført fra 98-boka. Undersøkelsen viser at presentasjonen av Skram i 98-boka egner den seg godt for arbeid med læreplanmål i L97. Utfordringen med å bruke deler av den opp mot LK06, er at den er laget til en annen læreplan. Målene og litteratursynene i de to læreplanene er så forskjellige at det som er skrevet for å fortolke L97, ikke kan overføres direkte til arbeid med LK06. L97 etterspør en historisk-biografisk fremstilling, som i presentasjonen av Skram blir stående i kontrast til målene i LK06 som fokuserer på tekst og sjanger.

Jeg vil derfor konkludere med at elementene i 98-boka ikke egner seg så godt i arbeidet med LK06, fordi målene i L97 er så godt innarbeidet i den. Spesielt oppgavene og brødteksten arbeider nært med målene i L97. Selv om lærebokanalysen og drøftingen er kritisk til enkelte elementer i bøkene, og da særlig bildebruken, er ikke dette et dårlig læreverk. Særlig 98-boka og leseboka viser frem litteratursynet i sine læreplaner på en god måte. Den historisk-biografiske fremstillingen og fokus på tolkningsarbeid kommer tydelig frem i 98-boka. Leseboka har fokus på sjanger, nærlesing og tolkning, noe som er i tråd med LK06. Problemet for grunnboka er at den søker å utfylle to motstridende roller på en gang. Den skal både være en ny versjon av 98-boka og en fortolkning av LK06. Hadde grunnboka hatt en svakere tilknytning til 98-boka, ville den sannsynligvis hatt en tydeligere tilnærming til kompetansemålene i LK06. Grunnboka viser en tendens til dette i den nyproduserte delen av delkapitlet om Skram. Bildeteksten på side 219 er et godt eksempel på det. Fagplanene er viktige for utformingen av lærebøkene, men i revisjonen av læreverket vises det at den gamle versjonen preger den nye. Delvis på bekostning av LK06, som ikke har det samme litteratursynet som L97.

Litteratur

Engh, K. R. (2009). Kunnskapssyn i utvikling. Et historisk perspektiv på forståelsen av kunnskap i lærebøkene for samfunnsfag i grunnskolen i lys av de to nasjonale læreplanreformene Mønsterplan av 1974 og mønsterplanene av 1987. I D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red.), *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og dannelseshistorie II*. (1. utg., s. 23-42). Oslo: Novus forlag.

Engh, K. R. (2011). Kunnskapssyn i utvikling. Et historisk perspektiv på forståelsen av kunnskap i lærebøkene for samfunnsfag i grunnskolen i lys av de to nasjonale læreplanreformene Læreplanverket av 1997 og Læreplan Kunnskapsløftet 2006. I D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red.), *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og dannelseshistorie III*. (1. utg., s. 23-42). Oslo: Novus forlag.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry – The study of curriculum Practice*. United states of america: McGraw- hill book company.

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Knudsen, S. V. og B. Aamotsbakken (2010). Refleksjoner over pædagogiske tekster. I S. V. Knudsen og B. Aamotsbakken (red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. (1. utg., s. 13-31). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Løvland A. (2007). *På mange måtar – samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Mortensen-Buran, A. B. og T. Solstad (2008). Med lesebøker skal landet bygges. Gjennom leseboka skal leseren dannes. Om leser instansen i Thorbjørn Egners lesebøker 1 og 2. I D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red.), *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og dannelseshistorie*. (1. utg., s. 83-103). Oslo: Novus forlag.

Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. I N. Askeland, E. Maagerø og B. Aamotsbakken (red.) *Læreboka – Studier i ulike læreboktekster*. (1. utg. s. 201-214). Trondheim: Akademika forlag.

Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. S. Sjøhelle og R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens skrive- og lesepraksiser*. (1. utg., s. 163-174). Oslo: universitetsforlaget.

Penne, S. (2013). Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet. I N. Askeland, E. Maagerø og B. Aamotsbakken (red.) *Læreboka – Studier i ulike læreboktekster*. (1. utg. s. 36-47). Trondheim: Akademika forlag.

Tønnessen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I N. Askeland, E. Maagerø og B. Aamotsbakken (red.) *Læreboka – Studier i ulike læreboktekster*. (1. utg. s. 147-163). Trondheim: Akademika forlag.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk* (Revidert 20.06.13, gjeldende fra 01.08.13). Lastet ned 10.04.15 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/#norsk>

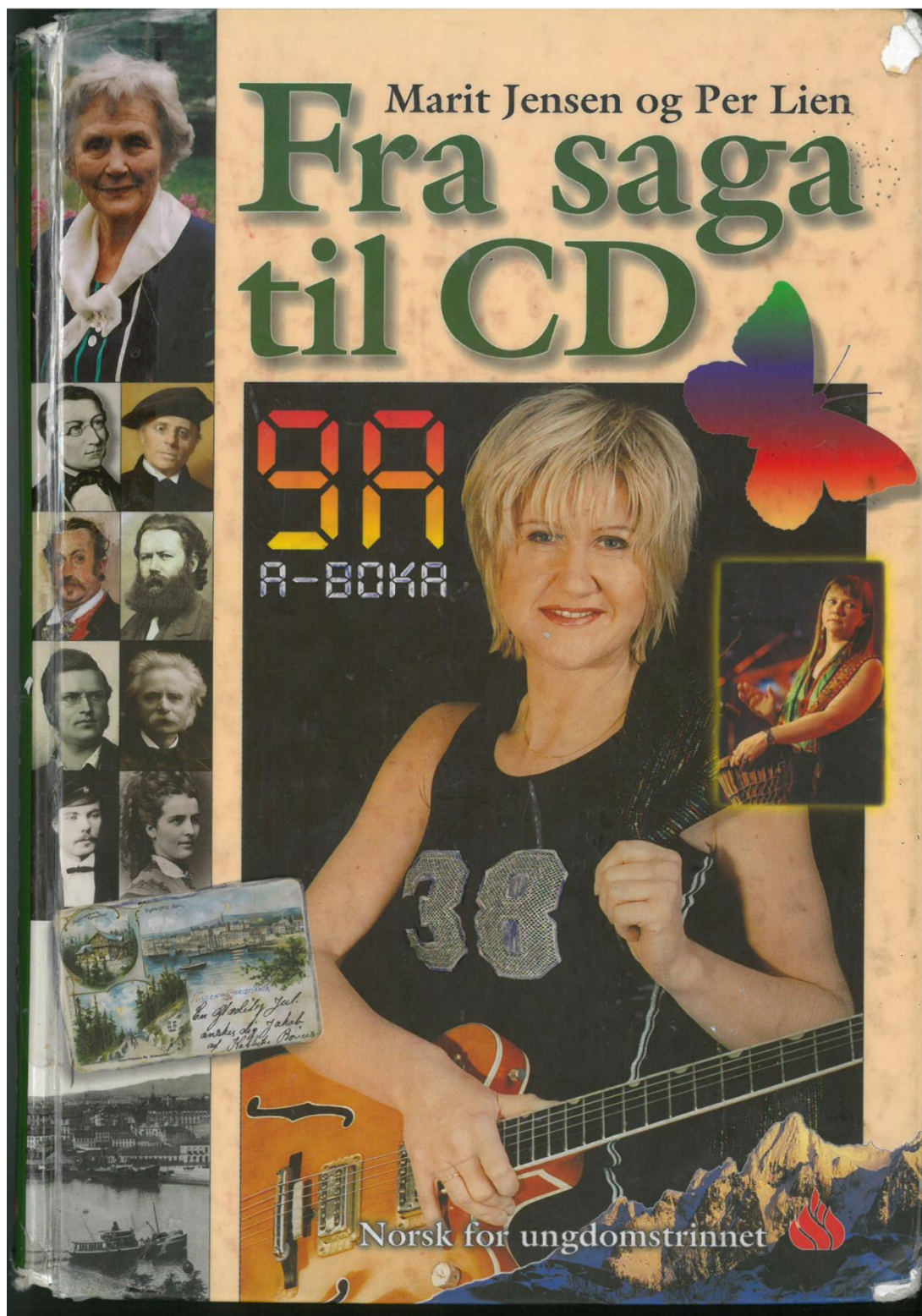
Aamotsbakken, B (2010). Strukturalisme og tekstlingvistikk. I S. V. Knudsen og B. Aamotsbakken (red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. (1. utg., s. 72-87). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Aamotsbakken, B. (2011). Skolereformer og kanon. I D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red.), *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og danningshistorie III*. (1. utg., s. 103-119). Oslo: Novus forlag.

Aamotsbakken, B. (2013). Den skjønnlitterære teksten i spennet mellom den generelle litterære kanon og skolens kanon. I N. Askeland, E. Maagerø og B. Aamotsbakken (red.) *Læreboka – Studier i ulike læreboktekster*. (1. utg. s. 49-62). Trondheim: Akademika forlag.

Vedlegg

Appendiks A: 98-boka





Naturalismen

4

Fra troen på enkeltmennesket til undergangsstemning

Ofte veksler vi mellom begrepene *realisme* og *naturalisme* når vi beskriver den norske diktningen rundt 1880-årene. Begge retninger prøver å beskrive virkeligheten så nøyaktig og objektivt som mulig. Vi legger likevel litt forskjellig betydning i de to begrepene. *Naturalistene* går tettere inn på virkeligheten.

Å dikte skal være en måte å bedrive *vitenskap* på, mente den franske forfatteren Émile Zola. (Se neste side.)

Det er først og fremst *menneskesynet* som skiller naturalistene fra realistene. Realistene skriver for å forandre sam-

PÅ PLAKATEN

- ◆ Et nytt menneskesyn – en verden uten håp
- ◆ Bohemene
- ◆ Hans Jæger
- ◆ Christian Krohg
- ◆ Amalie Skram
- ◆ Arne Garborg



Kampen for tilværelsen

Maleri av Christian Krohg
(300 x 225 cm), 1888–89

T.h.: Stephan Sinding: «To mennesker», 1889. Statuen visste sterk harme da den ble avduket – den viser to elskende på en stubbe ute i naturen. En slik skildring var svært dristig og forut for sin tid. Du kan se statuen på Nasjonalgalleriet i Oslo.



149

FRA SAGA TIL CD / A-BOKER

Kroghs atelier

I dette atelieret på Ankerterget i Oslo skrev Christian Krohg «Albertine» og malte «Albertineserien». Her har han samlet noen venner: Til venstre sitter den 23 år gamle Edvard Munch. Kalle Løchen, maler, står til høyre, og med ryggen til sitter Oda Lasson, som senere ble Oda Krohg. «Et hjørne i mitt atelier» (56 x 76 cm), 1885.



Christian Kroghs hovedverk

Malerier:
1881: Syk barge
1887: Albertine i politilegens vensteværelse
Malerier fra hans opphold i Skagen:
1879: Bobord sitt
1882: Håret flettet
1883: Mor og barn
Litterære verk:
1886: Albertine
1889: Litterære arbeider samlet under tittelen Kampen for Tilværelsen.

Amalie Skram – en kvinne forut for sin tid (1846–1905)

Amalie Skram ble født i Bergen i 1846. Familien kom opprinnelig fra landsbygda, og som andre innflyttere fra kystområdet rundt Bergen ble de kalt «strilere». Hun var enestet jente i en stor søskenflokk. Amalie vakte oppsikt med sin skjønnhet. Med det mørke håret og de dype brune øynene virket hun sydlandske. «Malla var så vakker at folk snudde seg etter henne på gaten», forteller en av klassekameratene hennes.

Familien hadde lite penger, men moren var forfengelig og ville at barna skulle gå på de beste skolen. Faren, Mons Alver, drev en liten butikk med i kjelleren, ikke langt fra Fisketorget. Da Amalie ble konfirmert, gikk faren kon-

Amalie Skram 28 år

«Misset hun en knappett, lå det et snees kavalerer for hennes fotter for å skaffe henne den tilskate eller gjemme den som en relikvie.»



158

NATURALISMEN



kurs, og for å slippe ubehageligheter reiste han i all hast til Amerika. Der ble han boende resten av livet.

Fra sin barndom forteller Amalie Skram: «... I 8–9-årsalderen var min beste glede en tidlang å tilbringe hele ettermiddagen når jeg hadde lest mine leksur, på barneværelset, hvor jeg fikk barnepiken, et stort rødkinnert menneske med sort brusende hår og svære mørke øyne, til å synge viser for meg mot at jeg fortalte henne historier. Historiene jeg fortalte, fant jeg selv opp. De handlet om krig og bortforelse og endte alle gruppevekkende. På skolen gikk jeg til jeg 16 1/2 år gammel ble konfirmert; for noen fags vedkommende som kirkehistorie og språk endog til jeg 17 år gammel ble forlovet og kort etter gift med skipsfører Müller. Med ham gikk jeg på reiser i mange år. Alt lagt sammen har jeg vistnok tilbrakt 10 år av mitt liv på reiser.»

Ulykkelige ekteskap og tragiske ekteskapsromaner

Amalie var ikke lykkelig i ekteskapet med skipskaptein Müller. Hun ble med ham på jordomseiling, og de ble borte i ti år. Flere av bøkene hennes skildrer inntrykk og opplevelser fra denne perioden.

Til tross for at Amalie prøvde å få ekteskapet til å fungere, valgte hun å gå fra Müller i 1877. Som i de fleste tilfeller der kvinner brøt ut av ekteskapet, ble det skandale, og hun ble stående alene.

159



Amalie og Müller
Fotografert et tatt like etter bryllupet i 1864. Amalie var bare 18 år da hun giftet seg.

Hun fikk nervesammenbrudd og måtte få psykiatrisk behandling på Gaustad sykehus i Kristiania. Amalie valgte deretter å flytte med de to sønnene sine til broren Ludvig.

I 1879 drog hun til Kristiania. Her traff hun Bjørnstjerne Bjørnson. Amalie Skram hadde stor sans for Ibsens og Kiellands diktning, men var mest begeistret for Bjørnson.

I 1882, på Bjørnsons femtiårsdag, traff hun den danske dikteren Erik Skram. I 1884 giftet de seg og flyttet til København. Selv om ekteskapet gikk i oppløsning, var perioden med Skram en god tid for Amalie.

I 1885 kom hennes debutroman *Constance Ring*, hvor stoffet i stor grad er hentet fra hennes første ekteskap. I *Constance Ring* forteller hun om en ulykkelig kvinnes ekteskaphistorie og om mannfolks utroskap både før og under ekteskapet. Boka vakte mye oppstyr.

Den alminnelige oppfatning var at kvinner ikke har noen seksualitet, den er forbeholdt mannen. Kvinners seksualitet får imidlertid stor plass i Amalie Skrams bøker. I romanene sine viser hun at kvinner har seksuelle drømmer og fantasier, selv om de ikke får level til sin seksualitet innenfor ekteskapet.

UTDRAG FRA CONSTANCE RING II

Det irriterer Ring at hans kone ikke så ut som en lykkelig hustru, og så gikk han til tanten og beklaget seg. Denne lovet å tale til Constance, og det gjorde hun da også ved første leilighet.

Fru Ring hørte på hennes formanende ord med nedslått mine, og nu og da et par enstavelserord som: Ja, jeg vet nok, ja visst, ja osv., inntil tanten tok henne inn til seg og kjærlig hviskende bad henne si hva det var i veien.

Da brast Constance i gråt og fikk med møyen frem de ord: «Jeg lenges hjem.»

Resultatet av denne samtale ble så senere referert til Ring. «Lenges hjem! En gift kone gå og lenges hjem. Det var en nydelig historie. Var da hennes hjem ikke hos hennes mann for fänden! Og hadde hun ikke alt som hun kunne ønske seg og mer til? Gikk han kanskje ikke der og bar henne på hendene, og visste han vel det gode han ikke ville gjøre henne?»

Om han prøvde å sende henne hjem en tur, hadde tanten foreslått.

Helt opp fänden i vold til Molde! Nei takk, det skulle han be seg betakkert for. Var hun ikke nettopp kommet fra badestedet, og hadde han ikke unnvært henne i måneder? Det måtte da være grenser for oppførelse også!

Bare det kom småfolk – mente tanten. Ja, var det enda noe slikt i gjære, så skulle han ikke ha talt om det, – men pokker heller!

Tanten hadde så, da han alt stod med hånden på dørgrepet, sagt noe om at alle ting stod i Vårherres hånd, og at Constances sinnstilstand nok ville bedres.

Men vinteren gikk, og våren kom, og alt ble ved det gamle. Når hun var ute i selskap, eller det var fremmede hos dem, kunne hun nok få en raptus av sin gamle livlighet og endog undertiden gi seg hen til en påfølgende lystighet, men dette var bare en ny kilde til ergrelse for Ring. Der kunne hun sitte og fjase og le med disse mannfolk som drev inn hos dem om aftenen og gav seg til å bli, enten han bad dem eller ei, og alene med ham var det aldri et smil å se på hennes ansikt. Skulle han få henne til å snakke, måtte han, som han pleide å si, hale og slite hvert ord ifra henne, unntagen når det gikk ut på å si ham imot eller være ubehagelig, for da skulle han tro hun kunne få munnen på gli så det forstør.

Ring skulle gjøre en tur til Stockholm og København, dels i forretninger, dels for å friske seg, og foreslo sin kone å følge med. Hun ble i første øyeblikk henrykt; hun, som aldri hadde vært utenfor Norge, skulle endelig få se litt av verden. Men det kom og gikk som en kort oppblussen, for når hun tenkte seg om, gledet hun seg ikke. Hun forutså hvordan det ville gå; de hadde aldri lyst til det samme og alltid en stikk motsatt oppfatning av hva som var behagelig og fornuftig. De hadde gjort en liten tur oppover Mjøsa og Gudbrandsdalen forrige år, og da hadde de ligget i spiid og dispuitt om hver eneste bagatell. Når hun var sulten og ville spise, var han proppmett, og når hun var trett og ville hvile, følte han seg nettopp så opplagt til å dra videre. – Allikevel tenkte hun ikke på annet enn å bli med inntil Ring en aften reisen kom på tale, satt og foreholdt henne hvor meget dyrere det ville bli å ta henne med, og at han derfor håpet hun ville vise sin takknemlighet ved å

leilighet
anledning, sjanse
møye anstrengelse, slit
oppføre det å ofre seg
raptus anfall
å forstå å monne, å hjelpe på
dispuitt diskusjon, krangel



Kjvhvn.
København
G. B. Georg Brandes
konsorter likasmede, personer av samme slag
Konstantinopel
Tykkias hovedstad fram til 1923. Konstantinopel heter i dag Istanbul.
heter i dag Istanbul.
pervers sykkelig, unormal (brukes helst om kjønnsdrift)
å være impotent å ikke ha evne til å gjennomføre et samleie

og ekteskap, skapt av en kvinne, var sterk kost i hennes samtid. «Dette er ikke skjønnlitteratur, men 'kjønslitteratur',» skrev Morgenbladet. En kvinnelig forfatter som skrev om kvinners seksualitet, ble oppfattet som umoralsk, og mange vendte Amalie ryggen, også Bjørnson, og det skuffet henne voldsomt. Av de norske forfatterne var det bare Arne Garborg som støttet henne og «forstod» boka.

Til Arne Garborg
Kjvhvn. O., Østerfarimagsgade 51
den 14. september 85.

Kjære Garborg! For budskapet jeg fikk forleden, takkes du over all måte. Det var en underlig fornemmelse som gikk igjennom meg da jeg erfarde at du, du, Arne Garborg, den eneste kritiker Norge eier, og den beste Skandinavia har, ja, for jeg synes du er bedre og verdifulle enn G. B., iallfall av en annen art, som jeg foretrekker – G. B. er så overfladisk især til dels, som da han skrev om deg, det tynneste av tynt! – at du altså hadde spandert henvendelse er ark, tenk det: henvendelse er ark på min ringe bok, og at det visst alt var trykt i Nyt Tidsskrift. Det gjorde godt etter all den galle jeg har samlet opp i sinnet mot norskepakket der opppe. Noe så uhorst lumpent som den mottagelsen min bok har fått. Ikke annet enn skjellsord og gemene fortolkninger, som det formelig har tatt meg tid å forstå og komme til bunns i. Ikke et eneste vennlig eller anerkjennende ord, verken privat eller offentlig, ikke ett, ikke ett! Bare skjellsord og pøbelaktighet. Slikt glemmer et menneske aldri, og jeg ville også forakte den som gjorde det. Og mine såkalte venner! Vullum, Helland med konsorter. Disse ynkelige filletentene, som gikk berserkergang for å stanse boken. Og den Huseby, et menneske som man må bruke sakfører for å få et forretningsvar fra. Ja, jeg må si det er en nydelig behandling! Men nok om det. Du må endelig komme over Kjvhvn, og du må straks si meg om du kommer eller ei, for deretter vil jeg innrette min reise til Bergen. Jeg skal nemlig der opp for å se Ludvig, som ikke har vært her i sommer; og hør Garborg, kan du ikke sende meg et nummer av Tidsskriftet med anmeldelsen i. Jeg hadde det nemlig ikke. Huseby, slusken, kan jo sette det på regning for meg! – Kom nu endelig kjære, prektige, gullhjertede, dyrebare, uforglemmelige Garborg.

Din A. S.
Amalie Skram skrev flere ekteskapsromaner i denne perioden. Innholdet i romanene tar utgangspunkt i forfatterens egne opplevelser. Amalie Skram er svært kritisk til kvinnens stilling i ekteskapet.

Lucie (1888) handler om ekteskapet mellom en advokat og den seksuelt erfarne tivollpiken Lucie. Både klasseforskjellen og forfrita hennes plager ektemannen, og Lucie blir sett ned på både av ham og omgangskretsen deres. Det dramatiske høydepunktet i romanen er da Lucie blir gravid etter en voldtekt. Da det viser seg at sønnen hun føder, har den samme felleken i ansiktet som voldtektsmannen, får hun hysterisk anfall og sterk feber. Lucie dør kort etter.

Handlingen i *Fru Inés* (1891) er lagt til Konstantinopel. Den vakre Inés har i mange år vært ulykkelig gift med en eldre, brutal og pervers forretningsmann, von Ribbing. I boka ankydes det at ekteskapet er seksuelt dødt, og at von Ribbing er impotent. Inés forelsker seg i en ung, vakker engelskmann, Arthur Flemming, som blir hennes elsker, men dette forholdet går også i oppløsning. For ikke å skuffe Flemming og rope «den triste hemmelighet, at naturen så grusomt hadde forsonet henne», bryter hun med ham. Det ender med døden for dem begge.

I 1892 skrev Amalie Skram *Forrædt*, romanen om den sytten år gamle utvitrede Aurora, kalt Ory, som blir giftet bort til den eldre kapteinen Riber. Bryllupsnatten blir et sjokk for Ory, men likevel blir hun med ham til London. Her får hun innblikk i mannens tidligere liv og oppdager at han har vært forlovet. Dette vekker Orys misgjerrighet, og hun lokker Riber til å fortelle mer og mer om livet sitt. Ory forlanger å få vite stadig mer og bruker det hun får vite, mot ham. Dette blir en utholdelig livssituasjon for Riber, og til slutt orker han ikke mer og kaster seg i sjøen.

Ekteskapsromanene til Amalie Skram må ses i sammenheng med den voldsomme debatten om kjønnsmoral og prostitusjon og har særlig tilknytning til Christian Krohgs roman *Albertinas*, som gjorde sterkt inntrykk på Amalie. «Disse falne kvinner (...) er rett og slett mennesker som vi andre,» skrev hun i 1887.

I Tivoll!

Tivoli i Oslo (1877–1934) hadde teater, kabarett, revy og varierte og var en populær formøyelse for de skandisjonerne, det vil si mennesker med god råd. De ansatte tilhørte lavere samfunnsklasser. Tegningen er laget av Gustav Lørum i 1889.



Omslaget til Amalie Skrams roman *Fru Inés* fra 1891. Denne utgaven er fra 1950-tallet.

alen gammelt lengjemål (0,6275 m) litt kortere på den andre lid her: litt kortere i bredden **krampe** hekte **mølle** slaps, søle **girlander** eg. lenke av blomster, blader eller frukter **gnedler** smell, larm **å slå glass til avlesning** å varsle om valtskifte (man målte tida med timeglass) **hvor langt natten var** leden hvor langt på natt det var **sakte tyszen** lav lysing **kno** fingerknoke **blottenes** bare (forsterkende) **å lute seg** å bøye seg

66 KARENS JUL

På en av dampskipskaiene i Kristiania lå det for en del år siden et gråmalt trehus med flatt tak, uten skorstein, omtrent 4 alen langt og litt kortere på den andre lid. I begge tverrveggene var det et lite vindu, det ene like overfor det annet. Døren vendte mot sjø-siden og kunne lukkes både innvendig og utvendig med jernkroker som ble heftet fast i kramper av samme metall.

Hytten var opprinnelig blitt oppført til fergemennene, for at de skulle ha tak over hodet i regnvær og i vinterkulden når de satt og drev og ventet på at noen skulle komme og forlange båt. Senere, da smådamperne mer og mer slukte trafikken, var fergemennene trukket annetsedshen. Så ble huset kun benyttet leilighetsvis av hvem det kunne falle seg. De siste som hadde gjort bruk av det, var noen steinarbeidere, når de holdt sine måltider to om gangen, da de en sommer reparerte på kaiestykket i nærheten.

Siden var det ingen som tok notis av den gamle, lille rommen. Den ble stående hvor den stod, fordi havnevesenet ikke fikk det innfall å ta den bort, og fordi ingen inngikk med klage over at den stod i veien for noen eller noe.

Så var det en vinternatt i desember måned hen under jul. Det drev så smått med sne, men den smeltet mens den falt, og gjorde den klebrige møljen på kaiens brosteiner alt våtere og fetere. På gasslyktene og dampkranene lå sneen som et gråghvitt, fintfrynset overtrekk, og kom man tett ned til skipene, kunne man skimte gjennom mørket at den hang i riggen som girlander mellom mastene. I den mørkegrå, disige luft fikk gassflammene i lyktene en skitten, brangul glans, mens skipslatterne lysste med et grunnset-rodt skinn. Av og til skar den knalende lyd fra skipsklokkene med et brutalt gnedler gjennom den fuktige atmosfære nær vaken om bord slo glass til avlesning.

Politikonstabelen som patruljerte på kaien, stanset ved gasslykten utenfor det forhennevende fergemannshus. Han trakk sitt ar frem for å se hvor langt natten var leden, men ider han holdt det opp mot lyset, hørte han noe som lignet barnegråt. Han lot hånden synke, så seg om og lyttet. Nei, det var ikke så. Opp igjen med uret. Lyden var der atter, denne gang blandet sammen med en sakte tyszen. Igjen lot han hånden synke, og igjen ble det stille. Hva djevelen var dette for narret? Han gav seg til å snuse om i nærheten, men kunne ingenting oppdage. For tredje gang kom uret opp mot gasskinnet, og denne gang fikk han fred til å se at klokken straks var 4.

Han drev oppover, forbi huset, undret seg litt, men tenkte sluttelig at det vel måtte ha vært innbilning, eller hvordan det nu kunne henge sammen.

Da han en stund etter kom samme vei tilbake og nærmet seg huset, skjøttet han til det. Hva var det? Så han ikke noe røre seg



Kvinnelige telefon-sentralarbeidere
Norges første telefon-sentral ble opprettet i 1880. I starten var det ca. 170 abonnenter.

der inne? Gasslyktene utenfor kastet fra begge sider skinet inn gjennom vinduene, så det tok seg ut som var det tent lys der inne.

Han gikk hen og kikket inn. Ganske riktig. Det satt et vesen på benken tett under vinduet, en liten sammenkrøkt skikkelse som bøyde seg forover og puslet med noe han ikke kunne se. Et skritt omkring hjørnet, og han stod ved døren og ville inn. Den var stengt.

«Lukk opp» – ropte han, og banket på med sin kno.

Han hørte det fare opp med et sett, det kom som et svakt, forskrekket utrop, og så ble det ganske stille.

Han banket igjen med sin knyttede neve og gjentok:

«Lukk opp, Dere der inne! Lukk opp på øyeblikket.»

«Hva er det? Herregud, her er ingen her,» kom det forskremt fra tett ved døren.

«Lukk opp. Det er politier!»

«Josses, er det polietie! – Å kjære vene, det er bare meg, je gjør ingen ting, bare blottenes sitter her, skjønner dere.»

«Kan Dem se til å få opp med døren med Dem, eller Dem ska få an' å vite. Vil Dem ...»

Han kom ikke lenger, for i det samme gikk døren opp, og i nes-tu lutet han seg gjennom åpningen inn i det lave rom, hvor han

OPPGAVER ✂

Oppvarmingsoppgaver

1

A Hva slags syn hadde naturalistene på mennesket?

B Hvem var «bohemenene» i Kristiania? Nevn så mange navn du kjenner.

C Les utdraget fra *Fra Kristiania-Bohømen*. Finn naturalistiske trekk i teksten og skriv minst fem adjektiv som beskriver menneskene og stemningene.

D Kadett Jarmann og Herman Eek er hovedpersonene i romanen *Fra Kristiania-Bohømen*. Tenk deg at disse to treffes en sen kveld i leiligheten til Jarmann. Hva snakker de om? Lag dialogen.

E Jarmann skyter seg selv etter en rangel i Vika, et av Kristianias fattig-kvarterer. Finn opplysninger om hvordan Vika var rundt 1880, og hvordan dette stedet er i dag. Velg sjanget selv.

F Bohemenene utformet sine egne leve-regler, kalt bohemenenes bud. Skriv dine egne leve-regler i bohømenstil. Dette kan også gjøres som et gruppearbeid.

2

A Skriv fem faktasetninger om Christian Krohg.

B Hva slags motiver var Christian Krohg mest opptatt av å male?

C Hvordan bidrog Christian Krohg i kampen mot prostitusjonen?

D Se på maleriet *Albertine i politilegens venteværelse* av Christian Krohg på side 167.

E Lag forskjellige monologer hvor du får fram Albertines tanker og følelser der hun står i venteværelset. Ta monologene opp på kasset.

F Spill dem i klassen mens dere ser på bildet, og diskuter etterpå.

G Se på bildet. Hva tror du damene i forgrunnen snakker om? Lag replikker mellom noen av personene og framfør situasjonen som rollespill.

H Skriv en artikkel der du diskuterer prostitusjon i dag.

3

A Skriv fem faktasetninger om Amalie Skram.

B Hvorfor var Amalie Skram så omdiskutert i sin samtid?

C Les utdraget nedenfor fra *Sjur Gabriel*. Skriv i kladdetexta di minst fem setninger som viser at Amalie Skram gjerne skildret folks elendighet.

66 Tårene rant uvatlelig ned over hans, etter roingen, dampende ansikt. Av og til gned han seg på kinnene og snøt nesene i fingrene. Omsider nådde de hytten hvor de bodde. Den bestod av et kjøkken med en sort grue og en stue med bjelkeloft og et

OPPGAVER ✂

eneste alenhøyt vindu med bitte små ruter, hvorav noen var knust og erstattet med påklistrede filler. I kjøkkenet var det en liten glugg, som i godvær, når den stod åpen, gav en smule lys. I styggevær, når vinden førte blest og regn like på, var det ganske mørkt.

Sjur Gabriel løftet treklinken av døren og vendte seg om for å se etter Jens, der langsomt kom sigende ti, tolv skritt borte.

«Kadn du sjå te å dra beinae me' deg!» ropte han arrig.

Jens tok lengre skritt.

«Ho mor frys ihjel!» – sa han, da han var kommet nærmere.

«Ve du hadla kjøft, din gutakvalp!» Han ble grepet i skuldrene og lempet inn gjennom doråpningen.

D Les utdraget fra *Constance Ring*. Skriv en dagbokside der Constance beskriver forholdet til mannen sin.

E Finn naturalistiske trekk i tekst-utdraget. Skriv dem ned. Diskuter med en i klassen.

F Les novellen *Karens jul*.

G Gi eksempler på hvordan Amalie Skram beskriver været.

H Hvordan bruker forfatteren været skifning som et litterært virkemiddel?

I Hvorfor tror du Amalie Skram legger handlingen i novellen til julehøytiden?

J Tenk deg at Karen og barnet ikke dor. Hva skjer videre med Karen? Skriv videre på fortellingen. Prøv å skrive naturalistisk med for eksempel beskrivende adjektiv, usynlig fortellerstemme, detaljerte miljøbeskrivelser og replikker på dialekt.

4

A Skriv fem faktasetninger om Arne Garborg.

B Hvordan preget oppveksten til Arne Garborg forfatterskapet hans?

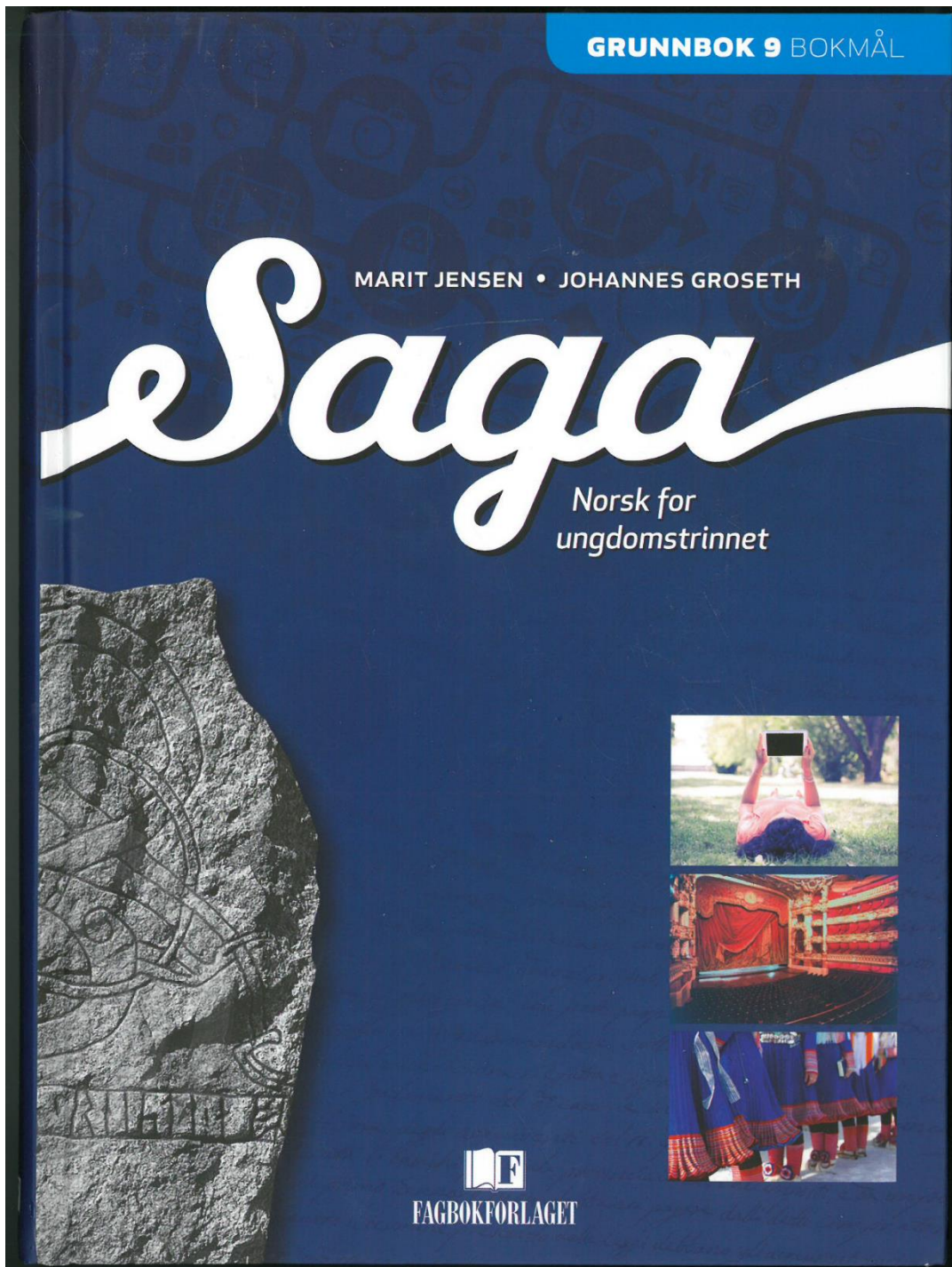
C Hvilke temaer tok Arne Garborg opp i sine naturalistiske romaner?

D Daniel Braut er hovedpersonen i romanen *Bondestudentar*. Skriv brevet Daniel Braut sender hjem fra oppholdet i Kristiania. Hva tror du han forteller?

E Arne Garborg var en av de få personene som støttet Amalie Skram. Lag en dialog mellom Arne Garborg og Bjørnstjerne Bjørnson hvor de diskuterer Amalie Skrams forfatter-skap og hennes rolle i samtida.

F Les og lær diktet «Sporene» fra *Haugtussa*. Klassen kan framføre teksten. Få læreren til å lære dere melodien til diktet, og syng den sammen.

G Du er journalist i en avis, i et ukkeblad eller i radio/TV. Lag et portrettintervju med Veslemøy. Bruk fantasien.





Jonas Lie

Jonas Lie (1833–1908)

Jonas Lie var en av de dikterne Bjørnson traff på studentfabrikken til Høelberg. De to ble gode venner. Den første romanen Lie skrev, het *Den fremsynte* og kom ut i 1870. Det er en fortelling om Lies barndomsår i Tromsø, og den handler om nordnorsk folkeliv og natur. Innholdet og naturskildringene minner om *Nordlands Trompet* av Petter Dass.

Jonas Lie var også opptatt av kvinnes stilling i samfunnet og mente at kvinners deltakelse var viktig for demokratiet. Han skrev flere familieromaner fra overklassen, der han beskriver hvordan kvinnene hadde det. En av disse romanene er *Familjen paa Gilje* (1883).

Denne romanen har likhetstrekk med Camilla Colletts *Arntmandens Døttre* og beskriver tvangsekteskap og kvinneundertrykking. *Familjen paa Gilje* skildrer embetsmannsmiljøet i ei fjellbygd i 1840-årene og handler om embetsmannsdøtrene tragedie. Handlingen i romanen går fra idyll til katastrofe, fra familiesamhold til familieoppløsning. Familien Gilje er i en vanskelig økonomisk situasjon, og det er viktig å få dotrene godt gift. Hjemme på Gilje er det kaptein Jæger som er sjefen. Kona, Ma, lever livet sitt i skyggen av mannen sin. Thinka, den ene av døtrene, tvinges av faren til å gifte seg med den halvgamle rike fogden. Den andre søsteren, Inger-Johanne, vil ikke selge seg for «et godt giftemål», slik som søsteren. Hun velger å leve ugift resten av livet, til farens store forvillelse.

Dette temaet er noe som går igjen i hele forfatterskapet til Jonas Lie.

Det meste av det Jonas Lie skrev, ble skrevet utenfor Norge, blant annet romanen *Livsslaven* (1883). *Livsslaven* er en tragisk roman. Den handler om Nikolas, en gutt som blir født utenfor ekteskap, og som blir satt bort til pleieførelde. Nikolas blir dømt til livsvarig fengsel etter å ha drept en mann. *Livsslaven* er det vi kaller en *naturalistisk roman*, der det er arv og miljø som bestemmer hvordan det går med hovedpersonen.

Naturalismen

Naturalismen blir regnet som en videreføring av realismen. Realistene ville beskrive virkeligheten og hadde et ønske om å forandre verden. Denne endringen skulle skje gjennom politisk kamp, og i denne kampen var pennen et viktig våpen.

Naturalistene, derimot, skildrer en verden uten håp. De trekker fram ulykkelige og tragiske menneskeskjebner, sosial nød og urettferdighet. De mener at menneskene ikke klarer å endre livet sitt selv, men blir styrt av *arv og miljø*. Livet er bestemt på forhånd ut fra hvor mennesket står på *den sosiale rangstigen*. Hos naturalistene har mennesket ingen sjanse i livskampen.

Oppgave 8

- A Hva var ulikt i måten å skrive på mellom realistene og naturalistene?
B Hva betyr uttrykket «den sosiale rangstigen»?

Amalie Skram (1846–1905)

Amalie Skram ble født i Bergen i 1846. Familien kom opprinnelig fra landsbygda, og som andre innflyttere til Bergen ble de kalt «strilere». Hun var eneste jente i en stor søskenflokk. Familien hadde lite penger, men moren var forfengelig og ville at barna skulle gå på de beste skolene. Faren, Mons Alver, drev en liten butikk med i kjelleren, ikke langt fra Fisketorget. Da Amalie ble konfirmert, gikk faren konkurs, og for å slippe ubehageligheter reiste han i all hast til Amerika. Der ble han boende resten av livet.

Fra sin barndom forteller Amalie Skram:

I 8–9-årsalderen var min beste glede en tid lang å tilbringe hele ettermiddagen når jeg hadde lest mine leker, på barneavdelset. Hvor jeg fikk barnepike, et stort rodkinnet menneske med sort, brusende hår og svære mørke øyne til å synge viser for meg mot at jeg fortalte henne historier. Historiene jeg fortalte, fant jeg selv opp. De handlet om krig og bortførelse og endte alle gruoppvekkende. På skolen gikk jeg til jeg 16 1/2 år gammel ble konfirmert; for noen fags vedkommende som kirkehistorie og språk endog til jeg 17 år gammel ble forlovet og kort etter gift med skipsfører Müller. Med ham gikk jeg på reiser i mange år. Alt lagt sammen har jeg visstnok tilbrakt 10 år av mitt liv på reiser. [...]



Amalie Skram hører med blant de framste og mest betydningfulle norske romanforfattere. Hovedverket hennes er romanen *Hellomyrffolket*. Hun videreførte i utdøende av kvinners levevilkår som Camilla Collett i hullet et par år tidligere. Portrettet er laget av Georg Achen.

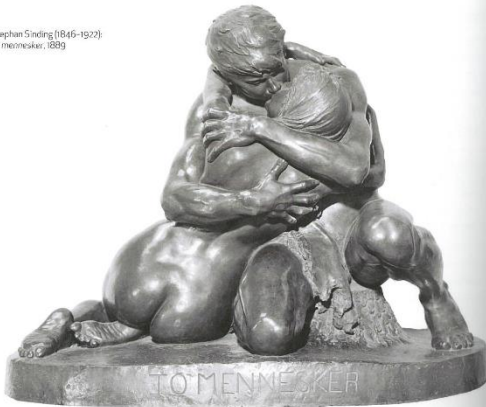
Amalie var ikke lykkelig i ekteskapet med skipskaptein Müller. Hun ble med ham jorden rundt, men til tross for at hun prøvde å få ekteskapet til å fungere, valgte hun i 1877 å skille seg. Dette var en stor påkjenning for Amalie. Kvinner som valgte å bryte ut av ekteskapet, sto ofte veldig alene, og det ble skandale.

«Uhorde temaer»

Både ute i Europa og i Norge ble det i denne tiden skrevet litteratur om kvinners hverdag. Det ble også diskutert kvinnesak. Mange kvinnelige forfattere mente at det var svært vanskelig å være både kvinne og kunstner. Som du har lest tidligere, opplevde også Camilla Collett dette.

Amalie Skram var også med i debatten om kvinnes stilling i samfunnet. Mye av det hun etter hvert skrev om, handlet om dette. Hun møtte mye motstand, fordi hun brøt med datidens regler for hva en kvinne kunne tillate seg å skrive om. Amalie Skram tok ofte opp «uhorte temaer» på den tiden, for eksempel utroskap,

Stephan Sinding (1846–1922):
To mennesker, 1889



ekteskapsproblemer og samfunnets undertrykkelse av kvinnen. Det ble skandale da hun skrev om seksuelle problemer innenfor ekteskapet, blant annet i romanen *Lucie* fra 1888.

«Dette er ikke skjønnerlitteratur, men 'kjønnerlitteratur', skrev Morgenbladet. En kvinnelig forfatter som skrev om kvinners seksualitet, ble oppfattet som umoralsk. Mange vendte Amalie Skram ryggen, også Bjørnstjerne Bjørnson, og det skuffet henne voldsomt.

Bjørnson anklaget henne også for å framstille livet som en jammerdal. Amalie svarte ham i et brev: «Hvorfor skal alle i litteraturen være predikanter? Kan jeg ikke ha mitt små hjørne i ro og fred? Skal der ingen peke på livets jammer og nød, ingen forsøke på å få folk til å forstå og hjelpe etter fatig evne? Forstå er jo å tilgi ...».

Av de norske forfatterne var det bare Arne Garborg som støttet henne: «Amalie Skram var den eneste som heilt ut var det med den tid alle ville vera, naturalist. Men ho var det på sin eigen måte», skrev han. Her kan du lese et brev Amalie Skram skrev til Garborg:

Til Arne Garborg
Kjævn. Ø., Østerfarimeggsgade 51
den 14. september 85

Kjære Garborg! For budskapet jeg fikk forleden, takkes du over all måte. Det var en underlig fornemmelse som gikk igjennom meg da jeg er farte at du, du, Arne Garborg, den eneste kritiker Norge eier, og den beste Skandinavia har, ja, for jeg synes du er bedro og verdifullere enn G. B., iallfall av en annen art, som jeg foretrekker – G. B. er så overfladisk især til dels, som da han skrev om deg, det tyrmeste av tytt! – at du ialts hadde spandert henvet et ark, tenk det: henvet et ark på min ringe bok, og at det visst alt var trykt i Nyt Tidsskrift. Det gjorde godt etter all den galle jeg har samlet opp i sinnet mot norskepakket der opppe. Noe så uhor! lumpent som den mottagelsen min bok har fått. Ikke annet enn skjellsord og gemene fortolkninger, som det formelig har tatt meg tid å forstå og komme til bunns i. Ikke et eneste vennlig eller anerkjennende ord, hverken privat eller offentlig, ikke ett, ikke ett! Bare skjellsord og pøbelaktighet. Slikt glemmer et menneske aldri, og jeg ville også forakte den som gjorde det. Og mine såkalte venner! Vilum, Helland med konsorter. Disse ynkelige lillefantene, som gikk berserkorgang for å stanse boken. Og den Huseby, et menneske som man må bruke sakfører for å få et forringsvar fra. Ja, jeg må si det er en veldig behandling!

Men nok om det. Du må endelig komme over til Kjævn, og du må straks si meg om du kommer eller ei, for deretter vil jeg innrette min reise til Bergen. Jeg skal nemlig der opp for å se Ludvig, som ikke har vært her i sommer; og her Garborg, kan du ikke sonde meg opp nummer av Tidsskriftet med anmeldelsen i. Jeg hadde det nemlig ikke. Huseby, slusken, kan jo sette det på regning for meg! – Kom nu endelig kjære, prektige, gullhjertede, dyrebare, uforglemmelige Garborg.

De A. S.

Ordforklaringer

Kjævn: København.
G. B.: Georg Brandes.
konsorter: likesnede, personer av samme slag.

Sentrale verk av Amalie Skram

Romaner:

1885: *Constance Ring*
 Hjellemysfolket
 1887: *Syne Gabriel*
 1887: *Ta kvinner*
 1890: *S.G. Myre*
 1898: *Arkam*

1899: *Lucie*
 1891: *Fru Inés*
 1892: *Førraad*
 1895: *Professor Hieronimus*
 1895: *Pizz St. Jørgen*

Fortellinger:

1882: «Madam Hales Løse-
 fiske»
 1888: «Kærens jul»
 1890: «Børnefortellinger»

Oppgave 9

- A Hvilke temaer var det Amalie Skram skrev om?
 B Hva var det Bjørnstjerne Bjørnson kritiserte Amalie Skram for?
 C Hvorfor tror du bøkene hennes er like aktuelle i dag?



Ekteskapsromanene til Amalie Skram må vi se i sammenheng med debatten om kjønnsmoral og prostitusjon som var oppe i tiden.

Romanen *Albertine* av Christian Krohg gjorde sterkt inntrykk på henne. «Disse falne kvinner [...] er rett og slett mennesker som vi andre», skrev hun i 1887.

Tross mye motstand ble Amalie Skram en av Norges store forfattere, og hun er like aktuell den dag i dag. Hun regnes som en av de fremste forfatterne innenfor naturalismen i Norge.



Over til Leseboka

På side 189 i leseboka kan du lese Amalie Skrams novelle «Kærens jul». Novellen skildrer den fortvilte situasjonen til den unge jenta Karen etter at hun har fått et barn utenfor ekteskap.

Bohemene

Det meste av 1870- og 80-årenes diktning, som du nå har lest om, er preget av kampen for frihet og likhet for alle mennesker, uansett kjønn og sosial tilhørighet. Kunstnerne kjemper for demokratiske reformer.

Midt i 1880-årene oppstår et nytt og mer radikalt miljø blant kunstnere og forfattere. De kaller seg *bohemene* og mener at kunstnerne fra 1870-årene beskriver virkeligheten for romantisk.

Bohemene tror på «fri kjærlighet» og mener at årsaken til usedeligheten, for eksempel prostitusjon, er det borgerlige ekteskapet og undertrykkelsen kvinnene er utsatt for. Bohemene er en klikk på 20–30 personer som ikke tar hensyn til vanlige verdier og moralbegreper. De forakter det bestående og vil ikke innordne seg i samfunnet. Bohemene hater alt som er hyklersk, og vil avsløre dobbeltmoralen i samfunnet.

Ordforklaringer
usedelighet seksuell umoral, løskjøpighet
hyklersk det som er falskt eller tiggort

Bohemenes bud

- 1 Du skal skrive ditt eget liv.
- 2 Du skal overskjære dine familierødder.
- 3 Man kann seine Eltern nie schlecht genug behandeln.
- 4 Du skal aldri slåa din næste for mindre end fem kroner.
- 5 Du skal hade og foragte alle bønder, saasom: Bjørnstjerne Bjørnson, Kristoffer Kristoffersen og Kolbenstvedt.
- 6 Du skal aldri bære celluloidmansjetter.
- 7 Aflad aldri med at gjøre skandale i Chria. Theater.
- 8 Du skal aldri angre.
- 9 Du skal ta live a dei.

Fra Kristiania-Bohømen

Hans Jøger (1854–1910) var sentral i denne gruppa av kunstnere og intellektuelle i Kristiania. I 1885 skrev han en tobindsroman, *Fra Kristiania-Bohømen*, der han gir et levende bilde fra bohemenes liv. Jøger forteller om hvordan to unge menn, kadett Jarmann og Herman Eek, opplever Kristiania med fri kjærlighet og utsvevende liv. Romanen vakte voldsomme reaksjoner da den kom ut, og den ble beslaglagt få timer etter utgivelsen. Hans Jøger mente at *sannheten* bare kunne komme fram ved at forfattere skriver om sitt eget liv.

Ordforklaringer

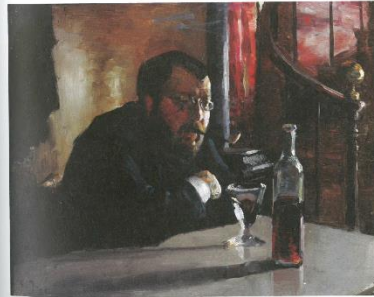
Man kann seine Eltern nie schlecht genug behandeln (oversatt til norsk): Man kan aldri behandle foreldrene sine dårlig nok

Å slå noen for penger: å bomme noen for penger, å taगे penger av noen

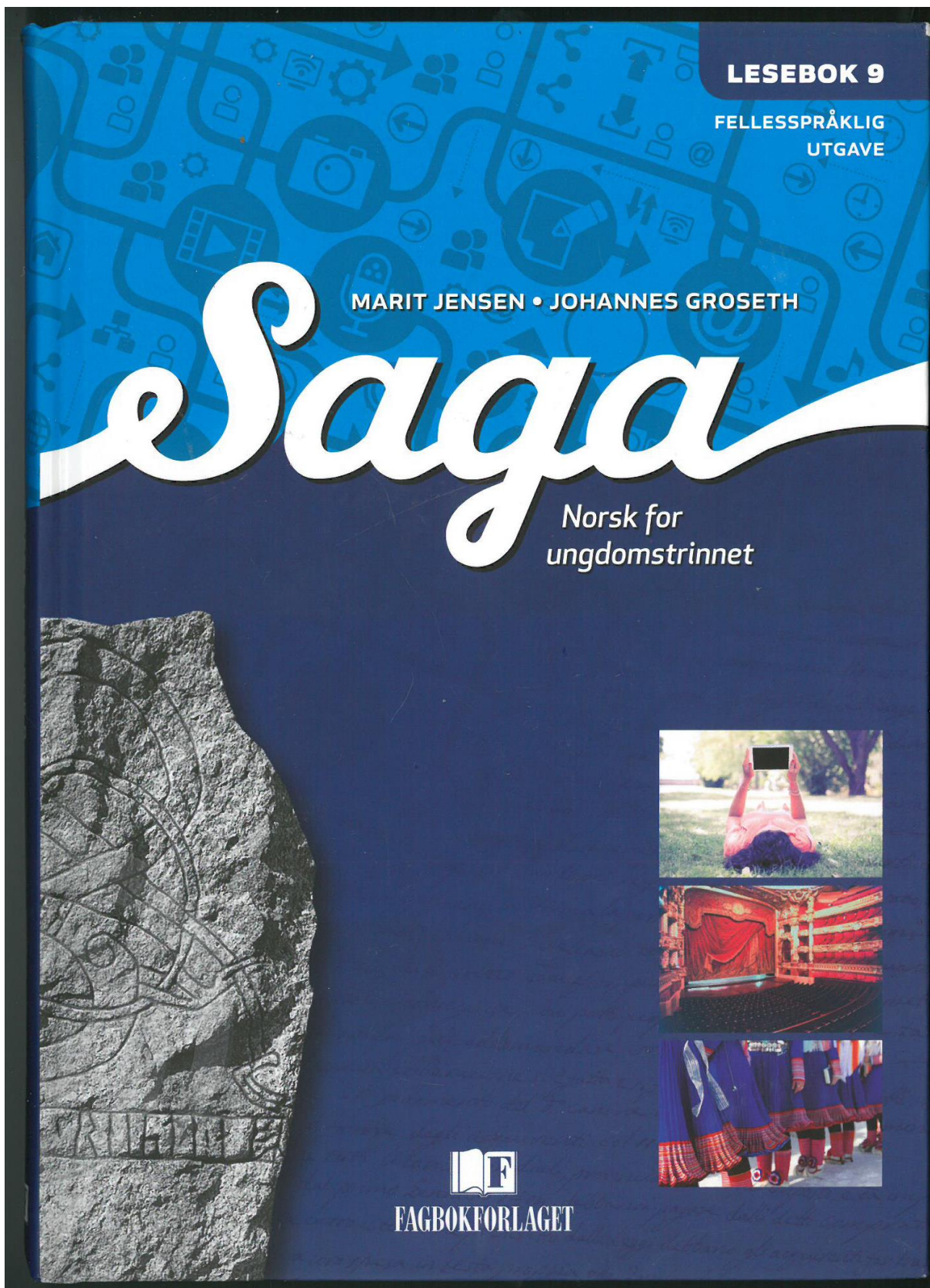
dei, dog
celluloidmansjetter: stivt skjorteerme, tegn på borgerlighet

Bohøme

er et fransk ord for en sigøynerflokk som man trodde kom fra Bohømen, og for kunstnere som levde et fritt «sigøynerliv». Bohømene kalte seg selv «fremmedans for tidlig fætte børn» og ble utestengt av borgerskapet og embetsstanden, noe de selv så på som en kompliment.



Den store bohøme – Hans Jøger, malt av Sven Jørgensen i 1888.



Ola A. Hegdal:

ET DUCKEHJEM

AV HENRIK IBSEN
MODERNISERT OG TURETTELAST
av Ola A. Hegdal

Leseoppgjør

- 1 Hvorfor tror du Ibsen kalte stykket *Et dukkehjem*?
- 2 Hvilket inntrykk har du av Nora og Helmer ut fra det du vet om dem til nå?
- 3 Hvilken konflikt møter vi i åpningen av stykket?
- 4 Hvorfor tror du Ibsen la handlingen til julehøytiden?
- 5 Hva er det som gjør at vi sympatiserer med Nora?

Skriveoppgjør

- 1 Stykket ender med at Nora går fra Helmer og barna. Hva tror du skjer med henne? Skriv en fortelling som starter med at Nora forlater hjemmet.
- 2 Tenk deg at Nora velger å komme tilbake etter en tid. Hva tror du har skjedd med henne og Helmer i denne perioden? Skriv en fortelling.
- 3 Tenk deg at du er journalist og har fått i oppdrag å skrive et portretterintervju av Nora etter bruddet med Helmer. Skriv intervjuet. Husk å få med både person- og miljøskildringer.

► Novelle

Amalie Skram (1846–1905) var en norsk-dansk forfatter. Hun provoserte mange med sine skildringer av kvinnens stilling i ekteskapet. Etter hvert fikk hun anerkjennelse for forfatterskapet sitt, ikke minst etter at hun døde. I dag blir hun regnet for å være en av de mest betydningsfulle norske romanforfatterne.

I denne novellen forteller Amalie Skram om tjenestejenta Karen. Karen er i en håpløs situasjon etter å ha fått et barn utenfor ekteskap. Hun har ingen jobb og ingen steder å bo. Hun vet ikke hvem faren til barnet er. Derfor har hun gjemt seg med barnet i et falleferdig skur ved kaia i Kristiania. Der har ingen lov til å være, og en dag oppdager en politimann henne. Karen ber tynt om å få være der til damen hun har arbeidet hos, kommer tilbake.

Karens jul (utdrag)

På en av dampskipskaiene i Kristiania lå det for en del år siden et gråmalt trehus med flatt tak, uten skorstein, omtrent 4 alen langt og litt kortere på den andre lid. I begge

Politikonstabelen fikk en beklemmende fornemmelse. I det første øyeblikk hadde han tenkt å drive henne ut med fyndige ord og la henne slippe med en advarsel. Men da han så på dette elendige barn, som stod der med det lille kryp i armen og trykte seg opp mot benken og ikke torde sette seg av frykt og ydmykhet, gikk det et slags rørelse gjennom ham.

«Men i Jessu navn da, – hva bestiller du her, pika mi?»

Hun oppfanget den mildere klang i hans stemme. Angsten fortok seg, og hun begynte å gråte.

Konstabelen trakk døren til og lukket den.

«Sett deg ned litt» – sa han – «ungen er sakte tung å stå og holde på.» – Hun gikk stille ned på benken.

«Nådda» – sa konstabelen oppmuntrende og satte seg på den motsatte tverrbenk.

«Å Herregud. Hr. polleti – la meg få være her,» lespet hun gjennom gråten. «Je ska inte gjøre ugagn, inte det værldige grann – holde rent etter meg – Dere ser selv – her er ingen urenslighet – det der er brødskorper.» – Hun pekte på et lilleknytte nede på gulvet. «Je går og ber om dagene. – I flasken er det en skvett vann. – La meg få være her om nettene, tedess je får plassa mi tilbake – bare madammen kommer» – hun holdt inne og snøt seg i fingrene, som hun tørket av på skjørtet.

«Madammen, hvem er nå det da?» spurte konstabelen.

«Det var henne, je tjente hos. – Je hadde slik pen kondisjon med 4 kroner månen og frukost, men så kom je i uløkk, og så måtte je jo vekk, forstås. Madam Olsen gikk sjøl og fikk meg på stiftelsen, hu er så snill, Madam Olsen, og je var i tjenesten like tedess je gikk på stiftelsen og la meg, for hu er alene, Madam Olsen, og hu sa hu sku beholde meg tedess je inte ku' orke mere. Men så kom dette på at Madam Olsen sku' reise, for hu er jordmor, Madam Olsen, og så ble hu syk liggendes der oppe på landet, og nu sier dem hu kommer inte før til jula.»

«Men gudbevare meg vel, å gå slik og slepe omkring med ungen mens du venter på madammen. Kan der være mening i slikt noe?» konstabelen rystet på hodet.

«Je har ingenstans å være» – sutret hun. «Nu siden far min døde, er det ingen til å ta meg i forsvær når min stemor kaster meg ut.»

«Men barnefaren da?»

«Han da,» sa hun og gjorde et lite kast med nakken. «Der er nok inte nåen skikk å få på ham tell.»

«Men du vet da vel det at du kan få'n dømt til å betale for barnet.»

«Ja, dem sier så,» svarte hun. «Men hosdan ska en bære seg ad når han inte fins?»

«Oppgi du bare navnet hans til meg, du» – mente konstabelen – «så ska han nok bli fremskaffet.»

«Ja, den som visste det,» – sa hun stillferdig.

«Hå for nå'e! Kjenner du inte navnet på ditt eget barns far?»

Karen stakk fingeren i munnen og sugde på den. Hodet gled forover. Det kom et hjelpelest, fjollete smil på ansiktet. «N-e-i,» hvisket hun med en langtrukken betoning på hver bokstav og uten å ta fingeren bort.

«Nå har jeg aldri i mine dager hørt så galt,» – satte konstabelen i. «I Jessu navn da, hosdan gikk det til at du kom isammens med ham?»

«Je traff ham på gata om kveldene, når det var mørkt,» sa hun, «men det varte inte lenge for han ble borte, og siden har je aldri sett ham.»

«Har du inte spurt deg for da?»

«Det har je nok allties, men det er ingen som vet hvor han er avblett. Han har tatt seg en plass på landet, ventelig, for han hadde enten med hester eller kjør å gjøre, det ku je kjenne på løkta som fulgte ham.»

«Gud bevare meg vel for et slags stell,» mumlet konstabelen. «Du må gå og melde deg til fattigvesenet,» sa han høyere, «så det kan bli en greie på detteneherre.»

«Nei det gjør je inte,» svarte hun plutselig stedig.

«Det er da vel bedre å komme på Mangelsgården og få mat og husly fremfor det du går på nå,» sa konstabelen.

«Ja, men når bare Madam Olsen kommer – hu er så snill, Madam Olsen – hu tar meg til månespike, je vet det så visst, for hu lovte det – så kjenner je en kone som vil ta oss i lossji for 3 kroner månen. Hu vil passe ungen mens je er hos Madam Olsen, og så ska je gjøre hennes arbeid når je kommer fra madammen. Det blir så vel altsammen når bare Madam Olsen kommer, og hu kommer til jula, sier dem.»

«Ja, ja, jenta mi, hver som er voksen, rå'r seg sjøl, men her har du ingen rettighet til å oppholde deg.»

«Om je sitter her om natten – kan nå det gjøre nå'e? Å herregud, la meg få lov til det, ungen ska ikke få skrike. Bare til madammen kommer – å go'e Hr. polleti, bare til madammen kommer.»

«Men du fryser jo fordervet, både du og barnet.» Han så på hennes usle klær.

«Her er da allties likere her enn ute på åpne gata, ser dere. Å, Hr. polletti – bare til madammen kommer.»
 «Egentlig så sku' du nu på stasjonen, ser du» – sa konstabelen i en overveidende tone og klodde seg bak øret.
 Hun for opp og flyttet seg hen til ham. «Inte gjør det, inte gjør det,» klynket hun idet hun med sine frosne fingrer grep fatt i hans erme. «Je ber så vakkert – i Guds navn – bare til madammen kommer.»

Konstabelen betenkte seg. Tre dager til julen, regnet han ut.
 «Ja ja, la gå,» sa han høyt idet han reiste seg.
 «Du kan være her til julen, men ikke en dag lenger. Og legg merke til det: Det er ingen som må vite det.»

«Gud signe dere, Gud signe dere, og takk skal dere ha,» brøt hun ut.

«Men pass på å være vekk kl. 6 precis om morgenen, før de begynner trafikken herute,» la han til da han var halv ut av døren.

Neste natt da han kom forbi hytten, stanset han og så inn. Hun satt i en skrå stilling, tilbakelemt mot vinduskarmen. Hennes profil med knyttetørkleid om hodet tegnet seg svakt mot rutene. Barnet lå ved brystet og diet. Hun rørte seg ikke og syntes å sove.

Ut på morgenen slo det om til frost. I løpet av den neste dagen gikk termometeret



Trine Følmoë (1964). Mor og barn

ned til 12 grader. Det ble gnedrende kulde med klar og stille luft. På vinduene i det lille fergemannshuset kom det et tykt lag av hvitt rim som gjorde rutene aldeles ugjennomsiktige.

Julaften ble det igjen værforandring. Det tødde og dryppet allesteds fra. Man var nesten nødt til å gå med paraply, enskjønt det ikke regnet.

Nede på kaien var alle pakkhusvinduene igjen blitt isfrie, og føret var verre enn noensinne.

Om ettermiddagen ved totiden kom konstabelen derned. Han hadde hatt orlov de siste par netter på grunn av en forkjølelsesfeber som legen hadde gitt ham attest for. Nu skulle han ut og snakke med en fyr på et av dampskipene.

Hans vei falt forbi huset. Enskjønt det allerede var begynt å skumre, så han det dog i flere skritt's avstand det der brakte ham til å stanse og bli så underlig ille ved. Der satt hun i nøyaktig den samme stilling som hin natt for to dager siden. Det selvsamme stykke profil på rutene. Han anstilte egentlig ikke noen refleksjon derover, bare følte seg grepet av gru over dette forstenete selvsamme. Der gikk en uvilkarlig gysen gjennom ham. Skulle det være hendt noe?

Han skyndte seg hen til døren; den var stengt. Så slo han i stykker en rute, fikk fatt på en jernstang som han strakte inn gjennom åpningen og hekket med den kroken av krampen. Trådte så inn, sakte og forsiktig.

De var stendøde, begge to. Barnet lå opp til moren og holdt ennå i døden brystet i munnen. Nedover kinnnet var det fra brystvorten silt noen dråper blod som lå størket på haken. Hun var forferdelig utært, men på ansiktet lå det som et stille smil.

«Stakkars jente, for jul hun fikk,» mumlet konstabelen mens han visket seg i øyet.

«Men kanskje det er best som det er for dem begge to. Vårherre, han har nå vel en mening med det.»

Han gikk ut igjen, trakk døren til og gjorde kroken fast. Skyndte seg så på stasjonen for å melde tildragelsen.

Den første arbeidsdag etter julehelgen lot havnevesenet det gamle fergemannshus rive ned og transportere bort. Det skulle ikke stå der og være tilholdssted for alskens løsgjengere.

Ordforklaringer

på den andre tid: på den andre siden

tyssen: hysjing

kno: fingerknoke

sakte: vel, saktens

tedesse: til, inntil

hun holdt inne: hun tidde

kondisjon: arbeid, jobb

gikk på stiftelsen og la meg: la meg inn på fadelsjernet

hvor han er avblett: hvor han er blitt av

kjør, kurr, kyr:

visket seg i øyet: gned seg i øyet

tildragelsen: hendelsen

Leseoppgjør

- 1 Les novellen «Karens jul».
- 2 Gjenfortell innholdet til en annen elev.
- 3 Gi eksempler på hvordan Amalie Skram beskriver været.
- 4 Hvordan bruker forfatteren skiftninger i været som litterært virkemiddel?
- 5 Hvorfor tror du handlingen i novellen er lagt til julen?
- 6 På hvilken måte får forfatteren fram hvilken samfunnsklasse Karen kommer fra? Finn eksempler fra teksten.
- 7 Hvordan kan du «høre» at Karen ikke har noen utdannelse? Finn eksempler i teksten.
- 8 Hvor gammel tror du Karen er? Hvorfor tror du det?
- 9 Hvordan skjønner politimannen at det har skjedd noe forferdelig med Karen og barnet?
- 10 Hva mener du novellen handler om? (tema)
- 11 Hva tror du forfatteren vil si med novellen? (budskap)
- 12 På hvilken måte er temaet i novellen også aktuelt i dag?

Skriveoppgjør

- 1 Tenk deg at Karen og barnet ikke dør. Hva skjer videre med Karen? Skriv en kort fortelling. Begynn de to første setningene slik: «Konstabelen tullet teppet godt rundt både Karen og barnet. Nå får vi forte oss å komme oss innomhus,» sa han med bestemt røst. Prøv å skrive «naturalistisk», med for eksempel beskrivende adjektiv, usynlig fortellerstemme, detaljerte miljøbeskrivelser og replikker.
- 2 Velg en av oppgavene nedenfor og skriv en korttekst på ca. 150 ord.
 - A Du er politikonstabelen som skriver en rapport om hvordan du fikk kjennskap til Karen og barnet hennes i skuret ved kaia. Sjefen din på politistasjonen skal lese rapporten.
 - B Du er Karen, som skriver et brev til Madam Olsen. Du forteller om hva som har skjedd, hvordan du har det, og hva du ønsker deg.

► Novelle

Alexander Kielland (1849–1906) skrev noveller og romaner. Han var en av forgrunnsfigurerne i 1880-årenes realistiske diktning.

Denne novellen av Alexander Kielland handler om Karen. Hun serverer på Krarup kro. Det er ofte mange gjester der. Kroverten, han som eier kroen, er nesten aldri til stede, og kona hans klarer ikke å holde orden på noe. Karen er derfor alene om serveringen. Likevel greier hun på en rolig og behagelig måte å ha kontroll over hva gjestene skal ha. Alle liker Karen, og mange synes hun er ei pen jente.

Denne dagen fyker vestavinden gjennom landskapet, blåser opp stalldørene og lager uro blant dyrene. Vinden varsler at noe skal skje. Postføringen har ansvar for postvognen og har kommet oftere og oftere til Krarup kro. Det er mange gjester på kroen, men Karen er ikke så oppmerksom som hun pleier. Det virker som om hun venter på noe.

Karen (utdrag)

Det var en gang i Krarup kro en pike som het Karen.

Hun var alene om oppvartningen; for kromannens kone gikk nesten alltid omkring og lette etter sine nøkler. Og der kom mange i Krarup kro; – både folk fra omegnen, som samledes når det mørknet om høstaftenen, og satt i krostuen og drakk kaffepunsjer sådan i alminnelighet uten noen bestemt hensikt, men også reisende og veifarende, som kom trampende inn – blå og forblåste, for å få seg noe varmt som kunne holde livet oppe til neste kro.

Men Karen kunne allikevel klare det hele, skjønt hun gikk så stille og aldri syntes å ha hastverk.

Hun var spinkel og liten – ganske ung, alvorlig og taus, så det var ingen morskap ved henne for de handelsreisende. Men skikkelige folk, som gikk i kroen for alvor, og som satte pris på at kaffen servertes hurtig og skåldende het, de holdt desto mer av Karen. Og når hun smøg seg frem mellom gjestene med sitt brett, vek de tunge vadmelskropper til side med en uvanlig fart, det ble gjort vei for henne, og samtalen sluknet for et øyeblikk, alle måtte se etter henne, hun var så nydelig.

Karens øyne var av de store grå, som på en gang syntes å se og å se langt – langt

