

MASTEROPPGAVE

Dannelse og skjønnlitteratur:

En studie av tre norsklæreres forståelse av dannelse

Ronnie Land Henriksen

14.05.2021

Masterstudium i norsk i skolen
Avdeling for lærerutdanning



Forord

De siste ni månedene har masteroppgaven hatt en helt sentral plass i hverdagen min. Selv når jeg har fylt tiden med andre aktiviteter, har masteroppgaven alltid vært til stede i bakhodet. Derfor føles det nå både gledelig og litt merkelig ut å ha en ferdig masteroppgave. Å skrive masteroppgaven har vært en spennende prosess. For en norsklærerstudent med interesse for hvordan litteratur kan påvirke en persons utvikling, har det vært svært spennende å få utforske nettopp denne tanken. Jeg er heller ikke i tvil om at dette mastergradsprosjektet har bidratt til å ruste meg for den jobben jeg skal gjøre i framtiden. Jeg sitter blant annet igjen med en mye bedre forståelse av det komplekse dannelsesbegrepet, og er mye bedre rustet for å ivareta norskfagets dannelsesoppdrag.

Det er spesielt fem personer som fortjener et stort takk for deres bidrag til masteroppgaven. Aller først vil jeg takke de tre norsklærerne som valgte å stille opp som respondenter. Jeg setter stor pris på deres innspill, og at dere fant tid til å bli intervjuet i en travel lærerhverdag. Videre vil jeg også sende en stor takk til min veileder, Maja Michelsen. Tusen takk for alle tilbakemeldinger og gode veiledningssamtaler. Det har vært til stor hjelp. Til slutt vil jeg også takke min snille og støttende samboer, som har vist stor forståelse for mange og lange dager på «kontoret».

Ronnie Land Henriksen

Mai 2021.

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg tre norsklæreres forståelse av dannelse.

Undersøkelsens utgangspunkt er at norsklærere kan føle seg usikre på dannelsesbegrepet, og at denne usikkerheten kan påvirke gjennomføringen av norskfagets dannelsesoppdrag. En årsak til denne usikkerheten kan være at dannelsesbegrepet er et omfattende og komplekst begrep, og at det nødvendigvis ikke foreligger en fasit for hvordan begrepet skal forstås. Jeg har derfor formulert en problemstilling som undersøker tre norsklæreres forståelse av selve begrepet, samt hvordan de tenker når de skal overføre forståelsen av dannelsesbegrepet til praktisk undervisning: *«Hvordan forstår tre norsklærere dannelsesbegrepet, og hvordan mener de at lesing av skjønnlitteratur kan virke inn på en elevs dannelsesprosess?»*.

For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført individuelle semi-strukturerte intervju med tre norsklærere, som underviser eller har undervist i norskfaget på ungdomsskolen. For å få en dypere forståelse av datamaterialet har jeg transkribert intervjuene, og tolket funnene i lys av et teoretisk rammeverk. Undersøkelsens funn kan til en viss grad sies å underbygge undersøkelsens utgangspunkt. Ved mange tilfeller uttrykker respondentene en felles forståelse av dannelse, men samtidig kommer også mange motsatte eller individuelle forståelser til uttrykk.

Nøkkelord: dannelse, skjønnlitteratur, norskfaget, redskaps- og dannelsesperspektivet, lesing og dobbeltsidig åpning.

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Undersøkelsens bakgrunn og formål	1
1.2 Problemstilling	4
1.3 Masteroppgavens struktur	5
2. Teori	7
2.1 Om dannelsesbegrepet	7
2.1.1 Kortfattet redegjørelse av dannelsesbegrepet	7
2.1.2 Et diffust og omfattende begrep	7
2.1.3 Knyttet til kulturelle verdier	8
2.1.4 En sosialiseringsprosess	8
2.2 Material, formal og kategorial dannelse	10
2.3 Dannelsesfaget norsk	11
2.3.1 Forholdet mellom norskfagets redskaps- og dannelsesperspektiv	11
2.3.2 Nynorsk, dannelse og identitet	12
2.3.3 Dannelse i norskfaget	13
2.4 Skjønnlitteratur og dannelse	16
2.4.1 Dannende litteratur	16
2.4.2 En material tilnærming	17
2.4.3 Estetisk dannelse og narrativ forestillingsevne	18
2.5 Tre undersøkelser	20
3. Metode	24
3.1 Tidlige metodiske valg	24
3.1.1 Fenomenologisk forståelsesform	24
3.1.2 Kvalitativ metode	25
3.2 Utvalg	26
3.2.1 Undersøkelsens respondenter	26
3.2.2 Utvalgsstørrelse	27
3.2.3 Utvalgsstrategi	27
3.2.4 Rekruttering av respondenter	28
3.3 Datainnsamling	29
3.3.1 Utvikling av intervjuguide	29
3.3.2 Gjennomføring og opptak av intervju	30
3.4 Analyse av forskningsdata	32
3.4.1 Transkribering	32
3.4.2 Analyse av datamateriale	33

3.5 Forskningsprosjektets kvalitet	34
3.5.1 Reliabilitet	34
3.5.2 Validitet	35
3.5.3 Generaliserbarhet	36
3.6 Etske hensyn	37
4. Presentasjon, tolkning og diskusjon av funn	38
4.1 Hvordan forstår tre norsklærere dannelsesbegrepet?	38
4.1.1 Et vidt og omfattende begrep i endring	38
4.1.2 Dannelse er en prosess uten avslutning	40
4.1.3 Dannelse innebærer allsidige kunnskaper	41
4.1.4 Identitet og samfunnsliv	43
4.1.5 Kildekritikk	46
4.1.6 Oppsummering	48
4.2 Hvilke forutsetninger mener tre norsklærere at bør være til stede for at skjønnlitteraturen skal kunne virke inn på en elevs dannelsesprosess?	49
4.2.1 Åpent sinn, motivasjon og forståelse	49
4.2.2 Å gå i dybden og felles samtaler	50
4.2.3 Kriterier for valg av litteratur	55
4.2.4 Oppsummering	59
4.3 Hvilket dannelsesutbytte mener tre norsklærere at møter med skjønnlitteratur kan resultere i?	61
4.3.1 Innsikt i samfunn, andre menneskers opplevelse og kommunikasjon	61
4.3.2 Nynorskens dannelsesutbytte	68
4.3.3 Oppsummering	69
4.4 Avsluttende betraktninger	70
5. Avslutning	72
5.1 Oppsummering og konklusjon	72
5.2 Videre forskning	75
Referanseliste	78
Vedlegg 1: Masterprosjektets relevans for virket som lektor	81
Vedlegg 2: Intervjuguide	82
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	85

1. Innledning

Denne masteroppgaven undersøker norsklæreres forståelse av dannelsesbegrepet. Bakgrunnen for å undersøke dette er diskusjoner om dannelsesbegrepet som peker på at norsklærere kan oppleve en usikkerhet knyttet til dannelsesbegrepet, og dermed også til gjennomføringen av norskfagets dannelsesoppgaver. Formålet er derfor å få en innsikt i norsklæreres forståelse av dannelsesbegrepet, og i hvordan norsklærere kan tenke om å overføre denne forståelsen til praktisk undervisning. Derfor har jeg intervjuet tre norsklærere, som alle har erfaring fra å undervise i ungdomsskolen, med utgangspunkt i følgende problemstilling: «*Hvordan forstår tre norsklærere dannelsesbegrepet, og hvordan mener de at lesing av skjønnlitteratur kan virke inn på en elevs dannelsesprosess?*». Innledningens kapittel 1.1 redegjør nærmere for undersøkelsens bakgrunn og formål, mens problemstillingen presenteres i kapittel 1.2. Til slutt gis det en oversikt over masteroppgavens videre struktur i kapittel 1.3.

1.1 Undersøkelsens bakgrunn og formål

Bakgrunnen for mitt valg av problemstilling er diskusjoner om dannelsesbegrepet som peker på at norsklærere kan oppleve en usikkerhet knyttet til dannelsesbegrepet, og dermed også til utførelsen av norskfagets dannelsesoppgaver. For eksempel hevder Syversen (2018, s. 49) at dannelsesbegrepet er velbrukt, mangetydig og lite diskutert. Hun anser det derfor som sannsynlig at norsklærere har ulike oppfatninger av dannelsesbegrepet, og dermed også av utførelsen av norskfagets dannelsesoppgaver. Syversen underbygges av Aase (2012, s. 48), som hevder at norsklærere kan være usikre på både hva norskfagets dannelsesoppgaver innebærer, og hvordan dannelsesoppgavene skal realiseres i undervisningen. Aase trekker fram hvordan dannelsesbegrepet har endret seg over tid som en av årsakene.

Det kan være ulike og individuelle årsaker til hvorfor norsklærere kan oppleve en usikkerhet rundt dannelsesbegrepet. Jeg vil peke på to forhold som kan være sentrale. Det første forholdet er at dannelsesbegrepet er et ganske komplekst begrep. Begrepet er stadig i endring, benyttes i mange kontekster og kan være bærer av et ganske omfattende og uavgrenset meningsinnhold. Steinsholt og Dobson (2011, s. 9) forklarer hvorfor det kan være utfordrende å utforme en konkret og avgrenset definisjon av begrepet:

Uansett hva som passer best i ulike pedagogiske kontekster, viser det seg nesten umulig å fremstille de overlappende dannelsesaspektene og betydningene av dem på en semantisk klar og utvetydig måte; begrepet har for mange bibetydninger og

anvendelsesområder som går langt utover reviret for klare og relativt solide definisjoner.

Steinsholt og Dobsons sitat bygger også opp under det andre forholdet jeg ønsker å peke på, nemlig mangelen på en klargjørende fasit. Ifølge Steinsholt og Dobson (2011, s. 8-9) finnes det ikke noen tydelig og klargjørende fasit for hvordan dannelsesbegrepet skal forstås, noe som innebærer at pedagoger kan ta seg store friheter i sin bruk av begrepet. Med utgangspunkt i Steinsholt og Dobsons påstand om mangelen på en klargjørende fasit, finner jeg det naturlig å se nærmere på i hvilken grad den nye læreplanen tilbyr dette. Når det kommer til den nye læreplanen for norskfaget, nevnes dannelsesbegrepet ved ett enkelt tilfelle: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Læreplanen for norskfaget stadfester altså at norsk er et dannelsesfag, men samtidig tilbyr ikke læreplanen for norskfaget noen klargjørende fasit for hvordan norsklæreren skal forstå dannelsen. Selv om læreplanen for norskfaget kun nevner dannelsesbegrepet ved ett tilfelle, vil jeg argumentere for at det finnes mye i denne læreplanen som kan kobles til dannelsen. For eksempel er kulturforståelse, kommunikasjon og identitetsutvikling inkludert i min forståelse av dannelsesbegrepet. Et annet eksempel er at skjønnlitteraturen skal være en kilde til refleksjon over «(...) sentrale verdier og moralske spørsmål (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

Når læreplanen for norskfaget ikke tydeliggjør hvordan norsklærere kan forstå dannelsesbegrepet, er det også interessant å se etter dette i læreplanens overordnede del. Her skriver Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 8) at skolen både har et dannelses- og utdanningsoppdrag, som er «(...) gjensidig avhengig av hverandre». Jeg oppfatter læreplanens overordnede del som tydelig på hvilke situasjoner som kan fremme dannelsen, slik som: «Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8). Samtidig oppfatter jeg læreplanens overordnede del som mindre tydelig på hva slags dannelsesutbytte disse læringssituasjonene skal resultere i, eller hva dannelsen egentlig er.

Oppsummert kan man si at norsklæreren har et ansvar for å fremme dannelsen, men samtidig er dannelsesbegrepet et komplekst begrep, som ikke nødvendigvis kommer med en klargjørende fasit for hvordan begrepet skal forstås. Jeg finner det nærliggende å tro at dette åpner for en viss grad av usikkerhet og individuell forståelse, både i forhold til selve dannelsesbegrepet og til utførelsen av dannelsesoppdraget. Et mulig eksempel på konsekvensene av denne

usikkerheten finner vi hos Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 95), som kommer med følgende oppsummering av hvilke tekster som leses i norskundervisningen:

Våre funn fra en omfattende undersøkelse om skjønnlitteratur på åttende trinn, viser at skjønnlitteraturen norske elever møter når de begynner på ungdomsskolen, er lite variert, enkel og ofte presentert i form av korte tekster eller utdrag fra læreboka, gjerne som en del av skriveundervisning.

Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 95) legger til at det ikke foregår felles lesning og diskusjoner av romaner, noe som innebærer at elevene ikke får gå i dybden, tolke eller delta i tolkningsfellesskap rundt litterære verk. Både Aase (2012, s. 48) og Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 95) peker på sammenhengen mellom norskfagets lesning av skjønnlitteratur og dannelse. Samtidig mener jeg at funnene i Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) sin undersøkelse kan tyde på at dannelsesperspektivet ikke blir godt nok ivaretatt, og jeg ser det som mulig at den nevnte usikkerheten knyttet til dannelsesbegrepet kan være en av forklaringene.

For å forstå dannelsens plass i norskfaget, tenker jeg det er viktig å nevne forholdet mellom redskapsperspektivet og dannelsesperspektivet. Det er ikke uvanlig å forstå og legitimere norskfaget gjennom to overordna perspektiv, nemlig redskaps- og dannelsesperspektivet. Disse to perspektivene kan sies å være avhengige av hverandre, men de konkurrerer også om hvor stor plass de skal ha i norskfaget. Redskapsperspektivet kan forstås som en forutsetning, eller en tilgangskompetanse, for dannende arbeid knyttet til tekstresepsjon og tekstproduksjon (Hamre, 2017, s. 21). Dannelsesperspektivet kan igjen gi mening til og legitimere arbeidet med redskapsperspektivet (Hamre, 2017, s. 21). Aase (2005, s. 45) er blant flere som bekymrer seg for dannelsens vilkår i norskfaget, dersom «(...) den praktiske nytten blir eneste målestokk for verdien av kunnskap». Hun viser til at det dobbeltkommuniseres dersom fagets vurderingsformer knyttes opp mot reproduksjon av kunnskap, samtidig som den forståelsen eleven utvikler gjennom utforskende kollektive samtaler ikke blir premiært. Med andre ord advares det mot en norskfaglig praksis der dannelsesperspektivet må vike for «det nyttige» redskapsperspektivet.

Med utgangspunkt i en rekke kilder, som peker på dannelsesbegrepet som omfattende, komplekst og diffust, er formålet med denne masteroppgaven å få innsikt i norsklæreres forståelse av dannelse. Jeg har derfor valgt å undersøke hvordan norsklærere forstå selve dannelsesbegrepet. Det er også slik at skjønnlitteraturen kan spille en viktig rolle i elevens

dannelsesprosess. Derfor undersøker jeg også hvordan norsklærere forstår sammenhengen mellom dannelse og lesing av skjønnlitteratur. Masteroppgaven kan dermed være en kilde til innsikt i hvordan norsklærere kan forstå dannelsesbegrepet, og i hvordan norsklærere kan tenke når de skal overføre denne forståelsen til praktisk undervisning. Jeg tenker også at kunnskapen i denne masteroppgaven kan være nyttig for de norsklærerne som opplever en usikkerhet knyttet til dannelsesbegrepet. I en skolehverdag der dannelsesperspektivet må legitimere sin plass, i konkurranse med et «målbart og nyttig» redskapsperspektiv, kan denne masteroppgaven også forstås som et innspill til denne debatten.

1.2 Problemstilling

Undervisningen i norskfaget skal vektlegge utvikling av både ferdigheter og dannelse, og norskfaget kan sies å ha et spesielt ansvar for elevens møter med skjønnlitteratur (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 95). Grunnet at det er stor variasjon knyttet til hvorvidt elever møter skjønnlitteratur i hjemmet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 95), kan det argumenteres for betydningen av at norsklæreren ivaretar dannelsesperspektivet ved elevens møter med skjønnlitteratur. Med utgangspunkt i dette, og den tidligere nevnte usikkerheten knyttet til dannelsesbegrepet og norskfagets dannelsesoppdrag, utforsker denne masteroppgaven følgende problemstilling:

Hvordan forstår tre norsklærere dannelsesbegrepet, og hvordan mener de at lesing av skjønnlitteratur kan virke inn på en elevs dannelsesprosess?

For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført individuelle semi-strukturerte intervju med tre norsklærere, som har erfaring med å undervise i norskfaget. Felles for respondentene er at de har erfaring med å undervise på ungdomsskolen, men noen av respondentene har også erfaring fra undervisning av yngre eller eldre elever. Selv om masteroppgaven er rettet inn mot ungdomsskolen, vil jeg argumentere for at mye av innholdet i masteroppgaven kan ha overførbarhet til andre aldersgrupper, og da kanskje spesielt til eldre elever. Jeg skal utforske og diskutere problemstillingen med utgangspunkt i tre sentrale forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet er rettet inn mot norsklæreres forståelse av dannelse:

(1) Hvordan forstår tre norsklærere dannelsesbegrepet?

I innledningen har jeg vist til at den nye læreplanen kunne være tydeligere på hva dannelse er, og at norsklærere kan oppleve en usikkerhet knyttet til dannelsesbegrepet og norskfagets dannelsesoppdrag. Derfor undersøker dette forskningsspørsmålet hvordan norsklærere forstår

dannelsesbegrepet. Naturlig nok har dette forskningsspørsmålet en nær tilknytning til forståelsen av norskfagets dannelsesoppdrag.

De to neste forskningsspørsmålene har sammenheng med hvordan norsklærere vil overføre sin forståelse av dannelse til praktisk undervisning. Forskningsspørsmålene er formulert med utgangspunkt i Klafkis (2001, s. 192-193) dobbeltsidige åpning. Ved en dobbeltsidig åpning åpnes et innhold for eleven, samtidig som denne eleven åpner seg for eller blir åpnet for innholdet. I masteroppgavens kontekst er skjønnlitterære verk innholdet som skal åpnes for eleven. Det andre forskningsspørsmålet utforsker hvilke forutsetninger norsklærere mener bør være til stede for at eleven skal åpne seg for eller bli åpnet for innholdet, mens det tredje forskningsspørsmålet utforsker hvilket dannelsesutbytte eleven kan få ved å åpne seg for innholdet:

(2) Hvilke forutsetninger mener tre norsklærere at bør være til stede for at skjønnlitteraturen skal kunne virke inn på elevens dannelsesprosess?

(3) Hvilket dannelsesutbytte mener tre norsklærere at møter med skjønnlitteratur kan resultere i?

1.3 Masteroppgavens struktur

I kapittel 2 presenteres masteroppgavens teoretiske rammeverk. Jeg gir først en kortfattet redegjørelse for min forståelse av dannelsesbegrepet, og naturligvis er min forståelse av begrepet et resultat av teorien jeg har lest. Deretter presenteres det teori om selve dannelsesbegrepet, og her er Aase (2005, 2012) et sentralt navn. Videre redegjør teoridelen for Klafkis (2001) kategoriale dannelse. Teoridelen inneholder også teori om norskfaget som dannelsesfag. Her bidrar blant annet Hamre (2017) med teori knyttet til norskfaget som både redskaps- og dannelsesfag, mens Syversen (2018) overfører Klafkis tanker til norskfaget. Når teoridelen deretter redegjør for forholdet mellom skjønnlitteratur og dannelse, skjer dette med utgangspunkt i navn som Røskeland og Kallestad (2020), Nussbaum (2016) og Michelsen (2020). Teoridelen avsluttes med å presentere relevant forskning fra Skaug og Blikstad-Balas (2019), Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) og Kjelen (2013).

Deretter presenteres min metodiske framgangsmåte i kapittel 3. Her begrunner jeg mitt valg av kvalitativ metode og en fenomenologisk tilnærming. Det redegjøres også for valg knyttet til utvalg, datainnsamling og analyse. Metodedelen avsluttes med en vurdering av forskningsprosjektets kvalitet og etiske betraktninger. Kapittel 4 inneholder en presentasjon, tolkning og diskusjon av undersøkelsens funn. Dette kapittelet har en tredelt struktur, og hver

del diskuterer ett av problemstillingens tre forskningsspørsmål. Diskusjonen foregår i lys av masteroppgavens teoretiske rammeverk. For å gjøre det enklere å orientere seg i teksten, og for å unngå for mange gjentakelser, har jeg valgt å både presentere, tolke og diskutere undersøkelsens funn under samme kategori. Kapitlet avsluttes med noen avsluttende betraktninger. Masteroppgaven avsluttes med kapittel 5. Her oppsummeres masteroppgavens problemstilling, funn og diskusjoner. Jeg presenterer også mine tanker om videre forskning innenfor fagfeltet.

2. Teori

2.1 Om dannelsesbegrepet

2.1.1 Kortfattet redegjørelse av dannelsesbegrepet

I denne delen redegjør jeg for noen av de mest sentrale trekkene ved dannelsesbegrepet. Oppsummert forstår jeg dannelsesbegrepet som et litt diffust, komplekst og omfattende begrep, som er åpent for en viss grad av individuell tolkning og bruk. Begrepet er tett knyttet til kulturelle verdier, og har endret seg sammen med disse verdiene. Jeg forstår dannelse som en sosialiseringssprosess, som kan være med på å forme oss gjennom hele livet. Det er viktig å påpeke at dannelse innebærer selvstendighet, og at denne sosialiseringssprosessen derfor ikke må forstås som en ren tilpasning til samfunnet. Videre tenker jeg på en åpenhet for å reflektere over nye inntrykk, og en vilje til å formes som et resultat av denne refleksjonen, som en viktig del av dannelsesprosessen. I løpet av teoridelen skal jeg redegjøre grundigere for denne forståelsen.

2.1.2 Et diffust og omfattende begrep

Dannelse er et begrep som benyttes i både hverdagspråk og skolesammenheng. Selv om de fleste av oss kjenner til begrepet, kan det være knyttet en del usikkerhet til å skulle konkretisere hvilket meningsinnhold begrepet egentlig rommer, eller ikke rommer. Ifølge Aase (2005, s. 36) leder ofte hverdagspråket til en begrenset og forenklet forståelse av begrepet, samtidig som det også i profesjonelle sammenhenger kan være usikkerhet rundt hvilket meningsinnhold begrepet rommer. Også hos norsklærere kan det være knyttet en viss usikkerhet til dannelsesbegrepet og dannelsesoppdraget: «Det er likevel ikke slik at det er åpenbart for alle norsklærere hva dette oppdraget er, eller hvordan det skal kunne realiseres i praktisk undervisning» (Aase, 2012, s. 48). Denne usikkerheten kommer også til syne hos Steinsholt og Dobson (2011, s. 8), når de hevder at de fleste av oss bruker begrepet, men samtidig kan få av oss peke konkret på hva dannelse egentlig er. Steinsholt og Dobson (2011, s. 8-9) viser videre til at pedagoger kan ta seg store friheter i sin bruk av begrepet:

Og vi kan jo nesten bruke det akkurat slik vi vil. Det finnes ingen stringent og klargjørende fasit å lene seg mot. Slik sett er dannelse derfor et genialt uttrykk. Med det kan man si hva som helst uten i grunnen å ha sagt noe som helst.

Når begrepet kan forstås som såpass åpent for individuell bruk og tolkning, kommer det heller ikke som en overraskelse når Røskeland og Kallestad (2020, s. 14) peker på dannelse som et vrient begrep å avgrense. Dannelsesbegrepet kan rett og slett sies å romme et ganske

omfattende og til tider diffust meningsinnhold. Allikevel byr forskningslitteraturen på mange beskrivelser av dannelsesbegrepet, og det finnes en del overordnede fellestrekk. Dette skal jeg gå inn på i det følgende.

2.1.3 Knyttet til kulturelle verdier

Dannelsesbegrepet er et begrep med en forhistorie. Slik som mange andre ord og begreper, har dannelsesbegrepet endret mening over tid. En av årsakene til endringen i meningsinnholdet er begrepets tette bånd til kulturelle verdier. Det er nemlig slik at når vilkårene for kulturelle verdier endres, så endres også vilkårene for dannelsen (Aase, 2012, s. 48-49). Jeg tenker at et eksempel på endringer i kulturelle verdier, som igjen har virket inn på dannelsen, er verdien likestilling. I det norske samfunnet og kulturen er likestilling blitt en av våre sentrale verdier, og dermed også en sentral verdi i dannelsen. Derfor kan det rett og slett høres litt selvmotsigende ut å kalle seg dannet, og samtidig være innbitt motstander av likestilling. Slike endringer i kulturen har også ledet til et endret syn på hvem som skal ha tilgang til dannelsen (Aase, 2005, s. 38). Historisk sett har kjønn og klasse vært kriterier for hvem som skal få delta i både tekstkultur og offentlige rom, men det som en gang var et elitistisk dannelsesideal, har nå blitt omformet til et demokratisk mål (Aase, 2005, s. 38).

Et annet eksempel, på hvordan kulturen virker inn på dannelsen, er at samfunnet beveger seg i retning av en individualisering (Aase, 2012, s. 57). Og sammen med denne samfunnsutviklingen skjer det også endringer i dannelsen. Ifølge Hammershøj (2003, sitert i Aase, 2012, s. 49) foregår det nå en *selvdannelse*, altså individuelle selvrealiserende prosjekt, der «(...) interaksjonen mellom individualitet og sosialisering foregår på individets premisser». Selvdannelsen skyldes at det pluralistiske samfunnet ikke lenger har et felles forstått kulturfellesskap, noe som fører til uenigheter rundt verdier og at den enkelte velger sine egne verdikriterier (Hammershøj, 2003, sitert i Aase, 2012, s. 49). Selvdannelsen leder også til det Giddens (1996, sitert i Aase, 2012, s. 49) kaller *refleksivitet*, altså at individet «(...) hele tiden forholder seg undersøkende til seg selv og sine omgivelser». Dermed formes individets identitet av kontinuerlige valg og rådende diskurser i samfunnet, framfor av tradisjon og kontinuitet (Aase, 2012, s. 49). Individualiseringen kan dermed ha konsekvenser for skolens dannelsesoppdrag, siden den enkelte selv kan velge å akseptere eller forkaste verdien av kunnskapen som formidles i skolen (Aase, 2012, s. 50).

2.1.4 En sosialiseringsprosess

Forskningslitteraturen om dannelse viser ofte til at dannelse kan forstås som en prosess. Selv forstår jeg dannelse som en livslang prosess. Å forstå dannelse som en livslang prosess,

innebærer også å godta noen premisser for dannelsesbegrepet. For det første innebærer en slik forståelse at dannelse også foregår utenfor skolen. Et annet premiss er at man aldri er ferdig dannet, noe som ikke er helt unaturlig, med tanke på at dannelsesbegrepet endrer seg i takt med kulturen og samfunnet. Et tredje premiss kan være at man alltid kan utvikle seg og lære noe nytt. Disse premissene samsvarer med Hamres (2017, s. 29) forståelse: «Danning skjer gjennom ein prosess som ikkje begynner og slutter ved skulestart og ved skuleslutt – som menneske er ein stadig under danning, men ikkje ferdig danna».

Slik jeg forstår forskningslitteraturen, er sosialisering en sentral del av dannelsesprosessen. For eksempel viser Aase (2003, sitert i Aase, 2005, s. 37) til dannelse som en sosialiseringssprosess: «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt». Aase (2005, s. 37) bruker begrepet *oppvurderte kulturformer* som en generell betegnelse for «(...) hele bredden av vitenskap, tenkning, moral og sosiale normer som skolen skal forvalte». Jeg vil understreke at denne sosialiseringen ikke må forveksles med en ren tilpasning til samfunnet. Dannelse forutsetter nemlig selvstendighet, og dermed også evner knyttet til kritisk refleksjon. For eksempel kan Michelsen (2020, s. 105) forstås dithen at dannelse innebærer å kunne utøve selvstendighet innad i et fellesskap: «Gjennom sosialisering, ikke tilpassing, og selvstendig og kritisk refleksjon øver man seg opp til å kunne delta i sosiale og offentlige sammenhenger som et integrert og selvstendig individ».

Forholdet mellom det selvstendige individet og samfunnet er også synlig i Johansens (2006, s. 140) definisjon av dannelse: «(...) den prosessen som gjør individet til et selvstendig menneske som makter å forholde seg til samfunnets normer, moral og krav på en verdig og akseptabel måte». Når det kommer til den selvstendige og kritiske refleksjonen, inkluderer den å kunne stille seg kritisk til sosiale spilleregler: «En danningssprosess innebærer at man har lært å etterspørre de maktforholdene som ordner og legger til rette for de sosiale prosessene en handler innenfor. Alle former for spilleregler kan diskuteres og forandres» (Dale og Wærness, 2006. s. 68).

Jeg tenker ikke på dannelsesprosessen som noe som automatisk skjer for alle. Det som bidrar til en dannelsesprosess hos en person, behøver ikke nødvendigvis ha samme effekt på en annen person. Derimot er det en forutsetning som kan sies å være spesielt viktig for dannelsesprosessen: Med utgangspunkt i Klafki (2001, s. 192-193) vil jeg nemlig påpeke betydningen av at personen er åpen for å bli formet. For meg innebærer en åpenhet for å bli

formet en villighet til å reflektere over nye erfaringer, argumenter, perspektiver, kunnskaper eller kontekster. En dannelsesprosess kan dermed lede til nye eller endrede standpunkter, holdninger og verdier. Slik kan dannelsesprosessen være med på å forme oss som mennesker, og forme vår identitet. En åpenhet for refleksjon, eller tenkning, som en viktig del av dannelsen, kommer også fram hos Nordstoga (2014, s. 75-76): «Danning er ikkje berre noko du har oppnådd, men også noko du må arbeide for som eit tenkjande menneske». Også Dobson (2011, s. 360) anser dannelse som en prosess der personen bearbeider eller reflekterer over ulike inntrykk: «(...) dannelse som en prosess forankret i selvdannelse, hvor forskjellige former for inntrykk, sett som både kroppslige og kognitive erfaringer, danner omdreiningsmomenter og bearbeides». Når jeg forstår det å åpne seg for refleksjon som en viktig del av dannelsesprosessen, har dette likhetstrekk med Klafkis (2001, s. 193) tanker om dobbeltsidig åpning. Derfor handler neste del av teorien om hvordan materiale og formale dannelsessteorier spiller hver sin viktige rolle i den dobbeltsidige åpningen.

2.2 Material, formal og kategorial dannelse

Slik jeg forstår Klafki (2001, s. 171-177), mener han at vi kan plassere teoriene om dannelse i to store og polare grupper, nemlig material og formal dannelsesteori. *De materiale dannelsesteoriene* deler han i to retninger, som han refererer til som dannelsesteoretisk objektivisme og klassisk dannelsesteori. Felles for de materiale dannelsesteoriene er at de sentrert rundt dannelsens objektside, altså det innholdet som skal danne personen. Dannelse foregår ved at eleven tar til seg et innhold. Tilhengere av *den dannelsesteoretiske objektivismen* mener at et dannende innhold speiler innholdet i kulturen, slik som kulturens estetiske innhold, moralske verdier eller vitenskapelige erkjennelser. *Klassisk dannelsesteori* skiller fra den dannelsesteoretiske objektivismen, ved å hevde at det kun er et klassisk innhold som kan fungere dannende. Klafki (2001, s. 175-177) bruker begrepet *klassisk* om «(...) innhold som makter å presentere bestemte menneskelige kvaliteter så overbevisende, rystende og ettertenksomt at det maner til etterfølgelse». Det klassiske innholdet behøver altså ikke være knyttet til en spesifikk tidsperiode. Klafki peker samtidig på et relevant dilemma: hvem som skal få avgjøre hvilke verk, menneskelige prestasjoner eller kulturrepoker som skal kategoriseres som klassiske?

Klafki (2001, s. 172-184) deler også opp *formal dannelsesteori* i to retninger, nemlig funksjonell og metodisk dannelsesteori. Felles for disse er at de er sentrert rundt dannelsens subjektside, altså den som skal dannes. Ifølge *funksjonelle dannelsesteorier* skal dannelsen forme og utvikle det potensialet som finnes i hver person, slik som personens potensial for

tenkning, kritisk vurdering, moralske vurderinger og fatning av beslutninger. Slike evner kan igjen overføres til annet innhold og situasjoner. Slik jeg forstår Klafki, skiller *metodisk dannelsesteori* seg fra funksjonell dannelsesteori, ved at den ikke ønsker å utvikle de «kreftene» som allerede finnes i mennesket. Derimot er utgangspunktet at livet kommer til å eksponere personen for enorme mengder innhold, og at dannelsen derfor må ruste personen med de metodene som trengs for å håndtere alt dette innholdet. Klafki viser til å beherske verktøy, teknikker, tenkemåter og følelseskategorier, som eksempler på metoder.

Min forståelse av Klafki (2001, s. 186-194) er at enkeltvis framstår hver av de materiale og formale dannelsesretningene som utilstrekkelige. Derimot forstår Klafki *kategorial dannelselse* som et helhetlig samspill mellom de materiale og formale retningene. Et sentralt begrep i den kategoriale dannelsen er *dobbelttidig åpning*. Begrepet viser til at et kategorialt innhold åpnes for personen, samtidig som denne personen åpner seg, eller blir åpnet, for innholdet.

Kategorialt innhold kan forstås som allment og avklarende innhold, som dermed kan åpne for «(...) allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer» hos personen (Klafki, 2001, s. 193). Klafki påpeker at både det funksjonelle og metodiske aspektet er til stede når personen åpner seg for innholdet. Dette tolker jeg dithen at det funksjonelle aspektet innebærer at personen utvikler sitt iboende potensial, mens det metodiske aspektet innebærer at personen utvikler de metodene personen trenger for å kunne håndtere framtidig innhold. Videre påpeker Klafki (2001, s. 194) at «Fordypning er en absolutt forutsetning for dannelselse», og anbefaler at opplæringsplanenes innhold begrenses, slik at eleven kan fordype seg i grunnleggende saksforhold og problemer som er relevante for elevens virkelighet.

2.3 Dannelsesfaget norsk

I denne delen av teorien presenterer jeg ulike perspektiver om norskfaget som dannelsesfag. Dette inkluderer teori om norskfagets redskaps- og dannelsesperspektiv, nynorskens rolle i dannelsen og dannende praksiser i norskfaget.

2.3.1 Forholdet mellom norskfagets redskaps- og dannelsesperspektiv

Slik som Hamre (2017, s. 15-16), mener jeg at vi kan forstå norskfaget gjennom to overordna perspektiv, nemlig redskapsperspektivet og dannelsesperspektivet. Kort fortalt skal *redskapsperspektivet* ruste elevene med de uunnværlige redskapene, kunnskapene og den kompetansen elevene behøver for videre deltakelse i skolegang, arbeidsliv, samfunn og demokrati (Hamre, 2017, s. 15-21). Hamre hevder at arbeidslivet og samfunnet har blitt mer tekstbasert, og derfor utgjør tekstkompetansen en stadig økende forutsetning for deltakelse.

Begrepet *tekstkompetanse* kan forstås som resepsjon og produksjon av tekster, samt evnen til å reflektere over det som leses eller skrives. Med *resepsjon* mener Hamre (2017, s. 22) elevens evne til: «(...) å lese og lytte for å forstå og tolke (...)». Jeg assosierer derfor redskapsperspektivet med nytte, i form av å besitte den grunnleggende kompetansen individet behøver for å være deltakende i en stadig mer digitalisert og tekstbasert hverdag.

Redskapsperspektivet kan også være en forutsetning for å kunne arbeide med norskfagets dannelsesperspektiv (Hamre, 2017, s. 21), samtidig anser jeg det som viktig at skolens verdsettelse og måling av «praktisk nytte» ikke innebærer at redskapsperspektivet plasserer dannelsesperspektivet på sidelinjen (Aase, 2005. s. 45).

Slik jeg forstår Hamre (2017, s. 15-21), innebærer norskfagets *dannelsesperspektiv* at norskfagets ulike aktiviteter settes i forbindelse med en større helhet. Derfor kan arbeid knyttet til dannelsesperspektivet framstå som mindre tydelig enn ved redskapsperspektivet, hevder Hamre. Jeg tenker at en annen mulig forklaring på denne utydigheten, kan være at det kan være vanskeligere å måle og konkretisere den enkeltes dannelsesutbytte. Min forståelse underbygges av Nome (2011, s. 399): «Didaktikk fører ikke automatisk til danning, men åpner opp et rom i møte mellom eleven og innholdet hvor danning kan skje». Slik jeg forstår Nome, er det en usikkerhet knyttet til både om og i så fall hvilken dannende innvirkning et innhold har hatt på eleven. På et individuelt plan kan et innhold, slik som et lærestoff, utvikle elevens individuelle og sosiale egenskaper, hevder Nome. Derimot er det viktig for dannelsesutbyttet at innholdet betyr noe for den enkelte, noe som innebærer at den faglige kompetanseoppnåelsen forteller lite om innholdets innvirkning på den enkeltes dannelsesprosess (Hopmann, 2010, sitert i Nome, 2011, s. 399). Dette kan forstås dithen at de målbare resultatene eleven har oppnådd innenfor norskfagets redskapsperspektiv, ikke nødvendigvis sier så mye om hva eleven har oppnådd innenfor norskfagets dannelsesperspektiv.

2.3.2 Nynorsk, danning og identitet

Vi kan legitimere norskfagets innhold gjennom både redskapsperspektivet og dannelsesperspektivet, noe legitimering av sidemålsopplæring kan fungere som et eksempel på. Ifølge Hamre (2017, s. 22) kan norskfagets opplæring i sidemål legitimeres gjennom norskfagets redskapsperspektiv, ved å vise til at eleven vil få nytte av sidemål senere i livet. Samtidig viser Nordal (2017, s. 243) til at opplæring i sidemål også kan sees i sammenheng med norskfagets dannelsesperspektiv. Ifølge Nordal (2017, s. 243) er norskfaget et dannelsesfag med «(...) kulturelle, samfunnsmessige og historiske sider», og norskfaget skal

gi den enkelte elev innsikt i det tekstsamfunnet eleven tilhører. Derfor er det viktig at elevene med nynorsk som hovedmål får bli kjent med teksthistoriens nynorske tekster (Nordal, 2017, s. 243).

Slik jeg forstår Nordal (2017, s. 252), er språk og litteratur sentrale deler av den dannende og identitetsutviklende kulturarven, noe som innebærer at det nynorske språket er både et redskap og en identitetsbærer. Grunnet at det nynorske språket er tett knyttet til den nynorske litteraturen, bør opplæringen inkludere nynorske forfattere (Nordal, 2017, s. 252). For Nordal (2017, s. 244) er det en sammenheng mellom å ivareta kulturmangfoldets mindre grupper og å ivareta det norske. Nordal (2017, s. 244) begrunner påstanden med hvordan det norske har blitt påvirket utenfra, både språklig og kulturelt, og nevner noen eksempler: «(...) det samiske, bokmål og nynorsk, sentrum og periferi, manns- og kvinnekultur, innlands- og kystkultur». Ifølge Nordal (2017, s. 243-244) bidrar opplæring i nynorsk til at nynorskelevne kan utvikle en trygg og sterk nynorskidentitet, der nynorskelevne får utvikle en språklig selvtillit, som lar dem finne og bruke sin egen stemme.

Grunnet at Nordal setter dannelsesbegrepet i sammenheng med identitet, vil jeg gi en kort redegjørelse for identitetsbegrepet. Mæhlum (2014, s. 108-110) viser til hvordan begrepet *identitet* kan sies å være bærer av en dobbelthet, ved at begrepet både har en personlig og en sosial side. Den personlige siden viser til hvordan individet skiller seg fra andre individer, mens den sosiale siden viser til de fellestrekkene individet har med andre individer, og som dermed gir individet tilgang til å ta del i ulike gruppefelleskap. Mæhlum legger til at disse to sidene av identitetsbegrepet er gjensidig avhengig av hverandre, og dermed må ses i sammenheng. Det finnes to idehistoriske retninger som søker å beskrive menneskers identitetsutvikling, nemlig essensialistisk og konstruktivistisk identitetsoppfatning. Den essensialistiske retningen mener at individets identitet formes ut ifra en medfødt kjerne, og dermed ikke av ytre forhold. Tilhengere av den konstruktivistiske retningen mener derimot at individets identitet konstrueres og forandres av ytre forhold. Når vi skal forstå identitetsbegrepet anbefaler Mæhlum at vi inkluderer begge de idehistoriske retningene i en syntese.

2.3.3 Dannelse i norskfaget

Dannelsen blir synlig når vi samhandler med andre, ved å for eksempel lese, skrive eller prate (Aase, 2005, s. 36). Jeg vil hevde at slike ferdigheter kan knyttes opp mot norskfagets arbeid med språk og den vide forståelsen av tekst, og at norskfaget dermed innehar et stort dannelsespotensial. Vi kan kanskje si at noe av det som skiller norsk som redskapsfag fra

norsk som dannelsesfag, er hvordan vi arbeider med og bruker språket. Dette understreker også Aase (2005, s. 37), når hun hevder at språkbeherskelse er en grunnleggende forutsetning for å delta i dannelsen, men at dannelse innebærer en viss form for bruk av språket:

Danning krever bestemte måter å bruke språket på, bestemte måter å tenke på og bestemte måter å handle på i forhold til andre. Det dreier seg om en vilje og evne til å se seg selv og egne språkhandlinger i forhold til kulturelle verdier.

Aase (2005, s. 38-39) legger til at dannede språkbrukere har innsikt, ferdigheter og autonomi, og at dette må være et mål for norskfaget. Aase hevder også at norskfagets særlige dannelsesoppdrag innebærer å sørge for at elevene kan delta i tekstkulturen på en kompetent måte. For å oppnå dette må norsklæreren legge til rette for møteplasser mellom kunnskap og elev. Ved slike møter er det ikke tilstrekkelig at elevene lærer om tekstene, de må også få en betydning for eleven, slik at tekstene påvirker elevens tenking, identitet og samhandling med andre. Slik kan elevens identitetsutvikling påvirkes av den kulturen teksten er en bærer av. Aase bruker Ibsens tekster som eksempel, der lesningen skal lede til individuelle produktive tankeprosesser eller en forståelse av norsk tekstkultur, og da er det ikke tilstrekkelig å kun ha kjennskap til Ibsens tekst. Jeg tenker at norsklæreren kan fremme slike tankeprosesser ved å legge til rette for dyptgående samtaler om litterære verk klassen har lest i fellesskap. Slike samtaler kan fremme elevens selvdannelse gjennom at eleven må gjøre seg opp selvstendige meninger om leseopplevelsen. Jeg mener også at samtalene kan utvide elevens horisont, gjennom at nye eller motstridende synspunkter åpnes for eleven. Slike samtaler kan ses i sammenheng med det Aase (2005, s. 43) kaller en betingelse for dannende norskundervisning, nemlig at eleven utfordres i sin forståelse og tenking. Min forståelse av samtalens dannende betydning underbygges videre av Aase (2005, s. 45):

Jeg tror på norskfagets danning som en motkultur. Et dannelsesperspektiv på språkopplæringen innebærer at elevene lærer seg å tenke kritisk, logisk konsistent, saklig, dristig og fleksibelt. Vi tenker oss at arbeid med argumentasjon, drøfting, forklaring og vurdering har en slik funksjon.

Aase (2012, s. 55-56) nevner argumentasjon og drøfting som eksempler på dannende praksisformer. Hun hevder at argumentasjon dreier seg om å begrunne et standpunkt på en rimelig, saklig og logisk måte. Drøftingen leder til en viss løsrivelse fra egne meninger og standpunkter, ved at det foregår en refleksjon over gyldigheten til andre mulige synspunkter.

Gjennom argumentasjon og drøfting kan eleven få innsikt i eget og andres verdigrunnlag, samt bli utfordret i sine tenkemåter.

Også Hamre (2017, s. 21) setter norskfagets dannelsespotensial i forbindelse med tekst, og hvordan arbeid med tekst kan åpne eleven for ny innsikt om seg selv, om andre mennesker og om verden. Hamres syn har tydelige likhetstrekk med de tre grunnleggende komponentene i dannelsesprosjektet, altså menneskets forhold til seg selv, verden og samfunnet (Korsgaard & Løvlie, 2003, sitert i Aase, 2012, s. 49). *Menneskets forhold til seg selv* viser til selvdannelsen, videre handler *menneskets forhold til verden* om inkludering av «den andre» og humanitet, mens *menneskets forhold til samfunnet* viser til deltakelse i kulturelle og politiske fellesskap (Aase, 2012, s. 49). Ifølge Aase (2012, s. 57) er det viktig for dannelsens vilkår at tekstarbeidet i norskfaget har perspektiver på menneskets forhold til seg selv, verden og samfunnet.

Dannelsesfaget norsk kan også utvide elevens horisont, ved at innhold fra et ganske omfattende felt åpnes for eleven. For eksempel sier Hamre (2017, s.21) at: «Norsk som danningsfag handler om korleis vi gjennom innhald og arbeidsmåtar kan utvide horisontane til elevane – språkleg, historisk, tekstleg, etisk og estetisk». Slik sitatet viser skal dannelsen utvide elevens horisont, gjennom møter med et ganske omfattende norskfaglig felt. Dette omfattende feltet blir også synlig når Hamre (2017, s. 15- 16) trekker fram tre sentrale dannelsessider ved norskfaget. Det første er at norskfaget, som dannelsesfag, har en «(...) kulturell, samfunnsmessig og historisk komponent» (Hamre, 2017, s. 16). Disse komponentene innebærer at elevene skal få innsikt i det tekstsamfunnet deres identitet har røtter i, noe som kan skje gjennom møter med egen teksttradisjon og de perspektivene disse tekstene kan tilby i dag. Samtidig advarer Briseid (2008, s. 335) mot en dannelses der innholdet i for stor grad blir sentrert rundt en tradisjonell nasjonsbygging, da dette kan fungere ekskluderende ovenfor nye medborgere av flerkulturell bakgrunn. Den andre dannelsessiden ved norskfaget er at elevene skal lære normer og tekstkonvensjoner, samtidig må elevene også lære å forholde seg kritisk ovenfor ulike typer tekster og ytringer (Hamre, 2017, s. 16). Den tredje dannelsessiden ved norskfaget handler om etiske perspektiv, i form av at møter med tekster skal innby til «(...) innlevelse og identifikasjon, analytisk distanse og refleksjon» (Hamre, 2017, s. 16).

Klafkis tanker om kategorial dannelses har overførbarhetsverdi til norskfagets dannelsesperspektiv. For eksempel bør norsklæreren eksponere eleven for læringssituasjoner der eleven møter ulike kategorier av kunnskap. Påstanden bygger blant annet på Ulvik (2007,

s. 195), som hevder at kategorial dannelse forutsetter at fagområdets sentrale kategorier løftes fram. Også Syversen (2018, s. 50) peker på betydningen av møter med kategorier: «Ettersom norsklæreren har ansvar for å fremme elevenes danning, må vi legge til rette for slike møter mellom elever og verden. I disse møtene blir det avgjørende at virkeligheten tematiseres, slik at elevene møter *kategorier* av kunnskap og erfaringer». Slik jeg forstår Syversen (2018, s. 50-55), er en av norsklærerens oppgaver å finne lærestoff som kan åpne elevene for kategorier, og for eksempel vil en lesning av «Et dukkehjem» (Ibsen, 1879) kunne åpne elevene for kategorier som etikk, politikk, patriarkat og frihet. Et annet eksempel er NRK-serien «Skam» (2015-2017), som kan åpne eleven for kategorier som etikk, identitet og ungdom. På sikt kan innsikt i slike kategorier fremme «(...) selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet hos elevene» (Syversen, 2018, s. 54).

2.4 Skjønnlitteratur og dannelse

2.4.1 Dannende litteratur

Slik jeg forstår Michelsen (2020, s. 105), kan litteraturen være en kilde til dannelsesmål som personlig vekst og utvikling av identitet. Og da kommer det heller ikke som noen overraskelse når Aase (2012, s. 48) hevder at norskfagets dannelsespotensial ofte knyttes til lesning av litteratur. Lesing byr nemlig på «(...) kulturelle møter med andre tanker, tider og meninger (...)», noe som igjen kan lede til en mer fleksibel tankegang og sjenerøsitet ovenfor «den andre» eller «det fremmede» (Aase, 2012, s. 48). Sitatet viser betydningen av at litteraturen byr på møter med andre tanker og meninger, noe som også er sentralt hos Nussbaum (2016, s. 52). For Nussbaum er uenighet og forskjell gode kilder til læring, og hun argumenterer derfor for et pensum som byr på møter mellom motsatte syn. Behovet for motsatte syn er også til stede under klassens arbeid med et enkelt verk. Nussbaum hevder nemlig at undervisningen bør åpne for flere mulige og ulike vurderinger av verket. Også Michelsen (2020, s. 96) argumenterer for dannelse som et av målene med skolens lesning, og begrunner påstanden slik:

Litterær kunnskap, leseferdighet og tolkingskompetanse er noe man trenger i livet og ikke bare i litteraturfaget. Et dannet menneske er et som er individuelt formet av historien, kulturen og omgivelsene, og som har bygget seg en intellektuell, kulturell og kommunikativ ballast stabil nok til at han eller hun kan delta ytrende, konstruktivt og kritisk, ikke bare i det litterære feltet, men i en hvilken som helst deloffentlighet som er avhengig av skriftlige, muntlige og multimodale ytringer.

I sitatet vises det til det litterære feltet, som en av flere deloffentligheter det dannede individet skal kunne være deltakende i. For Michelsen (2020, s. 105) handler dannelse om å bli sosialisert inn i fellesskap, og han nevner nettopp litteraturfeltet som et eksempel på et slikt fellesskap. Det eleven lærer i litteraturfeltet kan igjen overføres til andre samfunnsfelt, hevder Michelsen. Slik som blant annet Michelsens sitat viser, mener jeg at det finnes ganske omfattende og ambisiøse mål for hva litteraturen skal kunne tilføre dannelsesprosessen, og da er det lett å tenke at disse målene krever litteratur av høyeste kvalitet. Derimot behøver ikke alltid dette være tilfellet.

Selv om det finnes gyldige kriterier (Nussbaum, 2016, s. 42), kan det være vanskelig å stadfeste kvaliteten til et litterært verk, og her kan ikke personlige preferanser fungere som eneste kriterium (Michelsen, 2020, s. 94). Det kan derimot være nyttig å vurdere hva teksten kan tilby, og hvordan teksten fungerer og uttrykker mening ovenfor målgruppen, som i dette tilfellet er elever (Michelsen, 2020, s. 96). Et eksempel og argument, for at dannende litteratur ikke behøver å holde høy litterær kvalitet, finner vi hos Nussbaum (2016, s. 41-44). Hun hevder at støtende litteratur ikke behøver være synonymt med litterær kvalitet, men allikevel kan støtende verk ha samfunnsnyttig verdi. Litterære verk, som gjør leseren urolig eller engstelig, stimulerer nemlig den viktige forestillingsevnen. Litteraturen kan for eksempel forstyrre oss ved å gjøre det utfordrende å føle med en romankarakter, eller ved å bruke en utestengt samfunnsgruppes eget språk. Støtende litteratur kan også gi leseren innsikt i mennesker som leseren selv ønsker å unngå i det virkelige liv. Et litterært verk behøver altså ikke inneholde sympatiske eller beundringsverdige karakterer for å lede til sympati og respekt hos leseren. Det som derimot er viktig, er at elevene blir kjent med litterære verk som gir stemme til de samfunnsgruppene det er spesielt viktig å forstå, hevder Nussbaum.

2.4.2 En material tilnærming

Når Klafkis tanker overføres til norskfaget, kan man hevde at det er snakk om en material tilnærming når elevens dannelse skal fremmes gjennom lesning av eldre tekster (Syversen, 2018, s. 53). Syversen viser til at en material tilnærming innebærer at eleven skal få innsikt i det klassiske kulturinnholdet, som formidles av læreren. En slik material tilnærming ivaretar derimot ikke subjektet som skal dannes. Syversen (2018, s. 53) kaller det naivt å tro at lesing av Strindberg eller Ibsen automatisk skal føre til dannelse, og legger til: «En tekst kan, isolert sett, ikke danne noen». Dannelsesprosessen forutsetter nemlig at eleven er åpen for å bli berørt og utfordret av lesestoffet, hevder Syversen.

Materiale dannelseteorier resulterer ofte i en kanonisering av klassiske tekster (Hamre, 2017, s. 34). Slik jeg forstår Teigland (2020, s. 28), kan begrepet *klassiker* vise til tekster som av ulike årsaker blir regnet som varige og viktige, altså kanoniserte tekster. For at litteratur for voksne skal kunne karakteriseres som en klassiker, må verket oppfylle to kriterier: vesenskriteriet og funksjonskriterier (Skyum-Nilsen, 1997, sitert i Teigland, 2020, s. 28). *Vesenskriteriet* viser til verkets kvaliteter, slik som verkets kompleksitet, allmenngyldighet eller mangetydighet, mens *funksjonskriteriet* viser til verkets popularitet og levedyktighet. Klassikerbegrepet brukes på en annen måte ved litteratur for barn og unge, her viser begrepet til tekster med visse kvaliteter, som har vært levedyktige over tid (Teigland, 2020, s. 29).

2.4.3 Estetisk dannelses og narrativ forestillingsevne

Det finnes argumenter for at estetiske erfaringer kan lede til dannende opplevelser. En slik sammenheng er kanskje heller ikke så overraskende. Med utgangspunkt i Klafkis (2001, s. 193) dobbeltsidige åpning, tenker jeg at givende estetiske erfaringer kan bidra til å åpne elevens sinn for lærestoffet, noe som igjen innebærer at lærestoffet får mulighet til å berøre, påvirke og forme eleven. Denne forståelsen kan ses i sammenheng med Bjørlo og Schwebs (2020, s. 150), som bruker begrepet *estetisk erfaring* for å beskrive «(...) meningsskapende, sanselige og dannende prosesser i møte med kunst og kultur». Slik jeg forstår Bjørlo og Schwebs, har altså den estetiske erfaringen sammenheng med hvordan vi sanser kunst og kultur, eller lettere sagt opplever kunst og kultur.

Slik jeg forstår Rimmereide (2020, s. 147), kan det oppstå estetiske erfaringer når teksten byr leseren på en øyeblikksopplevelse, samtidig som leseren er oppmerksom på hva teksten vekker i ham. Her kan tekstens form og innhold spille en viktig rolle. Gjennom litteraturens form og innhold kan en estetisk lese måte involvere leserens «(...) følelser, innlevelse, opplevelse og engasjement» (Rimmereide, 2020, s. 147). Slik kan verkets form og innhold påvirke en leseopplevelse, som igjen er med på å forme leserens holdninger og forestillinger (Rimmereide, 2020, s. 147). Også Røskeland og Kallestad (2020, s. 14) viser til at dannende innsikt kan oppstå gjennom estetiske erfaringer, og at dannelses gjennom litteratur er estetisk betinget. At dannelses gjennom litteratur er estetisk betinget, innebærer at det skjønnlitterære verkets innhold ikke kan skilles fra verkets form. Grunnen til at verkets innhold ikke kan skilles fra verkets form, er at søket etter mening og forståelse har nær sammenheng med den estetiske erfaringen av teksten (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 18). Med andre ord kan det ligge noe estetisk og sansbart i teksten, som først blir synlig i møtet mellom litteratur og leser (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 18). Med utgangspunkt i det ovenfornevnte, vil jeg derfor

argumentere for at en estetisk erfaring ikke bare påvirkes av hva det litterære verket forteller oss. Det spiller også en viktig rolle hvordan verket formidler dette innholdet, som igjen kan sanses og oppleves av leseren.

Slik jeg forstår Røskeland og Kallestad (2020, s. 14), innebærer dannelse både et innhold, i form av for eksempel kunnskap og innsikt, og en det skjer en personlig utvikling. Dette kommer også til syne i hvordan de beskriver begrepet *estetisk dannelse*: «Det vi kaller estetisk danning, skjer i en kontinuerlig veksling mellom litteraturens innhold, leserens kunnskaper (også om litteratur) og leserens opplevelse i møte med tekstene» (Røskeland og Kallestad, 2020, s. 14). Røskeland og Kallestad (2020, s. 17) hevder at litteraturen kan berøre, virke inn på og påvirke leseren, og legger til at begrepet estetisk dannelse viser til «(...) betydningen skjønnlitteraturen kan ha for leserens liv, virkelighetsforståelse, holdninger, forestillinger, identitet og danning i vid forstand».

Slik jeg forstår Røskeland og Kallestad (2020, s. 13), innebærer litteraturens estetiske utforming og mulige lese måter at litteraturen har et særlig dannesepotensial, noe de begrunner slik: «Dette har å gjøre med at litteraturen aktiverer innlevelse og følelser, men også innsikt i situasjoner og forhold som er annerledes enn dem leseren erfarer i eget liv». Denne begrunnelsen har mange likhetstrekk med Nussbaums (2016) tanker om den narrative forestillingsevnen, og Røskeland og Kallestad (2020, s. 17) legger heller ikke skjul på at disse tankene har inspirert deres egen forståelse av estetisk dannelse.

Når Nussbaum (2016, s. 25-29) redegjør for *den narrative forestillingsevnen*, viser hun til hvordan en kunstform som litteratur er spesielt godt egnet til å utvikle forestillingsevnen. Hun hevder at skjønnlitteratur kan tilby leseren innsikt i andre menneskers liv, levekår og problemer, samt en forståelse for hvordan omstendighetene har formet livssituasjonen til mennesker med liknende forhåpninger som oss selv. En slik innsikt kan lede til empatisk forståelse, engasjement og reaksjoner hos leseren, og er også viktig med tanke på de valgene vi skal gjøre som samfunnsborgere.

Empati og medlidenhet er nøkkelord i Nussbaums (2016, s. 31-34) narrative forestillingsevne. Nussbaum definerer *empati* som å kunne sette seg selv i vedkommende sitt sted. Når leseren får øvelse i empati og antakelser om andres sinn, kan lesingen lede til en sympatisk mottakelighet og forståelse for andre menneskers behov, og at leseren dermed forberedes på moralsk samhandling. Ettersom forestillingsevnen utvikler seg, vil leseren også utvikle evner knyttet til medlidenhet. Nussbaum forklarer *medlidenhet* som innsikt i hvordan et annet

menneske har opplevd en smerte eller en ulykke, som personen selv kan sies å være delvis eller helt uskyldig i. Med medlidenheten følger en innsikt i egen sårbarhet, og at det under andre omstendigheter like gjerne kunne ha vært meg selv som kunne ha blitt rammet av lidelse, noe som igjen leder til sjenerøsitet og tanker om hvordan vi selv hadde ønsket å bli behandlet i en liknende situasjon.

Min forståelse av Nussbaum (2016, s. 33-42) er at skjønnlitteraturen kan hjelpe leseren med å utvikle en empatisk og medlidende forståelse for mennesker som er annerledes enn seg selv. Dette kan være mennesker av et annet kjønn, seksuell legning, samfunnslag, etnisk bakgrunn, hudfarge eller nasjonalitet. Ifølge Nussbaum kan slike forskjeller være med på å forme et menneskes muligheter og psykologi. Dermed kan lesing av skjønnlitteratur for eksempel gi innsikt i hvordan rasisme kan påvirke en persons indre tanker og følelser, eller i hvilke omstendigheter som har formet en fattig romankarakters liv. Litteratur fra og om slike samfunnsgrupper kan synliggjøre opplevelsen til de som ellers er usynlige mennesker i leserens verden, og dermed lede til et ønske om sosial rettferdighet, hevder Nussbaum.

2.5 Tre undersøkelser

Jeg skal nå presentere funn fra tre relevante undersøkelser, men først kommer en kortfattet oppsummering av undersøkelsene. I sin doktorgradsavhandling intervjuet Kjelen (2013, s. 9-10) 18 norsklærere i ungdomsskolen om deres syn på litteratur og dannelse. 153 norsklærere fra VG3 deltok i Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 85) sin spørreundersøkelse, som handlet om bruk av hele tekster og utdrag i undervisningen. Med utgangspunkt i data fra en undersøkelse, som filmet 178 norsktimer i 47 ulike åttendeklasser, presenterer Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 86) en oversikt over hvilke skjønnlitterære verk som ble lest i undervisningen.

Det er nok ikke uvanlig at norsklærere benytter dannelsesbegrepet når de legitimerer lesning av skjønnlitteratur, og Kjelens (2013, s. 201-202) undersøkelse er ikke noe unntak. Han konkluderer med at de undersøkte norsklærerne viser mange ulike syn på litteratur og dannelse, men at de er samkjørte i at skjønnlitteraturen fungerer som et viktig dannelsesmedium. I Kjelens (2013, s. 119) undersøkelse legitimerer norsklærerne litteraturundervisningen med ulike forståelser av dannelsesbegrepet. Selv om datamaterialet er preget av variasjon, mener Kjelen at noen av norsklærernes overordnede forståelser av dannelse kan kategoriseres i to mønstre. Den første forståelsen er knyttet opp mot selvdannelse, individualisering og utvikling av kompetanse. Den andre forståelsen knyttes

opp mot en borgerlig og kanonisert forståelse av dannelsen, der elevene skal utvikle en forståelse for samfunn og historie, ved at litteraturen benyttes som et utgangspunkt for refleksjon over kultur og samfunn.

Når det kommer til hva slags litteratur norsklærere velger å benytte i undervisningen, er det noen trekk som går igjen i undersøkelsene. Det første trekket er at mye av litteraturen hentes fra læreverker. Hos Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 91) stammet 74 av 86 tekster fra lærebøker eller pedagogisk materiale tilpasset norskundervisning, mens Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 92) rapporterer at bare 12 prosent av norsklærerne svarte at de pleier å finne de utdragene klassen skal lese fra andre kilder enn lærebøker. Også hos Kjelen (2013, s. 122) blir lærernes valg av tekster styrt av læreverkene. Samtidig kan det se ut som at mange norsklærere ønsker å beholde friheten til å velge egne verk til undervisningen, da hele 75 prosent av lærerne i Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 91) sin undersøkelse uttrykker at de ikke ønsker at læreplanen skal fastsette undervisningens litterære verk.

Det er ikke urimelig å anta at når så mye av den leste litteraturen hentes fra læreverker, vil det kunne innebære mye lesning av utdrag. Dette bekrefter også undersøkelsene. Et sentralt funn hos Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 91) var at lengre verk, slik som romaner, ikke ble lest som en del av den felles undervisningen. Når det ble lest romaner, skjedde dette enten i form av at eleven selv hadde valgt boken til individuell stillelesning, eller i form av at det ble lest svært korte utdrag av romanen. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 96) poengterer at det kan være positivt at eleven får utøve medbestemmelse, men samtidig kan lesningen av den selvvalgte litteraturen skje på bekostning av felles leseopplevelser og diskusjoner rundt komplekse verk. Funnet underbygges av Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 91) sin undersøkelse, der 84 prosent av norsklærerne svarer at det er vanligere at de bruker utdrag, framfor hele verk, i undervisningen.

Bruken av utdrag problematiseres også i undersøkelsene. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 95) hevder at mangelen på leste romaner, og påfølgende diskusjon om romaner, innebærer at elevene går glipp av muligheten til å gå i dybden på og delta i et tolkningsfellesskap rundt litterære verk. Kjelen (2013, s. 208) viser til at når det leses utdrag i stedet for hele verk, vil den påfølgende samtalen om teksten ikke kunne baseres på en helhetlig estetisk forståelse og opplevelse av teksten. Læreren havner fort i en situasjon der samtalen sentrerer rundt å gi elevene nødvendige tilleggsopplysninger om verket (Kjelen, 2013, s. 208). Samtidig viser Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 95) sin undersøkelse bare noen få enkelttilfeller av at læreren faktisk tematiserer at utdraget er en mindre del av et større verk. Med utgangspunkt i

Nussbaums narrative forestillingsevne problematiserer også Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 101) den utbredte bruken av utdrag:

Videre viser våre funn at lærerne mener lesing av utdrag gjør det vanskeligere for elevene å sette seg inn i den fiktive verden til karakterene i teksten, noe som er en forutsetning for å utvikle den narrative forestillingsevnen og kulturforståelse.

Studiene peker også på at det benyttes lite variert litteratur. Et sentralt funn hos Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 91) var at elevene leste et lite variert utvalg av tekster, både med tanke på «(...) sjangre, tidsepoker og forfatteres kjønn og nasjonalitet». For eksempel var det dobbelt så mange mannlige som kvinnelige forfattere representert, mens samisk litteratur ikke var representert i det hele tatt (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 93). Mangelen på kvinnelige forfattere kommer også fram hos Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 100), der kvinnelige forfattere er underrepresentert blant både leste utdrag og hele verk. Et annet likhetstrekk mellom studiene var lite variasjon i forhold til tidsepoker. Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 94) sin undersøkelse viser nemlig at en overvekt av de hele verkene og utdragene som blir lest stammer fra 1800-tallet. Undersøkelsen viser at det i liten grad blir lest samtidslitteratur (Skaug og Blikstad-Balas, 2019, s. 100). Videre kan resultatene fra undersøkelsen tyde på at norsklærere ofte benytter seg av utdrag fra Henriks Ibsen når de skal lese dramaer. Ibsen hadde nemlig skrevet alle de fem oftest benyttede utdragene, med «Et dukkehjem» (1879) øverst på listen (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 92). At visse tekster, tidsperioder og Ibsens forfatterskap er såpass hyppig representert, gjør at Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 98) stiller spørsmål rundt om skolen har en skjult litterær kanon. Også Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 95) setter sine funn i sammenheng med en litterær kanon: «Et tydelig funn i vår studie er at i den grad det finnes en *de facto* litterær kanon, er denne et resultat av lærebokforfatterens valg, ikke lærerens.»

Mitt inntrykk av undersøkelsene, og da spesielt hos Skaug og Blikstad-Balas (2019) og Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020), er at norskfagets dannelsesperspektiv kan sies å ha dårligere vilkår enn norskfagets redskapsperspektiv. Med utgangspunkt i for eksempel Klafkis (2001, s. 194) tanker om behovet for fordypning, kan den overfladiske forståelsen eleven får gjennom å lese et utdrag gå på bekostning av dannelsesprosessen. Det samme kan sies med utgangspunkt i Nussbaums (2016, s. 25-44) narrative forestillingsevne, der forestillingsevnen skal lede til empatisk forståelse for mennesker som er annerledes enn leseren, og empatisk forståelse for samfunnsgrupper det er viktig å forstå. Det kan argumenteres for at slike mål forutsetter at man går dypere i verkene enn ved et utdrag, men også at elevene blir kjent med

et mer variert utvalg av samfunnets og kulturens stemmer, enn det som er tilfellet i undersøkelsene.

3. Metode

3.1 Tidlige metodiske valg

Det overordna målet med min undersøkelse, var å beskrive og forstå tre norsklæreres perspektiv rundt dannelse og skjønnlitteraturens innvirkning på dannelsen. Med andre ord ønsket jeg å samle inn empiri som kunne fortelle noe om norsklærernes personlige perspektiv, og jeg ønsket deretter å forsøke å forstå, tolke og utdype disse perspektivene gjennom et teoretisk rammeverk. For å nå disse målene måtte jeg gjøre en rekke metodiske valg. De metodiske valgene innebar å ta standpunkt til hvordan jeg skulle samle inn datamaterialet, og til hvordan jeg skulle behandle og forstå datamaterialet.

Ifølge Jacobsen (2016, s. 63) går en undersøkelse gjennom visse faser, og under disse fasene gjør forskeren valg som påvirker undersøkelsens gyldighet og troverdighet. I første fase er det vanlig å utvikle en problemstilling, for deretter å gjøre noen valg i forhold til undersøkelsesopplegg i andre fase (Jacobsen, 2016, s. 63-64). Når de to første fasene er på plass, må forskeren velge om hen ønsker å basere undersøkelsen på et kvalitativt eller kvantitativt datamateriale (Jacobsen, 2016, s. 64). Før jeg begynte arbeidet med de tre nevnte fasene, hadde jeg allerede gjort noen valg i forhold til undersøkelsens innhold og forståelsesform. Jeg ønsket å beskrive og å forstå norsklæreres perspektiv på dannelse og litteratur, noe som innebar at jeg fant det hensiktsmessig å tilpasse undersøkelsen til en fenomenologisk forståelsesform. Metodedelen innleder derfor med å redegjøre for hvorfor jeg fant det hensiktsmessig å tilpasse undersøkelsen til en fenomenologisk forståelsesform, for deretter å redegjøre for hvorfor jeg vurderte det som hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming.

3.1.1 Fenomenologisk forståelsesform

Masteroppgavens tilnærming kan beskrives som *fenomenologisk*, noe som innebærer at jeg har tatt noen valg i forhold til forståelsesform. Fenomenologi er en kvalitativ tilnærming, der mennesker studeres som «et handlende, følede, menende, opplevende og forstående individ» (Johannessen et al., 2016, s. 78). En fenomenologisk tilnærming innebærer en interesse for å forstå og beskrive hvordan sosiale fenomener oppleves fra informantenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Denne beskrivelsen av fenomenologi underbygges av Johannessen et al. (2016, s. 78), som hevder at den fenomenologiske tilnærmingen innebærer å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen. Målet med fenomenologiske undersøkelser er å gi en beskrivelse av de undersøktes egne perspektiver, opplevelser og

forståelseshorisont (Johannessen et al., 2016, s. 78). Med utgangspunkt i Gadamer, kan begrepet *forståelseshorisont* forstås som de meninger og holdninger vi mennesker har på et visst tidspunkt (Hansen, 2005, s. 75). Hansen (2005, s. 75) viser til at disse meningene og holdningene kan være både bevisste og ubevisste, og at vi ikke alltid er oppmerksomme på at vi har disse meningene og holdningene.

Et annet sentralt begrep, i denne redegjørelsen for den fenomenologiske tilnærmingen, er begrepet *fenomen*. Johannessen et al. (2016, s. 78) hevder at et fenomen kan være omfattende, og viser til menneskers erfaringer og opplevelser av fattigdom, sosial ulikhet, nasjonalisme eller kronisk sykdom som eksempler på et fenomen. I denne masteroppgaven kan fenomenene sies å være dannelse, og hvordan skjønnlitteratur kan virke inn på en elevs dannelsesprosess. Jeg ønsket altså å undersøke, beskrive og forstå disse to fenomenene, både hver for seg og i samspill med hverandre. Videre ønsket jeg at dette skulle skje med utgangspunkt i norsklæreres personlige perspektiv, opplevelser og forståelseshorisont.

3.1.2 Kvalitativ metode

Et metodisk valg jeg måtte gjøre, var om jeg ønsket å undersøke problemstillingen med en kvantitativ eller kvalitativ metode. Jeg valgte å benytte en kvalitativ metode. Dette var et viktig valg, siden det finnes mange former for data og måter å gjennomføre undersøkelser på (Johannessen et al., 2016, s. 29). Kvantitativ metode egner seg godt når forskeren ønsker å kartlegge utbredelsen av et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 28). Mens kvantitative data gjerne forekommer i målbare enheter, så benyttes ofte kvalitative metoder når hensikten er å undersøke den type mening og opplevelse som ikke kan måles eller tallfestes (Dalland, 2020, s. 54). Ved eksplorerende problemstillinger, der hensikten er å utdype det vi vet lite om, benyttes ofte kvalitative metoder (Jacobsen, 2016, s. 64). Ved eksplorerende problemstillinger ønsker forskeren gjerne en metode som går i dybden, og som er åpen for nyanserte, uventede og kontekstuelle forhold (Jacobsen, 2016, s. 64). Derfor mente jeg det ville være hensiktsmessig å utforske problemstillingen som en eksplorerende problemstilling, der respondentene fikk mulighet til å utdype, nyansere og fortelle om uventede forhold. Min vurdering var at det ville være utfordrende å få en tilstrekkelig innsikt i respondentenes forståelse og synspunkter ved å benytte en kvantitativ metode. Dette kan forklares med at de standardiserte svaralternativene i et spørreskjema ikke nødvendigvis ville representert eller forklart respondentenes synspunkter på en tilstrekkelig måte.

Forskerens bakgrunn spiller også en rolle ved valg av metode. Ifølge Dalland (2020, s. 57) påvirkes resultatene av hvor godt forskeren behersker metoden, og av forskerens personlighet og evne til å oppnå kontakt med intervjupersonen. Selv om jeg har noe erfaring med kvantitative metoder, så har jeg mer erfaring med kvalitative metoder. Dette erfaringsgrunnlaget har jeg fått ved å gjennomføre kvalitative undersøkelser, som har vært knyttet til lærerutdanningens ulike emner. Med bakgrunn i disse kvalitative undersøkelsene, har jeg skrevet flere fagtekster og en bacheloroppgave. Denne erfaringen innebærer at jeg behersker kvalitativ metode bedre enn kvantitativ metode. Ved tidligere bruk av kvalitativ metode, opplevde jeg en god kontakt med informantene, og at jeg fikk innsamlet relevant og interessant empiri. Derfor hadde også min forskerbakgrunn påvirkning på mitt valg av en kvalitativ metode.

3.2 Utvalg

Det er viktig å beskrive utvalget av respondenter til intervju på en oversiktlig måte (Dalland, 2020, s. 60). Jeg starter derfor med å redegjøre for hvilke respondenter som har deltatt i undersøkelsen. Deretter redegjøres det for utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering (Johannessen et al., 2016, s. 113).

3.2.1 Undersøkelsens respondenter

Ifølge Jacobsen (2016, s. 178-179) benyttes begrepet *respondenter* om personer som er representanter for den gruppen vi ønsker å undersøke. Når personen har god kunnskap om gruppen eller fenomenet vi undersøker, men ikke er en del av gruppen som undersøkes, benyttes begrepet *informanter* (Jacobsen, 2016, s. 178-179). Masteroppgavens problemstilling er rettet inn mot hvordan norsklærere forstår, oppfatter og mener om fenomenene. Grunnet at norsklærerne både utgjør empirien og er representanter for den gruppen som undersøkes, refererer masteroppgaven til deltakerne i undersøkelsen som respondenter.

Masteroppgavens datamateriale er basert på tre respondenter. For å anonymisere respondentene har jeg valgt å kalle respondentene for Ida, Lars og Line. Felles for respondentene er at de er utdannet norsklærer, og at de alle har erfaring fra å undervise i norskfaget på ungdomsskolen. Lars har også erfaring fra å undervise voksne innsatte i fengsel, og sier at han har undervist elever fra seks til syttifem år. Ida og Line sin erfaring er hovedsakelig fra ungdomsskolen, men Line har også undervist et år på mellomtrinnet. Ida og Line er ansatt ved samme ungdomsskole.

3.2.2 Utvalgsstørrelse

Grunnet at jeg hadde valgt å undersøke problemstillingen min med en kvalitativ metode, vurderte jeg det som naturlig å benytte et intensivt undersøkelsesopplegg. Jacobsen (2016, s. 90-91) hevder at et intensivt undersøkelsesopplegg går i dybden på et fenomen, og søker å få en detaljert og grundig forståelse av hvordan virkeligheten er og oppfattes. Intensive undersøkelsesopplegg tar utgangspunkt i få respondenter, men gir til gjengjeld en nyansert og virkelighetsnær forståelse av de undersøktes virkelighetsoppfattelse (Jacobsen, 2016, s. 90-91). Dalland (2020, s. 81) viser til at det kvalitative forskningsintervjuet sikter mot å gå i dybden, noe som innebærer at antallet intervjupersoner ikke bør være for stort. Forutsatt at intervjuene mine gav relevant og fyldig informasjon, mente jeg derfor innledningsvis at det ville være tilstrekkelig å basere empirien på fire til fem respondenter.

Etter intervjuene med de tre første respondentene opplevde jeg å ha fått fyldige, interessante og relevante svar på spørsmålene mine. Jeg vurderte derfor situasjonen dithen at jeg hadde et tilstrekkelig datamateriale til å svare på problemstillingen min. Min bekymring var at dersom jeg samlet inn et bredere datamateriale, så kunne det brede datamaterialet påvirke muligheten til å få gått skikkelig i dybden på hver enkelt respondents perspektiv. Jeg reduserte derfor utvalgsstørrelsen til tre respondenter. Dette valget kan underbygges av det Kvale og Brinkmann (2015, s. 215) kaller 1000-sidersspørsmålet. Kort sagt advarer 1000-sidersspørsmålet forskeren mot å sitte igjen med for mange sider med intervjutranskripsjoner, noe som innebærer at det kan bli vanskelig å analysere intervjuene i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 215). Valget underbygges også av Johannessen et al. (2016, s. 114), som hevder at det er viktigere at den kvalitative undersøkelsen har et relevant utvalg av informanter, enn at utvalget består av mange informanter. Å redusere utvalgsstørrelsen til tre respondenter innebar at jeg fikk et mer oversiktlig og håndterbart datamateriale, samtidig fikk jeg også muligheten til å gå mer i dybden på hver respondents perspektiv.

3.2.3 Utvalgsstrategi

Et vanlig skille mellom kvantitative og kvalitative undersøkelser, er om empirien er hentet inn ved et systematisk eller strategisk utvalg (Dalland, 2020, s. 59). Ved en kvantitativ tilnærming benyttes gjerne et systematiske utvalg, som ofte er basert på et tilfeldig utvalg av personer (Dalland, 2020, s. 59; Johannessen et al., 2016, s. 113). Ved en kvalitativ tilnærming er det vanligere å bruke et strategisk utvalg, noe som innebærer at forskeren søker personer som kan ha relevant kunnskap om det aktuelle fenomenet (Dalland, 2020, s. 59-60). Denne

masteroppgavens kvalitative tilnærming tilsa at det ville være hensiktsmessig med et strategisk utvalg.

Ved et strategisk utvalg må forskeren velge undersøkelsens målgruppe, og deretter velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 117). Masteroppgaven undersøker norsklæreres forståelse av fenomenene, og derfor besluttet jeg at målgruppen skulle være norsklærere. Når jeg valgte hvilke norsklærere jeg ønsket som respondenter, benyttet jeg en kriteriebasert utvelgelse. Ved en kriteriebasert utvelgelse velges informanter som oppfyller visse kriterier (Johannessen et al., 2016, s. 120). Mine kriterier var at respondentene måtte ha norskfaglig utdanning, og at de måtte ha erfaring fra å undervise i norskfaget. Det var ønskelig at denne erfaringen enten var fra undervisning i ungdomsskole eller videregående skole. Jeg valgte å sikte meg inn på undervisning av elever i disse aldersgruppene, fordi at disse elevene er gamle nok til å forstå, tolke og diskutere skjønnlitterære tekster på et høyere nivå.

Å benytte fagfolk som respondenter, slik som norsklærerne i denne masteroppgaven, har flere fordeler. En fordel er at intervjuer med fagfolk ofte kan bli saklige og faktaorientert, og at fagfolk kan komme med nye perspektiver på problemstillingen (Dalland, 2020, s. 81). For studenter, slik som meg, kan slike intervjuer med fagfolk forberede studenten på deres framtidige yrke (Dalland, 2020, s. 80). En annen fordel er at intervjuer med fagfolk reduserer sjansen for misforståelser, siden studenten og fagpersonen benytter samme fagspråk (Dalland, 2020, s. 81).

3.2.4 Rekruttering av respondenter

En måte å rekruttere respondenter på kan være gjennom bekjentskap. Rekruttering gjennom bekjentskap skjer ved at en bekjent av forskeren spør personen fra målgruppen om å delta i undersøkelsen (Dalland, 2020, s.79). Min rekruttering av respondenter skjedde gjennom bekjentskap. Rekrutteringen foregikk ved at mennesker i mitt eget sosiale nettverk ble spurt om de hadde en kollega eller bekjent fra målgruppen. Dersom deres kollega eller bekjente fra målgruppen ønsket å delta i undersøkelsen, ble det utvekslet kontaktinformasjon. Deretter kontaktet jeg respondentene via epost og telefon. En fordel med å rekruttere respondenter gjennom bekjentskap er at den indirekte kontakten kan legge mindre press på personen om å delta i undersøkelsen (Dalland, 2020, s. 79). En mulig svakhet ved å rekruttere gjennom bekjentskap kan være at respondentens uttalelser påvirkes av at vi har en felles bekjent. For eksempel er det mulig at respondenten unngår ytringer som kan stille de i et dårlig lys hos vår felles bekjente.

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk via individuelle intervju. Masteroppgaven skal nå redegjøre for hvordan innsamlingen av data foregikk. Først redegjøres det for utviklingen og bruk av intervjuguiden.

3.3.1 Utvikling av intervjuguide

Første steg i utviklingen av intervjuguiden var å velge intervjuets struktur. Dette var et viktig valg, siden intervjuets struktur ville påvirke hvordan samtalen mellom meg og respondentene kom til å foregå. Dersom jeg valgte en åpen struktur, ville sjansen øke for at jeg fikk spontane, levende og uventede svar (Dalland, 2020, s. 83; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Ved et mer strukturert intervju ville det bli lettere å analysere intervjuet i etterkant (Dalland, s. 83; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Jeg ønsket at intervjuene skulle ha rom for uventede perspektiver, samtidig som jeg ønsket at analysen skulle kunne utforske likheter og ulikheter i respondentenes svar. For å se på likheter og ulikheter i respondentenes perspektiv, mente jeg at det var nødvendig at informantene ble stilt mange av de samme spørsmålene. Samtidig ønsket jeg friheten til å kunne stille respondentene oppfølgingsspørsmål når samtalen beveget seg inn på interessante temaer og perspektiver. Jeg ønsket også å kunne variere rekkefølgen på spørsmålene i forhold til hvilke temaer respondenten kom inn på. En fordel med semi-strukturerte intervju er nettopp intervjuerens mulighet for å bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden (Johannessen et al., 2016, s. 148). Grunnet at semi-strukturerte intervjuer kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen et al., 2016, s. 149), besluttet jeg å holde semi-strukturerte intervjuer. Neste steg var å utarbeide en intervjuguide (Vedlegg 2) tilpasset semi-strukturerte intervju.

Semi-strukturerte intervju kan ha en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, samtidig som tema, spørsmål og spørsmålenes rekkefølge kan variere (Johannessen et al., 2016, s. 148). Jeg utviklet en todelt intervjuguide, der de to delene skulle svare til hver sin halvdel av problemstillingen. Spørsmålene i intervjuguiden hadde også klargjorte underspørsmål. Underspørsmålene ville bli stilt dersom jeg følte behov for å få dekket eller utdypet det aktuelle temaet (Johannessen et al., 2016, s. 149). Jeg besluttet at intervjuet skulle starte i henhold til intervjuguidens forhåndsbestemte rekkefølge, men at rekkefølgen deretter skulle tilpasses samtalen med respondenten. For å få en mer naturlig flyt i samtalen, besluttet jeg at spørsmålene ikke måtte leses opp slik de stod formulert i intervjuguiden. Styrken med å ikke

lese opp spørsmålene er at respondenten kan ha opplevd samtalen som mer naturlig og uformell. En svakhet ved å ikke lese opp spørsmålene, slik de står formulert i intervjuguiden, kan være at jeg presenterte spørsmålene på en mindre tydelig måte. Dersom respondentene oppfattet spørsmålene ulikt, kan dette ha ledet til et svakere sammenlikningsgrunnlag.

Å utvikle en intervjuguide handler også om at forskeren skal forberede seg faglig og mentalt til intervjuet (Dalland, 2020, s. 83). For å forberede meg til intervjuet leste jeg relevant teori. Ut ifra denne teorien formulerte jeg spørsmålene i intervjuguiden (Dalland, 2020, s. 243). Å basere spørsmålene i intervjuguiden på teori kan ha hatt flere fordeler. En fordel er at jeg ble kjent med nye perspektiver, og dermed kunne utforme bedre forskningsspørsmål basert på disse perspektivene. Min mening er at det teoretiske grunnlaget hevet kvaliteten på spørsmålene i intervjuguiden. En annen fordel ved å stille spørsmål ut ifra teori, var at jeg kunne forsøke å forstå respondentenes uttalelser ut ifra denne teorien. Under intervjuet gav dette teoretiske grunnlaget meg en bedre forståelse av respondentenes uttalelser, noe som innebar at jeg kunne stille respondentene bedre oppfølgingsspørsmål.

Jeg forberedte meg også til intervjuet ved å teste intervjuguiden på en bekjent norsklærer. Under dette testintervjuet opplevde jeg at intervjupersonen ofte gjentok svarene sine. Derfor fjernet og omformulerte jeg en del spørsmål i intervjuguiden. Ved neste testintervju, av samme intervjuperson, opplevde jeg at intervjuguiden fungerte bedre. Deretter ble neste skritt å be om tilbakemelding fra min veileder på intervjuguiden. Etter å ha revidert intervjuguiden, i henhold til erfaringer fra testintervju og tilbakemeldinger fra min veileder, følte jeg meg klar for å gjennomføre intervju.

3.3.2 Gjennomføring og opptak av intervju

Før intervjuene ble gjennomført fikk respondentene informasjon om intervjuet, og deretter signerte de et samtykkeskjema. Etter å ha snakket med Norsk senter for forskningsdata (u.å.), besluttet jeg at signeringen av samtykkeskjema skulle foregå over e-post. Etter samtykkeskjemaet var signert, mottok respondentene en e-post med en Zoom-lenke. Før intervjuene startet hadde jeg og respondenten en samtale om intervjusituasjonen. Her snakket vi blant annet om hensikten med undersøkelsen, og hvordan informasjon fra intervjuet skulle benyttes (Jacobsen, 2016, s. 155). Lydopptakene av intervjuene skjedde i henhold til Høgskolen i Østfold (2020) sine retningslinjer, ved at jeg benyttet appen Nettskjema. For å forsikre meg om det ikke skulle oppstå noen problemer under opptakene, hadde jeg lastet ned Nettskjema på og gjorde opptak med to egneide mobiltelefoner.

Under intervjuet inntok jeg en lyttende posisjon, der jeg forsøkte å ikke avbryte respondenten (Jacobsen, 2016, s. 156). For å skape en atmosfære av forståelse mellom intervjuer og respondent, benyttet jeg kroppsspråk for å bekrefte at jeg forstod og lyttet til respondentens uttalelser (Jacobsen, 2016, s. 157). Intervjuene ble avsluttet ved at jeg fortalte at alle mine spørsmål var besvart, og at respondenten fikk mulighet til å uttale seg fritt om temaene. Under intervjuene valgte jeg å ikke gjøre notater underveis. Fordelen med dette valget er at jeg kunne konsentrere meg om respondentens uttalelser. Ulempen med dette valget er at slike notater kunne ha vært nyttige hjelpemiddel under tolkningsprosessen (Dalland, 2020, s. 95).

Intervjuene med respondentene ble det Kvale og Brinkmann (2015, s. 221) kaller selvkorrigerende intervju. At intervjuet var selvkorrigerende, innebar at jeg tolket respondentens uttalelser, og deretter spurte respondenten om min tolkning var i overensstemmelse med hva respondenten mente (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221). Å benytte et selvkorrigerende intervju kan minske antallet fortolkningsmuligheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221), noe som innebar at jeg muligens fikk utelukket noen feilaktige tolkninger av respondentenes uttalelser. Det kan derfor argumenteres for at analyseprosessen startet mens intervjuene foregikk.

En fordel ved å holde intervjuene gjennom Zoom var at vi overholdt smittevernreglene, men det var også noen ulemper ved dette valget. Under intervjuer er det mulig å lese respondentens kroppsspråk (Dalland, 2020, s. 92), men siden intervjuet foregikk over Zoom, fikk jeg mindre tilgang til respondentens kroppsspråk enn ved et fysisk møte. Jeg opplevde også intervjusituasjonen som mindre personlig når møtet med respondenten foregikk digitalt, noe som igjen kan påvirke respondentens tillit og vilje til å by på en åpen informasjonsutveksling (Jacobsen, 2016, s.154-155). På tross av disse ulempene opplevde jeg at samtalene gikk fint, og at respondentene gav meg relevante og fyldige svar. En annen ulempe ved å holde intervjuene over Zoom var selve lyd kvaliteten på lydopptakene. Opptaket av min stemme ble tydeligere enn opptaket av respondentenes stemme, men allikevel vil jeg beskrive lyd kvaliteten som tilstrekkelig god. Lyd kvaliteten på lydopptakene hadde blitt bedre dersom respondenten hadde snakket direkte inn i opptakeren, noe som innebar at det ble mer tidskrevende å transkribere intervjuene i etterkant.

3.4 Analyse av forskningsdata

Grunnet hvor viktig det er at forskere redegjøre tydelig for hvordan transkriberingen har foregått (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207), innleder denne delen av metoden med å redegjøre for transkriberingsprosessen.

3.4.1 Transkribering

Det benyttes ofte transkribering når forskere skal bearbeide et intervju (Dalland, 2020, s. 95).

Første steg i bearbeidingen av undersøkelsens rådata, var å transkribere intervjuene.

Transkriberingen skjedde i et Word-dokument. Jeg valgte å transkribere intervjuene i sin helhet. Å transkribere intervjuene i sin helhet ville gjøre det lettere å analysere dataene, og det åpnet for at andre kunne kontrollere mine tolkninger av rådataen (Jacobsen, 2016, s. 202)¹. En utfordring under transkriberingen var hvordan uttalelsene skulle overføres fra muntlig til skriftlig form (Dalland, 2020, s. 245). Jeg valgte å innlede transkriberingen med en ord for ord-transkribering, der samtlige ord ble skrevet ned (Jacobsen, 2016, s. 95). Deretter bearbeidet jeg ord for ord-transkriberingen, ved å dele teksten inn i setninger (Jacobsen, 2016, s. 95-96). Slik fikk transkriberingen en mer skriftlig form. Jacobsen (2016, s. 96) viser til at det er mulig å fjerne muntlige tilleggsord, som «liksom» eller «sånn», for å ytterligere gi transkriberingen en skriftlig form. Jeg valgte derimot å beholde slike ord i transkriberingen, da jeg fryktet at å fjerne slike ord kunne påvirke meningsinnholdet i respondentenes ytringer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) bør transkriberingens detaljnivå avgjøres av hva transkriberingen skal brukes til. Jeg mente derfor at det var tilstrekkelig at samtlige ord ble gjengitt, og valgte at transkriberingen ikke skulle inneholde andre detaljer. Eksempler på slike utelatte detaljer kunne være pauser, tenkelyder eller latter.

En styrke ved å transkribere intervjuene var at jeg fikk jeg muligheten til å gjenoppleve intervjuene (Dalland, 2020, s. 95). I tillegg innebar transkriberingen at det ville bli lettere å bevege seg fram og tilbake i samtalen når datamaterialet skulle analyseres (Jacobsen, 2016, s. 201). Samtidig er det viktig å poengtere at transkripsjoner kan forstås som oversettelser fra talespråk til skriftspråk, der det har blitt gjort en rekke vurderinger og valg underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) kaller derfor transkripsjoner for «(...) svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler». Med andre ord forsvant en del av konteksten når jeg transkriberte intervjuene over til skriftlig form. For eksempel kan velformulerte muntlige uttrykk fra respondenten framstå som

¹ På grunn av datamaterialets mengde, og av hensyn til personvern, er ikke transkripsjonene vedlagt som vedlegg. Transkripsjonene kan ettersendes ved forespørsel.

usammenhengende og gjentakende når uttrykket oversettes til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). En transkribering vil heller ikke ivareta nyansene i stemmebruk, ansiktsuttrykk eller kroppsspråk (Dalland, 2020, s. 95). Uten slike nyanser kan uttrykk som spiller på det sosiale samspillet være vanskelig å gjengi i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Et eksempel kan være dersom respondenten kommer med ironiske uttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Forskeren kan også føle en tilbøyelighet mot å betrakte intervjutranskripsjonene som de egentlige grunnleggende empiriske dataene i intervjuprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Mitt valg om å transkribere intervjuene over til en skriftlig form, kan altså ha hatt noen negative konsekvenser. Jeg vurderte det derfor som svært viktig å være bevisst på disse negative konsekvensene, under både transkriberingen og tolkningen av intervjuene.

3.4.2 Analyse av datamateriale

Masteroppgavens metode bygger på en fenomenologisk tilnærming. Datamaterialet var altså et produkt av intervjuer med mennesker, som hadde erfaringer med det undersøkte fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 172). Forskere bringer med seg en forforståelse, som påvirker hva slags mening vi finner i datamaterialet (Johannessen et al., 2016, s. 172). Ifølge Gadamer (u. å., sitert i Hansen, 2005, s. 75) er det ikke mulig for et menneske å frigjøre seg fra sin forståelseshorisont, men via refleksjon kan personen bli bevisst på deler av sin forståelseshorisont, og dermed også sin forforståelse. For å sette ord på min forforståelse, så anså jeg det som sannsynlig at respondentene kunne finne det utfordrende å gi en konkret beskrivelse av dannelsesbegrepets meningsinnhold. Jeg vurderte det også som sannsynlig at respondentene ville ha mange, men delvis ulike, tanker om skjønnlitteraturens innvirkning på dannelsesprosessen. Denne forforståelsen kan ha påvirket hvordan jeg oppfattet det undersøkte fenomenet, og det var derfor viktig å forsøke å forstå mitt eget tolkningsmønster (Johannessen et al., 2016, s. 172). Første steg i analysen ble derfor å sette ord på tolkningsmønsteret jeg skulle benytte.

Fortolkningskonteksten ble hovedsakelig basert på det Kvale og Brinkmann (2015, s. 241-242) kaller *selvforståelse* og *teoretisk forståelse*. Ved selvforståelse forsøker forskeren å formulere det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser, mens ved en teoretisk forståelse tolker forskeren uttalelsene i sammenheng med en teoretisk ramme (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241-242). Under analysen av respondentenes uttalelser har jeg forsøkt å forstå og gjengi hva respondentene selv mener med uttalelsene sine, for deretter å forsøke å forstå disse uttalelsene i kontekst av et teoretisk rammeverk.

Etter at jeg hadde bestemt analysens tolkningsmønster, måtte jeg utføre selve analysen. Ifølge Malterud (2011, sitert i Johannessen et al., 2016, s. 173) er det fire hovedfaser i analyser av meningsinnhold. Under første fase skulle jeg få et helhetsinntrykk av datamaterialet (Johannessen et al., 2016, s. 173). For å få et helhetsinntrykk skrev jeg ut de transkriberte intervjuene i papirformat, og leste igjennom alle transkripsjonene. I andre fase lette jeg etter meningsbærende elementer, som kunne være relevante for problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 173). Dette gjorde jeg ved koding, altså at jeg satt merkelapper på enkeltord, setninger og avsnitt i teksten (Johannessen et al., 2016, s. 173). Her ble de meningsfulle utsnittene organisert i induktive og deduktive kategorier (Johannessen et al., 2016, s. 174). De induktive kategoriene var et resultat selve datamaterialet, mens de deduktive kategoriene var forhåndsbestemte kategorier (Johannessen et al., 2016, s. 174).

I tredje fase forsøkte jeg å abstrahere meningsinnholdet fra de etablerte kodene, noe som skjedde ved at jeg undersøkte sammenhenger mellom kodeordene (Johannessen et al., 2016, s. 176). Det ble også utviklet nye kategorier, og jeg plukket ut sitater som illustrerte kodeordenes mening (Johannessen et al., 2016, s. 176). I fjerde fase skjedde det en sammenfatning av datamaterialet, altså at jeg brukte datamaterialet til å sammenfatte en beskrivelse (Johannessen et al., 2016, s. 176). For å kontrollere min egen analyseprosess, vurderte jeg om den sammenfattede beskrivelsen samstemte med mitt opprinnelige inntrykk av datamaterialet (Johannessen et al., 2016, s. 176).

3.5 Forskningsprosjektets kvalitet

Jeg skal nå redegjøre for masterprosjektets kvalitet, ved å vurdere i hvilken grad masterprosjektet oppfyller kravene til validitet og reliabilitet, samt om resultatene kan generaliseres (Dalland, 2020, s. 245).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet (Dalland, 2020, s. 246). Når jeg nå vurderer min egen forskningsprosess, må jeg se kritisk på om resultatene kan ha blitt påvirket av trekk ved undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen eller analysen (Jacobsen, 2016, s. 241). Det er for eksempel sannsynlig at respondentene har blitt påvirket av den undersøkende parten (Jacobsen, 2016, s. 241), altså av meg. Et eksempel på dette kan være når en av respondentene fortalte at hen hadde tenkt å friske opp kunnskapene om dannelse før intervjuet. Derimot unnlot respondenten å gjøre dette, fordi jeg hadde sagt at jeg ønsket å

undersøke norsklæreren sin personlige forståelse. Jeg kan heller ikke utelukke at respondentenes uttalelser kan ha blitt påvirket av selve rekrutteringsprosessen. Dette kan forklares med at rekrutteringen skjedde gjennom bekjente, og at respondenten kan ha vært bevisst på at vi begge kjenner samme person. Videre er det også slik at jeg, som forsker, er med på å påvirke intervju samtalen stil og innhold, noe som sannsynligvis har påvirket respondentenes uttalelser (Jacobsen, 2016, s. 242).

Reliabiliteten påvirkes også av hvordan jeg har behandlet datamaterialet mitt under analysen (Jacobsen, 2016, s. 246). For eksempel bruker forskeren skjønn når enheter fra datamaterialet plasseres i kategorier (Jacobsen, 2016, s. 246). Får å styrke reliabiliteten utførte jeg analysen i henhold til metodelitteratur, og gikk omstendelig til verks. Samtidig kan det argumenteres for at en kryssjekk ville ha styrket reliabiliteten ytterligere, altså at jeg kunne ha sammenliknet hvordan jeg selv og en annen forsker hadde kategorisert det samme datamaterialet (Jacobsen, 2016, s. 246). Selv om jeg har etterstrebet objektivitet, så er det også sannsynlig at mine personlige ståsteder kan ha påvirket både funn og tolkninger (Dalland, 2014, sitert i Dalland, 2020, s. 246). Noen personlige synspunkter, som kan ha påvirket resultatene, er at jeg er bekymret for om all målingen av kunnskap i skolen kan gå utover elevenes dannelsesutbytte. Jeg har også stor tro på at arbeid med litteratur kan virke positivt inn på en elevs dannelsesprosess. Til slutt har jeg forsøkt å styrke reliabiliteten ved å være åpen angående mine metodiske valg (Dalland, 2020, s. 246; Jacobsen, 2016, s. 247). Slik kan andre forskere få innsikt i, og kritisk vurdere, hvordan min framgangsmåte kan ha påvirket resultatene (Dalland, 2020, s. 246; Jacobsen, 2016, s. 247).

3.5.2 Validitet

Når jeg skal vurdere masteroppgavens validitet, må jeg vurdere hvorvidt min metode egnet seg til å undersøke det jeg skulle undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Under forskningsprosessen var jeg bevisst på flere forhold som har styrket validiteten. Tidlig i prosessen forsøkte jeg å gjøre et solid forarbeid, slik at jeg hadde en god nok teoretisk forståelse til å kunne utforme interessante forskningsspørsmål (Dalland, 2020, s. 245; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Datamaterialets validitet påvirkes av om forskeren har fått tak i de rette kildene (Jacobsen, 2016, s. 229). Jeg utforsket norsklærere sin forståelse av problemstillingen, og vil derfor argumentere for at datamaterialets validitet ble styrket av at jeg benyttet nettopp norsklærere som kilde. Dette var med andre ord kilder med god kunnskap om problemstillingen (Jacobsen, 2016, s. 232). Jeg stilte også respondentene oppfølgingsspørsmål under intervjuene, slik at jeg fikk kontrollert min oppfattelse av

uttalelsene (Dalland, 2020, s. 245; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Validiteten har også blitt styrket av min språklige bevissthet under transkriberingen (Dalland, 2020, s. 245; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Hvordan uttalelser kan endre mening, når språket transkriberes fra muntlig til skriftlig form (Dalland, 2020, s. 245), er redegjort for tidligere i metodedelen.

Under analyseprosessen forsøkte jeg å stille spørsmål til datamaterialet som samsvarer med hva problemstillingen utforsker, og jeg har også forsøkt å utforme troverdige og logiske tolkninger (Dalland, 2020, s. 245-246; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). For å skape logiske tolkninger benyttet jeg blant annet det metodedelen tidligere har referert til som selvforståelse og teoretisk forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241-242). Altså at jeg forsøkte å forstå hva respondenten selv mente med uttalelsene sine, for deretter å utdype og tolke denne meningen gjennom relevant teori. Når det kommer til rapporteringens validitet, har jeg forsøkt å styrke denne ved å gi en dekkende beskrivelse av hovedfunnene (Dalland, 2020, s. 246; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

3.5.3 Generaliserbarhet

Begrepet generalisering handler om i hvilken grad resultatene i min undersøkelse kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster, situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289) og grupper (Dalland, 2020, s. 246). Ved kvalitative studier, slik som min undersøkelse, mener Jacobsen (2016, s. 238) at forskeren kan stille to spørsmål angående generalisering: Kan funnene generaliseres over til andre ansatte i samme organisasjon, og kan funnene generaliseres over til andre organisasjoner? Jeg vil innlede svaret på disse spørsmålene med å påpeke at det kan være vanskelig å generalisere fra et utvalg til en større populasjon, når undersøkelsen er basert på få respondenter (Jacobsen, 2016, s. 237). Med andre ord kan jeg ikke hevde at meningene til mine tre respondenter gjelder for andre personer enn dem selv. Derimot vurderer jeg det som sannsynlig at mange norsklærere vil kunne kjenne seg igjen i noen av respondentenes tanker om problemstillingen. Jeg vil tro at en norskfaglig diskurs kan ha hatt innvirkning på respondentenes synspunkter om problemstillingen. Et resultat av denne felles norskfaglige diskursen kan være at synspunktene også kan oppleves som gjenkjennelige for norsklærere i samme eller andre skoler. Et fellestrekk ved respondentene i denne masteroppgaven er at de alle har erfaring fra ungdomsskolen. Allikevel vil jeg tro at perspektivene deres kan være overførbare og nyttige for både yngre og eldre elevgrupper.

3.6 Etiske hensyn

Masteroppgavens empiri er et produkt av mellommenneskelig kommunikasjon. Jeg har derfor, gjennom hele forskningsprosessen, forsøkt å ivareta flere ulike etiske hensyn (Jacobsen, 2016, s. 58). Et etisk hensyn var å verne om respondentenes personvern, og derfor utførte jeg ikke noen intervjuer før prosjektet var godkjent av Norsk senter for forskningsdata (u.å.). I både transkripsjoner og selve masteroppgaven har respondentene blitt anonymisert med de fiktive navnene Lars, Ida og Line. For å beskytte konfidensialiteten til intervjupersoner kan det også være nødvendig å lagre lydopptak og transkripsjoner trygt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Lydopptakene ble derfor tatt opp og lagret, i henhold til Høgskolen i Østfold (2020) sine retningslinjer, med appen Nettskjema. De anonyme transkripsjonene ble lagret på en privat datamaskin med passordbeskyttelse. Jeg har også gjennomført resten av prosjektet i henhold til den godkjente søknaden hos Norsk senter for forskningsdata (u.å.).

For å verne om respondentenes rett til å bestemme over egen deltakelse i undersøkelsen, signerte respondentene et samtykkeskjema før de ble intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 85-86). Samtykkeskjemaet inneholdt informasjon om respondentenes rettigheter, samt annen informasjon om prosjektet. Jeg hadde også en dialog med respondentene på forhånd, slik at de skulle få en tilstrekkelig forståelse av hva det innebar å delta i undersøkelsen (Jacobsen, 2016, s. 48). Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 86) skal forskeren også respektere respondentens privatliv, ved at respondenten kan velge hva slags informasjon forskeren får adgang til. I samtalen før intervjuet startet fikk respondentene derfor beskjed om at de ikke måtte svare på alle mine spørsmål. Jeg spurte også respondentene om tillatelse til å innlede intervjuet med et spørsmål om deres yrkesfaglige bakgrunn. Den yrkesfaglige bakgrunnen har blitt gjengitt med så lav detaljeringsgrad at det ikke skal være mulig for utenforstående å identifisere respondentene (Jacobsen, 2016, s. 49-50). Under forskingen hadde jeg også et etisk ansvar for å ikke påføre respondentene noen form for skade (Jacobsen, 2016, s. 45; Johannessen et al., 2016, s. 86). For å unngå skade og belastning for den som blir intervjuet, må forskeren vurdere hvorvidt datainnsamlingen kan berøre sårbare og følsomme områder (Johannessen et al., 2016, s. 86). Mitt inntrykk var at respondentene ikke opplevde intervjusituasjonen som belastende, og at respondentene framstod som komfortable med intervjusituasjonen.

4. Presentasjon, tolkning og diskusjon av funn

I denne delen av masteroppgaven presenteres, tolkes og diskuteres undersøkelsens funn. Slik som beskrevet i metoddelen, foregår tolkningen gjennom det Kvale og Brinkmann (2015, s. 241-242) kaller selvforståelse og teoretisk forståelse. Dette innebærer at jeg først presenterer funnene. Deretter forsøker jeg å forstå hva respondentene selv har ment med ytringene sine, og jeg benytter et teoretisk rammeverk for å ytterligere utdype forståelsen. Resultat- og diskusjonsdelen har en firedelt struktur, der de tre første delene avsluttes med en oppsummering til slutt. Mye av datamaterialet har sammenheng med hverandre, noe som innebærer at det er utfordrende å kategorisere funnene i totalt adskilte kategorier. Derfor kan noe som nevnes i en kategori, bli diskutert mer inngående under en annen kategori.

4.1 Hvordan forstår tre norsklærere dannelsesbegrepet?

4.1.1 Et vidt og omfattende begrep i endring

I løpet av intervjuene gir alle respondentene uttrykk for at dannelsesbegrepet kan romme et omfattende meningsinnhold. Mens Line sier at dannelsesbegrepet rommer mye, så peker ikke Ida konkret på dette, men jeg forstår likevel denne uttalelsen dithen: «Dannelse er jo hele settet, eller pakken, i hjem, på skole, i møte med mennesker». Lars forteller at han har en bred forståelse av begrepet, siden det er mye som er med på å forme og danne oss mennesker. Grunnet at dannelsesbegrepet favner om såpass mye, viser Lars til at det kan være utfordrende å snakke presist om eller å gi en kortfattet definisjon av begrepet. Framfor å benytte korte og konkrete definisjoner, kommer heller respondentene med utdypende forklaringer av begrepet.

Både Ida og Lars snakker om dannelsesbegrepet som et begrep i endring. Ida forteller at samfunnet er i en stadig endring, og at vi i dag eksponeres for møter med ulike kulturer. Derfor har de som dannes i dag et mindre tabubelagt og mer åpent sinn ovenfor det ukjente, både i forhold til kulturer og temaer. Noe av det første Lars påpeker i starten av intervjuet, er at han forstår dannelsesbegrepet som et begrep der meningsinnholdet endres i takt med kultur og samfunn: «Det at vi, i Norge da, jeg mener jo at dette her dannelsesinnholdet, hva som er en dannelse endrer seg litt. Det er kulturbetinget og samfunnsbetinget og sånt noe». Lars forteller at han anser kildekritiske evner som en viktig del av dannelsen, og peker på at kildekritiske evner spiller en enda større rolle i dagens samfunn: «Kildekritikk var ikke så relevant når det bare var presten som kunne lese». Line peker ikke konkret på at dannelsesbegrepet endrer seg, men jeg forstår henne likevel dithen når hun forteller om ungdommers søken etter verdier og fellesskap som et dagsaktuelt dannelsesperspektiv.

Når jeg spør respondentene om de opplever norsklærere som samstemte i sin forståelse av dannelsesbegrepet, kommer respondentene med ulike svar. Ida forteller at hun opplever norsklærere som samstemte. Hun forteller at dannelse er et tema det snakkes om under møter og planlegging, og at den felles forståelsen av dannelse er sentrert rundt å ruste elevene for møtet med samfunnet. Line forteller at det ikke snakkes spesifikt om dannelsesbegrepet, men at det likevel råder en felles forståelse: «Ja, selve begrepet har vi ikke snakket så veldig mye om. Men jeg opplever jo at vi er samstemte med tanke på hva vi skal gjøre egentlig. Sånn med holdninger til alt vi snakker om». Lars forteller at han og kollegaene har en ganske samstemt forståelse av at dannelse innebærer å skape robuste mennesker i samfunnet og kulturen, men at norsklærerne samtidig kan være uenige i dannelsens innhold. Lars viser til høylytte diskusjoner rundt lavkulturens plass i norskfaget, og at disse diskusjonene gjerne foregår med norsklærere «av den gamle skolen». Begrepet *lavkultur* benytter Lars om kunstuttrykk som ikke er anerkjent som kvalitet, og som noen ganger «pumpes ut i store kvantum». Lars viser til reality og tv-serien «Hvite Gutter» (2018) som eksempler på lavkultur.

Diskusjon

Noe jeg anså som mulig før gjennomføringen av intervjuene, var at respondentene kunne oppleve det som litt utfordrende å skulle konkretisere dannelsesbegrepets meningsinnhold. Bakgrunnen for denne forventningen er tilsvarende påstander fra teoretiske kilder. For eksempel peker Steinsholt og Dobson (2011, s. 8-9) på at mange benytter dannelsesbegrepet uten å kunne peke konkret på hva dannelse er, samt at mangelen på en «fasit» innebærer at pedagoger kan ta seg store friheter i sin bruk av begrepet. Et annet eksempel finner vi hos Røskeland og Kallestad (2020, s. 14), som hevder at det kan være vrient avgrense dannelsesbegrepet. Mitt inntrykk i ettertid er at denne forventningen til en viss grad viser seg å stemme. For eksempel er Lars den av respondentene jeg opplever som mest komfortabel med å sette ord på selve dannelsesbegrepet, men likevel påpeker han selv at det kan være utfordrende å snakke kortfattet og presist om begrepet. Det var heller ingen av respondentene som benyttet seg av kortfattede og avgrensede definisjoner. Jeg forstår derimot alle respondentene dithen at de har en bred forståelse av dannelsesbegrepet, noe både Line og Lars også peker konkret på. Ida kan forstås dithen at dannelse foregår i mange kontekster, samtidig har dette synet fellestrekk med Lars som hevder at vi mennesker formes og dannes av så mye.

I tillegg til å romme et omfattende meningsinnhold, har jeg inntrykk av at respondentene forstår dannelsesbegrepet som et begrep i endring. Både Ida og Lars setter denne endringen direkte i sammenheng med begrep som samfunn og kultur, mens Lines ytringer om det

dagsaktuelle dannelsesperspektivet innebærer at jeg også velger å forstå henne slik. En slik forståelse har mange fellestrekk med Aase (2012, s. 48-49), som påpeker hvordan dannelsen endres i takt med endringer i kulturelle verdier. Selv om respondentene framstår som enige i at dannelsesbegrepet meningsinnhold endres i takt med kultur og samfunn, kommer de med ulike eksempler på hvordan dette kommer til uttrykk i dagens forståelse av dannelse. For Lars er kildekritikk et dagsaktuelt dannelsesperspektiv, mens Line peker på ungdommers søken etter verdier og fellesskap. Ida viser til økningen i kulturelle møter, og at dannelse i dag dermed innebærer å ha et åpent sinn ovenfor ukjente kulturer og temaer. Samtidig tenker jeg det er viktig å påpeke at dannelsesbegrepet kan romme veldig mye, og derfor kan man kanskje forvente at respondentene kan peke på ulike dagsaktuelle dannelsesperspektiv.

En av undersøkelsens interessante funn er respondentenes ulike syn på om det eksisterer en felles forståelse av dannelsesbegrepet blant norsklærere. Ida og Lars viser til samtaler om dannelsesbegrepet med sine norskfaglige kollegaer, mens Line forteller at det ikke snakkes konkret om dannelsesbegrepet. Ida og Line er ansatt ved samme skole. Dette kan bety at norsklærerne ved denne skolen har ulike tilnærminger til hvordan det skal etableres en felles forståelse av dannelsesbegrepet, noe som kanskje kan lede til ulike oppfatninger av dannelsesbegrepet og hvordan norskfagets dannelsesoppdrag skal forstås og realiseres (Aase, 2012, s. 48). Likevel forteller både Ida og Line at de opplever at det råder en samstemthet blant norsklærerne. Det er også interessant at Lars opplever norsklærerne som samkjørte i dannelsens mål, men at det samtidig råder uenighet om hvilket innhold som skal lede til disse målene. Når Lars forteller at han må forsvare lavkulturens plass i norskfaget, ovenfor norsklærere av «den gamle skolen», kan dette forstås som at yngre og eldre norsklærere kan ha ulike forståelser av hvilket innhold som kan fungere dannende. Når norsklærerne av «den gamle skolen» ikke aksepterer lavkulturelt innhold som dannende, kan dette være et uttrykk for det Klafki (2001, s. 171-177) kaller klassisk dannelsesteori. Altså at kun klassisk, og da ofte kanonisert (Hamre, 2017, s. 34), innhold kan fungere dannende.

4.1.2 Dannelse er en prosess uten avslutning

I løpet av intervjuene refererer alle respondentene til dannelse som en prosess, og bruken av ordene «prosess» og «dannelsesprosess» går igjen. For eksempel sier Line at: «Jeg tenker jobben vår er å hjelpe elevene med den dannelsesprosessen», mens Lars snakker om diskusjoner i klasserommet som en viktig del av dannelsesprosessen. Ida setter begrepet dannelsesprosess i sammenheng med utvikling, og legger til at skolen spiller en rolle i denne prosessen: «Sånn fra å være ungdom, og den man er da, og til å utvikle seg gjennom å gå på

skolen». Hun uttrykker at dannelsesprosessen også skjer utenfor skolen, slik som i hjemmet og i møte med andre mennesker, og at dannelse er en prosess uten avslutning: «man blir aldri ferdig dannet nei». Ida legger til at dannelse innebærer at man hele tiden er i endring, og at endringen kan være et resultat av nye oppdagelser, opplevelser eller at man lager seg nye bilder. Line gir uttrykk for et liknende syn, når hun bekrefter at dannelse foregår både utenfor skolen og etter endt skolegang. At dannelse forstås som en prosess, kommer også fram når Line argumenterer for at man aldri kan regne seg som ferdig dannet:

Det tror jeg nok de fleste som er gamle også vil si. At du er aldri ferdig, du er aldri for gammel til å lære noe nytt. Det, for hvis, jeg tenker at hvis man en dag sier at: nå har jeg lært alt jeg kan. Da kan man bare legge seg ned. Man er aldri ferdig, ferdig dannet.

Diskusjon

Slik jeg forstår respondentene, har de en felles forståelse av dannelse som en prosess. Slik som hos Hamre (2017, s. 29), oppfatter jeg Ida og Line som tydelige på at dannelse er en livslang prosess, som foregår både i og utenfor skolen. Ida og Line kan forstås dithen at personen alltid kan ta til seg ny innsikt eller kunnskap, og at de oppfatter dette som en sentral del av dannelsesprosessen. Min forståelse av Ida er at denne nye innsikten og kunnskapen igjen kan lede til den endringen eller utviklingen som hun mener at skjer i en dannelsesprosess. Når Ida forteller at dannende endringer oppstår ved at personen oppdager eller opplever noe nytt, eller «lager seg nye bilder», finner jeg det nærliggende å anta at et nytt innhold har virket inn på personen. Min forståelse av Ida kan derfor ses i sammenheng med Klafki (2001, s. 186-194) sin dobbeltsidige åpning, der et innhold åpnes for personen, samtidig som personen åpner seg for dette innholdet. Denne tolkningen har likhetstrekk med Syversens (2018, s. 50) forståelse av Klafki, og hvordan møter med nye kategorier av kunnskap og erfaringer kan virke inn på dannelsen.

4.1.3 Dannelse innebærer allsidige kunnskaper

Både Ida og Lars forteller at de tenker på dannelse som et samspill mellom kunnskap fra de ulike skolefagene. Ida forteller at hun regner faglige kunnskaper som en del av dannelsen, og at hun anser alle skolens fag som dannelsesfag. Lars har et liknende syn som Ida, når han forteller at ulike fag spiller sin rolle i dannelsen: «At skolen skal danne oss på en måte. Også gjøre det gjennom en hel del ulike fag». For eksempel skal norskfaget lære elevene om fortid og nåtid, gjennom lesning av litteratur fra de siste tusen årene. Norskfaget skal også lære elevene om ulike teksttyper, skriving, muntlighet og om å forholde seg til samfunnet. Lars

peker på en sammenheng mellom dannelse og kildekritikk, og forteller at elevene må lære kildekritikk gjennom flere fag enn norskfaget: «Kildekritikk har en viktig plass i norskfaget, og i alle fag for så vidt da».

Lars forteller at dannelse i både norskfaget og skolen, er sentrert rundt en forståelse av at det finnes informasjon, kunnskap og verdier, som alle har behov for, dersom de skal være likeverdige deltakere i samfunnet. Han legger til at dannelse derfor innebærer å utvikle en forståelse rundt forholdet mellom fortid og nåtid, og at: «(...) deler av dannelsen handler om å forstå og anerkjenne hvorfor vi er der vi er». En slik forståelse av endringene som har skapt dagens samfunn, kan lære eleven noe om bakgrunnen for sine verdier, samt om samfunnets regler og forventninger. Videre forklarer Lars at de verdiene og prinsippene samfunnet har i dag, er et resultat av politiske diskusjoner og skrevet litteratur. «Det har blitt løftet og bearbeidet over tid. Så vi må forstå hvordan det har skjedd og hva det innebærer for oss», sier Lars. Ifølge Lars kan likestilling være et eksempel på en slik nåværende verdi, som har blitt kjempet for over tid, og som samfunnet derfor har en forventning til at den enkelte aksepterer.

Ida presenterer et liknende syn på forholdet mellom fortid og nåtid, når hun blir spurt om norsklærerens rolle innad i skolens dannelsesoppdrag. Ida ønsker at elevene skal forstå at fortidens problemer fortsatt er relevante, samt at elevene skal utvikle en innsikt i andres problemer og skjebner. Derfor er det viktig at norsklæreren legge til rette for at elevene blir kjent med, og får sammenliknet, både eldre og nyere litteratur, sier Ida. Når Line blir stilt samme spørsmål om norsklærerens dannelsesoppdrag, peker også hun på hvordan møter med litteratur kan bidra til en forståelse av forholdet mellom fortid og framtid: «(...) når det gjelder dannelsesbegrepet, så synes jeg det er, vi leser om mye historier som gjør at elevene skjønner. De lærer mye om fortiden, og dermed også om framtiden». Slik som Lars, peker også Line på likestilling som en dannelsesverdi, som elevene bør ha historisk kjennskap til. Line legger til at den historiske forståelsen kan påvirke elevens valg av verdier og prinsipper: «Der ligger det veldig mye dannelse. Det å kunne kjenne sin historie da. Og dermed kunne, velge sine verdier og prinsipper: Hvilke holdninger har jeg til likestilling?».

Diskusjon

Slik jeg forstår Ida og Lars, inneholder alle skolens fag kunnskap som kan virke inn på dannelsesprosessen. For eksempel viser Lars til sammenhengen mellom dannelse og kildekritikk, og at de ulike fagene skal bidra til å ruste eleven med kildekritiske evner. Her mener jeg at Lars gir uttrykk for det Klafki (2001, s. 172-184) kaller metodisk dannelsesteori,

der personen rustes for å kunne håndtere framtidig innhold. Gjennom de ulike fagene i skolen, skal altså eleven rustes med de metodene som trengs for å forholde seg til framtidig innhold på en kildekritisk måte. Jeg forstår også Ida dithen at hun anser de faglige kunnskapene som en sentral del av selve dannelsen. Derfor kan man argumentere for at kunnskapene i norskfagets redskapsperspektiv (Hamre, 2017) spiller en viktig rolle i både Lars og Ida sin forståelse av dannelsen. Hamre (2017, s. 21) viser til at redskapsperspektivet kan være en forutsetning for å arbeide med norskfagets dannelsesperspektiv, men samtidig kan man argumentere for at Lars og Ida kan forstås dit at redskapsperspektivet også er en komponent i selve dannelsen.

Aase (2012, s. 48) viser til at norskfagets dannelsespotensial ofte knyttes til lesning av litteratur, og respondentene er som forventet ikke noe unntak. Jeg forstår respondentene som enige om at norskfagets dannelsesoppdrag innebærer å legge til rette for møter med litteratur, slik at eleven kan utvikle en dannende forståelse av forholdet mellom fortid og nåtid. Slik jeg forstår respondentene, vil elevens forståelse av fortiden lede til en bedre forståelse av samtiden, og dermed også grunnlaget for dagens samfunn. For Lars er denne forståelsen såpass sentral at han anser den som nødvendig for å være en likeverdig deltaker i samfunnet.

Både Lars og Line viser til at denne historiske innsikten kan gi eleven kjennskap til bakgrunnen for sine egne og samfunnets verdier, og begge nevner likestilling som et eksempel på en slik verdi. Mens Lars kan tolkes dithen at dannelsen innebærer en viss grad av forståelse for, aksept og anerkjennelse av verdier som likestilling, kan Lines sitat tolkes dithen at eleven selv kan velge sine verdier og prinsipper, slik som sine holdninger til likestilling. Ifølge Aase (2012, s. 50-57) endrer samfunnet seg i retning av en individualisering, som igjen kan virke inn på skolens dannelsesoppdrag, ved at eleven selv kan velge å akseptere eller avvise det som formidles i skolen. Grunnet at Line framstår som mer åpen for at eleven selv kan velge å anerkjenne eller avvise verdier som likestilling, kan det argumenteres for at hun gir uttrykk for en mer individualisert forståelse av dannelsen enn Lars. En mulig fordel med en slik individualisert forståelse av dannelsen, kan være at den gir mer rom for dannelsesprosessens selvstendigjøring. Samtidig kan det argumenteres for at samfunnets og kulturens felles verdigrunnlag kan svekkes av en slik individualisering av dannelsen, grunnet at den enkelte velger sine egne verdikriterier (Hammershøj, 2003, sitert i Aase, 2012, s. 49).

4.1.4 Identitet og samfunnsliv

Både Ida og Line trekker fram å bli kjent med seg selv som en del av dannelsen. Ida viser til at man fort kan tenke på dannelsen som oppdragelse, men at dannelsen også innebærer at eleven

får utvikle en identitet og et sett med ressurser som gjør eleven til den hen er. Jeg spør Ida om hvilke egenskaper et individ kan utvikle i løpet av en slik dannelsesprosess, og hun peker på at individet skal bli kjent med både seg selv og andre mennesker: «Det er veldig viktig å si at i en dannelsesprosess skal man utvikle å forstå andre mennesker. Kanskje forstå ulike kulturer. Sette seg, få empati. Tenker jeg. Og bli kjent med seg selv». Line har et liknende syn, når hun hevder at dannelse inkluderer pen og høvelig oppførsel, men samtidig rommer mye mer. Line forteller at en viktig del av dannelsesprosessen, er at eleven får hjelp til å finne ut av hvem de vil være: «Det handler jo om deg som person. (...) Å finne ut av hvem man er, hva står jeg for, hvilke prinsipper og grunnholdninger har jeg. Jeg synes det er et viktig element i begrepet dannelse».

Lars forteller at nasjonen og kulturen er bygget rundt en enighet om at det finnes noen ting folket har og bør ha til felles, og litt forenklet handler dannelse «(...) om å bli litt like». Lars bruker likestilling som et eksempel på fellesskapets verdier, og legger til at samfunnet derfor har en forventning om at vi aksepterer likestilling. Lars viser videre til at den norske kulturen og samfunnet består av prinsipper og verdier som både er demokratiske og humanistiske, og nevner aksept og toleranse som viktige verdier. Senere i intervjuet legger Lars til at dannelse også innebærer at eleven må få utvikle selvstendigheten sin.

Når jeg spør Line om det er noen sider ved dannelsesbegrepet, som er spesielt aktuelle i dagens samfunn, peker hun på rotløs ungdom som søker tilhørighet og fellesskap. Line peker på betydningen av verdier og holdninger i valg av fellesskap: «Det er jo det det handler om, et fellesskap å høre til. Og vil finne noen holdninger da, verdier, hva er det jeg står for?». Ifølge Line kan noen ungdommers søken etter fellesskap lede til at ungdommene opplever en tiltrekning mot ekstreme grupper, slik som islamister eller nynazister. En aktuell side av dannelsen er derfor å lede ungdommene i retning av et mer positivt fellesskap.

I løpet av intervjuene viser Lars og Ida til betydningen av at skolens og norskfagets dannelse skal ruste elevene for livet i samfunnet. For eksempel sier Lars at:

Såne andre ting og, som jeg tenker er helt grunnleggende del av dannelse, det er liksom å gjøre elevene til levedyktige i samfunnet på et vis. Har med forståelse av ulike teksttyper, og utvikle en slags verktøykasse da, av hvordan du skriver, snakker og forholder deg til samfunnet. Kildekritikk har en viktig plass i norskfaget, og i alle fag for så vidt da.

Lars forteller også at han tenker på å hjelpe elevene til å bli «likeverdige deltakere i samfunnet», som en sentral del av skolens og norsklærerens dannelsesoppdrag. Ida bruker ord som samfunnsborger når hun snakker om hvilke dannelsesmål norsklærere ønsker å oppnå, og som samfunnsborgere må elevene blant annet lære manerer og punktlighet. Ida forteller at hun kan se at elevene utvikler seg i retning av å bli dannede og gode samfunnsborgere i løpet av de tre årene på ungdomsskolen. Hun viser også til at hun anser det faglige innholdet i skolen som viktig, men at det kanskje er enda viktigere at elevene utvikles til å bli gode samfunnsborgere. Line setter dannelselse i forbindelse med å utvikle argumenterende evner. Gjennom å utvide ordforråd, saklighet og en kontekstuell forståelse, kan eleven lære å argumentere ordentlig og mer saklig for saker som eleven er opptatt av, sier Line.

Diskusjon

Ida og Lines uttalelser om dannelselse kan settes i sammenheng med Mæhlums (2014, s. 108-110) beskrivelse av identitetsbegrepet. For eksempel viser Ida til at en del av dannelsesprosessen er at eleven blir kjent med seg selv, samt at eleven får mulighet til å utvikle identitet og de ressursene som gjør eleven til den personen eleven er. At eleven skal utvikle identitet og de ressursene som gjør eleven til den hen er, kan tyde på at den personlige siden av identitetsbegrepet (Mæhlum, 2014, s. 108-110) utgjør en del av Idas forståelse av dannelsesbegrepet. Her handler altså den personlige siden av identitetsbegrepet om at eleven skal utvikle de ressursene som skiller eleven fra andre individer (Mæhlum, 2014, s. 108-110). Også Line kan tolkes dithen, siden hun setter dannelselse i sammenheng med at eleven skal finne ut av hvem de vil være og hva de vil stå for. Samtidig viser Line til at elevens utvikling av holdninger og verdier har betydning for elevens søken etter tilhørighet og fellesskap, noe som kan sees i sammenheng med identitetens sosiale side (Mæhlum, 2014, s. 108-110). Identitetsbegrepets sosiale side handler om de fellestrekkene eleven må ha med andre individer, for å tilgang til gruppefellesskap (Mæhlum, 2014, s. 108-110). Line kan forstås dithen at en del av dannelsen er å lede elevens identitetssøken i retning av positive gruppefellesskap, framfor de ekstreme gruppefellesskapene.

Lars benytter ikke identitetsbegrepet under intervjuet, men han tematiserer ofte at dannelsen skal ruste eleven for deltakelse i samfunnet. Med tanke på at samfunnet er en form for fellesskap, er det til en viss grad mulig å sette Lars sine uttalelser i sammenheng med identitetsbegrepets sosiale side (Mæhlum, 2014, s. 108-110). For eksempel forstår jeg Lars dithen at menneskene i nasjonen og kulturen har noen fellestrekk, og at dannelsen skal «gjøre oss litt like». Lars nevner likestilling som et eksempel på en av de verdiene fellesskapet deler,

og som samfunnet derfor har forventninger til at individet aksepterer. Identitetsbegrepets sosiale side handler om de trekkene individet må dele med andre individer for å få være en del av gruppefellesskapet (Mæhlum, 2014, s. 108-110). Slik sett er det mulig å argumentere for at identitetsbegrepets sosiale side er en del av Lars sin forståelse av dannelse, siden eleven skal ta til seg de verdiane fellesskapet deler. Med andre ord kan det å akseptere og identifisere seg med verdien likestilling gi eleven tilgang til et fellesskap som deler samme verdi.

Respondentene framstår som enige om at dannelsen skal ruste elevene for samfunnsliv. For eksempel setter Ida dannelse i sammenheng med gode samfunnsborgere, som behersker manerer og punktlighet. Jeg forstår henne også dithen at dannelsen skal lede til empati og en forståelse for andre kulturer. Man kan argumentere for at Line har en liknende forståelse, da hun setter dannelse i sammenheng med pen og høvelig oppførsel, samt tilhørighet og fellesskap. Slik jeg forstår Lars, skal dannelsen gjøre eleven levedyktig i samfunnet, ved at eleven lærer å forholde seg til samfunnet og utvikler verktøy knyttet til produksjon og forståelse av tekst. Produksjon og resepsjon av tekst er en sentral del av det Hamre (2017, s. 15-21) kaller tekstkompetanse. Det kan derfor argumenteres for at Lars forstår tekstkompetanse som en del av dannelsen. Slik som Lars, peker også Hamre (2017, s. 15-21) på tekstkompetansen som en forutsetning for deltakelse i samfunnsliv. Med utgangspunkt i en vid forståelse av tekstbegrepet, vil jeg argumentere for at også Line forstår tekstkompetanse (Hamre, 2017, s. 15-21) som en del av dannelsen. Selv om hun ikke benytter ordet tekstkompetanse i intervjuet, forstår jeg henne dithen at dannelsen skal utvikle elevens argumenterende evner, ordforråd, saklighet og kontekstuelle forståelse. Dette er kunnskap jeg mener kan knyttes opp mot resepsjon og produksjon av tekst, og dermed begrepet tekstkompetanse (Hamre, 2017, s. 15-21).

4.1.5 Kildekritikk

En av respondentene valgte å trekke fram kildekritikk som en viktig del av dannelsen. Lars viser til at dannelse innebærer at man er opplyst om både fortiden og nåtiden: «Ja, det er på en måte opplyst om fortid og nåtid. Tenker jeg er dannelse». For å få et opplyst og sant inntrykk av virkeligheten, mener Lars at kildekritiske evner spiller en viktig rolle:

Det skal være lov å, altså vi lever jo på en måte, at det skal være lov å synes og mene hva man vil. Men da skal i hvert fall disse meningene være basert på sannhet da. Og hvordan ting er. Og ikke hvordan faren din, som er rasist, har fortalt deg at det er. For da er vi gjerne inne på dette med kildekritikk da. Du skal få lov å synes at vaksiner er

noe dritt, hvis de, hvis du har funnet ut av det selv, og hvis kildene dine er gode, på en måte.

I sitatet forteller Lars at den enkelte skal ha frihet til å ha egne meninger. Samtidig tematiserer sitatet både rasistiske holdninger og vaksineskepsis, som temaer kildekritiske evner vil kunne virke inn på. Når jeg spør Lars hvorfor han mener at kildekritikk handler om dannelselse, viser Lars til all informasjonen som er tilgjengelig, og at denne kan være både god eller dårlig. Under pandemien kan for eksempel ulike standpunkter om vaksiner dukke opp i sosiale medier og kommentarfelt, og det er fort gjort å la seg overbevise av feilaktig informasjon dersom man ikke har kildekritiske kunnskaper, hevder Lars. Han forteller videre at personen må få opplæring i ferdigheter og verktøy, som kan hjelpe personen med å skille god og dårlig informasjon. Dersom mennesker ikke får utviklet slike kildekritiske ferdigheter og verktøy, advarer Lars mot at vi kan ende opp med flere vaksinemotstandere enn nødvendig. Lars viser til retorikken, som et eksempel på kunnskap som kan styrke elevens kildekritiske sans: «(...) og det er jo både historikk og nåtid for så vidt, med retoriikkunnskap i norskfaget. Den er både med på å styrke vår kildekritiske sans og vår kritiske sans generelt».

Diskusjon

Slik jeg forstår Lars, anser han kritiske og kildekritiske evner som en viktig del av dannelsen. Jeg vil argumentere for at Lars sine uttalelser om kritiske og kildekritiske evner kan sees i sammenheng med den formale dannelsesteoriens to retninger, nemlig funksjonell og metodisk dannelsesteori (Klafki, 2001, s. 172-184). Ifølge funksjonell dannelsesteori finnes det et potensial for tenkning, kritisk vurdering og fatning av beslutninger i hver person (Klafki, 2001, s. 172-184). Når Lars snakker om hvordan retorikken kan styrke vår generelle kritiske sans, har dette likhetstrekk med Klafkis beskrivelse av den funksjonelle dannelsesteorien.

Den metodiske dannelsesteoriens utgangspunkt er at individet kommer til å bli eksponert for enorme mengder innhold i løpet av et liv, og at dannelsen derfor skal ruste individet med de metodene individet behøver for å håndtere alt dette innholdet (Klafki, 2001, s. 172-184).

Denne beskrivelsen av metodisk dannelsesteori har likhetstrekk med Lars, som uttrykker bekymring for all den informasjonen, eller innholdet, den enkelte eksponeres for i hverdagen. Klafki (2001, s. 172-184) viser til å beherske verktøy, teknikker, tenkemåter og følelseskategorier som eksempler på metoder i den metodiske dannelsesteorien. Når Lars ønsker å ruste eleven med kildekritiske verktøy og ferdigheter, kan dette forstås som at Lars ønsker å ruste eleven med det Klafki kaller metoder. Man kan derfor argumentere for at den

metodiske dannelsesteorien utgjør en del av Lars sin forståelse av dannelse. Slik jeg tolker Lars, ser han en sammenheng mellom funksjonell dannelsesteori, metodisk dannelsesteori og dagsaktuelle problemer. Gjennom en dannelse som utvikler elevens kritiske evner, vil eleven bli bedre i stand til å håndtere den enorme mengden med potensielt feilaktig informasjon, og eleven vil dermed bli bedre rustet til å vurdere informasjon knyttet til dagsaktuelle temaer som rasisme og vaksiner.

4.1.6 Oppsummering

Diskusjonen viser at respondentene kan sies å ha en bred forståelse av dannelsesbegrepet. De framstår altså som åpne for at dannelsesbegrepet kan romme et ganske omfattende meningsinnhold. Jeg forstår også respondentene som bevisste på at begrepet kan endre mening over tid, og at disse endringene har sammenheng med endringer i kultur og samfunn. At respondentene oppfatter begrepet som omfattende og i endring, kan være en av årsakene til mangelen på korte, konkrete og avgrensede definisjoner og beskrivelser av begrepet.

På et overordnet nivå kan man si at respondentene gir uttrykk for en ganske lik forståelse av dannelsesbegrepet, men på et mer detaljert nivå kommer respondentenes individuelle forståelser mer til syne. På et overordnet nivå framstår for eksempel respondentene som ganske samkjørte i deres forståelse av dannelse som en prosess. På et mer detaljert nivå er det bare Ida og Line som viser til dannelse som en livslang prosess, som også foregår utenfor skolen. Et annet eksempel er når jeg på et overordnet nivå tolker utvikling av identitet som en del av respondentenes felles forståelse av dannelse. Samtidig kommer dette mye tydeligere fram hos Ida og Line, og diskusjonen viser også at de tre respondentene kobler dette opp mot ulike aspekter av identitetsbegrepet. Et tredje eksempel er hvordan respondentene på et overordnet nivå framstår som enige om at dannelsen skal ruste eleven for samfunnsliv. På et mer detaljert nivå forstår Line og Lars tekstkompetansen som en del av den dannelsen som skal forberede eleven på samfunnslivet, mens Ida og Line er tydeligere på at dannelsen skal utvikle elevens manerer og høvelige oppførsel.

Det er også noen tydelige skiller mellom respondentene. For eksempel er det kun i intervjuet med Lars at kildekritikk blir tematisert, noe Lars anser som en dagsaktuell og sentral del av dannelsen. Lars er også den eneste respondenten som argumenterer for det lavkulturelle innholdets betydning i dannelsen. Lars framstår nemlig som uenig med en del eldre norsklærere om hva slags innhold som kan fungere dannende, og Lars havner derfor i diskusjoner med andre norsklærere der han forsvarer lavkulturens plass i dannelsesfaget norsk. Selv om respondentene forteller at de opplever norsklærere som ganske samkjørte i sin

forståelse av dannelsesbegrepet, viser diskusjonen at det kan foreligge ulike tilnæringer til hvordan begrepet skal forstås.

4.2 Hvilke forutsetninger mener tre norsklærere at bør være til stede for at skjønnlitteraturen skal kunne virke inn på en elevs dannelsesprosess?

4.2.1 Åpent sinn, motivasjon og forståelse

Under intervjuene pekes det på et åpent sinn og motivasjon som viktige forutsetninger for dannende møter med skjønnlitteratur. Ida forteller at gleden over å lese kan gi noen av elevene et dannelsesutbytte. Line setter norsklærerens dannelsesoppdrag i forbindelse med hvordan hun selv aktivt prøver å smitte elevene med sin egen leseglede og entusiasme for litteratur. Hun forklarer at elevene vil få mindre ut av lesingen dersom de har lukket sinnet, og tenker at: dette har jeg ikke lyst til. Derimot skjer det en tydeligere dannelsesprosess dersom eleven åpner sinnet, og tenker på lesingen som noe moro og interessant, som eleven kan kose seg med. Dersom eleven har et åpent sinn i møte med litteraturen, vil eleven klare å sette seg inn i tekstens innhold eller relatere til karakteren i teksten. Dette gjelder både for karakterer som er like eller ulike for leseren, forteller Line. Lars har et liknende syn. Mens han snakker om dannende arbeid med skjønnlitteratur, påpeker han at «(...) dannelse krever litt motivasjon, og den motivasjonen er kanskje dårligst hos de som synes det er vanskelig».

Et fellestrekk hos både Line og Lars er at de peker på betydningen av at eleven forstår hvorfor de møter innholdet i undervisningen. For eksempel anser Line lesning av nynorsk litteratur som en viktig del av dannelsesprosessen. For at elevene skal bli kvitt sin negative holdning til nynorsk, mener Line at de må bli kjent med det historiske, slik at de skjønner hvorfor de lærer nynorsk. For Lars er en av forutsetningene for at skjønnlitteraturen skal virke dannende, at: «Det er helt avgjørende at de forstår hvorfor vi jobber med skjønnlitteratur». Han viser til at en del av fortellingene i den eldre skjønnlitteraturen ikke nødvendigvis er så festlige isolert sett, men at elevene derfor må forstå at denne litteraturen gir innsikt i «(...) hva Norge har vært, og hva som har blitt med oss derfra».

Diskusjon

Respondentene framstår som enige om at den personen som dannes bør ha en positiv innstilling. For eksempel viser både Ida og Line til lesegledens betydning for dannelsen, og Line forteller hvordan hun aktivt forsøker å smitte elevene med sin egen entusiasme for

litteratur. Ida og Line sitt syn har mange likhetstrekk med Lars, når han hevder at dannelse krever litt motivasjon. Nordstoga (2014, s. 75-76) peker på hvordan vi som tenkende mennesker må arbeide for dannelsen. Med andre ord forutsetter dannelse en innsats fra den som dannes, og dermed det respondentene kaller leseglede eller motivasjon. I tillegg til å fortelle at dannelse forutsetter litt motivasjon, legger Lars til at denne motivasjonen kan være svakest hos de elevene som kan finne det vanskelig å arbeide med skjønnlitteratur. Det er altså mulig å tolke Lars dithen at mestringsfølelsen kan virke inn på motivasjonen, og dermed også på dannelsesprosessen.

Slik jeg forstår Line, er det sentralt at eleven åpner sinnet, og opplever lesingen som moro, interessant og koselig. Lines uttalelser om elevens åpne sinn i møte med litteraturen har tydelige likhetstrekk med Klafkis (2001, s. 186-194) dobbeltsidige åpning. Klafki kan forstås dithen at eleven enten åpner seg eller blir åpnet for det dannende innholdet. Slik jeg forstår Klafkis formulering, kan altså eleven åpne seg for innholdet på egen hånd, men eleven kan også bli åpnet av andre, slik som av norsklæreren. Selv om både Ida og Lars også kan forstås dithen, framstår Line som spesielt tydelig på hvordan hun ønsker å benytte leseglede og entusiasme for å åpne elevens sinn for innholdet i skjønnlitteraturen.

Min forståelse av Line og Lars er at de anser det som viktig for dannelsen at eleven forstår hvorfor det arbeides med litteratur i undervisningen, og begge tar utgangspunkt i den historiske forståelsen når de begrunner påstanden. For eksempel kan Line forstås dithen at eleven vil få et mindre negativt forhold til nynorsk litteratur ved å få en historisk innsikt i hvorfor de skal lære nynorsk. Lars er enda tydeligere, når han kaller det helt avgjørende at eleven forstår hvorfor de arbeider med skjønnlitteraturen. Slik jeg forstår Lars, bør elevene forstå at skjønnlitteraturen kan være en kilde til å forstå hvordan Norge har vært og er i dag.

4.2.2 Å gå i dybden og felles samtaler

Når det kommer til å gå i dybden på litteraturen og bruk av samtaler om litteratur, var det stor variasjon i hvilken grad respondentene valgte å fremheve dette under intervjuene. Både Line og Lars er tydelige på dannelsesutbyttet ved å gå i dybden på skjønnlitteraturen. Lars gjentar betydningen av den felles samtalen gjennom hele intervjuet. Line velger i mindre grad enn Lars å tematisere dette, mens Ida ikke snakker konkret om samtaler knyttet til litteratur.

Når det kommer til dybde, argumenterer Line for betydningen og verdien av å ta seg tid til å oppleve og lese en historie over lang tid, og at skjønnlitteraturen kan tilby en slik opplevelse en annen dybde enn en film. En bok inneholder «(...) mye mer innhold, tanker og følelser, og

indre opplevelser». Ved flere tilfeller viser Line til bruk av utdrag i undervisningen. For eksempel leses det et utdrag av «Victoria» (Hamsun, 1898), og i klassens lesetime benyttes TXT-bøker, som inneholder utdrag fra nye ungdomsbøker. Når jeg spør Line om det er noen forskjell i dannelsesutbyttet ved lesning av utdrag og hele verk, hevder Line at elevene kan få et dannelsesutbytte uten å ha lest hele verket. Hun viser til at å lese utdrag kan være spesielt gunstig for elever som ikke liker å lese, forutsatt at hun som norsklærer hjelper dem med å analysere og se etter slikt som symboler, tematikk og budskap. Line kommer med et eksempel der hun har kombinert litteratur og teater:

Jeg vil påstå at alle elevene mine nå, etter at vi har gått gjennom «Et dukkehjem», selv om vi ikke leste hele. Vi leste et utdrag. Og så har vi sett teaterstykket som ligger på NRK. Jeg vil jo påstå at alle elevene klarer å si noe om tematikken. Og hva Ibsen mente med det her. Da får man jo noe ut av det, selv om man egentlig ikke har lest hele verket.

Også Ida viser til lesning av utdrag fra flere verk under intervjuet, slik som fra «Sult» (Hamsun, 1890) og «Løvekvinnen» (Hansen, 2006). Ida underbygger Lines syn når hun argumenterer for at dannelse også kan fremmes gjennom utdrag. En forutsetning for at eleven skal få et dannelsesutbytte fra utdraget, er at formidleren selv har lest hele verket, og dermed kan fortelle elevene mer rundt utdraget, hevder Ida.

Slik som Line, er også Lars opptatt av å gå i dybden på litteraturen, og uttrykker bekymring for at alt innholdet norskfaget skal dekke kan resultere i at kvantitet går foran kvalitet. For at elevene skal oppnå den ønskede tenkningen, hevder Lars at det er veldig viktig at det investeres nok tid i den litteraturen som leses. Lars mener også at når eleven er i en prosess der det leses og diskuteres hele litterære verk, så er selve denne leseprosessen dannende i seg selv. Selv om dannelsesutbyttet reduseres, ved at eleven går glipp av denne leseprosessen, kan innholdet i et utdrag fortsatt være en kilde til dannende forståelse. Lars tenker at utdrag har en viktig plass i norskfagets lesning, fordi de representerer litteraturens bredde, og slik kan for eksempel elevene forstå at det var flere enn Ibsen som skrev om kvinnekamp. Samtidig ønsker Lars at man går i dybden ved møter med litteratur, og han trekker fram den felles samtalen som sentral:

Det er helt klart at man har mye igjen for å gå i dybden, og liksom jobbe seg gjennom noe sånt sammen da. Fordi at jeg mener at det er ikke bare lesingen de skal lese som er viktig for dannelsen, det er nettopp samtalen man har i fellesskap om det etterpå.

Lars begrunner påstanden med sin tro på dialogisk perspektiv og flerstemmighet i klasserommet, samt at mange elever har behov for hjelp med tenkningen rundt verket. Videre forklarer han at elevene skal oppleve å bli utfordret i klasserommet. Ifølge Lars krever noveller, romaner og skuespill et personlig engasjement, der eleven eksponeres for å ta stilling til og å forstå verket. Derfor har diskusjoner rundt slike tekster et større potensial for personlig utvikling og dannelse. Han viser også til sin erfaring med å undervise voksne innsatte i fengsel, som kan ha utdaterte, skeive eller mangelfulle oppfatninger, der samtaler om lest litteratur kan være en god inngang til diskusjoner om fellesskapets prinsipper.

Slik som Lars, snakker også Line om samtaler knyttet til litteraturen elevene har lest. Line kommer med et eksempel på hvordan samtaler rundt litteraturen, og i dette tilfellet nyromantikken, kan skape engasjement hos elevene: «Det er jo kjempeinteressant, da snakker vi om Hamsun. Det engasjerer elevene veldig. Dem får jo umiddelbart med seg at: Oi, ja han var nazist! Det engasjerer kjempemye». Noen ganger legger hun opp til samtaler, der lærer og elever leker «hobbypsykolog», og analyserer karakterene i verket. Ved å ta verkets karakterer på alvor, hevder Line at elevene kan lære om både personen i verket og om seg selv. Jeg følger opp ved å spørre Line om hun tenker på samtalen etter lesingen som en del av dannelsesprosessen, og Line svarer: «Ja, absolutt».

Diskusjon

Jeg oppfatter Line og Lars som tydelige på betydningen av at elevene får gå i dybden på skjønnlitterære verk. For eksempel peker begge respondentene på betydningen av at det settes av god tid til lesingen av teksten. Line kan tolkes dithen at et skjønnlitterært verk inneholder en helt annen dybde enn en film, og at det derfor må investeres nok tid i lesingen til at eleven får tilgang til det innholdet, tankene, følelsene og indre opplevelsene verket kan by på. Slik jeg forstår Lars, uttrykker han bekymring for alt innholdet norskfaget skal dekke, og dermed at kvantitet skal gå på bekostning av kvalitet. Lars kan forstås dithen at skjønnlitteraturen skal være en kilde til tenkning hos eleven, og at det derfor må settes av den nødvendige tiden for å oppnå dette. Min forståelse av de to respondentene har dermed mange likhetstrekk med Klafki (2001, s. 194), som hevder at: «Fordypning er en absolutt forutsetning for dannelse». Når Lars uttrykker bekymring for at alt innholdet i norskfaget skal gå på bekostning av kvaliteten, samsvarer også dette med Klafki. Klafki anbefalinger nemlig å begrense innholdet i læreplanene, slik at eleven får mulighet til å fordype seg.

Grunnet at jeg forstår Line og Lars som tydelige på betydningen av å gå i dybden på verket, synes jeg det er interessant at de tre respondentene er såpass positivt innstilt til lesninger av utdrag. Jeg forstår respondentene som enige i at dannelse kan fremmes gjennom et utdrag av verket, men samtidig kommer de med ulike forklaringer rundt dette. Lars konkretiserer at han ønsker lesninger av hele verk, men viser samtidig til at lesninger av utdrag kan være dannende, fordi utdragene representerer litteraturens bredde. Jeg oppfatter Line som positiv til å fremme dannelse ved bruk av utdrag. Line forteller også at lesninger av utdrag kan være spesielt positivt for mindre leseglade elever, forutsatt at læreren hjelper disse elevene med å analysere teksten. Med utgangspunkt i at Line har argumentert for hvilken dybde et litterært verk kan ha, og betydningen av å bruke god tid på lesningen, er jeg åpen for at Line kan være mer opptatt av at det leses hele verk enn det som framkommer i min tolkning.

Ida framstår som enig med Lars og Line om at dannelse kan fremmes gjennom utdrag av litterære verk. Min forståelse av respondentene kan ses i sammenheng med de undersøkelsene jeg viser til i teoridelen. Funnene til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 91) og Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 91) kan tyde på at norsklærere gjerne benytter seg av utdrag framfor å lese hele verk. Min forståelse av Ida og Line er at de underbygger disse funnene, mens Lars kan sies å avvike fra disse funnene, grunnet hvor tydelig han er på betydningen av å lese hele verk i tillegg til utdragene.

Slik jeg forstår Ida, er det en forutsetning for dannelsesutbyttet at norsklæreren har lest det verket som utdraget er hentet fra, slik at norsklæreren kan fortelle elevene mer om verket. Med andre ord kan Ida forstås dithen at norsklæreren må formidle nødvendige tilleggsopplysninger om det litterære verket som utdraget er blitt hentet fra. Ved å være bevisst på dette skiller Ida seg fra funnene til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 95), som bare finner noen få enkelttilfeller av lærere som tematiserer at utdraget er en mindre del av et større verk. Når Ida kan forstås dithen at elevene må få nødvendige tilleggsopplysninger om det verket som utdraget er blitt hentet fra, kan dette ses i sammenheng med hvordan Kjelen (2013, s. 208) problematiserer lesinger av utdrag. Kjelen viser nemlig til at lesninger av utdrag kan ha konsekvenser for den påfølgende samtalen om verket. Ifølge Kjelen kan ikke den påfølgende samtalen baseres på en helhetlig estetisk forståelse og opplevelse av verket, og læreren kan fort havne i en situasjon der samtalen sentreres rundt å gi elevene nødvendige tilleggsopplysninger om verket.

Et interessant funn er at mine respondenter i varierende grad velger å tematisere betydningen av den felles samtalen om verket. Gjennom hele intervjuet framstår Lars som svært opptatt av

den felles samtalen om verket, noe som kan bety at han anser de felles samtaler om litteraturen som en sentral forutsetning for danning. Line tematiserer også den felles samtalen om verket, men ikke i samme grad som Lars, mens Ida ikke snakker konkret om samtaler knyttet til litteratur. Slik jeg forstår Line, skal samtaler om litterære verk lede til engasjement, og at elevene kan få innsikt i både seg selv og karakteren i verket. Med utgangspunkt i Lines positive holdning til utdrag, kan man kanskje si at hun avviker fra norsklærerne i Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 101) sin undersøkelse, som mener at det kan bli vanskeligere for elevene å sette seg inn i tekstens karakterer dersom det bare leses et utdrag.

Lars kommer med et interessant utsagn om leseprosesser, der elevene leser og diskuterer hele litterære verk. Slik jeg forstår Lars, anser han disse leseprosessene som dannende i seg selv. Med andre ord er det ikke bare innholdet i det litterære verket som kan danne eleven, men også selve leseprosessen. Dermed kan Lars forstås dithen at danning gjennom skjønnlitteratur forutsetter mer enn kun det materiale dannelsesperspektivet (Klafki, 2001, s. 171-177). Dette peker også Klafki (2001, s. 186-194) på, når han hevder at kategorial danning innebærer et helhetlig samspill mellom de materiale og formale retningene.

Videre forstår jeg Lars som tydelig på hvor viktig det er for danningen at elevene bearbeider det litterære verket i fellesskap. Min forståelse av Lars er at den felles lesingen og samtalen skal lede til visse former for tenkning, og slik som hos Aase (2005, s. 43) framstår Lars som tydelig på at eleven skal oppleve å bli utfordret i klasserommet. For eksempel viser han til sin erfaring med å undervise voksne innsatte i fengsel, som kan ha det Lars kaller utdaterte, skeive eller mangelfulle oppfatninger. Her viser Lars til hvordan litteraturen kan være en inngang til diskusjoner om fellesskapets prinsipper. At Lars ser en sammenheng mellom lesingen og at eleven utfordres i den påfølgende samtalen, har klare likhetstrekk med Syversen (2018, s. 53), som hevder at: «En tekst kan, isolert sett, ikke danne noen». Ifølge Syversen forutsetter nemlig dannelsesprosessen at eleven er åpen for å bli berørt og utfordret av lestoffet. Grunnet at Lars helhetlig sett framstår som svært opptatt av at det leses og diskuteres hele litterære verk, kan han forstås som en kontrast til norsklærerne i Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 95) sin undersøkelse. Gabrielsen og Blikstad-Balas hevder nemlig at mangelen på leste romaner, og påfølgende diskusjon om romaner, innebærer at elevene går glipp av muligheten til å gå i dybden på og delta i et tolkningsfellesskap rundt litterære verk.

4.2.3 Kriterier for valg av litteratur

I løpet av intervjuene kommer respondentene med beskrivelser av hva slags litteratur som kan fungere dannende. Både Lars og Line forteller at litteraturen bør inneholde forfatterstemmer fra alle samfunnslag, mens Ida også kan forstås dithen når hun ønsker å inkludere moderne forfattere, forfattere fra kulturarven, svenske forfattere og forfattere med en annen etnisk bakgrunn. Ida forteller at en viktig del av dannelsesprosessen er å eksponere elevene for annerledeshet, og viser til boken «Løvekvinnen» (Hansen, 2006), der en kvinnelig karakter er født med hårete kropp. Line ønsker litteratur som kan gi innsikt i utenforskap, og viser til hvordan karakterene i Zeshan Shakars (2018) «Tante Ulrikkes vei» opplever å ikke passe inn i verken majoritets- eller minoritetsfellesskapet, mens karakterene i Oskar Braatens (1933) «Ulvehiet» opplever at deres arbeidssamfunn eksisterer på utsiden av samfunnet.

Under intervjuene kommer respondentene med eksempler på dannende forfatterskap og litteratur. Her blir ikke samiske perspektiv nevnt, mens Ibsen nevnes flere ganger av alle respondentene. For eksempel sier Ida: «Ta Ibsen da. Ibsen er jo bare dannelse. Det er jo kanskje den største forfatteren jeg tenker på når det gjelder dannelse». Lars kommer med en liknende påstand: «Det er en selvfølge at, at vi skal lese anerkjent litteratur fra alle tider. Ibsen, altså». Samtidig argumenterer Lars for lavkulturens plass i norskfaget, altså kunstuttrykk som ikke nødvendigvis er anerkjente eller holder høy kvalitet. Lars hevder at elevene må eksponeres for både høykultur og lavkultur for å få en bedre forståelse av hele samfunnet, og at ved å utelukke lavkulturen så utelukkes også en del elever og stemmer. Et viktig kriterium er at litteraturen har spilt en viktig rolle i sin samtid, og at litteraturen er skrevet for å skape forståelse og å opplyse samfunnet. Videre ønsker Lars at skjønnlitteraturen skal tematisere dagsaktuelle temaer, slik som hvordan det oppleves å leve under dårligere kår enn det leseren er vant med. For Lars er det også viktig å velge litteratur som kan virke inn på dannelsesprosessen ved å være utgangspunkt for gode diskusjoner i klasserommet.

Alle respondentene er enige om at litteraturen kan fungere dannende uavhengig av om karakterene er gode eller dårlige rollemodeller. Ida legger til at en del av dannelsen er å høre om mer enn gode rollemodeller, mens Line forteller at elevene kan lære av valgene til og konsekvensene for karakteren. Lars begrunner standpunktet ved at elevene ikke lærer hva som er riktig ved å lese om en forbilledlig karakter, men heller gjennom å se og diskutere karakterens handlinger.

Når jeg spør Line om hvilke forutsetninger som må være til stede for at skjønnlitteraturen skal virke inn på elevens dannelsesprosess, viser Line til at eleven må ha åpnet sinnet. En

forutsetning for et åpent sinn er at litteraturen er tilgjengelig for eleven. Line utdyper at litteraturen ikke må ha en for vanskelig tematikk eller språk. Eleven må også forstå verkets historiske og litteraturhistoriske kontekst, slik som samtiden hendelsene foregår i og perioden forfatteren levde. Line nevner «Amtmannens Døtre» (Collett, 1854) som et eksempel på dannelseslitteratur som ikke er tilgjengelig for eleven. Derfor leser heller elevene om romanen, noe Line også anser som dannende. Ida har et liknende syn, når hun argumenterer for at boken ikke må være for vanskelig i forhold til elevens nivå og modenhet.

Ifølge Line kan skjønnlitteraturen være en kilde til tanker, følelser og indre opplevelser. Line hevder at en dannende norsklærer bør uttrykke leselyst, samtidig som hun viser til et eksempel der hun uttrykker entusiasme for skjønnlitteraturen estetiske dimensjon. Når klassen skal lese et utdrag av Hamsuns «Victoria» (1898), sier nemlig Line at: «Jeg synes at Hamsun skriver på et nydelig poetisk språk, det er så utrolig vakkert og romantisk å lese. Jeg håper jo at den entusiasmen der smitter litt på elevene». I sitatet viser Line til estetiske kvaliteter ved Hamsuns språk, og håper at entusiasmen for disse kvalitetene også skal overføres til elevene. Også ved et senere tidspunkt peker Line på betydningen det estetiske kan ha for dannelsesprosessen. Gjennom dannende samtaler om lest litteratur kan elevene lære å analysere det de leser, og sette pris på det de finner:

Men her handler det om å prøve å se litt symboler og sammenlikninger og ja, se et nydelig språklig bilde for eksempel. Eller en flott skildring, å kunne sette pris på det, og skjønne at: Å, det gjøres frampek til at, og nå endrer været seg. Altså det å kunne se det da, ta sånne hint når du leser en bok, så vil du få veldig mye mer ut av det.

I sitatet viser Line til estetiske kvaliteter som nydelige språklige bilder og flotte skildringer. Line forteller videre at elevene kan trenge hjelp til å se slike trekk ved litteraturen, men at dette kan lede til at «(...) dem klarer å se at her er det kanskje mer enn kun det som står der». Lines estetiske synspunkter kan ses som en kontrast til Lars, når han hevder at det ikke er viktig for dannelsesprosessen at elevene leser nynorsk litteratur, «(...) fordi at språket i seg selv ikke endrer teksten».

Diskusjon

I løpet av intervjuene kommer respondentene med flere beskrivelser av hvilken skjønnlitteratur som kan fungere dannende, og disse beskrivelsene har flere likhetstrekk med litteratursynet til Nussbaum (2016). For eksempel framstår respondentene som enige om at forfattere fra alle samfunnslag bør være representert. Min forståelse av respondentene har

dermed likhetstrekk med Nussbaum (2016, s. 41-44), som hevder at elevene bør bli kjent med litterære verk som gir stemme til de samfunnsgruppene det er spesielt viktig å forstå. Det er med andre ord sannsynlig at respondentene ønsker å inkludere litteratur fra de samfunnsgruppene Nussbaum viser til. Ifølge Nussbaum (2016, s. 33-42) kan skjønnlitteraturen utvikle leserens empatiske og medlidende forståelse for de menneskene leseren oppfatter som annerledes. Nussbaum viser til at dette kan være mennesker av et annet kjønn, seksuell legning, samfunnslag, etnisk bakgrunn, hudfarge eller nasjonalitet. Nussbaums syn samsvarer med min forståelse av Ida, som hevder at en viktig del av dannelsesprosessen er å eksponere elevene for litteratur som tematiserer «annerledeshet». Line kan sies å uttrykke et liknende syn som Ida, når hun ønsker å benytte litteratur som tematiserer «utenforskap». Et eksempel fra Lars kan være hvordan litteraturen skal tematisere opplevelsen av å leve under dårligere kår enn det leseren er vant til.

Jeg forstår altså respondentene som interessert i å inkludere litteratur fra alle samfunnslag. Derfor er det et interessant funn at ingen av respondentene tematiserer samiske forfattere eller perspektiv i løpet av intervjuene. Dette skjer verken når respondentene kommer med egne eksempler på dannende litteratur og forfattere, eller når jeg spør respondentene om hvilke samfunnsgrupper det er viktig å inkludere forfatterstemmer fra. Slik sett underbygges mine funn av Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 93) sin undersøkelse, der samisk skjønnlitteratur ikke var representert i norskundervisningen. Det kan være tilfeldig at ingen av respondentene tematiserer samiske perspektiv i løpet av intervjuene, men det er også mulig at samiske perspektiv ikke er det første respondentene forbinder med dannende skjønnlitteratur. Ikke helt uventet er Ibsen et forfatternavn alle tre respondentene forbinder med dannelse. For eksempel sier Ida at: «Ibsen er jo bare dannelse». Dermed har min forståelse av respondentene tydelige likhetstrekk med Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 98) sine funn, som kan tyde på at norsklærere gjerne benytter seg av Ibsens forfatterskap når det skal leses i undervisningen.

Samtidig som Lars ønsker å inkludere anerkjent litteratur fra for eksempel Ibsen, opplever jeg også Lars som tydelig på lavkulturens betydning i norskundervisningen. Altså litteratur som ikke nødvendigvis er anerkjent eller holder høy kvalitet. Slik jeg forstår Lars, er det viktig med et samspill mellom høykulturelle og lavkulturelle tekster, for å få en helhetlig forståelse av samfunnet. Lars kan forstås dithen at norsklæreren utelukker en del elever og stemmer, dersom norsklæreren ikke slipper til lavkulturelle tekster i norskundervisningen. Med andre ord kan Lars tolkes dithen at dannende litteratur bør kunne bidra til en helhetlig forståelse av samfunnet, og at kvalitet ikke alltid behøver være et kriterium. Et slikt syn underbygges av

Nussbaum (2016, s. 41-44), som viser til hvordan dannende litteratur kan ha andre egenskaper enn høy kvalitet. For eksempel kan det heller være nyttig å vurdere hva teksten kan tilby, og hvordan teksten fungerer og uttrykker mening ovenfor målgruppen, jf. Michelsen (2020, s. 96). Når Lars vurderer flere faktorer enn tekstens kvalitet, kan man argumentere for at Lars har likhetstrekk med Michelsens påstand.

Lars kommer med noen flere interessante kriterier for hva han anser som dannende litteratur. Slik jeg forstår Lars, ønsker han at litteraturen er skrevet for å opplyse samfunnet, at litteraturen var viktig i sin samtid, at litteraturen tematiserer dagsaktuelle temaer og at litteraturen kan være utgangspunkt for gode diskusjoner i klasserommet. Når Lars ønsker at litteraturen må ha spilt en viktig rolle i sin samtid, kan man argumentere for at han viser til det Skyum-Nilsen (1997, sitert i Teigland, 2020, s. 28) kaller funksjonskriteriet. Ifølge Skyum-Nilsen viser funksjonskriteriet til verkets popularitet og levedyktighet. Ønsket om at den dannende litteraturen skal tematisere dagsaktuelle temaer, kan ses i sammenheng med Klafki (2001, s. 194) og hvordan eleven skal få fordype seg i grunnleggende saksforhold og problemer som er relevante for elevens virkelighet. Når Lars ønsker at litteraturen skal kunne være utgangspunkt for gode diskusjoner, har dette sammenheng med Aases (2005, s. 45) beskrivelse av norskfagets dannelse. Aase peker på motkulturens rolle i norskfagets dannelse, og dermed betydningen av at det drøftes, vurderes, forklares og argumenteres. Med andre ord kan Lars forstås dithen at dannende skjønnlitteratur har et innhold som elevene kan drøfte, forklare, vurdere og argumentere rundt i fellesskap.

Line kan sies å skille seg fra de to andre respondentene, ved at jeg oppfatter henne som opptatt av at litteraturen skal ha visse estetiske egenskaper. Kort forklart handler dannende estetiske erfaringer om hvordan den enkelte sanser eller opplever kunst og kultur (Bjørlo & Schwebs, 2020, s. 150), og hvordan skjønnlitteraturens form og innhold kan aktivere leserens følelser, engasjement og innlevelsessevne (Rimmereide, 2020, s. 147). Grunnet at leserens søken etter mening og forståelse henger sammen med den estetiske erfaringen av teksten, kan vi ikke skille verkets innhold fra verkets form (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 18). I møtet med skjønnlitteraturen kan noe estetisk og sansbart bli synlig for den enkelte leser (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 18). Det skjer en estetisk dannelse når skjønnlitteraturen virker inn på og berører leseren, og dermed får en betydning for leserens liv, virkelighetsforståelse, identitet og holdninger (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 17).

Selv om Line ikke benytter begrepet estetiske erfaringer, opplever jeg likevel Line som entusiastisk og tydelig på at elevene skal oppleve det som ovenfor kalles estetiske erfaringer.

For eksempel vil hun at skjønnlitteraturen skal være en kilde til tanker, følelser og indre opplevelser. Slik jeg forstår Line, ønsker hun også å smitte elevene med sin entusiasme for Hamsuns nydelige, poetiske, vakre og romantiske språk. Hun viser også til hvordan samtaler om lest litteratur skal lede til en verdsettelse av nydelige språklige bilder og flotte skildringer. Line ønsker også at elevene skal klare å se lese mer ut av teksten enn det som står skrevet. Ved å tydelig vektlegge at skjønnlitteraturen skal inneholde noe vakkert og sansbart, skiller Line seg fra de to andre respondentene. En kontrast til dette finner vi hos Lars, som hevder at det ikke er viktig for dannelsesprosessen at elevene leser nynorsk litteratur, «(...) fordi at språket i seg selv ikke endrer teksten».

Et annet kriterium er det litterære verkets vanskelighetsnivå. Min forståelse av Ida og Line er at litteraturen ikke må være for vanskelig for eleven. Ida kan forstås dithen at litteraturen må samsvare med elevens nivå og modenhet. Slik jeg forstår Line, vil ikke eleven åpne sinnet for en litteratur som ikke er tilgjengelig for eleven. Med andre ord må ikke litteraturen være for vanskelig for eleven. Line viser til «Amtmannens Døtre» (Collett, 1854) som dannelseslitteratur som kan være lite tilgjengelig for elevene, og som Line derfor heller velge å lese om. Med andre ord kan Line forstås dithen at det også kan fungere dannende å lese om dannelseslitteratur.

Til slutt forstår jeg respondentene som enige om at dannende skjønnlitteratur også kan inneholde dårlige rollemodeller. Respondentene kan også sies å begrunne standpunktet med samme argument, nemlig at elevene også kan lære noe av litteraturens dårlige rollemodeller. For eksempel viser Line til hvordan elevene kan lære noe fra konsekvensene og valgene til den dårlige rollemodellen. Jeg vil argumentere for at respondentenes felles syn på rollemodeller i litteraturen har enkelte likhetstrekk med Nussbaum (2016, s. 41-44).

Nussbaum kan forstås dithen at leseren også kan utvikle sympati og respekt fra litterære verk som ikke inneholder beundringsverdige eller sympatiske karakterer. For Nussbaum er det sentralt at skjønnlitteraturen utvikler forestillingsevnen, og forestillingsevnen stimuleres blant annet når litteraturen gjør leseren urolig eller engstelig. Derfor kan det for eksempel være gunstig å lese om de romankarakterene det kan oppleves utfordrende å føle med (Nussbaum, 2016, s. 41-44).

4.2.4 Oppsummering

Slik som ved forrige forskningsspørsmål, er det spesielt det detaljerte nivået som synliggjør forskjellene blant respondentene. Når det kommer til hvilke forutsetninger som bør være til stede for at skjønnlitteraturen skal fungere dannende, framstår respondentene som enige om at

eleven bør ha en positiv innstilling. Selv om også Ida og Lars kan forstås dithen, vil jeg hevde at Line skiller seg ut ved å argumentere såpass tydelig og entusiastisk for leseglede og det åpne sinnets betydning for dannelsen. Videre tematiserer både Line og Lars betydningen av at eleven forstår hvorfor det arbeides med skjønnlitteraturen, men Lars skiller seg ut ved å være tydeligst på dette.

Når det kommer til betydningen av å gå i dybden på det skjønnlitterære verket, ved for eksempel påfølgende felles samtaler, gir respondentene uttrykk for litt ulike forståelser. Lars og Line skiller seg fra Ida, ved at de tematiserer betydningen av at det settes av nok tid til å gå i dybden på verket. Derfor er det interessant at alle respondentene uttrykker seg som positive til lesninger av utdrag fra hele verk. Også her kommer forskjellene fram på detaljnivå. Lars skiller seg nemlig fra de to andre respondentene, ved å være såpass tydelig på at han ønsker å fremme dannelse gjennom både utdrag og hele skjønnlitterære verk. Et særtrekk ved intervjuet med Lars er hvor opptatt han er av at det litterære verket skal bearbeides og diskuteres i fellesskap. Slik sett skiller Lars seg fra Line, som i mindre grad tematiserer den felles samtalen, og Ida som ikke snakker konkret om felles samtaler om lest skjønnlitteratur.

Når det kommer til hva slags skjønnlitteratur som kan fungere dannende, framstår respondentene som helt enige om at forfattere av alle samfunnslag bør være representert. Under intervjuene kommer respondentene med ulike eksempler på temaer, litterære verk og forfattere, og jeg spør også respondentene om det er noen samfunnsgrupper de mener det er spesielt viktig at blir representert i lesingen. Det er derfor et interessant funn at respondentene underbygger den forskningen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 93) som peker på at samiske perspektiv ikke blir representert i norskfagets lesning. Derimot forbinder alle tre respondentene lesninger av Ibsens forfatterskap med dannelse, noe som også har klare likhetstrekk med Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 98) sine forskningsresultater. Videre skiller Lars seg fra de to andre respondentene ved å argumentere for at lavkulturelle uttrykk også kan fungere dannende, altså litteratur som ikke behøver være anerkjent eller holde høy kvalitet. Jeg oppfatter også Lars som tydelig på at litteraturen bør være skrevet for å opplyse samfunnet, og at den kan være utgangspunkt for gode diskusjoner. Selv om Line ikke bruker begrepet estetiske erfaringer, mener jeg fortsatt at Line skiller seg ut ved et ønske om at skjønnlitteraturen skal kunne by på estetiske erfaringer. Til slutt framstår respondentene som helt enige om at dannende skjønnlitteratur kan inneholde både gode og dårlige rollemodeller.

4.3 Hvilket dannelsesutbytte mener tre norsklærere at møter med skjønnlitteratur kan resultere i?

I innledningen peker jeg på at det ikke finnes noen klargjørende fasit for hvordan dannelsesbegrepet skal forstås (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8-9). Når også læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8) er utydelig på hva som er et ønsket dannelsesutbytte, eller hva dannelse er, er det interessant å undersøke hvilket dannelsesutbytte respondentene knytter lesing av skjønnlitteratur opp mot.

4.3.1 Innsikt i samfunn, andre menneskers opplevelse og kommunikasjon

Line snakker om skjønnlitteraturen som en kilde til innsikt i forholdet mellom fortid og framtid. For eksempel kan eleven vurdere om innholdet i eldre skjønnlitteratur fortsatt er relevant i dag, og hvordan samfunnet har endret seg. Her synes Line at skjønnlitteratur som omhandler likestilling er sentralt. Gjennom eldre og nyere skjønnlitteratur kan elevene få innsikt i hvordan kvinner har blitt og blir behandlet, i både Norge og i resten av verden. Med utgangspunkt i denne innsikten kan elevene velge sine verdier og prinsipper, slik som deres holdninger til likestilling. Line nevner å lese om «Amtmandens Døttre» (Collett, 1854) som et eksempel på dannende litteratur. Romanen kan gi eleven innsikt i klasseforskjeller og samtiden, og hvordan «(...) døtre ble gifta bort med den som best kunne ta vare på deg økonomisk». Elevene får innsikt i at det ikke er lenge siden klasse og økonomi var sentrale faktorer ved giftemål i det norske samfunnet, samtidig som: «Og da er det jo alltid noen i klassen som drar den linjen til andre land og kulturer, der man fortsatt holder på sånn». Et annet eksempel på dannelseslitteratur er «Egalias døtre» (Brantenberg, 1977), der elevene kan se hvor absurde samfunnets kjønnsroller blir i et samfunn hvor kjønnsrollene er motsatte.

Lars har et ganske likt syn som Line, både med tanke på forholdet mellom fortid og nåtid, og med tanke på likestilling. For Lars er en viktig del av dannelsen å forstå hvordan verden og det norske samfunnet er i dag, og hvorfor samfunnet har sine regler, forventninger og verdier. For å forstå dette må elevene kjenne til forholdet mellom fortid og nåtid. Dette knytter Lars opp mot norskfagets dannelsesoppdrag og arbeid med litteratur, noe han begrunner slik: «Men det handler jo litt om at litteratur fra alle tider kan, altså litteraturen har spilt en viktig rolle da, som samfunnsstemme på et vis». Slik som Line, benytter også Lars kvinnekamp som et eksempel: «(...) for å forstå kvinnekamp. Så er det relevant å lese litteratur fra tider hvor maktforholdet mellom mann og kvinne har vært annerledes enn i dag». Lars legger til at vi kan lære av tidligere samfunnsforhold, og sier at: «Og det gjelder jo ikke bare kvinnekamp, men maktkamp, klassekamp, arbeiderkamp og så videre».

I likhet med Line og Lars, nevner også Ida forholdet mellom fortid og nåtid. Ida forteller at hun liker å kombinere lesning av eldre og moderne skjønnlitteratur, slik at eleven kan se at tidligere problemer fortsatt er aktuelle i dag. Hun viser til at elevene kan speile seg i den nyere skjønnlitteraturen, og se at det er flere mennesker som har det på samme måte som eleven. Når det kommer til de tradisjonelle litterære verkene, fra for eksempel Ibsen eller Hamsun, argumenterer Ida for at disse verkene gir dannende innsikt i kulturarven. Hun viser også til hvordan undervisningen kan kombinere en lesning av «Et dukkehjem» (Ibsen, 1879) med NRK-serien «Exit» (Karlsen, 2019). Ifølge Ida handler karakteren Nora sin historie om identitet, og hvordan Noras dannende utvikling forandrer henne: «(...) fra å være en lerkfugl til å være en selvstendig kvinne da». I undervisningen sammenliknes Nora med karakteren Hermine i NRK-serien «Exit» (Karlsen, 2019), og elevene finner ut av om Hermine kan sies å være «Nora 2020».

Lars argumenterer for at en viktig del av elevens forståelse av samfunnet, er å forstå alle samfunnslag og andre deler av landet. For eksempel kan norskfaget introdusere eleven for østkantlitteratur, og hvordan det oppleves å leve trangt og under dårligere kår, noe Lars anser som en viktig del av nåtidsdannelsen. Lars nevner også livet på bygda som et eksempel. Lars ønsker å benytte litteratur som er skrevet for å opplyse samfunnet, og viser til litteratur om kulturelle forskjeller som spesielt aktuelt. Denne litteraturen er viktig fordi det er knyttet en del ukultur til kulturelle forskjeller, og dermed også rasistiske holdninger. Lars viser også til sin erfaring med å undervise voksne innsatte i fengsel, og hvordan skjønnlitteraturen kan være en inngang til diskusjoner om oppfatninger og samfunnets felles prinsipper.

Lars sitt syn kan sies å ha mange fellestrekk med Ida. Ifølge Ida gjør skjønnlitteraturen det mulig å komme veldig nær hovedpersonen. Hun argumenterer for skjønnlitteraturen som en kilde til innsikt i andre menneskers ulike skjebner, liv, personlige indre og problemer. Når skjønnlitteraturen gir eleven tilgang til menneskers indre liv, får eleven også mulighet til å lære om og bli kjent med ulike kulturer. Ida bruker en bok som tematiserer det å være annerledes, som et eksempel på hvordan litteraturen kan være en kilde til empati og en forståelse for andre menneskers opplevelse. Hun forteller også at skjønnlitteraturen kan være en kilde til hvordan minoriteter reagerer på og opplever kulturelle forskjeller på innsiden.

I likhet med Lars og Ida, peker Line på innsikt i andres opplevelser og andre kulturer som en del av dannelsesutbyttet. Ifølge Line kan skjønnlitteraturen være en kilde til å forstå utenforskap, og Line nevner «Tante Ulrikkes vei» (Shakar, 2018) som et eksempel. Boken kan gi eleven tilgang til et bilde som er litt ukjent for mange, slik som: «Hvordan er det å

vokse opp da, på Stovner? Å finne seg selv? For den handler jo om, boka handler jo i veldig stor grad om dannelse: Hvem er jeg, midt oppi her?». Line viser til hvordan karakterene i boken opplever å ikke være norske nok for det norske samfunnet, men også at de er for norske for foreldrene sine. Hun argumenter for at elever med både norsk eller en annen etnisk bakgrunn vil ha nytte av å lese romanen, da de begge kan gjenkjenne usikkerheten rundt hvem man ønsker å være, samt forstå at andre har det på samme måte. Videre viser Line til hvordan litteratur om arbeidssamfunn også kan gi eleven innsikt i utenforskap og lavere levestandard.

Line forteller at i tillegg til å gi eleven innsikt i samfunnet, kan også skjønnlitteraturen gi eleven innsikt i seg selv. Line viser til at eleven kan lære noe om seg selv ved å analysere og gå i dybden på en litterær karakter sine valg og personlighet. Elevene kan også få en dypere innsikt i seg selv ved å lese om karakterer som likner eleven, eller opplever, tenker eller føler noe eleven kan gjenkjenne seg i. Ved å lese de indre tankene og følelsene til en karakter som oppfører seg annerledes enn eleven, kan eleven få bedre forståelse for andre mennesker, hevder Line. Innholdet i skjønnlitteraturen kan også fungere som et eksempel på hvordan vi ikke bør gjøre, slik at elevene kan lære av dette, hevder Lars. Ifølge Lars kan lesning av romaner og noveller lede til personlig utvikling. Lars forteller også at det ikke bare er selve skjønnlitteraturen som fungerer dannende, men at prosessen knyttet til arbeid med skjønnlitteratur også kan være dannende. For eksempel kan elevens valg, formulering og konkretisering av eget fordypningsevne ha en selvstendigjørende og dannende effekt.

Respondentene satt også skjønnlitteraturens dannelsesutbytte i sammenheng med kommunikasjon. Ida sier at: «Ved å lese skjønnlitteratur så lærer man seg også å skrive, og får utvikle språket sitt. Som også er den del av dannelsen da.» Ida forklarer at å kunne bruke språket er viktig for utviklingen av identitet, og at norskfaget skal lære eleven å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Line argumenterer for skjønnlitteraturen som en kilde til argumenterende ferdigheter, slik som å kunne se flere sider av en sak, utvikle ordforrådet og å kunne argumentere ordentlig og saklig i diskusjoner. Hun legger til at: «Du blir mer artikulert. Og dermed kan du argumentere mer saklig for ting du er opptatt av». Uten å peke konkret på skjønnlitteratur, hevder Lars at en forståelse av ulike teksttyper kan bidra til at eleven utvikler verktøy i forhold til å skrive, snakke og forholde seg til samfunnet. Jeg har valgt å tolke Lars dithen at skjønnlitteratur er inkludert i «ulike teksttyper».

Diskusjon

Det er ett dannelsesutbytte som framstår som svært sentralt blant respondentene, nemlig at eleven skal utvikle et fortids- og nåtidsperspektiv på samfunnet. Alle respondentene viser til hvordan eldre skjønnlitteratur kan gi en forståelse av samfunnets fortid, og at denne forståelsen av fortiden har sammenheng med forståelsen av dagens samfunn. For eksempel kan både Line og Ida forstås dithen at de problemene som skildres i eldre skjønnlitteratur fortsatt kan være relevante for elevens innsikt og tenkning i dag. Her kommer begge respondentene med uttalelser som kan knyttes til verdien likestilling. Slik jeg forstår Line, ønsker hun at en kombinasjon av eldre og moderne skjønnlitteratur skal gi elevene innsikt i hvordan kvinner blir og har blitt behandlet. Også Ida forteller at hun ønsker å kombinere eldre og moderne skjønnlitteratur, og hun kommer også med et interessant eksempel på hvordan eldre skjønnlitteratur kan kombineres med en nyere tv-serie. Ved å kombinere en lesning av «Et dukkehjem» (Ibsen, 1879) med NRK-serien «Exit» (Karlsen, 2019), kan elevene se hvordan Noras dannende utvikling forandrer henne: «(...) fra å være en lerkefugl til å være en selvstendig kvinne da». I undervisningen sammenliknes Nora med karakteren Hermine i «Exit» (Karlsen, 2019), og elevene finner ut av om Hermine kan sies å være «Nora 2020». Idas tilnærming innebærer altså at elevene får dannende innsikt i fortiden, samtidig som denne forståelsen av fortiden bygger opp under den dannende innsikten i nåtiden.

Lars framstår som enig med Line og Ida om forholdet mellom fortid og nåtid, og også Lars benytter verdien likestilling når han viser til hvordan eldre skjønnlitteratur kan by på innsikt. Dermed kan det argumenteres for at respondentenes forståelse har likhetstrekk med Hamre (2017, s. 16), og hvordan han argumenterer for at dannelse i norskfaget har en historisk, kulturell og samfunnsmessig komponent. Ifølge Hamre innebærer dette at elevene skal få innsikt i hvilke perspektiv de tradisjonelle tekstene kan tilby i dag, noe som har klare likhetstrekk med hvordan respondentene ønsker å benytte skjønnlitteraturen for å utvikle elevens forståelse av forholdet mellom fortid og nåtid. Alle respondentene velger å vise til hvordan skjønnlitteraturen skal gi innsikt i verdien likestilling. Derfor kan det argumenteres for at likestilling utgjør en sentral verdi i respondentenes forståelse av dannelse, og dermed også i elevens ønskede dannelsesutbytte.

En detalj som skiller Lars fra de to andre respondentene, er tydeligheten på at elevens forståelse av forholdet mellom fortid og nåtid også skal lede til en forståelse for samfunnets regler, forventninger og verdier. Jeg forstår altså Lars dithen at skjønnlitteraturen kan tilføre eleven en forståelse av hvilke forventninger samfunnet har til eleven i dag, samtidig som

eleven kan utvikle en historisk forståelse for bakgrunnen til disse forventningene. Min forståelse av Lars kan dermed ses i sammenheng med Johansens (2006, s. 140) forståelse av dannelse, der mennesket skal makte å «(...) forholde seg til samfunnets normer, moral og krav på en verdig og akseptabel måte». Når Lars utvikler elevens forståelse for samfunnets forventinger, kan dette igjen danne grunnlaget for en slik dannelse som Johansen beskriver.

Ida og Line peker på hvordan skjønnlitteraturen kan være en kilde til innsikt i andre menneskers opplevelse. Jeg velger også å forstå Lars dithen, da han ønsker at skjønnlitteraturen skal lede til en forståelse for alle samfunnslag, og viser til innsikt i hvordan det oppleves å leve under fattige kår som et eksempel. Slik jeg forstår Ida, setter hun lesning av skjønnlitteratur i sammenheng med innsikt i andre menneskers ulike skjebner, liv, personlige indre og problemer. Respondentene underbygges dermed av Nussbaum (2016, s. 25-29), som anser skjønnlitteraturen som en kilde til innsikt i andre menneskers liv og levekår. Ida viser til å lese skjønnlitteratur som tematiserer opplevelsen av å være annerledes, og hvordan dette kan lede til empati og en forståelse for andre menneskers opplevelse. Når Ida tematiserer hvordan skjønnlitteraturen kan lede til empati, berører Ida et nøkkelord i Nussbaums (2016, s. 31-34) narrative forestillingsevne. For Nussbaum handler empati om evnen til å kunne sette seg selv i vedkommende sitt sted. Gjennom skjønnlitteraturen kan eleven få øvelse i empati, noe som igjen kan lede til en sympatisk forståelse for andre menneskers behov og moralsk samhandling Nussbaum (2016, s. 31-34). Man kan derfor argumentere for at det er tydelige likhetstrekk mellom Nussbaum og det respondentene ønsker å oppnå ved å lese skjønnlitteratur i norskfaget.

Når det kommer til hvilke samfunnsgrupper skjønnlitteraturen kan lede til innsikt i, er det spesielt et forhold som nevnes flere ganger. Respondentene framstår nemlig som enige om at lesningen av skjønnlitteratur kan lede til en forståelse for kulturelle forskjeller. For eksempel viser Line til hvordan romanen «Tante Ulrikkes vei» (Shakar, 2018) kan være en kilde til å forstå utenforskap, og hvordan det kan oppleves å ikke være norsk nok for det norske samfunnet. Ifølge Ida kan skjønnlitteraturen gi innsikt i minoritetspersoners indre reaksjoner og opplevelser av kulturelle forskjeller. Slik jeg forstår Lars, ønsker han at skjønnlitteraturen skal opplyse leseren. Han anser derfor det som viktig å lese skjønnlitteratur som tematiserer kulturelle forskjeller, da dette kan motvirke rasistiske holdninger. Når Nussbaum (2016, s. 33-42) kommer med eksempler på hvilke samfunnsgrupper skjønnlitteraturen kan og bør utvikle leserens medlidende og empatiske forståelse for, nevnes mennesker av et annet kjønn, seksuell legning, samfunnslag, etnisk bakgrunn, hudfarge eller nasjonalitet. Nussbaum nevner

altså samfunnsgrupper som kan inkluderes i respondentenes uttalelser om kulturelle forskjeller.

I tillegg til å knytte skjønnlitteraturens dannelsesutbytte opp mot en forståelse av samfunnet og kulturelle forskjeller, peker Line og Lars på dannelsens individuelle side. Slik jeg forstår Lars, kan lesninger av noveller og romaner lede til en personlig utvikling. Lars kan forstås dithen at det ikke bare er selve skjønnlitteraturen som fungerer dannende, men at eleven også kan oppnå et dannelsesutbytte av selve arbeidet med skjønnlitteraturen. For eksempel viser Lars til hvordan elevens selvstendige arbeid med fordypningsemnet kan ha en selvstendiggjørende og dannende effekt. Dannelse kan forstås som en sosialiseringssprosess (Aase, 2003, sitert i Aase, 2005, s. 37), der eleven også skal utvikle sin selvstendighet (Michelsen, 2020, s. 105). Dermed er det mulig å forstå Lars dithen at selve arbeidet med skjønnlitteraturen kan lede til en utvikling av elevens selvstendighet.

Slik jeg forstår Line, kan de litterære karakterene eleven møter i skjønnlitteraturen gi eleven en dypere forståelse eller innsikt i seg selv. Innsikten i seg selv kan være et resultat av at eleven kan gjenkjenne seg i karakterens opplevelse, tanker og følelser, eller ved at eleven går i dybden på en litterær karakters personlighet eller valg. Når Line peker på at eleven kan få innsikt i seg selv ved å gå i dybden på karakterens valg, har dette tydelige likhetstrekk med Lars, som sier at skjønnlitteraturen kan inneholde eksempler som lærer elevene hvordan de ikke bør gjøre ting. Begge respondentene kan derfor tolkes dithen at skjønnlitteraturen kan ha en positiv effekt på elevens personlige evne til å overveie og fatte gode valg. En del av dannelsen er å kunne forholde seg til samfunnets normer og moral (Johansen, 2006, s. 140), noe som har en klar sammenheng med elevens evne til å overveie og fatte gode valg. Dermed kan slike møter med skjønnlitteratur påvirke den delen av dannelsen som handler om å «(...) kunne delta i sosiale og offentlige sammenhenger som et integrert og selvstendig individ» (Michelsen, 2020, s. 105). Tolkningen av Line og Lars er også i tråd med Nome (2011, s. 399), som hevder at et innhold kan utvikle elevens individuelle og sosiale egenskaper. Samtidig har jeg forstått Nome (2011, s. 399) dithen at det kan være knyttet usikkerhet til om et innhold vil fungere dannende, og også til hvilket dannelsesutbytte dette innholdet kan lede til hos eleven. Dermed kan det være slik at skjønnlitteraturen kan ha den nevnte dannende effekten på noen elever, og at skjønnlitteraturen har ingen eller en annen dannende effekt på andre elever. Dette poenget gjelder selvfølgelig også for de andre nevnte dannelsesutbyttene.

Respondentene setter også lesing av skjønnlitteratur i forbindelse med et annet dannelsesutbytte, nemlig ferdigheter knyttet til kommunikasjon. Slik jeg tolker Lars, kan de

ulike teksttypene utvikle elevens skriftlige og muntlige ferdigheter, samt de verktøyene eleven behøver for å forholde seg til samfunnet. Ida kan sies å ha et liknende syn, når hun peker på hvordan skjønnlitteraturen kan utvikle elevens språk, slik at eleven også blir bedre til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Line setter lesing av skjønnlitteratur i sammenheng med å se flere sider av en sak, utvikle ordforråd og å kunne argumentere artikulert og saklig for de sakene som engasjerer eleven. Jeg oppfatter derfor respondentene som enige om at en del av den skjønnlitterære lesingens dannelsesutbytte kan knyttes opp mot kommunikasjon med andre mennesker. Min forståelse av respondentene underbygges av hvordan Michelsen (2020, s. 96) legitimerer skolens lesning. Michelsen kan forstås dithen at for å være et dannet menneske må personen kunne være deltakende i offentlige sammenhenger. Ved å bygge opp det Michelsen kaller en intellektuell, kulturell og kommunikativ ballast, mener Michelsen at personen kan delta i offentlige sammenhenger på en ytrende, konstruktiv og kritisk måte. Michelsen viser til at dette kan gjelde en hvilken som helst deloffentlighet som krever at personen behersker ytringer av muntlig, skriftlig eller multimodal art. Med andre ord framstår Michelsen og respondentene som enige om at lesingen kan fungere dannende, ved at eleven utvikler ferdigheter knyttet til kommunikasjon.

Selv om jeg deler Michelsens og respondentenes syn om at det er en sammenheng mellom kommunikasjon og dannelsesutbytte, kan det også argumenteres for at respondentene legitimerer dannelsesutbyttet med utgangspunkt i norskfagets redskapsperspektiv. For eksempel har respondentenes syn klare likhetstrekk med Hamres (2017, s. 15-21) beskrivelse av norskfagets redskapsperspektiv, der tekstkompetansen er sentral. Med andre ord kan både norskfagets redskapsperspektiv og norskfagets dannelsesperspektiv benyttes for å legitimere det samme læringsutbyttet hos eleven. Slik sett kan respondentenes uttalelser demonstrere hvor tett knyttet norskfagets redskaps- og dannelsesperspektiv er til hverandre, og at vi ikke alltid kan se de to perspektivene som adskilte.

Til slutt vil jeg diskutere mine funn opp mot Kjelens (2013, s. 9-10) undersøkelse av norsklæreres syn på litteratur og dannelsesutbytte. I Kjelens (2013, s. 119) undersøkelse uttrykker norsklærerne ulike forståelser av dannelsesbegrepet når de skal legitimere litteraturundervisningen. På tross av noe variasjon, plasserer Kjelen norsklærernes overordnede forståelse av dannelsesutbytte i to kategorier. Kjelen sin første kategori handler kort sagt om utviklingen av selvdannelse, individualisering og utvikling av kompetanse. Norsklærerne Kjelen plasserer i sin andre kategori ønsker å benytte litteraturen som utgangspunkt for refleksjon over kultur og samfunn, og at elevene skal utvikle en forståelse for historie og

samfunn. Med utgangspunkt i hvilket dannelsesutbytte respondentene mener at skjønnlitteraturen skal lede til, vil jeg argumentere for at mine respondenter kan plasseres i både Kjelens første og andre kategori. Samtidig er mitt helhetlige inntrykk at Kjelens andre kategori framstår som svært sentral hos respondentene, og kanskje spesielt for Lars.

4.3.2 Nynorskens dannelsesutbytte

Respondentene gav ulike svar rundt den nynorske litteraturens betydning for dannelsesprosessen. Under intervjuet forteller Line at noe av litteraturen elevene leser, blir lest fordi den er skrevet på nynorsk. Når jeg senere spør Line om nynorsk litteratur spiller en viktig rolle i dannelsesprosessen, svarer Line: «Ja, det synes jeg». Line utdyper at majoriteten av elevene starter på ungdomsskolen med en negativ holdning til nynorsk, og at elevene derfor må lære om litteraturhistorie, språkhistorie og få lest nynorske tekster. Etter hvert utvikler eleven en dannende mestring og aksept for nynorsk. Eleven vil også forstå verdien av å ta vare på det nynorske språket, og at vi ikke kan tvinge nynorskbrukere til å benytte bokmål. Ida er enig med Line i at nynorsk litteratur spiller en viktig rolle i dannelsesprosessen, men begrunner synspunktet med et annet argument: «Jo, det synes jeg er viktig, fordi de skal lære å skrive». Lars forteller at han skjønner hvorfor nynorsk har en viktig plass i norskfaget, men at han ikke anser det som viktig for dannelsesprosessen at eleven leser nynorsk litteratur. Han begrunner synspunktet med utgangspunkt i språket:

Fordi jeg tenker at, det er ikke noe poeng i at de leser tekster på nynorsk fordi at, fordi at språket i seg selv ikke endrer teksten. Men jeg tenker jo at det er en viktig, altså jeg tenker jo at det er et poeng at vi kjenner historien bak norsk språkutvikling. Fordi at den er jo en del av, hva skal jeg si, norsk selvstendiggjøring. Sånn sett tenker jeg at historikken bak nesten er viktigere i dannelsen.

Diskusjon

Når jeg spør respondentene om de tenker på lesing av nynorsk skjønnlitteratur som dannende, kommer respondentene med ulike svar. Ida og Line framstår som enige om at nynorsk skjønnlitteratur kan lede til et dannelsesutbytte, men samtidig kan også svarene deres fungere som enda et eksempel på det nære forholdet mellom norskfagets redskaps- og dannelsesperspektiv. Hamre (2017, s. 22) viser til hvordan opplæring i sidemål kan legitimeres med redskapsperspektivet, ved å vise til hvordan eleven kan få nytte av sidemål senere i livet. Når Ida sier at lesning av nynorsk skjønnlitteratur kan være dannende fordi elevene skal lære å skrive, vil jeg argumentere for at Idas begrunnelse også kan plasseres

under «det nyttige» redskapsperspektivet. Nordal (2017, s. 243) viser til hvordan opplæringen i nynorsk også kan legitimeres med norskfagets dannelsesperspektiv, ved å vise til norskfagets «(...) kulturelle, samfunnsmessige og historiske sider». Nordal (2017, s. 252) er tydelig på at den litteraturen som leses i undervisningen bør inkludere nynorske forfattere. For eksempel har dette sammenheng med å ivareta kultur Mangfoldets mindre grupper og det norske (Nordal, 2017, s. 244). Det kan derfor argumenteres for at Lines uttalelser kan ses i sammenheng med Nordal. For eksempel er det likhetstrekk mellom Nordals ønske om å ivareta kultur Mangfoldets mindre grupper, og Lines uttalelser om at elevene skal forstå verdien av det nynorske språket, og at bokmålsbrukere ikke kan tvinge nynorskbrukere til å benytte bokmål.

Lars skiller seg fra Ida og Line, ved at han ikke tenker på lesning av nynorsk litteratur som dannende. Slik jeg forstår sitatet fra Lars, har det ikke noe å si for dannelsesutbyttet om skjønnlitteraturen er skrevet på nynorsk eller bokmål, fordi at målformen i seg selv ikke endrer tekstens innhold. Dermed har Lars et annet syn enn Røskeland og Kallestad (2020, s. 18), som hevder at verkets innhold ikke kan skilles fra verkets form, fordi leserens søken etter mening har sammenheng med leserens estetiske erfaring av teksten. Slik jeg tolker Lars, anser han det som viktigere for dannelsen at eleven lærer om historien bak det nynorske språket. Lars viser til historien bak den norske språkutviklingen og norsk selvstendigjøring som eksempler. Slik sett underbygges denne tolkningen av tidligere tolkninger, der det framstår som sentralt for Lars at dannelsen leder til et fortids- og nåtidsperspektiv på samfunnet.

4.3.3 Oppsummering

Når det kommer til hvilket dannelsesutbytte respondentene mener at møter med skjønnlitteratur kan resultere i, er det spesielt ett dannelsesutbytte som framstår som svært sentralt. Respondentene ønsker nemlig at skjønnlitteraturen skal resultere i et fortids- og nåtidsperspektiv på samfunnet. Med andre ord skal eleven utvikle en historisk innsikt, som igjen bygger opp under elevens helhetlige forståelse av dagens samfunn. På et mer detaljert nivå ønsker Ida og Line at den eldre skjønnlitteraturen skal gi innsikt i hvordan fortidens problemer fortsatt kan være relevante i dag, mens Lars ønsker at eleven skal utvikle en forståelse for hvilke forventinger samfunnet har, og bakgrunnen for disse forventningene. Når respondentene redegjør for dette fortids- og nåtidsperspektivet på samfunnet, framstår en dypere forståelse av verdien likestilling som et sentralt dannelsesutbytte. Selv om Ida og Line er tydeligst på dette, framstår alle respondentene som enige om at skjønnlitteraturen kan lede til en innsikt i andre menneskers opplevelse. Ida setter denne innsikten i andre menneskers

opplevelse i sammenheng med å utvikle empati. At skjønnlitteraturen kan gi elevene innsikt i kulturelle forskjeller, framstår som et sentralt dannelsesutbytte hos alle respondentene.

Lars tematiserer også selvstendighet og personlig utvikling som mulige dannelsesutbytter av skjønnlitteraturen, mens Line peker på elevens innsikt i og forståelse av seg selv. Både Lars og Line framstår som enige om at arbeid med skjønnlitteratur kan utvikle elevens evne til å overveie og fatte gode valg. Et annet dannelsesutbytte respondentene peker på, er at lesingen av skjønnlitteratur kan utvikle elevens evne til å kommunisere med andre mennesker. Det sistnevnte dannelsesutbyttet er et av flere eksempler på at norskfagets redskapsperspektiv kan sies å være en komponent i respondentenes forståelse av dannelse, og at vi dermed ikke alltid kan tenke på norskfagets redskaps- og dannelsesperspektiv som adskilte størrelser.

Det er interessant at respondentene har såpass ulike syn på dannelsesutbyttet fra skjønnlitteratur skrevet på nynorsk målform. Ida og Line framstår som enige om at nynorsk litteratur kan tilby et dannelsesutbytte, men de begrunner standpunktene i hvert sitt norskfaglige perspektiv. Når Ida knytter dannelsesutbyttet opp mot å lære å skrive, har jeg argumentert for at dette er nok et eksempel på hvordan dannelsesutbyttet legitimeres gjennom norskfagets redskapsperspektiv. Når Lines begrunnelse har sammenheng med å ivareta kultur mangfoldet, argumenterer jeg for at Line begrunner dannelsesutbyttet gjennom norskfagets dannelsesperspektiv. Lars skiller seg tydelig fra de to andre respondentene når han mener at det skjønnlitterære verkets målform ikke endrer tekstens innhold, og at det derfor ikke har noe å si for dannelsesutbyttet om verket er skrevet på nynorsk. Lars sitt syn kan sies å være en tydelig kontrast til Lines entusiasme for skjønnlitteraturens estetiske egenskaper.

4.4 Avsluttende betraktninger

I innledningen viser jeg til hvordan dannelsesbegrepet kan være et omfattende og komplekst begrep, og at det ikke foreligger noen tydelig fasit for hvordan begrepet skal forstås (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8-9). Bakgrunnen for denne masteroppgaven er dermed teori som peker på at norsklærere kan oppleve en viss grad av usikkerhet knyttet til dannelsesbegrepet, og dermed også til utførelsen av norskfagets dannelsesoppdrag (Aase, 2012, s. 48; Syversen, 2018, s. 49). Jeg vil hevde at mine funn underbygger denne bakgrunnen. Når jeg diskuterer funnene mine viser jeg til mange tilfeller av at respondentene har felles forståelser og standpunkt, men samtidig kan respondentene begrunne disse felles standpunktene med ulike argumenter og synspunkter. Diskusjonen viser også at

respondentene kan vektlegge det samme perspektivet i ulik grad, og at noen respondenter er alene om å tematisere visse aspekter. For eksempel er det store forskjeller knyttet til i hvilken grad respondentene vektlegger å tematisere den felles samtalen om skjønnlitteraturen, og respondentene framstår også som ganske splittet i sitt syn på den nynorske skjønnlitteraturens dannelsesutbytte.

Disse funnene må ses i lys av et viktig poeng, nemlig at dannelsesbegrepet både er omfattende og komplekst. Dette innebærer at intervjuguiden ikke dekker alle mulige perspektiver knyttet til dannelsesbegrepet og skjønnlitteratur, og intervjusituasjonen gjør det heller ikke mulig for respondentene å tematisere alle forhold som kan knyttes til dannelse og skjønnlitteratur.

Derfor er det ikke unaturlig at de semi-strukturerte intervjuene leder til en viss grad av variasjon i funnene. For eksempel spør jeg ikke respondentene om de anser kildekritikk som en del av dannelsen, men Lars tar likevel initiativ til å nevne kildekritikkens betydning i dannelsen. Dette behøver ikke bety at Line og Ida ikke tenker på kildekritikk som en del av dannelsen, men det kan muligens bety at kildekritikkens plass i dannelsen er spesielt sentral for Lars. Det samme gjelder når Line framstår som spesielt opptatt av å fremme dannelse gjennom leseglede og estetiske erfaringer, eller når Ida er den eneste respondente som benytter ordet empati under beskrivelsen av skjønnlitteraturens dannelsesutbytte.

5. Avslutning

5.1 Oppsummering og konklusjon

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er at norsklærere kan føle seg usikre på dannelsesbegrepet, og dermed også på utførelsen av norskfagets dannelsesoppdrag (Aase, 2012, s. 48; Syversen, 2018, s. 49). Syversen (2018, s. 49) trekker fram hvordan dannelsesbegrepet er velbrukt, mangetydig og lite diskutert, som en mulig årsak til usikkerheten. I innledningen viser jeg til at norsklærere kan mangle en tydelig og klargjørende fasit for hvordan dannelsesbegrepet skal forstås, noe som åpner for at den enkelte kan ta seg store friheter i sin bruk av begrepet (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8-9). Med utgangspunkt i det nevnte, og forskning som kan tyde på at dannelsesperspektivet ikke blir ivaretatt når elevene skal lese skjønnlitteratur (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020), mener jeg det er interessant å undersøke norsklæreres forståelse av dannelse og skjønnlitteratur. Derfor har jeg intervjuet tre norsklærere, som alle har undervist på ungdomsskolen, med utgangspunkt i følgende problemstilling: «*Hvordan forstår tre norsklærere dannelsesbegrepet, og hvordan mener de at lesing av skjønnlitteratur kan virke inn på en elevs dannelsesprosess?*».

Helhetlig sett mener jeg at funnene mine underbygger masteroppgavens utgangspunkt. Til tider framstår respondentene som samkjørte i sin forståelse av dannelse og skjønnlitteratur, men samtidig er det også en del forhold som skiller respondentene. Respondentene kan nemlig skille seg fra hverandre ved å være uenige om et standpunkt, eller ved å komme med ulike synspunkter og begrunnelser når de begrunner et felles standpunkt. Respondentene har også noen standpunkter de er alene om å tematisere, og det er også forskjeller knyttet til i hvilken grad respondentene velger å tematisere et standpunkt under intervjuene. Samtidig understreker diskusjonen at noe av denne variasjonen kan skyldes et omfattende og komplekst dannelsesbegrep, og at det dermed kan være vanskelig å gjennomføre et intervju der både jeg og respondentene får tematisert alle perspektivene som kan knyttes til dannelsesbegrepet.

Når det kommer til hvordan de tre norsklærerne forstår dannelsesbegrepet, synes jeg det er interessant at ingen av respondentene kommer med kortfattede og avgrensede definisjoner eller forklaringer av begrepet. Mitt inntrykk er at respondentene, til tider, opplever det litt utfordrende å snakke om dannelsesbegrepet, noe også Lars bekrefter når han uttaler at det kan være utfordrende å snakke kortfattet og presist om dannelsesbegrepet. I diskusjonen setter jeg disse funnene i sammenheng med hvordan norsklærere kan mangle en tydelig og klargjørende fasit for dannelsesbegrepet (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8-9). Når respondentene ikke

kommer med kortfattede og avgrensede forklaringer av dannelsesbegrepet, kan det også ha sammenheng med deres brede forståelse av dannelsesbegrepet. Respondentene framstår altså som enige om at dannelsesbegrepet kan romme et ganske omfattende meningsinnhold. Jeg oppfatter også respondentene som samkjørte i sin forståelse av dannelse som en prosess, og at dannelsen skal forberede eleven på samfunnsliv. De framstår også som bevisste på at dannelsesbegrepet kan endre mening over tid, og at denne endringen har sammenheng med endringer i kultur og samfunn. Diskusjonen viser også til hvordan norskfagets redskapsperspektiv kan utgjøre en komponent i Ida og Lars sin forståelse av dannelse.

Jeg vil også påpeke noen funn som skiller respondentenes forståelse av dannelse. Likestilling framstår som en sentral verdi i både Line og Lars sin forståelse av dannelse. Samtidig skiller Line seg fra Lars, ved å være mer åpen for at eleven kan avvise en slik verdi, og jeg argumenterer derfor for at Line uttrykker en mer individualisert forståelse av dannelse (Aase, 2012, s. 50-57). Respondentene skiller seg også fra hverandre ved å gi ulike svar på hva de anser som aktuelle dannelsesperspektiv. Her er det interessant at kildekritikk framstår som en såpass sentral del av dannelsen for Lars, og at han likevel er alene om å tematisere kildekritikk i løpet av intervjuene. Jeg har også tolket respondentene som relativt enige om at utvikling av identitet utgjør en del av dannelsen, men samtidig skiller respondentene seg fra hverandre, ved å knytte dannelsen opp mot ulike sider av identitetsbegrepet. Videre er det også interessant at Ida og Line opplever norsklærere som samkjørte i sin forståelse av dannelse, mens Lars viser til hvordan hans norskfaglige kolleger er enige om dannelsens mål, men ikke i innholdet som skal realisere dette målet. Ida og Lars skiller seg fra Line, ved å ha konkrete samtaler om dannelsesbegrepet med sine norskfaglige kollegaer, noe som er interessant siden Ida og Line arbeider ved samme ungdomsskole. Med andre ord kan forståelsen av dannelsesbegrepet være et resultat av individuelle praksiser, også ved samme skole.

Forskningsspørsmålene til problemstillingens andre spørsmål er formulert med utgangspunkt i Klafkis (2001, s. 186-194) dobbeltsidige åpning, der et innhold åpnes for eleven og eleven åpnes eller åpner seg for innholdet. I denne masteroppgaven er skjønnlitteratur innholdet som eleven skal åpne seg for. Derfor har jeg undersøkt hvilke forutsetninger tre norsklærere mener at bør være til stede for at skjønnlitteraturen skal kunne virke inn på en elevs dannelsesprosess, og hvilket dannelsesutbytte tre norsklærere mener at møter med skjønnlitteratur kan resultere i.

For at skjønnlitteraturen skal kunne virke inn på en elevs dannelsesprosess, framstår respondentene som enige om at eleven må ha en positiv innstilling, samtidig framstår Line som spesielt tydelig på hvordan elevens sinn kan åpnes gjennom smittende entusiasme og leseglede. Line og Lars viser også til betydningen av at eleven forstår hvorfor det arbeides med skjønnlitteratur i undervisningen, samt betydningen av at det settes av nok tid til å gå i dybden på verket. Grunnet den uttalte betydningen av å gå i dybden på det skjønnlitterære verket, er det interessant at respondentene er såpass positive til å fremme dannelse gjennom utdrag. Her skiller Lars seg ut ved å være tydelig på betydningen av det også lese hele litterære verk, mens Ida ser det som en forutsetning at norsklæreren kan gi elevene tilleggsopplysninger om det skjønnlitterære verket utdraget er hentet fra. Felles lesning og diskusjon kan lede til en dypere forståelse av verket, men funnene mine viser stor variasjon knyttet til i hvilken grad respondentene velger å tematisere felles samtaler om den leste skjønnlitteraturen. Gjennom hele intervjuet er Lars svært tydelig på hvor sentralt det er for dannelsen at skjønnlitteraturen leses og diskuteres i fellesskap. Line nevner også slike samtaler, mens Ida ikke snakker konkret om samtaler knyttet til skjønnlitteratur.

Det er også noen kjennetegn ved selve innholdet, altså skjønnlitteraturen, som bør være til stede for at skjønnlitteraturen skal virke inn på en elevs dannelsesprosess. Respondentene framstår som enige om at dannende skjønnlitteratur kan inneholde både gode og dårlige rollemodeller. Ida og Line er også opptatt av at skjønnlitteraturen ikke må være for vanskelig for eleven. Videre skiller Line seg tydelig ut ved hvordan hun tematiserer skjønnlitteraturens estetiske egenskaper. Det er også interessant at respondentene framstår som enige om at skjønnlitteraturen bør representere alle samfunnslag. Samtidig nevner ingen av respondentene samiske forfattere eller perspektiv, noe som underbygger liknende forskning som kan tyde på at det ikke blir lest samisk skjønnlitteratur i norskundervisningen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 93). Ved å peke på Ibsens forfatterskap som dannelseslitteratur, underbygger også respondentene den forskningen som peker på Ibsens forfatterskap som sentralt i norskundervisningen (Skaug og Blikstad-Balas, 2019, s. 98). Samtidig som Lars gjerne benytter seg av høykulturell litteratur, slik som Ibsens forfatterskap, skiller han seg ut ved å være såpass tydelig på betydningen av at det også leses lavkulturell litteratur. Slik mener Lars at eleven kan utvikle en helhetlig forståelse for samfunnet. Lars ønsker også at skjønnlitteraturen skal være skrevet for å opplyse samfunnet, og at skjønnlitteraturen kan være utgangspunkt for gode diskusjoner.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet undersøker hvilket dannelsesutbytte respondentene mener at møter med skjønnlitteratur kan resultere i. Det er ett dannelsesutbytte som framstår som svært sentralt blant respondentene, nemlig at eleven skal utvikle et fortids- og nåtidsperspektiv på samfunnet. Respondentene viser til hvordan eldre skjønnlitteratur kan gi en forståelse av samfunnets fortid, og at denne forståelsen av fortiden har sammenheng med forståelsen av dagens samfunn. Derfor mener Ida og Line at de problemene som skildres i eldre skjønnlitteratur fortsatt kan være relevante for elevens innsikt og tenkning, mens Lars mener at den eldre skjønnlitteraturen kan gi eleven innsikt i hvilke forventninger samfunnet har, og hvorfor samfunnet har disse forventningene. Respondentene framstår som enige om at dette fortids- og nåtidsperspektivet kan gi innsikt i sentrale verdier som likestilling. Videre framstår respondentene som enige om at skjønnlitteraturen også kan lede til innsikt i andre menneskers opplevelse, og Ida setter dette i sammenheng med utvikling av empati. Å utvikle en forståelse for kulturelle forskjeller framstår også som et sentralt dannelsesutbytte for respondentene. Lars setter også skjønnlitteraturens dannelsesutbytte i sammenheng med elevens personlige utvikling og selvstendighet, mens Line viser til at eleven kan få en dypere innsikt i seg selv. Videre framstår Line og Lars som enige om at skjønnlitteraturen kan ha en positiv effekt på elevens personlige evne til å overveie og fatte gode valg.

Respondentene setter også lesing av skjønnlitteratur i forbindelse med et annet dannelsesutbytte, nemlig ferdigheter knyttet til kommunikasjon. I diskusjonen argumenterer jeg for dette som et eksempel på hvor tett knyttet norskfagets redskaps- og dannelsesperspektiv er til hverandre, og at det er mulig for norsklærere å legitimere det samme læringsutbyttet gjennom begge perspektivene. I diskusjonen viser jeg også til et sentralt poeng fra Nome (2011, s. 399), nemlig at det kan være knyttet usikkerhet til om et innhold vil fungere dannende, og også til hvilket dannelsesutbytte dette innholdet kan lede til hos eleven. Med andre ord er det mulig at skjønnlitteraturen kan ha de nevnte dannende effektene på en elev, mens dette ikke behøver være tilfellet hos en annen elev.

5.2 Videre forskning

Denne masteroppgaven kan tilby innsikt i tre norsklæreres forståelse av dannelse, og i hvordan de kan tenke når de skal overføre denne forståelsen til praktisk undervisning. Samtidig er det noen forhold min forskningsmetode ikke undersøker, slik som hvordan respondentenes forståelse av dannelse blir synlig i undervisningen. Med andre ord kan det være interessant å utføre en liknende undersøkelse, der forskeren i tillegg observerer hvordan respondentene benytter skjønnlitteratur for å fremme sin forståelse av dannelse. Min

forskningsmetode gir heller ikke innsikt i elevenes synsvinkel, noe som kan inkluderes ved en spørreundersøkelse eller et intervju av elevens opplevelse.

Dannelsesbegrepet kan sies å være et ganske omfattende og komplekst begrep. Når norsklærere ikke har en tydelig og klargjørende fasit for hvordan begrepet skal forstås, åpner dette opp for en større grad av individuell forståelse (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8-9). Selv om de tre norsklærerne, ved mange tilfeller, uttrykker en felles forståelse av dannelse og skjønnlitteratur, foreligger det også mange tilfeller av ulike oppfatninger og forståelser. Med utgangspunkt i at dannelsesbegrepet kan sies å være åpent for tolkning, kan det være interessant å undersøke hvilke kilder norsklærere oppsøker for å forstå begrepet. Mitt inntrykk er at respondentene opplever det som litt utfordrende å snakke om begrepet, noe også en av respondentene bekrefter. I tillegg forteller en av respondentene at det ikke snakkes konkret om dannelsesbegrepet blant norsklærerne. Derfor kan det også være relevant å undersøke hvordan norsklærere, ved ulike skoler, går fram for å etablere en felles forståelse av begrepet.

I diskusjonen viser jeg til forskningsresultater som kan tyde på at norsklærere gjerne benytter seg av Ibsens forfatterskap når det skal leses i undervisningen (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 98), mens samisk skjønnlitteratur ikke blir representert (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 93). Grunnet at mine respondenter viser til Ibsens forfatterskap som dannelseslitteratur, og at ingen av respondentene nevner samisk skjønnlitteratur, er det mulig å argumentere for at mine respondenter underbygger de nevnte forskningsresultatene. Dette er på tross av en felles forståelse hos respondentene, om at forfattere fra alle samfunnslag bør være representert i den leste skjønnlitteraturen. Det kan selvfølgelig være en tilfeldighet at ingen av respondentene tematiserer samiske perspektiv, men det kan også være et tegn på at den samiske litteraturen kan havne litt på sidelinjen. Det kan derfor være interessant å gjennomføre en undersøkelse, der norsklærere snakker om hvilke forfatterstemmer de ønsker å inkludere i den leste skjønnlitteraturen, og se om en norsklærer i en slik studie velger å tematisere samiske perspektiv og forfattere. En annen mulighet kan være å intervjuer norsklærere om det samiske perspektivets betydning for norskfagets dannelsesperspektiv.

Til slutt er det interessant at Lars opplever seg som enig med norsklærerkollegaene sine om dannelsens mål, men samtidig er uenig i hvilket innhold som skal lede til dette målet. Derfor må Lars forsvare lavkulturens plass i dannelsesfaget norsk, ovenfor «norsklærere av den gamle skolen». Med lavkultur mener Lars litteratur som ikke er anerkjent eller holder høy kvalitet. I diskusjonen tolker jeg derfor «norsklærerne av den gamle skolen» sitt syn som et mulig uttrykk for det Klafki (2001, s. 171-177) kaller klassisk dannelsesteori. Derfor mener

jeg det kan være interessant å undersøke om yngre og eldre norsklærere kan ha et ulikt syn på å fremme dannelse gjennom skjønnlitteratur, og om eldre norsklærere sin forståelse av dannelse kan være sterkere preget av klassisk dannelsesteori.

Referanseliste

- Aase, L. (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I Aasen, A.J. & Nome, S. (Red.). *Det nye norskfaget* (s.35-47). Fagbokforlaget/LNU.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I Matre, S., Sjøhelle, D.K. & Solheim, R. (Red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s.48-58). Universitetsforlaget.
- Bjørlo, B. W. & Schwebs, T. (2020). Å erfare litteratur på digitale plattformer. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (s. 149-164). Universitetsforlaget.
- Briseid, L. G. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(4), 328-337. [Danning i det postmoderne - Nr 04 - 2008 - Norsk pedagogisk tidsskrift - Idunn](#)
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). Sosialisering og oppdragelse i skolens læringsmiljø – en forutsetning for elevens dannelse. I J.-B. Johansen & D. Sommer (Red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 59-72). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg). Gyldendal Norsk Forlag.
- Dobson, S. (2011). Dannelse i byen. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 359-390). Tapir Akademisk Forlag.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85-99. [Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? - Nr 02 - 2020 - Edda - Idunn](#)
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s. 13-43). Det Norske Samlaget.
- Hansen, B. H. (2005). Sandhed og metode. *Klinisk sygepleje*, 19(2), 74-78. https://www.idunn.no/klinisk_sygepleje/2005/02/sandhed_og_metode
- Høgskolen i Østfold. (2020, 9. oktober). *Opptak lyd med mobil-app og nettskjema*. [Opptak lyd med mobil-app og nettskjema - Høgskolen i Østfold \(hiof.no\)](#)
- Jacobsen, D.I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, J.- B. (2006). Det utfordrende læringsmiljøet. I J.-B. Johansen & D. Sommer

- (Red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 129-159). Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* (Doktorgradsavhandling, Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet). NTNU Open. [NTNU Open: Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse](#)
- Klafki, W. (2001). Kategorial danning: Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167-204). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Michelsen, P. A. (2020). Litterær faglighet og litterær danning: Om en rottefanger fra Sorø. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (s. 94-114). Universitetsforlaget.
- Mæhlum, B. (2014). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg., U. Røynealand & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistik* (2. utg., s. 105-126). Cappelen Damm Akademisk.
- Nome, D. G. (2011). Rom for dannelsesperspektiv i skolen – i lys av norsk og svensk privatskolepolitikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 398-408. <https://www.idunn.no/npt/2011/05/art05>
- Nordal, A. L. S. (2017). Meir nynorsk for nynorskelevane. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 239-257). Det Norske Samlaget.
- Nordstoga, S. (2014). Danning – omdanning for utdanning?: Morsmålshistoriske linjer. I S. Nordstoga. & K. L. Kruse (Red.), *Den moglege sjølvoverskridinga: Norskfaget som danningfag* (s. 75-116). Abstrakt Forlag.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *NSD*. Hentet 6. mai 2021 fra [Norsk senter for forskningsdata | NSD](#)
- Nussbaum. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Pax Forlag.
- Rimmereide, H. E. (2020). Estetisk erfaring gjennom lesning av Shaun Tans Den bortkomne tingen. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (s. 131-148). Universitetsforlaget.
- Røskeland, M. & Kallestad, Å. H. (2020). Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturdidaktikk. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (s. 13-26). Universitetsforlaget.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – Hvilke tekster velger

- norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85-117. [Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? \(uio.no\)](#)
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). (Litt mer enn et) Forord. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 7-10). Tapir Akademisk Forlag.
- Syversen, T. G. (2018). Mot en kategorial dannelse i norskfaget. *Norsklæreren* (1), 48-57. [\(PDF\) Mot en kategorial dannelse i norskfaget \(researchgate.net\)](#)
- Teigland, A.-S. (2020). Performative lese måter av klassikere: Utfordringer og muligheter med Onkel Toms hytte. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for dannning: Estetiske vending i litteraturdidaktikken* (s. 27-41). Universitetsforlaget.
- Ulvik, M. (2007). Lærerutdanning som dannning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 193-206. [Lærerutdanning som danning - Nr 03 - 2007 - Norsk pedagogisk tidsskrift - Idunn](#)
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). [Læreplan i norsk \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
file:///C:/Users/Ronnie/Downloads/Overordnet%20del%20på%20bokmål%20(3).pdf

Vedlegg 1: Masterprosjektets relevans for virket som lektor

I mitt virke som lektor skal jeg ivareta skolens utdannelses- og dannelsesoppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8). Dette kommer også tydelig fram i den nye læreplanen for norskfaget, som stadfester at norskfaget er et sentralt fag for elevens dannelse: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). For at jeg skal ha en god forståelse av hvordan jeg kan forvalte norskfagets dannelsesoppdrag, er det helt grunnleggende at jeg har en god forståelse av dannelsesbegrepet. Dette mastergradsprosjektet har rustet meg med en svært forbedret forståelse av dannelsesbegrepet, og dermed også av hvordan norskfagets dannelsesoppdrag kan ivaretas. Før dette mastergradsprosjektet var jeg nok blant den store gruppen av mennesker som benytter dannelsesbegrepet, men som samtidig ikke helt kan konkretisere hva begrepet innebærer. Ved å undersøke hvordan tre norsklærere forstår dannelsesbegrepet, har jeg også fått et innblikk i hvordan framtidige kollegaer kan forstå begrepet, og at jeg i framtiden kan møte ulike forståelser av begrepet. I framtidige samtaler om dannelsesbegrepet vil jeg være godt oppdatert på teorien bak begrepet, og dermed kunne argumentere bedre for mine synspunkter. Masteroppgaven viser at det kan råde litt usikkerhet i forhold til hvordan begrepet skal forstås, og da kan min kjennskap til det teoretiske fagfeltet være nyttig for kollegiet.

I en tid der norskfagets dannelsesperspektiv kanskje ikke verdsettes i samme grad som norskfagets «målbare og nyttige» redskapsperspektiv, mener jeg at det er ekstra viktig for meg som lektor å være bevisst på å ivareta norskfagets dannelsesperspektiv. Jeg tenker på møter mellom elev og skjønnlitteratur som spesielt gode anledninger for å ivareta dannelsesperspektivet, for eksempel gjennom utforskende og drøftende samtaler i fellesskap om lest skjønnlitteratur. Takket være innsikt fra teori og respondenter har jeg nå utviklet tydelige tanker om hvordan jeg kan arbeide dannende med skjønnlitteratur. Oppsummert kan man si at dette masterprosjektet har bevisstgjort meg på å ivareta dannelsesperspektivet i min undervisning, og samtidig gitt meg den nødvendige kunnskapen og innsikten som trengs for å ivareta dannelsesoppdraget på en god måte.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Problemstilling

Hvordan forstår tre norsklærere dannelsesbegrepet, og hvordan mener de at lesing av skjønnlitteratur kan virke inn på en elevs dannelsesprosess?

Om informanten

1. Hvor mange år har du jobbet som lærer og hvilke alderstrinn har du erfaring fra?

Del 1. Hvordan forstår tre norsklærere dannelsesbegrepet?

1. Hvordan forstår du begrepet dannelse?

- Hvilke egenskaper tenker du at et individ kan utvikle under en dannelsesprosess?
- Tenker du at man på et tidspunkt kan si at et individ er ferdig dannet?
- Ord kan lades med mening. Er det innhold eller sider ved dannelsesbegrepet som du anser som spesielt aktuelle i dag?

2. I hvilken grad opplever du norsklærere som samstemte i hvordan de forstår dannelsesbegrepet?

- Hvilke konsekvenser kan det ha dersom norsklærere ikke har en felles forståelse av begrepet?

3. Hva tenker du at vi ønsker å oppnå når vi snakker om dannelse i skolen?

- I hvilken grad kan vi forsikre oss om at vi når disse ønskede målene?

4. Hva tenker du at norskfagets dannelsesoppdrag innebærer?

- Hva tenker du at kjennetegner en dannende praksis i norskfaget?
- Hvilke egenskaper har en dannende norsklærer?

Del 2. Hvordan mener tre norsklærere at lesing av skjønnlitteratur kan virke inn på en elevs dannelsesprosess?

1. Tenker du at det kan være nyttig for en elevs dannelsesprosess å lese skjønnlitteratur, og i så fall hvorfor?

2. Hva slags dannende innsikt tenker du at elevene kan få av å lese skjønnlitterære tekster?

- Har du et eksempel på en skjønnlitterær tekst som kan gi eleven en slik innsikt?
- Hva skal til for at eleven skal kunne få en slik innsikt ut av lesingen?
- Hvordan kan norsklæreren tilrettelegge slik at eleven kan få denne innsikten?
- I hvilken grad tenker du at det er mulig å forutsi eller måle hvilken dannende innsikt en elev kan få fra et litterært verk?

3. Kan en skjønnlitterær tekst fungere dannende for alle elevene som leser teksten?

- Hvilke forutsetninger må være til stede for at en tekst skal virke inn på en elevs dannelsesprosess?
- I hvilken grad opplever du det som viktig for dannelsesprosessen at elevene kan relatere til temaene i de skjønnlitterære tekstene?

4. I hvilken grad bør elever lese skjønnlitteratur med dannelse som formål?

- På hvilke måter kan målstyringen i skolen påvirke lesingens formål?

5. Tenker du på noen skjønnlitterære sjangre som spesielt aktuelle når det skal leses med dannelse som formål?

- Når det leses fra større litterære verk, bør det leses hele verket eller utdrag?

6. Tenker du at det er noen typer forfatterstemmer som det er spesielt viktig at er representert når elevene skal lese skjønnlitteratur?

- Hva slags dannende innsikt kan elevene få fra å lese et bredt utvalg av forfatterstemmer?
- Husker du noen eksempel på slike forfatterstemmer?
- Hva slags innsikt kan majoritet- og minoritets elever få av å lese skjønnlitteratur fra forfattere med «minoritetsbakgrunn»?

7. Hvor stor betydning har det for elevens dannelsesprosess at eleven får lest nynorsk skjønnlitteratur?

8. I hvilken grad tenker du at norsklæreren bør prioritere skjønnlitteratur med gode rollemodeller i?

- Kan skjønnlitteratur med dårlige rollemodeller også være nyttig for elevens dannelsesprosess?

9. Hva kan lesing av tradisjonelle skjønnlitterære tekster tilføre elevens dannelsesprosess i dag?

- Har du noen eksempler på potensielt dannende tradisjonelle tekster?

10. Hvordan tenker du at en kanonisering ville påvirket dannelsesutbyttet i norskfaget?

11. Kan det være nyttig for elevens dannelsesprosess at de får lest egenvalgt skjønnlitteratur, og i så fall hvorfor?

12. Hvor har du inntrykk av at norsklærere oftest finner skjønnlitteratur til undervisningen fra?

- Opplever du læreboka eller andre læremiddel som vanlige kilder til skjønnlitteratur i undervisningen?

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Skjønnlitteratur og dannelse ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norsklærere forstår dannelsesbegrepet og hvilken rolle norsklærere mener at lesing av skjønnlitteratur kan spille i en dannende norskundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette mastergradsprosjektet er å undersøke en todelt problemstilling ved å intervju fire til fem norsklærere. I første halvdel av problemstillingen undersøkes hvilken mening norsklærere legger i dannelsesbegrepet. Etter å ha lest teori som peker på at dette er et begrep som tillegges ulik mening, så mener jeg det er interessant å undersøke hvordan norsklærere forstår begrepet. Her vil spørsmål knyttet til hva norsklæreren forbinder med dannelsesbegrepets innhold være sentrale.

I andre halvdel av problemstillingen undersøkes det hvilken rolle norsklærere mener at skjønnlitteratur kan spille i en dannende undervisning. Her vil sentrale spørsmål være knyttet til hva slags innsikt eleven kan få av å lese skjønnlitteratur, hva slags skjønnlitteratur som kan fungere dannende, og hva som skal til for at skjønnlitteraturen skal virke inn på elevens dannelsesprosess. Felles for begge spørsmålene i problemstillingen er at de er rettet inn mot norsklæreren sitt perspektiv, og at det er norsklærerens meninger og synspunkter som er interessante.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ronnie Land Henriksen (Student), ronnie.l.henriksen@hiof.no, tlf +47 47324333.

Maja Michelsen (Veileder), maja.michelsen@hiof.no, tlf +47 69608316.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått forespørsel om å delta som informant i prosjektet grunnet at du oppfyller kriteriene for å delta i prosjektet. Prosjektet har planer om å intervju fire til fem informanter som oppfyller følgende kriterier:

- Må være utdannet norsklærer og ha erfaring med å undervise i norskfaget.
- Har undervist elever i aldersgrupper fra mellomtrinnet og oppover.
- Det er ønskelig at begge kjønn er representert blant informantene.

Hva innebærer det for deg å delta?

De fire til fem informantene vil bli intervjuet individuelt som metode. Det vil bli samlet inn informasjon relatert til den tidligere nevnte problemstillingen. Intervjuene vil følge spørsmålene i en intervjuguide med forberedte spørsmål. Intervjuet blir spilt inn som lydopptak i henhold til Høgskolen i Østfold sine retningslinjer. Intervjuet vil ta ca. 30 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptaket av intervjuet blir tatt opp og lagret i henhold til Høgskolen i Østfold sine retningslinjer for lydopptak. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til de innsamlede dataene. For å verne om din anonymitet nevnes ikke navnet ditt under intervjuet, og opptaket av intervjuet vil også bli transkribert med fiktivt navn. Disse fiktive navnene vil også bli benyttet i selve masteroppgaven. Dermed er det kun jeg, Ronnie Land Henriksen, som vet hvem som har deltatt som informanter.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er rundt juli 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Ronnie Land Henriksen* (Student), ronnie.l.henriksen@hiof.no, tlf +47 47324333.
- Høgskolen i Østfold ved min veileder *Maja Michelsen*, maja.michelsen@hiof.no, tlf +47 69608316.
- Vårt personvernombud: *Martin Gautestad Jakobsen*, martin.g.jakobsen@hiof.no, tlf. [+47 696 08 009](tel:+4769608009) [+47 928 65 818](tel:+4792865818)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ronnie Land Henriksen,

Prosjektansvarlig

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skjønnlitteratur og dannelse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)