

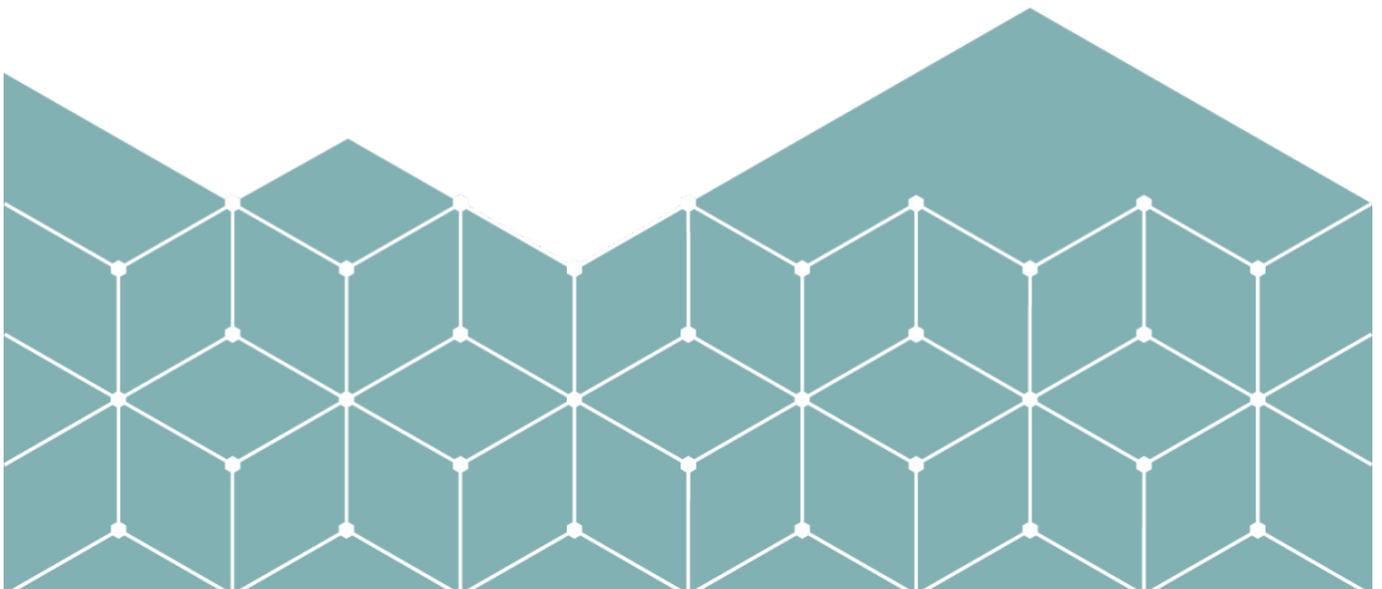
MASTEROPPGAVE

En studie av læreres litteraturvalg i norskundervisningen

Marthe Solberg

15. mai, 2023

Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10
Fakultet for lærerutdanninger og språk



Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan lærere begrunner sitt utvalg av skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Ved hjelp av en kvalitativ rundspørning har 41 lærere svart på hvilken skjønnlitteratur de har brukt det siste året og hvilken skjønnlitteratur de mener elevene bør møte på. Videre har de begrunnet disse valgene av tekster. Oppgaven tar også for seg hvordan lærere ser på skjønnlitteratur på et generelt grunnlag, og korrelasjonen mellom lærernes syn på litteratur og deres praksis i rollen som litteraturformidler. Hovedfokuset for min forskning har vært å se på hvordan lærerne begrunner sine skjønnlitterære tekstvalg gjennom ulike aspekter som danning, opplevelser, ferdigheter, og historie og kultur. Dette viser et bilde på hvilke muligheter lærerne ser i skjønnlitteratur i undervisningen. Jeg har også sett på hvordan lesevaner, litterære preferanser og læreplanen kan danne mulige implikasjoner på lærernes begrunnelser og rolle som litteraturformidler i klasserommet.

Et av de mest sentrale funnene i studien er hvordan de estetiske aspektene ved lesingen gjerne blir satt til side og lite vektlagt til fordel for nytteorienterte perspektiver. Dette vises blant annet gjennom hvordan lærerne vektlegger de estetiske sidene ved lesingen i mye mindre grad når de begrunner sin egen praksis som lærer, sammenlignet med hvordan de legitimerer skjønnlitteratur generelt, og hvilke leseopplevelser de mener elevene skal oppleve. Det kan argumenteres for at dette blant annet er et resultat av hvordan både læreplan og lærebøker vektlegger disse ulike aspektene. Oppgaven viser også at det er forestillingsevne og empati, samt sjangerlære og virkemidler, som blir vektlagt av flest lærere i deres begrunnelser for egen praksis. I tillegg til dette viser oppgaven at lærernes egne lesevaner og litterære preferanser kan ha implikasjoner på deres begrunnelse av litteratur, blant annet gjennom hvordan de som oppgir at de leser mye viser seg å ha en større innsikt i det omfattende og komplekse potensialet som skjønnlitteraturen har å tilby.

Abstract

This master thesis investigates how teachers reason their choice of fictional literature in the Norwegian teaching classrooms, with junior level pupils. 41 teachers responded to a qualitative survey about what fictional literature they have used in their classrooms the last year, and what fictional literature the teachers think pupils should engage in during their school years. Further on the respondents justified their choice of texts. This master thesis also studies what teachers think of fictional literature from a more general perspective, and the correlation between teachers' views on literature and the teacher's part in the role as communicators of literature. The main focus in this study has been on teachers' literature choices based on different aspects such as building of democratic character, skills, experiences and history and culture. This study also investigates the teachers' reasons and role as an educator of literature.

One of the most central findings in this master thesis is how the aesthetic aspect of reading often is put aside and are little emphasized for the benefit of utility-orientated perspectives. This is shown in how the teachers emphasize the aesthetic sides of reading in a much smaller amount when they reason their own practise as teachers, compared to what they legitimize fiction literature on a general basis, and which reading-experiences they mean pupils should have. I argue that this can be related to both the curriculum and textbooks and how they emphasize these aspects. This thesis also investigated whether there is imaginary thinking and empathy as there is genre and literary theories that are emphasized by most of the teachers and their teaching. In addition, this thesis shows the participants' own reading habits and literary preferences and how these may have an impact on their choice of literature in the classrooms. One of the findings in this master thesis shows that the teachers who are frequent readers often have a greater insight in the comprehensive and complex potential that fictional literature has to offer.

Forord

Denne masteroppgaven markerer nå slutten på fem år som lærerstudent. Arbeidet har til tider vært krevende, men også lærerikt og meningsfullt. Den innsikten og kunnskapen jeg nå sitter igjen med er noe jeg kommer til å ta med meg inn i læreryrket.

Det er flere som fortjener en takk for at jeg nå kan si meg ferdig med utdannelsen. Først vil jeg takke min veileder Leif-Erik Vold, for god veiledning, inspirasjon og hyggelige samtaler.

Jeg vil også takke familie, venner og medstudenter som har gjort denne tiden fin, minnerik og meningsfull. Jeg vil gi en spesiell takk til Marthe som har vært helt uvurderlig for meg de siste 5 årene, og som fra første stund ble en god venn og støttespiller på både studie og i livet. Uten din støtte og gode humør hadde ikke disse fem årene vært i nærheten av de samme. Jeg er veldig glad og takknemlig for at jeg har fått en så god venn som jeg kommer til å ta med meg resten av livet.

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til min samboer Andreas som gjennom hele studieløpet har støtta meg, hatt tro på meg og vist meg at det finnes viktigere ting i livet enn å studere. Uten dine heiarop, ro og positivitet ville ikke studenttilværelsen vært den samme.

Jeg setter stor pris på all støtten jeg har fått.

Tusen takk!

Sarpsborg, mai 2023.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Abstract	3
Forord.....	4
Figurliste.....	7
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn og formål.....	8
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 En litterær kanon.....	10
1.4 Læreplanverket	11
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	13
2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning	13
2.1 Litteratursosiologiske perspektiver	14
2.2 Tidligere forskning og sammenlignbare studier.....	15
3 Forskningsmetode	16
3.1. Metodevalg.....	17
3.2 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming	18
3.2.1 Hermeneutikken som metodologisk basis.....	19
3.2.2 Den hermeneutiske fortolkningsprosessen.....	19
3.2.3 Fenomenologi.....	20
3.3 Tematisk innholdsanalyse.....	21
3.3.1 Analyseprosessen.....	21
3.3.2 Utvalg av informanter.....	23
3.4 Kategorisering.....	23
3.4.1 Redskapsdimensjonen.....	24
3.4.2 Dannelsesdimensjonen.....	25
3.4.3 Opplevelsesdimensjonen.....	26
3.4.4 Identitetsdimensjonen.....	27
3.4.5 Kommunikasjonsmodellen.....	28
3.5 Forskningskvalitet og begrensninger.....	28
3.5.1 Validitet og reliabilitet	29
4 Empiriske funn og drøftelser	30
4.1 Overblikk av begrunnelser	31

4.1.1 Læreres begrunnelse av skjønnlitteratur på generelt grunnlag.....	31
4.1.2 Lærernes begrunnelser for egne litteraturvalg.....	34
4.1.3 Læreres begrunnelse av tekster de mener elevene bør møte i undervisning.....	39
4.2 Litterære begrunnelser med ulike tilnæringer til dannelsesdimensjonen.....	40
4.2.1 Utvikle empati gjennom forestillingsevne.....	41
4.2.2 Identifikasjon.....	43
4.2.3 Verdensborger.....	45
4.2.4 Kritisk tenking og selvstendig refleksjon.....	46
4.3 Litterære begrunnelser med ulike tilnæringer til redskapsdimensjonen.....	46
4.3.1 Virkemidler og sjangerlære.....	47
4.3.2 Tekstkompetanse.....	49
4.3.3 Ordforråd og språkforståelse.....	51
4.4 Litterære begrunnelser med ulike tilnæringer til opplevelsesdimensjonen.....	53
4.4.1 Lesegleder.....	55
4.4.2 mangfold.....	55
4.5 Litterære begrunnelser med ulike tilnæringer til historie- og kulturdimensjonen.....	57
4.6 Kommunikasjonsmodellen.....	58
4.7 Ytterligere bemerkninger.....	60
4.8 Mulige implikasjoner.....	61
4.8.1 Lesevaner.....	62
4.8.2 Litterære preferanser.....	63
5. Oppsummering og avslutning.....	65
5.1 Videre forskning.....	68
Referanseliste	69
Vedlegg.....	74

Figurliste

Figur 1: Hvilke dimensjoner lærerne vektlegger i sin begrunnelse av skjønnlitteratur.....	32
Figur 2: Vekting av estetiske og efferente leseopplevelser.....	33
Figur 3: Begrunnelser for egen praksis.....	39
Figur 4: Begrunnelser for ønsket litteraturtilbud.....	40
Figur 5: Ulike tilnærminger til dannelsesdimensjonen.....	41
Figur 6: Ulike tilnærminger til redskapsdimensjonen.....	47
Figur 7: Ulike tilnærminger til opplevelsesdimensjonen.....	54
Figur 8: Kommunikasjonsmodellen.....	60
Figur 9: Lærernes lesevaner.....	62
Figur 10: Lærernes litterære preferanser.....	63

En studie av læreres litteraturvalg i norskundervisningen

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Skjønnlitteraturen er en sentral del av norskfagets tradisjon og egenart, og ikke minst et viktig kulturuttrykk fra samtiden. Arbeid med skjønnlitteratur utgjør en betydelig del av norskfagets mandat i skolen. Læreplanen gir elevene adgang til skjønnlitteraturen gjennom kompetansemål som omhandler både å lese, skrive, diskutere og samhandle om ulike litterære tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved at litteraturen er forankret i læreplanen til norskfaget, gjør det at faget har spesielt gode forutsetninger til å utvikle både faglig kompetanse, sosiale ferdigheter og estetiske opplevelser gjennom skjønnlitterære tekster. Skolefag kan legitimeres som en del av elevens skolegang gjennom enten dannelse- eller nytteaspektet. Norskfaget har gjentatte ganger blitt definert som et fag der begge disse aspektene er både fremtredende og viktige (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020). Skjønnlitteraturens potensiale er sammensatt og blitt fremstilt av en rekke forskere i fagmiljøet som har beskrevet dette ved å vie sin oppmerksomhet til ulike aspekter ved nettopp skjønnlitteraturen (jf. Aase, 2005; Bakken, 2020; Fodstad & Gangnat, 2019; Nussbaum, 2016; Mortensen, 2000 & Nordstoga, 2014). Legger man slike tilnærminger til grunn vil det være naturlig å hevde at skjønnlitteraturen har en betydelig rolle i utdanningen til barn og unge, og for at skolen skal kunne lykkes med sitt samfunnsmandat gjennom opplæringens brede formål og sammensatte verdigrunnlag.

I læreplanens overordnede del heter det seg at «innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg formuleres elevenes møter med kulturuttrykk som en vesentlig bidragsyter til å forme elevenes identitet, og er dermed en viktig del av skolens dannelsesaspekt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for skjønnlitteraturens store potensiale vet vi nokså lite om hvilken skjønnlitteratur som blir brukt i norskundervisningen rundt om i landet, all den tid vi ikke har en offisiell kanon i den norske skole. Marthe Blikstad-Balas og Sigrid Skaug (2019) betegner denne uvissheten som et norskdidaktisk problem, og er også empiri som Bente Aamotsbakken (2011) etterlyser. I dag er det nemlig opp til hver enkelt lærer å bestemme hvilke tekster elevene skal møte i klasserommet. Denne valgfriheten og ansvaret har skapt flere spørsmål hos meg som lærerstudent, og vært noe som har opptatt meg gjennom store deler av lærerutdanningen. For hvordan vurderer norsklærerne hvilke skjønnlitterære

tekster de velger å ta med seg inn i klasserommet, og hvordan foregår denne utvelgelsesprosessen? Dette er spørsmål jeg ønsker å ta for meg og besvare etter beste evne gjennom denne masteroppgaven.

1.2 Problemstilling

Masteroppgaven ønsker å se på prosessen rundt læreres litteraturvalg i norskundervisningen. Det overordnede hovedmålet med mitt prosjekt blir dermed å svare på følgende problemstilling: «*Hvordan begrunner lærere sitt utvalg av skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet?*»

Dette er en nokså sammensatt og kompleks problemstilling, jeg har derfor valgt å konkretisere oppgaven ved hjelp av tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan ser norsklærere på bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen på et generelt grunnlag?
2. Påvirker lærernes lesevaner og litterære preferanser deres begrunnelser for litteraturvalg i norskundervisningen?
3. Hvordan påvirker læreplanen lærernes begrunnelse for valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen?

Opgaven vil i stor grad dreie seg om hvilke kriterier lærerne vektlegger i utvelgelsesprosessen, og om disse kriteriene samsvarer med lærernes syn på skjønnlitteratur på et overordnet nivå. Studien vil også ta for seg hvorvidt lærerne i rollen som litteraturformidler påvirkes av ulike faktorer som egne lesevaner og litterær preferanse. For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg gjennomført en kvalitativ rundspørring av lærere som underviser i norsk på ungdomstrinnet. Spørsmålene har blitt besvart ut ifra deres undervisningspraksis det siste året. Jeg har videre gjennomført en tematisk innholdsanalyse av respondentenes svar, som danner grunnlag for denne oppgaven.

Med denne oppgaven ønsker jeg å komme med et bidrag i diskusjonen om litteraturvalg blant norsklærere, ved å spesielt se på begrunnelsen for hvorfor lærerne velger litteraturen som brukes, og hva som påvirker dette valget. I denne oppgaven vil ikke fokuset ligge på hvilken skjønnlitteratur lærerne velger å ta med seg inn i undervisningen, men snarere hvorfor de

velger tekstene de gjør, hvordan de vurderer tekstenes egnethet og hva som påvirker deres litteraturvalg.

1.3 En litterær kanon

Autonomien som kunnskapsløftet (LK06) brakte med seg da den ble implementert i skolen, og senere videreført av fagfornyelsen som utformet kunnskapsløftet (LK20) som tredde i kraft høsten 2020, har skapt mye debatt innad i fagmiljøet når litteraturvalg blant lærere blir belyst. Fodstad (2020) hevder at det særlig er den kulturelle dimensjonen man strides om når norskfaget diskuteres, og mer spesifikt hvilken rolle eldre skjønnlitterære klassikere skal ha i faget (s.62). Han viser til en tendens der flere hevder at norskfaget er i ferd med å miste sin historiske og kulturelle dimensjon, og kritiserer norskfaget for blant annet å forsømme den norske litteraturhistorien og kulturarven i kjølvannet av fagfornyelsen (Fodstad, 2020, s. 62-63). De som deler Fodstads engstelse for norskfagets karakter tar gjerne til orde for en litterær kanon i norskfaget, i større eller mindre omfang (jf. Aamotsbakken 2003; Bjerck Hagen et al., 2007; Bjerck Hagen et al., 2009). Aamotsbakken (2003) poengterer dette ved å uttrykke viktigheten av å ha en felles referanseramme med seg videre i livet, og at dette kan skapes ved kjennskap til kanoniserte tekster (s.22). Andre uttrykker seg kritisk til en tradisjonell litterær kanon. I boken *Nei, vi elsker ikke lenger* (2017) problematiserer Jon Haarberg forbindelsen mellom nasjonalitet og litteratur, og antyder at nasjonallitteraturen skaper en snever og ensidig litteratursamling. Andre er redde for at en litterær kanon både kan virke ekskluderende for minoritetsgrupper og kvinner, og samtidig føre til at elevene mister interessen for litteratur (jf. Pedersen, 2019; Eriksen, 1995; Rønning, 2014). Harold Bloom (2007) er en tydelig motstander av denne feministiske litteraturkritikken, og er kritisk til å la prinsipper om inkludering definere det litterære utvalget. Bloom hevder at det alltid er tekstene med den sterkeste estetiske kraften som blir en del av en kanon, uavhengig av verdier, moral og politikk (s. 28).

For å kunne si noe om skjønnlitteraturens plass i den norske skolen vil det være naturlig å se på hvordan kanondebatten er utartet i våre naboland Sverige og Danmark. I Danmark vil det være rimelig å hevde at den litterære statsforveltede kanon står sterkt i skolen gjennom å være forankret i dansk leseplan. Elevene i folkeskolen skal gjennom 14 obligatoriske forfatterskap, i tillegg til en veiledende liste med forfattere som oppfordres til å brukes som inspirasjon (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s.33) Den litterære kanoen har vært kilde til debatt også i Danmark. Flere kjente profiler og organisasjoner har kritisert kjønnsbalansen og den

dominerende litterære normen i den danske litteraturen generelt, herunder også den litterære kanoen (Aamotsbakken et al., 2022). Dette førte til en revisjon i 2017 der verk fra flere kvinnelige forfattere og forfattere med minoritetsbakgrunn ble tilført for å gi kanoen en mer nyansert og mangfoldig fremstilling av den danske litteraturhistorien. Til tross for at kanoen står eksplisitt beskrevet i leseplanen (2019) med en obligatorisk liste, åpner formuleringer som «I undervisningen i dansk skal eleverne gennem deres skoleforløb stifte bekendtskab med dansk litteraturs kanon» (s.33) opp for at den enkelte lærer skal kunne velge både hva de legger i «bekendtskab», og hvilke verker i forfatterskapet som skal introduseres til elevene. Dette viser at den litterære kanoen i Danmark ikke lukker muligheten for litterær valgfrihet.

Sverige har i likhet med Norge ingen offisiell kanon for litteraturundervisningen i skolen, men her har debatten blitt aktuell etter den nye regjeringen nedsatte en ekspertkomité som skal komme med forslag til en ny svensk kulturkanon, dette kommer frem i *tidöavtalet* (Tidningarnas Telegrambyrå, 2022). Dette har ført til at svenske forfattere har samlet seg om et opprop imot en svensk kulturkanon som ifølge Dagsavisen er undertegnet av over 30 forfattere (Stava Sandve, 2022). Til tross for at det vil være rimelig å hevde at debatten er noe mer tidsaktuell for Sverige enn i Norge i disse dager, er argumentene på begge sider svært gjenkjennbare på tvers av landegrensene. I følge Aamotsbakken et al. (2022) har det vært mange kanondebatter de siste tiårene både nasjonalt og internasjonalt, og kanskje spesielt i Danmark og Sverige som vi nå har sett på (s. 23). Ved at kanondebattene oppstår såpass hyppig hevder trioene at dette viser et ønske om en viss konsensus for hvordan vi bør vurdere litterær kvalitet (s. 24). Om en slik konsensus finnes i skolen i dag, vil denne studien ha potensiale for å gi en dypere innsikt i.

1.4 Læreplanverket

Til tross for at denne oppgaven ikke har som hovedmål å analysere skjønnlitteraturens plass i læreplanverket, brukes både overordnet del og læreplan i norsk som et styringsdokument. Lærerne er pliktige til å følge dens innhold, og det er derfor svært nærliggende å tro at respondentene i denne oppgaven vil være påvirket av føringer og andre formuleringer i læreplanverket. Jeg vil også i bearbeidelsen av datamaterialet se på samsvaret mellom læreplanen og respondentenes svar når det kommer til begrunnelser for arbeid med skjønnlitteratur på et generelt nivå. Jeg ser det derfor som svært hensiktsmessig å belyse læreplanverket sin fremstilling av skjønnlitteratur på et overordnet nivå innledningsvis.

Både i læreplanen i norsk og overordnet del finner man flere direkte og indirekte formuleringer om skjønnlitteraturens rolle, samtidig kommer videreføringen av LK06 sin valgfrihet til uttrykk. Sistnevnte vises blant annet gjennom kompetansemålet; «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7) etter 7. trinn, og; «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.9) etter 10. trinn. Her ser man hvordan LK20 legitimerer skjønnlitteraturens plass ved å benevne den direkte, og samtidig åpner opp for en stor metodefrihet når det kommer til tekstvalg. Lærerne står i teorien helt fritt til å velge hvilke skjønnlitterære tekster elevene skal møte ved at verken sjanger, tematikk eller eksplisitte verk er beskrevet i læreplanen, og formuleringer fra LK06 som «sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster» er fjernet i LK20 for ungdomstrinnet. Til tross for at skjønnlitteraturen er beskrevet nokså beskjedent i kompetansemålene etter både 7. og 10. trinn, er det fremstilt i litt større ordlag under fagets relevans og sentrale verdier ved formuleringer som; «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverd og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), for å nevne noe.

I læreplanens overordnede del er skjønnlitteraturens plass formulert på en mer implisitt måte, og blir dermed et eksempel på hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan innfri opplæringens formål, uten at det blir beskrevet spesifikt (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skjønnlitteraturens relevans bekreftes ytterligere gjennom læreplanens tverrfaglige temaer som tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats. I overordnet del står det skrevet; «Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse (..)» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mange litteraturforskere beskriver hvordan skjønnlitteraturen innehar et stort potensial for å oppnå denne forståelsen. Martha C. Nussbaum (2016) beskriver dette som vår narrative forestillingsevne. Hun belyser viktigheten av å dyrke vår egen evne til innlevelse for at vi skal kunne forstå andre mennesker, og ikke betrakte de som fremmede og annerledes, men som individer som deler mange av våre egne problemer og muligheter (s. 25). På denne måten kan skjønnlitteraturen fungere som et godt

verktøy i arbeidet med de tverrfaglige temaene. Nussbaums forståelse av skjønnlitteraturens potensiale ser vi igjen hos en rekke litteraturforskere, og nyter en bred konsensus innad i fagmiljøet (jf. Nordstoga, 2014; Bakken, 2020).

1.5 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i fem kapitler, henholdsvis innledning, teoretiske perspektiver, metode, analyse og diskusjon, samt en oppsummering og avslutning av oppgaven.

I kapittel 2 ønsker jeg å belyse den teoretiske innfallsvinkelen som jeg mener er relevant for min oppgave. Her vil jeg belyse hvordan litteratursosiologiske perspektiver blir forstått, samtidig som jeg vil ta for meg tidligere forskning og sammenlignbare studier på feltet.

Kapittel 3 dreier seg om metode. Her vil jeg presentere og drøfte mitt metodevalg. Videre vil jeg diskutere min hermeneutiske fenomenologiske tilnærming til oppgaven og hvilke implikasjoner dette har hatt på studien. Jeg vil deretter legge frem oppgavens analysemetode, gjennom analyseprosessen og kategorisering, før jeg avslutningsvis vil drøfte forskningens kvalitet og begrensninger.

Videre i oppgaven kommer det fjerde kapitlet som både tar for seg analyse og diskusjon, og fremstår som det mest omfattende kapitlet i oppgaven. Her vil jeg se lærernes begrunnelser av skjønnlitteratur i lys av Jonas Bakkens (2020) ulike dimensjoner i skjønnlitteraturen. Jeg vil også se på lesevaner, litterære preferanser og læreverket for mulige implikasjoner på lærernes skjønnlitterære begrunnelser.

I det femte og siste kapitlet vil det foreligge en oppsummering og avslutning på oppgaven, samt en fremleggelse av mulig videre forskning.

2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Ifølge forsker Gudrun Brottveit (2018) er det viktig å finne frem til teori som gir mening til empirien, som bidrar til at vi kan forstå og forklare det undersøkte fenomenet på nye måter (s.63). Dette kapitlet vil dreie seg om hvilken teoretisk innfallsvinkel som vil være gjeldende for denne oppgaven, og på hvilken måte den teorien vil være relevant. Jeg vil også se på hvordan oppgaven både drar nytte av og bygger videre på tidligere forskning på feltet.

Dette vil gjøres gjennom delkapitlene «litteratursosiologiske perspektiver» og «tidligere forskning og sammenlignbare studier».

2.1 Litteratursosiologiske perspektiver

Studien har en litteratursosiologisk tilnærming, som tar sikte på å undersøke rammene som omgir litteraturen. Jeg vil derfor videre ta for meg litteratursosiologiske perspektiver som teori. Litteratursosiologi er et fagområde som kombinerer litteratur og sosiologi. I denne sammenhengen kan litteratur avgrenses til å omfatte kunstformen litteratur, mens sosiologi refererer til studiet av samfunnet rundt litteraturen. Dermed er litteratursosiologi en studie av relasjonene mellom litteratur og samfunn. Min forskning som helhet kan plasseres under det litteratursosiologiske forskningsfeltet da jeg ønsker å kartlegge utbredelsen og dannelsen av litterære normer innenfor norsklæreres litteraturunivers, gjennom å se på lærernes begrunnelse for egne litteraturvalg. I tillegg til dette vil jeg se på om litteratursosiologiske perspektiver kan være med på å påvirke lærernes begrunnelse for litteraturvalg.

Fenomenet litteratursosiologi ble først kjent gjennom den franske Robert Escarpi i 1958, i verket *Sociologie de la litterature*. 13 år senere ble den oversatt til norsk og fikk tittelen *Litteratursosiologi*. Ifølge Jahn Holljen Thon (2005) har ikke litteratursosiologien i Norge noen sterke tradisjoner bak seg i akademisk sammenheng, sammenlignet med våre naboland (s.205). I Norden er det midlertidig svenske Lars Furuland og Hans Hertel fra Danmark som har vært essensielle for forskningen på feltet (Smidt et. al.,2015, s.24-26). Til tross for det er det flere i forskere i Norge som har viet sin oppmerksomhet til fenomenet i nyere tid. Smith et al. (2013) hevder at litteratursosiologien omhandler litteraturens liv i samfunnet og samfunnets liv i litteraturen (s.9). Det dreier seg blant annet om å forstå hvorfor folk leser det de leser, hvordan litterær smak formes og hvordan litteratur omtales. I sammenheng med dette forskningsprosjektet kan man si at de litteratursosiologiske perspektivene er de personlige faktorene til hver enkelt lærer. Personligheten til hver enkelt lærer rommer mye og noe vi kunne ha studert fra mange ulike innfallsvinkler, jeg har derfor valgt å begrense dette til å se på lærernes egne lesevaner og litterære preferanser, for å se om det påvirker lærernes begrunnelse av litteraturvalg.

I *Litteratursosiologi* (1997) påpeker Furuland at forskningsfeltet bokhistorie er nært beslektet med litteratursosiologien, og betraktes av mange som en del av selve litteratursosiologien. I følge Svedjedal er begge forskningsfeltene opptatt av spredning av bøker, men bokhistorien

skiller seg fra litteratursosiologien ved at tekstanalysen ikke er en del av bokhistorien. For bokhistorien kan undersøkelse av litteratursamfunnet være et mål i seg selv, mens litteratursosiologien vil knytte undersøkelsen til det litterære verket, og til spørsmål som gjelder forhold mellom litteratur og samfunn. I denne studien er det slik litteratursosiologiske perspektiver vil bli forstått. Skal man følge Svedjedals betraktninger er det i denne studien skolens litteraturformidling, gjennom lærernes begrunnelser for litteraturvalg, som kan betegnes som «litteratursamfunnet». Samtidig er det naturlig å plassere denne studien i litteratursosiologien, all den tid konkrete tekster og deres kontekst har vært helt sentralt for denne studien.

Litteratursosiologi og litteraturvitenskap er to ulike studiefelt, der begge har tekster som studieobjekt. Der litteratursosiologien tar for seg rammene rundt boka, vier litteraturvitenskapen sin oppmerksomhet til selve teksten. Ved å gjøre en studie av lærernes begrunnelse for sine litteraturvalg vil det være naturlig at elementer fra både litteratursosiologien og litteraturvitenskapen er å finne i deres besvarelse, og dermed også ha fokus i denne oppgaven.

2.2 Tidligere forskning og sammenlignbare studier

I følge Postholm og Jacobsen (2018) har forskere et krav om å inngå i dialog med andre forskere for å sette sin egen forskning inn i en teoretisk kontekst (s. 221). Forskere tolker ikke fritt, men er ifølge Brottveit (2018) bundet av sin egen forståelseshorisont (s.39). Vår forforståelse er ofte påvirket av den konteksten forskningen står i, sammen med andre sammenlignbare studier på feltet. Som vi allerede har vært inne på så har skjønnlitteraturen hatt en viktig rolle i norskundervisningen i lang tid, og det er gjort en del forskning på litteraturvalg i skolen. Flere forskere er bidragsytere til feltet, blant annet Gabrielsen & Blikstad-Balas (2020) og Skaug & Blikstad-Balas (2019). Forskningen som er gjennomført på feltet har påvirket min forståelse av temaet. Jeg ser det derfor som svært hensiktsmessig å gi en transparent fremstilling av hva som har påvirket min forståelse av temaet. I det videre vil jeg derfor trekke frem to bidrag som eksplisitt har påvirket og inspirert min forskning på ulike måter.

Det første er forskningsprosjektet til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) «Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?». Avhandlingen er en analyse av hvilken skjønnlitteratur elevene møter i 178 norsktimer på åttende trinn. Den tar for seg hvilke tekster som brukes i

klasserommet og hvordan tekstene blir berørt. Det kommer blant annet tydelig frem at lærebøkene har en stor definisjonsmakt når det kommer til valg av skjønnlitteratur og at det brukes få tekster som ligger utenfor lærebøkernes repertoar. Forfatterne hevder selv at artikkelen som helhet kan lese som et argument for å revurdere hva vi vil med litteraturundervisningen i skolen. Avhandlingen kan også sees på som et svar til Aamotsbakken sin etterlysning av empirisk forskning på skjønnlitteratur i norskundervisningen (Aamotsbakken, 2011). Gjennom funnene i denne avhandlingen har mitt behov for å kartlegge læreres forståelse og begrunnelse for valg av skjønnlitteratur vokst frem. Jeg har derfor brukt funnene i denne avhandlingen til å formulere spørsmål jeg ønsker å få besvart, dette vil bli mer orientert om i metodekapittelet. Om Blikstad-Balas og Gabrielsen har hatt et *hva*-fokus i sitt forskningsprosjekt, så kan denne oppgaven sees på som en videre forskning ved å sette søkelys på *hvorfor og hvordan*. Jeg er altså ikke interessert i hvilke tekster som brukes i undervisningen isolert sett, men ønsker å finne ut av hvorfor tekstene som brukes er valgt ut og hvordan disse tekstene har blitt vurdert ved å se på hele prosessen rundt litteraturvalg.

Om Gabrielsens og Blikstad-Balas sitt forskningsprosjekt har bidratt til å skape mitt tematiske utgangspunkt og fokus for masteroppgaven, så har Jonas Bakken sin vitenskapelige publikasjon *Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære?* (2020) inspirert meg i en mer metodisk retning. I publikasjonen vurderes lesing i PISA 2018 opp mot den reviderte norskplanen i LK20. Bakken gir også en gjennomgang av hva lesing i norskfaget innebærer ved å dele norskfaget inn i fire dimensjoner: dannelses-, redskaps-, opplevels- og identitetsdimensjonen. Disse dimensjonene har jeg isolert til en skjønnlitterær kontekst, og videre brukt i kategoriseringen av datamaterialet i analysearbeidet. I tillegg til Bakkens fire dimensjoner har jeg også valgt å sortere begrunnelsene for valg av skjønnlitteratur, ved å ta i bruk en forenklet versjon av Andersen et al. (2012) sin kommunikasjonsmodell (s.20). I metodekapittelet vil både kommunikasjonsmodellen og Bakkens dimensjoner bli utdypet ytterligere.

3. Forskningsmetode

I dette kapittelet vil jeg utdype det helhetlige forskningsdesignet og de metodiske valgene som er gjort i sammenheng med forskningsarbeidet som denne masteroppgaven er bygget på. Først vil jeg redegjøre for hvilke avveininger jeg har gjort i forbindelse med mitt metodevalg. Deretter vil jeg gå metodologisk til verks for å plassere forskningen innenfor en

vitenskapsteoretisk retning, og beskrive hvilke implikasjoner dette har for analysearbeidet. Så vil jeg begrunne mitt valg av å bruke en kvalitativ innholdsanalyse og rundspørring, med en kvantitativ metodeutøvelse. Jeg skal også se på mitt valg av analysestrategi, redegjøre for den praktiske delen av analysen, se på utvalg av informanter og kategorisering av data. Til slutt vil jeg diskutere forskningens kvalitet og begrensninger.

3.1 Metodevalg

Valg av metodiske fremgangsmåter får store konsekvenser for hvilke typer data det er mulig å innhente, og vil derfor ikke bare ha stor betydning for analysearbeidet, men også oppgaven som helhet. Det er derfor essensielt å ha et bevisst forhold til hvilke typer data som er hensiktsmessig å innhente, for å kunne undersøke fenomenet på en best mulig måte, og deretter velge en passende metode. Med tanke på at oppgaven vil ta for seg læreres begrunnelse for litteraturvalg i skolen, ser jeg det som hensiktsmessig å ta i bruk en kvalitativ metode for å frembringe empiri til studien. I følge både Brottveit og Tjora er den kvalitative forskningen opptatt av å forstå og fortolke fenomener i sammenheng med den konteksten og virkeligheten de er en del av, og ikke forklare fenomenet slik man gjerne gjør innenfor kvantitative forskningsmetoder (Brottveit, 2018, s.38 & Tjora, 2021, s.27). Forskningen som utføres i min studie har som formål å fremskaffe data som danner grunnlag for dypere innsikt og forståelse av fenomenet «litteraturvalg i skolen», ved å forske på lærernes begrunnelser for sin praksis og mulige påvirkningsfaktorer. Brottveit (2018) hevder at kvalitativ forskningsdesign generelt sett egner seg om man søker utdypende kunnskap om et bestemt tema eller fenomen, noe som er tilfelle i min studie (s.67). Det er altså ikke snakk om eksakte eller objektive funn da litteraturvalg i skolen er et komplekst og kontekstspesifikt tema, samt et utvalg som er begrenset. Fortolkningen og analysen av datamateriale vil sammen med min forforståelse danne et viktig grunnlag for hvilke resultater man kan trekke ut av undersøkelsen.

Ifølge Brottveit (2018) er et viktig mål i kvalitative undersøkelser å belyse menneskers subjektive opplevelser og erfaringer. For å få til dette er det vesentlig at informantene selv får formulere og utdype sine erfaringer, tanker og opplevelser ved hjelp av egne ord (s.64). Min forskning ble derfor gjennomført ved bruk av en nettbasert kvalitativ rundspørring, der åpne spørsmål gav lærerne mulighet til å svare med egne ord og utdypinger. Dette ga meg mulighet

til å gjengi informantenes beretninger så ordrett og korrekt som mulig, da jeg hadde direkte tilgang til det de hadde skrevet.

Til tross for at jeg nå har gjort rede for hvorfor jeg mener jeg befinner meg innenfor kvalitativ forskning, er det også enkelte momenter fra den kvantitative forskningstradisjonen i denne studien. I boken *Samfunnsvitenskapelige metoder* skriver Sigmund Grønmo (2004) at det ikke nødvendigvis er et bastant skille mellom kvalitative og kvantitative metoder, men at det med fordel kan ses på som et glidende kontinuum, med hvert sine ytterpunkt (s. 24). Den anerkjente britiske forskeren James A. Maxwell (2013) hevder også i boken *Quality Research Design: An Interactive Approach* at kvalitative og kvantitative forskningsmetoder ikke må sees på som to isolerte enheter, men at vi beveger oss langs en forskningskala. Denne forståelsen har jeg nytt godt av i mine drøftelser rundt studien plassering i tradisjonell forskningsteori.

Undersøkelsen jeg skal analysere er en kvalitativ rundspørring, hvor respondentene har svart i åpne tekstbokser, hvor de kan skrive hva de selv måtte ønske. På tross av dette vil måten jeg analyserer på være mer kvantitativ. Likevel er jeg opptatt av å forstå fenomenet, og ikke forklare det. Dermed er det mulig å hevde at denne oppgaven befinner seg et sted på det kontinuumet Grønmo (2004) legger frem, når jeg driver med min forskning. Denne oppgaven vil likevel være nærmere det kvalitative ytterpunktet i min forskning, men metodeutøvelsen innehar momenter som kan plasseres i den kvantitative forskningstradisjonen. Dermed vil ikke mitt metodevalg være en rendyrket versjon av kvalitativ metode, men essensen av en slik type forskning vil ligge til grunn.

3.2 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

I dette underkapittelet vil jeg forsøke å gå metodologisk til verks for å vise den kvalitative forskningens forankring i et hermeneutisk vitenskapssyn, ved å plassere min forskning innenfor denne vitenskapsteorien. Jeg vil også argumentere for hvordan prosjektet har en fenomenologisk tilnærming og hvilke følger dette har for forskningsprosessen. Videre ønsker jeg å beskrive hvilken betydning dette vil ha for ulike avveininger som er gjort med tanke på oppgavens oppbygning.

3.2.1 Hermeneutikken som metodologisk basis

Ifølge Brottveit (2018) er det hermeneutiske vitenskapssynet en av de tre vitenskapsteoretiske hovedretningene, sammen med det positivistiske- og poststrukturalistiske vitenskapssynet. Videre poengterer Brottveit at hermeneutisk forståelse i vitenskapelig sammenheng er knyttet til studier av menneskelige handlinger, opplevelser og erfaringer (s.29). Hermeneutikken betegnes ofte som en fortolkende vitenskap, da dataen ikke lar seg forklare gjennom sosiale eller allmenne lover, men må fortolkes i sin egen kontekst for å gi mening. Dette er elementer som er med på å poengtere den kvalitative forskningens forankring i et hermeneutisk vitenskapssyn, og dermed også i denne studien.

3.2.2 Den hermeneutiske fortolkningsprosessen - Implikasjoner for analysearbeidet

I hermeneutikken spiller undersøkelsesgjensstandens kontekst en viktig rolle, all den tid fenomener ikke studeres isolert. Hermeneutikken søker en forståelse av fenomener gjennom å fortolke og forstå virkeligheten, fremfor å forklare fenomenet. Det er dette studien forsøker å gjøre gjennom å utforske mulige påvirkningsfaktorer for lærernes begrunnelser. En slik hermeneutisk fortolkningsprosess har blitt tatt i bruk i denne studien, og skapt store implikasjoner for analysearbeidet og forskningsdesignet. En hermeneutisk tilnærming til studien ble naturlig gjennom fokuset på konteksten som litteraturvalg i skolen står i. Dette kommer til uttrykk gjennom å sette søkelys på lærernes individuelle lesevaner og egne litterære preferanser, for å se om lærerens egen kontekst er en mulig påvirkningsfaktor. I tillegg til dette ønsket jeg å sette fenomenet litteraturvalg i skolen inn i en kontekst med læreplan og relevant litteratur på feltet, blant annet gjennom kanondebatten. Dette er eksempler på hvordan forskningsdesignet er påvirket av en hermeneutisk forståelse.

Et annet viktig element i hermeneutisk fortolkningsprosess, som hadde implikasjoner for studiens forskningsdesign, er teoriens syn på vår forståelseshorisont (Brottveit, 2018, s.39-40). Vi tolker ikke fritt, men er snarere bundet av egen forståelseshorisont. Vår forståelseshorisont skapes av både kontekst, forforståelse og antagelser om fenomenet. Dette har påvirket utarbeidelsen av rundspørringen, og hva jeg ønsket å innhente av informasjon fra lærerne. Jeg stilte blant annet spørsmål om lærernes syn på litteratur på et generelt nivå for å finne ut av om deres forforståelse av fenomenet skaper noen mønstre i begrunnelsene av valg av skjønnlitteratur hos de ulike respondentene.

Den hermeneutiske fortolkningsprosessen har også påvirket analysearbeidet til studien. Den hermeneutiske sirkelen er en metodisk grunnregel i hermeneutikken og danner ifølge Brottveit (2018) bakgrunn for vår måte å forstå verden på (s.36). Den hermeneutiske sirkelen som et forståelsesgrunnlag skal gjøre sosiale fenomener begripelige via den helheten de er en del av, og uttrykke vår forståelseshorisont som en prosess som er i kontinuerlig bevegelse mellom del og helhet. I analysearbeidet vil jeg veksle mellom disse to aspektene ved å se på hver enkelt respondent som én del, og samtidig prøve å se etter noen mønster ved å se på datamaterialet mitt som én helhet. Jeg vil også ta i bruk større kontekster, som læreplan, for å forsøke å få en dypere forståelse av fenomenet. På den måten vil jeg forstå og fortolke mening i datamaterialet, og videre konstruere nye meningssammenhenger av den virkeligheten som studeres (s.29).

3.2.3 Fenomenologi

En annen vitenskapsteoretisk tilnærming som er svært sentral innenfor kvalitativ forskning er den fenomenologiske tilnærmingen. Her er det subjektive som er kunnskapens utgangspunkt og det sentrale er hvordan verden erfares av mennesker. Her undersøkes spørsmål som hvordan det er å ha en opplevelse, hva som oppleves og på hvilken måte opplevelser beskrives av forskningsdeltagerne (Brottveit, 2018, s.46). Det er den enkeltes erfarte virkelighet som er av interesse, noe som også er gjeldende for min oppgave. Jeg ønsker å finne ut av hvilke begrunnelser den enkelte lærer bruker for sine valg av skjønnlitteratur. Her er jeg verken ute etter å konkludere eller finne en tilnærming som er mer gyldig enn andre. Jeg ønsker snarere tvert om å belyse det eventuelle mangfoldet som finnes der ute, og kanskje gi en ny innsikt til fenomenet litteraturvalg i skolen, som kan bidra til forskningsfeltet.

Jeg har nå sett på hvordan hermeneutikken og fenomenologien vil være gjeldende for mitt masterprosjekt som to metodologiske tilnærminger, og hvilke implikasjoner disse har for både forskningsdesignet og analysearbeidet. Det fenomenologiske perspektivet på oppgaven kan svekkes ved at det ikke åpnes opp for muligheten til oppfølgingsspørsmål til respondentene. Samtidig vil de åpne spørsmålene gi respondentene mulighet til å tydeliggjøre sine begrunnelser og beskrive sin erfarte virkelighet og overbevisninger rundt tema. Når det er sagt vil studien ligge svært nærme den hermeneutiske fortolkningsprosessen, da det er jeg som forsker som vil fortolke respondentenes forståelseshorisont, å forsøke og konstruere meningssammenheng.

3.3 Tematisk innholdsanalyse

Ovenfor har jeg presentert studiens metodologiske tilnærming til datamaterialet. Videre vil jeg gjøre rede for mitt valg av analysestrategi, før jeg i neste delkapittel vil ta for meg hvordan selve analysearbeidet har utartet seg. Som nevnt tidligere har denne studien elementer som gjør det naturlig å plassere den i et kontinuum mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Dette har vært med på å påvirke mitt valg av analysestrategi, ved at jeg ønsker å benytte meg av egenskaper fra begge tradisjonene.

For å kunne si noe om læreres begrunnelser for valg av skjønnlitteratur til undervisningen vil det være hensiktsmessig å identifisere og kategorisere sentrale temaer og mønstre i datasettet. Jeg har på bakgrunn av dette brukt tematisk innholdsanalyse som metodestrategi og kategorisert dataen både induktivt og deduktivt. I følge Malterud (2017) er dette en analysemetode som er mye brukt innenfor den kvalitative forskningstradisjonen. Hun beskriver tematisk analyse som en fleksibel, systematisk og analytisk metode for identifisering og organisering av temaer og mønstre i kvalitative datasett (s. 194). En slik type tilnærming til dataen vil åpne opp for muligheten til å avdekke og analysere komplekse temaer og mønstre i lærernes begrunnelser, og kan dermed gi en grundig og systematisk analyse av læreres litteraturvalg i skolen.

Ved valg av tematisk analyse vil man som forsker få mulighet til å være fleksibel i analyseprosessen, hvor man kan kategorisere datamaterialet både deduktivt og induktivt. Jeg startet med en deduktiv kategorisering med forhåndsbestemte kategorier fra Jonas Bakken (2020) som et utgangspunkt for å kunne plassere og beskrive lærernes begrunnelse for valg av skjønnlitteratur. Gjennom arbeidet med datamaterialet vokste det frem et behov for flere kategorier som ble utviklet fra selve datamaterialet. På denne måten har jeg tilpasset strategien etter hvert som jeg har fått en dypere forståelse av datamaterialet.

3.3.1 Analyseprosessen

Det vil nå bli redegjort for den praktiske delen av analysen, og hvordan jeg har gått frem i arbeidet med datamaterialet. Jeg startet prosessen med å føre datamaterialet fra rundspørringen inn i Excel, der alle spørsmålene fikk sitt eget dokument. Dette ble gjort for å gjøre kodingen og resten av analyseprosessen så ryddig som mulig. Deretter tok jeg i bruk fremgangsmåten som Malterud (2017) beskriver i sin redegjørelse av tematisk innholdsanalyse. Malterud beskriver ulike trinn i tematisk innholdsanalyse som blant annet

inkluderer datareduksjon, koding, kategorisering og utvikling av ulike temaer. Hun understreker også betydningen av systematisk og reflekterende arbeid gjennom hele analysen, og viktigheten av å være bevisst på sin egen rolle som forsker, og hvordan dette kan påvirke analysen.

I likhet med Malteruds analysetrinn startet jeg analysearbeidet med å bli godt kjent med datamaterialet gjennom gjentatte lesninger, og noterte refleksjoner som dukket opp under lærernes besvarelser av hvert enkelt spørsmål. Deretter startet kodearbeidet med å identifisere og gruppere de ulike besvarelsene som beskriver sentrale aspekter ved lærernes begrunnelser i ulike kategorier. Til tross for at jeg på forhånd hadde deduktive kategorier å bruke i denne prosessen, vil jeg likevel hevde at kodingen foregikk med en åpen tilnærming. Strauss og Corbin (1998) beskriver kodearbeidet i tre steg og forklarer hvordan åpen koding som det første steget dreier seg om å ha et åpent sinn til hva datamaterialet vil fortelle. Gjennom kodearbeidet ønsket jeg derfor ikke å la meg selv påvirke av kategoriene jeg hadde på forhånd, og kunne derfor når som helst både tatt bort og lagt til hovedkategorier dersom jeg følte at dette ville gi en mer adekvat fremstilling av datamaterialet. Sistnevnte ble også nødvendig når jeg analyserte lærernes begrunnelser av egen praksis. Jeg analyserte besvarelsene linje for linje, og brukte fargekoder til de ulike hovedkategoriene.

Etter at dataen var gruppert i ulike kategorier startet jeg å analysere kategoriene ytterligere, noe som Strauss og Corbin betegner som den aksiale kodingen. Her har mine induktive subkategorier utviklet seg, og videre blitt drøftet med elementer fra Strauss og Corbins paradigmemodell, som årsaksforhold, kontekst og konsekvenser. Den siste delen av kodingsarbeidet kan betegnes som Strauss og Corbins selektive koding, hvor jeg har forsøkt å sette bitene sammen som enhet for å besvare forskningens problemstilling. I likhet med Strauss og Corbin vil jeg presisere at jeg ikke har operert med noe skarpt skille mellom disse kodeprosessene, men heller alternert mellom stegene i hele analyseprosessen. Både den aksiale og selektive kodeprosessen kan minne om Malteruds trinn tre og fire som tar for seg å utvikle underkategorier, samt identifisere og beskrive relasjonen mellom de ulike hoved- og underkategoriene. En viktig del av analyseprosessen til denne studien er også hvordan lærernes besvarelse på de ulike spørsmålene samsvarer med hverandre, for eksempel gjennom lærernes egne litteraturvalg og deres ønskede litteraturtilbud for elevene.

3.3.2 Utvalg av informanter

Som det kommer frem av rundspørringen ble det lagt opp til at lærere fra både barnetrinnet, mellomtrinnet og videregående skole kunne svare. Dette var for å utvide utvalget om det viste seg at jeg ikke fikk nok respondenter fra bare ungdomstrinnet. Det ble gjort en vurdering på om det var i tråd med forskningsetikken å innhente svar som potensielt ikke vil være en del av studien. Jeg tolker det slik at dette ikke er et problem, da svarene som ikke vil bli tatt i bruk kan brukes i senere forskning. Rundspørringen mottok 61 besvarelser, 41 av disse er fra lærere som underviser i norskfaget på ungdomstrinnet. Det er disse svarene som vil være gjenstand for analyse, og være dataen som danner grunnlaget for denne studien. En stor del av respondentene underviser på ungdomstrinnet i Viken fylkeskommune, men det er også verdt å nevne at alle fylker er representert med minimum 2 respondenter i undersøkelsen, noe jeg ser på som en stor styrke for oppgavens validitet.

3.4 Kategorisering

Allerede før jeg startet på analysearbeidet hadde jeg en formening om at jeg ønsket å sortere datamateriale ved hjelp av ulike kategorier. Dette for å kunne analysere og drøfte datamateriale på en hensiktsmessig måte og videre kunne besvare min problemstilling. Disse kategoriene er som tidligere nevnt hentet fra Bakkens ulike dimensjoner av lesing i norskfaget, og videre isolert til å være gjeldende for skjønnlitteraturen i denne sammenheng, da det er dette som er relevant for min studie. Til tross for at begrepene er hentet fra Bakken (2020) har jeg selv forsøkt å presentere de ulike kategoriene, og deres gyldighet ved hjelp av både læreplanen og relevant litteratur fra forskere på feltet. Jeg ønsker derfor å presisere at dette er min tolkning av Bakkens begreper og hva de rommer.

Bakken omtaler de fire ulike dimensjonene i norskfaget som redskapsfag, dannelsesfag, opplevelsesfag og identitetsfag. Det finnes mange ulike begrunnelser og legitimeringer for bruk av skjønnlitteratur i skolesammenheng, og enda flere forskere som ønsker å beskrive potensialet på forskjellige måter. Dette medfører at det kan være utfordrende å finne en modell som tar for seg alle aspekter ved skjønnlitteraturen. Til tross for dette tolker jeg disse dimensjonene som svært dekkende for skjønnlitteraturens ulike legitimeringer, og mener derfor det er hensiktsmessig å ta i bruk denne modellen i analysearbeidet.

Som Bakken (2020) selv presiserer er ikke redskaps-, dannelses-, opplevelses- og identitetsfaget fire separate fag, men ulike dimensjoner av det samme faget. Dette er også

gjeldene for bruk av dimensjonene under min kategorisering. Dette er ikke isolerte enheter, men begreper som står i et gjensidig forhold til hverandre, gjennom et kontinuum. Det vil si at begrunnelsene for valg av skjønnlitteratur i mitt datamateriale innehar flere elementer fra disse dimensjonene, da de inngår i en integrert helhet i både læreplanen, skolesammenheng og undervisningen.

Som nevnt tidligere er Bakkens kategorier brukt i studien på bakgrunn av min subjektive vurdering av kategoriene som svært dekkende for skjønnlitteraturens sammensatte og komplekse utbytte og potensiale. Med tanke på at disse kategoriene er av den deduktive formen, var det viktig for kvaliteten til oppgaven at analysen ikke ble preget av en bastant tilnærming, hvor man risikerer å presse data inn i kategoriene. Til tross for disse deduktive kategoriene ønsket jeg derfor en analyseprosess som var preget av en åpen koding hvor datamaterialets egenart ikke ble begrenset til fordel for analysens praktiske formål og struktur.

Disse induktive underkategoriene har ingen relevans med Bakkens dimensjoner, og er som sagt et resultat av analysearbeidet som vil bli belyst under analysen. Dimensjonene er også svært sammensatte og rommer mye. I de neste underkapitlene vil kategoriene bli presentert kort, en mer utdypende fremstilling vil foregå i analysedelen til oppgaven.

3.4.1 Redskapsdimensjonen

Bakken beskriver at lesing står svært sentralt i redskapsdimensjonen av norskfaget, og har stor betydning for hva lesing i norskfaget er. Redskapssiden av lesingen i norskfaget innehar mange ulike aspekter, jeg velger her å trekke frem de aspektene som har en sammenheng med datamateriale jeg har samlet inn. Redskapsdimensjonen til skjønnlitteratur er kanskje den dimensjonen som blir beskrevet mest eksplisitt og omfattende i læreplanen, og på den måten kan det argumenteres for at det burde hatt størst legitimitet hos lærerne. Som beskrevet i norskfagets kjerneelementer ruster lesing elevene til å delta i samfunnet gjennom å utvikle språk for å tenke, kommunisere og lære, og ikke minst ha en kritisk tilnærming til språk og tekst. I tillegg forberedes de på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Redskapssiden av lesing i norskfaget er også tydelig framhevet i omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, vurdere tekster kritisk og beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen.

Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Leseopplæringen er i større grad norskfagets ansvar med innføringen av LK20, ved at det nå er presisert i norsklæreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg til å utvikle tekst- og lesekompetanse omfatter også redskapsdimensjonen av lesing og kunne bruke skjønnlitteratur i arbeid med sjangerlære og tekstlige virkemidler. Ved å bruke skjønnlitteratur som modelltekster eksemplifiseres ulike sjangre, og elevene får et visuelt eksempel på bruk av begreper som kanskje i første øyekast oppfattes som virkelighetsfjerne.

Den amerikanske universitetsprofessoren Louise M. Rosenblatt har fått stor innflytelse med sin forskning på litteraturundervisning etter hvert som hennes arbeid har blitt oversatt til flere språk. Rosenblatt (1995) skiller mellom to ulike formål når man skal lese en tekst. Den ene lese måten kaller hun for efferent lesing. Lesing som redskap vil være en form for efferent lesing. Denne formen for lesing handler i hovedsak om å lese for å hente ut informasjon. Fokuset er altså ikke på lesingen eller leseopplevelsen i seg selv, men hva man kan få ut av lesingen. Man leser for å få informasjon fra tekster og mer generelt for å fungere i samfunnet. Med bakgrunn i Rosenblatts egen forklaring av begrepet er nytte- og ferdighetselementer i lesingen forstått som en viktig del av den estetiske leseopplevelsen, og den tilnærmingen i den efferente leseopplevelsen som hører hjemme i redskapsdimensjonen. Dette er den snevre definisjonen av efferent lesing. I likhet med Bakkens dimensjoner påpeker også Rosenblatt at dette ikke er to isolerte motsetninger, men et kontinuum. Det er viktig å trekke frem at redskapsdimensjonen ikke står alene om å skape efferente leseopplevelser. I Bakken sin modell tolker jeg at både redskaps-, dannelsings- og identitetsdimensjonen er dominert av efferente leseopplevelser og formål.

3.4.2 Dannelsesdimensjonen

Denne siden av norskfaget og skjønnlitteraturen er kanskje den tilnærmingen som har fått størst oppmerksomhet av forskningsmiljøet den siste tiden. Man trenger ikke lete lenge for å finne ulike forskere som beskriver dannelsingspotensialet til norskfaget og skjønnlitteraturen fra ulike perspektiver og med forskjellige ordlag. Å presentere dannelsingspotensialet til skjønnlitteraturen på en representativ måte er en stor oppgave i seg selv, her blir det derfor gjort et utvalg.

Danningspotensialet i skjønnlitteraturen refererer til litteraturens evne til å bidra til danning og utvikling av leseren på ulike områder. Samlet sett kan danningspotensialet i skjønnlitteraturen bidra til å utvikle elevenes kognitive og emosjonelle ferdigheter, samt bidra til å øke forståelsen av samfunnet og verden rundt oss. Lesing som danning vil i stor grad være en efferent leseopplevelse der dannespotensialet er det vi søker å få ut av teksten.

Ifølge Straume (2013, s.17) er det vanskelig å definere hva dannelse egentlig er, all den tid begrepet er kontekstavhengig og må sees i sin samfunnsmessige sammenheng. I tillegg gjør begrepsdynamiske egenskaper det enda mer problematisk å definere begrepet, all den tid idealet for det dannede mennesket stadig er i endring. På tross av dette er det flere som har forsøkt seg på å definere begrepet.

Laila Aase (2005) er førsteamanuensis i norsk og er en betydelig stemme på forskningen på dannelsesdimensjonen i norskfaget. Hun hevder at en grunnleggende forutsetning for å kunne delta i danningen er å delta i ulike tekstkulturer på en kvalifisert måte, og omtaler dette som norskfaget hovedoppgave. Aase refererer til pedagogen Klafki og hans begrep om kategorial danning som et viktig redskap for dannelsesprosessen. Med fokus på kategorial danning må læreren forstå danning som en prosess der elevene ikke lærer noe om, men lærer noe av og i tekstene i norskfaget. Klafki hevder at dette er mulig med en dobbeltsidig åpning. Der både kulturinnholdet åpnes for individet, og individet åpner seg for kulturinnholdet som en sammenvevd prosess (Straum, 2018, s.47).

3.4.3 Opplevelsesdimensjonen

Lesing av skjønnlitteratur har potensiale til å skape litterære og kulturelle seanser som oppleves som meningsfulle og givende for elevene. For at opplevelsesdimensjonen skal kunne komme til sin fulle rett kan det være hensiktsmessig at fokuset på nytteverdien og læringspotensialet blir satt til side. Kunnskapsløftet 2020 legger vekt på estetisk erfaring, der den estetiske praksisen tydeliggjøres når det står at «Elevene skal lese skjønnlitteratur og sakprosa for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Bakken (2020) hevder at opplevelsesdimensjonen har blitt styrket ved innføringen av LK20, blant annet på bakgrunn av slike formuleringer.

Denne formen for lesing, der selve leseopplevelsen står i sentrum, blir av Rosenblatt (1995)

beskrevet som estetisk lesing. Den estetiske lesingen står i kontrast til den efferente, som tar for seg de referensielle sidene av lesingen og ble behandlet under redskapsdimensjonen. Den estetiske leseopplevelsen krever at leseren har fokus på de affektive sidene, som blant annet følelser og egne erfaringer. Jon Dewey (1980) beskriver det samme ved å påstå at det estetiske ikke kommer utenfra, men betinger en indre aktivitet der våre følelser er en essensiell del av opplevelsen (s.45).

Hvilke tekster som skal gi elevene estetiske leseopplevelser har variert opp gjennom læreplanhistorien. Alt fra at elevene skal kunne velge skjønnlitteratur som interesserer dem (M74), til klassiske tekster der den norske litterære kanoen har vært en målsetning (L97). I LK20 har elevenes egne leseinteresser igjen fått større plass i faget. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom kompetansemål etter 4. trinn der elevene skal kunne «velge bøker fra biblioteket ut fra egne interesser og leseferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Det er ikke bare læreplanen eller Rosenblatt som har forsøkt å beskrive den estetiske siden ved skjønnlitteraturen og dens plass i undervisningen. Flere forskere har vært kritiske til den efferente lesingens dominans i norskundervisningen (Bergström, 2000; Hennig, 2017; Kjelen, 2013). Dette vil bli drøftet mer under analysekapittelet.

3.4.4 Identitetsdimensjonen

Bakken (2020) beskriver denne dimensjonen med at norskfaget skal bidra til å utvikle elevenes identitet. Her tar han for seg to ulike tilnærminger til identitetsbegrepet, nemlig elevenes personlige identitet og vår kollektive identitet. All den tid jeg tolker vår personlige identitetsutvikling som en del av skjønnlitteraturens dannelsespotensiale, ønsker jeg å endre navn på denne kategorien, da det er vår felles identitet som vil bli belyst. Videre vil dermed denne kategorien omtales som historie- og kulturdimensjonen. Som Bakken (2020) beskriver har skolen gått fra et ønske om å sosialisere elevene inn i den nasjonale identiteten ved hjelp av litteraturen, til å karakteriseres det som en kollektiv identitet som rommer et mangfold av kulturelle identiteter. Ved en slik tilnærming vil det kanskje være naturlig å argumentere for at den nasjonale identiteten snarere har blitt til en del av vår kulturhistorie, enn å gjøre seg gjeldende som en nasjonal identitet.

«Litteraturhistorien er en del av den allmenne historie, og viser bl.a. menneskenes forsøk på både å forstå og å gripe inn i tilværelsen under skiftende vilkår.» Dette er hvordan Per

Thomas Andersen forstår litteraturhistorie i etterordet til *Norsk litteraturhistorie* (2012). En tradisjonell måte å beskrive tekstens litteraturhistoriske verdi er å vise til det litterære verkets eller forfatterskapets estetiske verdi, og den kunstneriske kvaliteten som gjør at verket står seg gjennom tidene, og dermed blir betraktet som allmenngyldig og klassisk litteratur. Dette er tekster som blir omtalt som kanoniske og som skaper en felles referanseramme for elevene. Tekster som har holdt seg relevante i alle tider, fordi det rører ved noe uforanderlig i oss mennesker, og som gjerne skaper ny mening i den konteksten den leses i. Historie- og kulturdimensjonen tar altså for seg alle kriterier som vektlegger vår litterære kulturarv og tradisjon, og som omtaler vår litteraturhistorie.

3.4.5 Kommunikasjonsmodellen

I tillegg til å kategorisere lærernes begrunnelser for valg av skjønnlitteratur i de fire ulike kategoriene jeg nå har presentert, skal jeg også bruke en enkel kommunikasjonsmodell til å dimensjonere de ulike begrunnelsene på henholdsvis avsender, mottaker, det tekstinterne og konteksten. Dette er en metodisk posisjonering som Andersen et al. (2012) betegner som en heteronom betraktningssmåte, der kontekstuelle bindinger og forfatterens intensjon eller andre utenfor-tekstlige aspekter får en rolle (s.19-20). Et slikt syn er helt i tråd med hermeneutisk teori og dens kontekstaspekt. I denne studien vil modellen bli brukt for å gi et bilde på hvilke elementer ved teksten som lærerne har viet oppmerksomhet når de skal begrunne sine valg. Dette vil bli behandlet som et eget underkapittel under mine funn og drøftelser.

3.5 Forskningskvalitet og begrensninger

Som Postholm (2018) poengterer er det viktig at en kvalitativ forsker er bevisst på at den hermeneutiske tilnærmingen til studien gir tilgang til forskerens egne subjektive teorier, antagelser og fordommer som vil påvirke hele forskningsprosessen i større eller mindre grad (s. 76). I samsvar med Postholms overbevisninger har jeg forsøkt å være svært transparent i både gjennomgang av teorigrunnlag og metodegjennomgang, men også elementer jeg har hatt med meg inn i analysearbeidet. I tillegg til dette har jeg vært bevisst på min egen rolle som forsker og hvordan mine tidligere erfaringer, antagelser og teorier kan påvirke studien.

I lys av dette blir det tydelig at det er flere aspekter ved kvalitativ forskning som krever bevisstgjøring og årvåkenhet fra forskerens side. Foruten å ha en reflektert tilnærming til sin egen rolle og erkjenne at forskeren alltid vil påvirke dataen på ulike måter, må man også ta hensyn til andre forskningsetiske aspekter ved gjennomføringen av studien. For en kvalitativ

studie som denne innebærer dette å beskytte deltakernes anonymitet og konfidensialitet, som påpekt av Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009, s. 105-107). Disse forskningsetiske aspektene var med på å påvirke hvordan rundspørringen ble distribuert og er i all hovedsak grunnen til at jeg ikke ønsket å henvende meg direkte til enkeltpersoner som jeg visste underviste i norsk på ungdomstrinnet. Da ville anonymiteten til disse respondentene vært mer sårbar, både med tanke på tidspunkt for levering, men også svarene i sin helhet.

3.5.1 Validitet og reliabilitet

Jeg vil nå se nærmere på forskningens reliabilitet og validitet. Tjora (2021) har problematisert dette ved å presentere en del utfordringer som kan oppstå ved bruk av kvalitativ rundspørring. Jeg ser disse utfordringene som svært relevant for min analyse, og vil i det følgende kommentere hvordan noen av de utfordringene Tjora presenterer også har vært gjeldende i min forskning.

Det første Tjora beskriver som en utfordring for kvalitativ rundspørring er at man ikke har kontroll på rekrutteringen (s. 208). Dette er noe jeg så på som en mulig utfordring under innhenting av data da det er helt essensielt at respondentene er norsklærere og underviser i norsk for å kunne opprettholde validiteten i oppgaven, og sikre at jeg måler det jeg faktisk skal måle gjennom forskningens metode. For å møte dette ønsket jeg i første omgang å forsikre meg om at jeg ikke sendte lenken til spørreskjema utenfor profesjonsfellesskapet. Jeg sendte derfor spørreskjema på e-post til rektorer på 125 ungdomsskoler med en oppfordring om å videresende til norsklærere på skolen. Under innhenting av data har jeg både hatt et ønske om å oppnå mange nok svar på den ene siden, og samtidig ha kontroll på rekrutteringen på den andre siden. Dette er to hensyn som kan stå i kontrast til hverandre, og vært en avveining jeg har måtte forholde meg til. Jeg mener oppgaven bærer lys av at disse to hensynene er ivaretatt så godt det lar seg gjøre, uten å gå på bekostning av hverandre i nevneverdig grad.

En annen mulig utfordring i forbindelse med utarbeidelsen av selve rundspørringen var at svarene skulle bli for korte og lite detaljerte til en god kvalitativ analyse. Denne bekymringen deles av Tjora, som også presenterer dette aspektet som en mulig utfordring i kvalitative undersøkelser. Jeg ønsket å gardere meg for dette med å presisere i rundspørringen at det er ønskelig med utfyllende svar. Det ble også estimert at spørreskjema ville ta omtrent 10 minutter å besvare. Et slikt estimat kan si noe om forventet omfang på svar, og hva forskeren

forventer av respondentene. Til tross for disse grepene som ble gjort var det flere tilfeller av svar som var i stikkordsform som gav lite potensiale og handlingsrom for analyse. Ved å innhente mange nok svar var ikke mangelfulle besvarelser like sårbart for oppgaven, og jeg valgte derfor å holde rundspørringen åpen for å ta imot svar noe lenger enn planlagt.

Hvorfor noen av respondentene velger å fatte seg i korthet, på tross av at forventet omfang har blitt presentert, blir ikke annet enn spekulasjoner. Jeg velger likevel å se på en av de andre utfordringene som Tjora (2021) presenterer som en mulig årsakssammenheng, nemlig uvant format (s. 208). Det er mulig at respondentene ikke er vant med å måtte skrive og utdype på egenhånd, ettersom det ofte ikke er så mange fritekstfelter i en rundspørring. Dette kan føre til at respondentene verken forventer eller er vant til å måtte gi utfyllende svar, og dermed heller ikke skriver i et omfang som er tilstrekkelig for en kvalitativ analyse.

4. Empiriske funn og drøftelser

I forrige kapittel ble fremgangsmåten og rammene for analysearbeidet gjort rede for. Målet med analysen har vært å danne seg et godt utgangspunkt for å forsøke å svare på problemstillingen min: «Hvordan begrunner lærere sitt utvalg av skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet?». Dette kapitlet vil først gi et overblikk over funn ved å se på hvordan skjønnlitteraturen blir legitimert av lærerne på et generelt grunnlag, og hvordan de begrunner egen praksis gjennom sitt utvalg av skjønnlitteratur. Denne strukturen vil også være gjeldende videre, da jeg tar for meg analysekategoriene, som utgjør de ulike underkapitlene. Analysekategoriene i dette kapitlet er utarbeidet utfra de ulike dimensjonene til Jonas Bakken (2020), som er redegjort for i metodekapitlet. Deretter vil funnene i datamaterialet knyttes opp mot lærernes lesevaner og litterære preferanser for å se om disse faktorene har implikasjoner for hva lærerne vektlegger i sine begrunnelser. Helt til slutt i dette kapitlet vil empirien og funnene bli knyttet opp til læreplanen. Funnene vil bli presentert i ulike formater, både som diagrammer, figurer og sitater.

I denne studien har analyse av data og diskusjon vært to parallelle prosesser, og jeg har derfor sett det som hensiktsmessig å ha dette i det samme kapitlet. Flere forskere innenfor det hermeneutiske feltet argumenterer for å kombinere funn og drøftelser, da dette kan gi en mer kompleks og dyptgående forståelse av fenomenet som undersøkes. En av de som har tatt til orde for en slik tilnærming er den danske forskeren Svend Brinkmann. Brinkmann hevder at hermeneutiske studier innebærer en kontinuerlig veksling mellom tolking og fortolking av

data, og at det derfor vil være problematisk å skille mellom funn og drøftelser på en entydig måte (Brinkmann, 2012). I likhet med Brinkmann ser jeg på funn og drøftelser som en overlappende prosess, og at skille mellom disse vil skape en unødvendig forenkling av en kompleks hermeneutisk tilnærming. Analysearbeidet vil aldri gi en objektiv fremstilling av dataen, men være preget av forskerens egne avveielser og tolkninger, og datamaterialet er derfor allerede tolket når man fremstiller funnene. Med dette bakteppe vil det være legitimt å argumentere for at analysearbeidet i en hermeneutisk tilnærming på mange måter kan være en del av drøftingen.

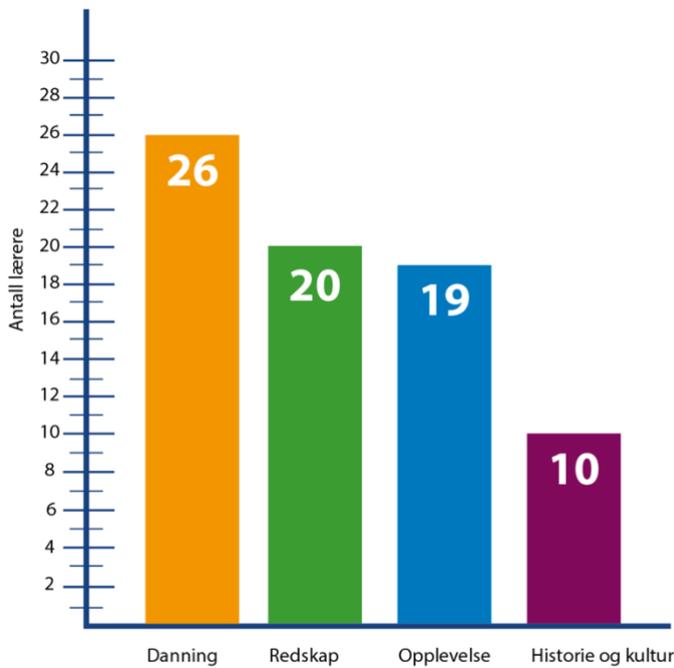
4.1 Overblikk av begrunnelser

Både dannelsingspotensiale, litterær kompetanse, estetiske erfaringer og kulturell forståelse er eksempler på ulike kriterier som vektlegges ved utvelgelsen av skjønnlitterære tekster. Sammen med læreplanen er dette svært beskrivende for problemstillingens kompleksitet, og derfor krever en helhetlig tilnærming. Denne kompleksiteten blir også gjeldene for lærerne, både når de skal argumentere for inkludering av skjønnlitteratur i norskundervisningen, og når de skal begrunne sine egne litteraturvalg. De aller fleste gir et sammensatt svar som består av flere elementer og kombinerer opp til flere av Bakkens dimensjoner. For å presisere dette ytterligere kan vi i figur 1 se at de ulike dimensjonene er vektlagt 75 ganger. Det er i midlertidig kun 41 respondenter som har dannet empirien til denne studien, noe som vil si at noen av begrunnelsene innehar flere dimensjoner. Det blir dermed viktig å presisere at svarene som blir presentert, og blir gjenstand for analyse og drøftelser, ofte er deler av et mer omfattende svar. Dette vil være gjennomgående for presentasjon av funn og videre drøftelser i hele kapittelet.

4.1.1 Lærernes begrunnelse av skjønnlitteratur på et generelt grunnlag

Som det kommer frem av figur 1 er det dannelsingspotensialet som blir vektlagt av flest lærere, når de skal argumentere for inkludering av skjønnlitteratur i norskundervisningen på et generelt plan, gjennom å besvare spørsmål tre i rundspørningen: «Hva er etter ditt syn den viktigste grunnen til at vi bør jobbe med skjønnlitteratur i norskfaget?».

Redskapsdimensjonen og opplevelsesdimensjonen vektlegges omtrent like mye, samtidig som historie- og kulturdimensjonen innehar de kriteriene som blir vektlagt desidert minst.



Figur 1: Hvilke dimensjoner lærerne vektlegger i sin begrunnelse for inkludering av skjønnlitteratur i norskundervisningen

For å gi en mer omfattende oversikt over hva som kjennetegner lærernes begrunnelser for å inkludere skjønnlitteraturen i norskundervisningen, har også datamaterialet blitt kategorisert basert på den efferente og estetiske lesingen. Dette er visualisert i figur 2. Når lærerne vektlegger den estetiske siden ved lesingen, fokuserer de vanligvis på opplevelseskriteriene ved skjønnlitteraturen. På den andre siden fokuserer de efferente

begrunnelsene på kriterier fra dannelses-, redskap- og kulturdimensjonen. Som sagt er ikke dette isolerte motsetninger, og ulike tilnærminger kan inneholde både estetiske og efferente elementer.

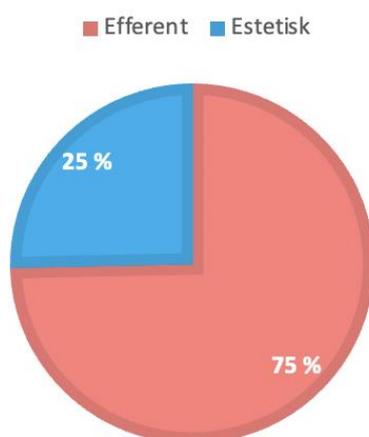
Sitatene som er hentet ut fra L2 og L19 representerer på mange måter to motpoler i kontinuumet mellom efferente og estetiske leseopplevelser, når de besvarer hva som etter deres syn er den viktigste grunnen til å inkludere skjønnlitteratur i norskundervisningen. L2 kommenterer dette skillet selv: «For historisk og kulturell forståelse. Å lese skjønnlitteratur for lesingens skyld virker lite hensiktsmessig. Det må settes i sammenheng med andre læringsprosesser». L2 ser ikke hensikten med å bruke tid på skjønnlitteratur om det bare er for leseopplevelsens skyld, og nøyer seg derfor ikke bare med å ikke vektlegge denne delen ved lesingen, men anerkjenner heller ikke den estetiske lesingen. Dette er i tråd med Rosenblatt sin beskrivelse av den efferente leseopplevelsen, der det å kunne hente ut informasjon fra teksten står i fokus (1995). På den andre siden finner vi begrunnelsen til L19;

«Vise fram skrivekunst, kor god kvalitet den har. Kva den vil vise oss, og korleis den får oss til å tenkje og føle - på tvers av tid, samfunn og kultur. Eg vil røre ved noko i kjenslene deira (ikkje nødvendig å analysere alt og leite etter rette svar)».

L19 kommenterer også både den efferente og estetiske leseopplevelsen, og er tydelig på at det er kvaliteter i selve teksten som betegner tekst som kunst, og dermed har en egenverdi i seg selv. L19 hevder at det ikke er nødvendig å analysere alt av tekster, men enkelte forskere går også enda lenger ved å hevde at nytte- og ferdighetsperspektivet i den efferente lesingen står i fare for å ødelegge de estetiske leseopplevelsene (Bergström 2020; Kjelen 2013).

Rosenblatt (1995) ser på møtet mellom leser og tekst som en transaksjon. Denne transaksjonen kan berøre både referensielle og affektive aspekter av bevisstheten, men hvor lesingen hovedsakelig beveger seg i et kontinuum fra det efferente eller det estetiske, avhenger av hva oppmerksomheten trekkes mot (s. 41). Som vist i figur 2 vektlegger de aller fleste lærerne den efferente tilnærmingen til lesing, når de skal argumentere for skjønnlitteraturens plass i norskundervisningen på et generelt nivå. Denne trenden ser vi at også er gjeldene om vi tar for oss begrunnelsene for lærernes egne litteraturvalg. Sitatene som er hentet ut representerer som sagt to motpoler, og selv om et flertall av begrunnelsene kan plasseres i den efferente tilnærmingen til lesing, er det også rimelig å presisere at de alle befinner seg i et kontinuum mellom L2 og L19. Figur 2 bør dermed sees på som en illustrasjon av en trend, snarere enn en absolutt sannhet.

VEKTINGEN AV EFFERENTE OG ESTETISKE LESEOPPLEVELSER



Figur 2: Vektleggingen av den efferente og estetiske siden i lærernes begrunnelse for inkludering av skjønnlitteratur i norskundervisningen

4.1.2 Lærernes begrunnelser for egne litteraturvalg

Figur 3 gir en visuell fremstilling av hvilke kriterier som vektlegges når lærerne skal begrunne sitt eget utvalg av skjønnlitteratur. Dette gjør de ved å besvare spørsmål fire i rundspørringen: «Nevn 3 skjønnlitterære tekster du har brukt i norskundervisningen det siste skoleåret og begrunn hvorfor:». I likhet med lærernes begrunnelser for skjønnlitteratur på et generelt nivå, ser vi at kriteriene som flest lærere vektlegger når de skal begrunne sin egen praksis er danning- og redskapskriterier. Samtidig finner jeg det interessant at antallet estetiske begrunnelser, som kommer til uttrykk gjennom opplevelsedimensjonen, blir halvert når lærerne skal begrunne sin egen praksis som litteraturformidler, sammenlignet med hvordan de legitimerer skjønnlitteratur teoretisk.

Dette kan indikere at lærerne ikke har tilstrekkelig tid eller rom til å inkludere den estetiske siden ved skjønnlitteraturen, til tross for at de anerkjenner at dette er en viktig del av faget, og noe de i utgangspunktet mener at norskfaget bør romme. Hvorfor denne utviklingen oppstår lar seg vanskelig konkludere, men det kan vitne om en begrensning som lærerne opplever i sin rolle som litteraturformidler. Når vi vet fra flere ulike forskningsprosjekter (Blikstad-Balas og Gabrielsen, 2020) at læreverkene på mange måter kan betegnes som en uoffisiell kanon, og ha stor innvirkning på hvilke tekster lærerne presenterer for elevene, kan det være naturlig å se til læreverkene for mulige implikasjoner på denne problemstillingen. Læreverk har ikke vært gjenstand for analyse i dette forskningsprosjektet, men ved å lene meg på tidligere forskning vil jeg trekke frem Adina Marie Nydahl (2019) sin masteravhandling som omhandler hvordan lærebøker tilrettelegger for estetiske læreprosesser. Nydahl oppsummerer sin analyse ved å hevde at lærebøkene har et stort og lite utviklet potensiale, når det kommer til estetiske læreprosesser i møte med skjønnlitteraturen. Videre ser hun det som problematisk at de estetiske opplevelsene ser ut til å få forholdsvis liten plass i skjønnlitteraturen (Nydahl, 2019, s.88-89). Hva som skal vektlegges og prioriteres av skjønnlitterære tekster i norskfaget er, som vi har vært inne på tidligere, opp til hver enkelt lærer. Samtidig deler jeg Nydahl sine bekymringer, all den tid mine funn viser til at lærerne i utgangspunktet vektlegger den estetiske siden ved litteraturundervisningen i større grad enn hva som framkommer i praksis.

Når lærerne ble bedt om å bruke autentiske tekster for å begrunne egne litteraturvalg er ikke lenger de deduktive kategoriene beskrivende for hele datamaterialet. To nye kategorier ble nødvendig for å kunne belyse dataen på en representativ måte, herunder «tema» og «annet».

Disse induktive kategoriene er som sagt et resultat av analysearbeidet av datamaterialet og har ingen relevans med Bakkens dimensjoner.

Kanskje ikke overraskende består kategorien «annet» av de kriteriene for valg av egne tekster som ikke lar seg plassere i noen av de deduktive kategoriene. Et gjennomgående element i flere av disse begrunnelsene er at de tar for seg høytlesning. At flere lærere ønsker at tekstene som velges ut skal egne seg til høytlesning kan være et kriterium som både bygger på et ønske om en estetisk og efferent leseopplevelse. Med bakgrunn i dette har jeg derfor ikke sett det som hensiktsmessig å plassere slike begrunnelser i noen av de deduktive kategoriene. Et eksempel på dette er L7:

«Jeg har lest denne høyt og her er det mye å undre seg over, her settes fantasien i sving! Jeg mener at høytlesing for eleven er viktig for da kan vi jobbe kollektivt med teksten og alle elevene får en følelse av å ha lest en skjønnlitterær bok.»

Dette er begrunnelse for valg av boken *Den utvalgte* (1993) av Lois Lowry, og læreren vektlegger her både det sosiale og estetiske aspektet ved høytlesning. I utdraget ovenfor ser vi at læreren hevder at høytlesning blant annet er viktig for at det gir mulighet til å kunne jobbe kollektivt, og man kan med dette tolke lærerens opplevelse av det å jobbe kollektivt med tekster som gunstig. Flere forskere deler dette synet ved å forstå både høytlesningen og samtaler om tekster som en sosial praksis som samler klassen omkring en felles lytte, språk og litteraturopplevelse. Dette kan både gi en fellesskapsfølelse for klassen og bidrag til økt forståelse av meningsinnholdet i tekstene som elevene måter på (Tveit, 2019, s.38).

Det sosiale aspektet med høytlesningen innebærer også det å skape en felles referanseramme for klassen, noe som blant annet uttrykkes av L26 som begrunner hvorfor hen har valgt ut Gulraiz Sharifs bok, *Hør her'a"* (2020): «Denne romanen har jeg ikke lest høyt med elever tidligere, og derfor var dette spennende. Ønske om å vise en roman som omhandler kulturmøter. Elevene bør oppleve litteratur lest høyt på ungdomstrinnet.» Ved å lese denne boken høyt sikrer læreren seg at alle får tilgang til den samme teksten og blir ferdig med lesingen samtidig. Uavhengig av leseferdigheter kan dermed alle elevene delta i det litterære tolkningsfellesskapet om kulturmøter på samme grunnlag, med en form for felles kunnskap og forståelse. I følge Nussbaum (2016) går slike diskurser også inn i dannelsesaspektet da den litterære veksten skjer i forbindelse med litterær forestillingsevne og input fra andre. I stor

kontrast til denne tilnærmingen står funn fra Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020) sin forskning, som viser at dette var noe som litteraturundervisningen ikke viste tegn til i de nesten 50 klasserommene de besøkte. Tekstene som ble lest var ofte ikke en del av litteraturundervisningen, men kan heller betegnes som uforpliktende og personlig stillelesing. Det er rimelig å anta at høytlesning vil være særlig hensiktsmessig for elever som har problemer med avkoding, fordi de kan slippe bekymringen rundt de ukjente ordene og heller konsentrere seg om teksten. Tønnesen påpeker at høytlesning også vil gi svake lesere en mulighet til å møte mer krevende tekster enn hva de vanligvis velger å lese. For sterke lesere kan det å utveksle leseopplevelser og tanker med andre som leser samme tekst, være berikende ved at vi bidrar med ulike tolkninger til det litterære fellesskapet (Tønnessen, 2007, s. 49–50).

Ved å ta i bruk høytlesning kan også læreren som litteraturformidler introdusere og hjelpe elevene til å trekke oppmerksomheten mot det estetiske aspektet ved leseopplevelsen. Som det kommer frem i underkapittelet om opplevelsesdimensjonen er det flere lærere som vektlegger det å kunne skape leseglede hos elevene som et viktig kriterium i utvelgelsesprosessen av skjønnlitteratur. Høytlesning kan være et viktig redskap for å få til dette ved å skape gode leseopplevelser for elevene. Ifølge professor Lester Laminack (2017) er jevnlig høytlesingsopplevelser en helt essensiell komponent for å inspirere og motivere elevene til å lese mer på egenhånd. Ved å rette oppmerksomhet mot tone, intensitet, tempo og humør i slike situasjoner kan lærerne virke som en rolle for hva det vil si å være en god leser, og derav dra elevene inn i flyten til en god tekst (Laminack, 2017, s. 33-34). Som litteraturformidler bør lærerne derfor fokusere på å skape positive og motiverende leseopplevelser for elevene som de vil huske å sette pris på. For å få til dette kan det til tider være hensiktsmessig at lærerne som litteraturformidler fokuserte på å presentere teksten som skal skape inntrykk på elevene, og dermed lar lesetunden være i fokus, fremfor å plukke teksten fra hverandre og gjøre den til gjenstand for analyse. Dette kan virke som et forstyrrende element og distraksjon for den estetiske opplevelsen.

Høytlesning kan altså være en formidlingsform som utgjør et læringsfellesskap, et sosialt aspekt eller ha en estetisk side. Den litterære stimuleringen er en kontinuerlig prosess med norsklæreren som en sentral figur som litteraturformidler. Det er derfor viktig at lærerne har en bevisst tanke om hva elevene skal oppnå med høytlesningen og posisjonere seg deretter. På

tross av at flere lærere spesifikt nevner at de er opptatt av høytlesning, er dette et kriterium som de aller fleste lærere ikke velger å vektlegge når de skal begrunne egne litteraturvalg.

Enkelte lærere oppgir at de velger ut litteraturen de introduserer til elevene for å løfte frem ulike temaer. Disse begrunnelsene er de som danner grunnlag for den andre kategorien som ble utviklet i sammenheng med analysen av datamaterialet, og har fått betegnelsen «tema». Dette er begrunnelser hvor det ikke er mulig å tolke ut fra sammenhengen hvilken hensikt lærerne tenker at den relevante tematikken skal ha, og derav heller ikke mulig å plassere i noen av de andre dimensjonene. Kriteriene som vektlegges i denne kategorien kan sies å ha to ulike tilnærminger; 1. at tekstene inneholder tema lærerne ønsker at undervisningen skal ta for seg, eller 2. tema som er relevant og spennende for elevene. Et eksempel på den første tilnærmingen finner vi hos både L19 som skal begrunne Saks av Hans Olav Hauge: «Igangsetjar for å skrive dikt om ei oppfinning, tverrfagleg arbeid med samfunnsfag (den industrielle revolusjon).» og L35 «Vi har lest verdensredderne av Simon Stranger fordi boka passet til temaet «Tekstilfabrikken»». Her kommer det tydelig frem at kriteriet for valg av litteratur er at tema i teksten er passende for tverrfaglig arbeid i andre fag, og det er nødvendigvis ikke andre karakteristikker ved selve teksten enn tema som blir betydningsfullt. I den andre tilnærmingen, hvor tematikk som er relevant og spennende for elevene blir vektlagt, finner vi kanskje enda flere eksempler på i datamaterialet, blant annet fra L1 som begrunner *Farvel* (2016) av Eddy Bellegueule: «(..)Homofiles rettigheter er et relevant tema i dag, og elevene synes det er interessant å lese», og L9 som har valgt ut Anders Totland sin *Nedtelling* (2018), «fordi det handler om noe som er relevant for ungdommene. Deling av seksuell aktivitet via SoMe.» Haraldsen-Jupskås (2016) kommenterer denne forskjellen ved å argumentere for at lærerne må bruke litteratur som engasjerer og motiverer, fremfor den litteraturen vi ønsker at de skal lese. Jeg tenker at dette er to hensyn som nødvendigvis ikke er motstridende og ikke bør settes opp mot hverandre. Som litteraturformidler i klasserommet er det vesentlig at lærerne finner tekster som både appellerer til elevene og dem selv.

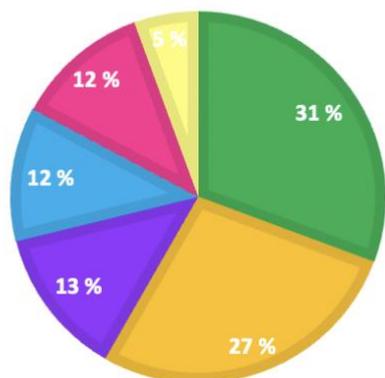
Noe jeg finner interessant er lærernes vektlegging av elevenes selvvalgte skjønnlitteratur. At man som lærer begrunner teksten i at tema er relevant for ungdom betyr ikke at elevene har fått velge teksten selv. Gjennom hele rundspørringen er det kun L7 som nevner at elevene skal kunne få velge egen skjønnlitteratur; «Elevene har lest egenvalgt skjønnlitterær bok. Viktig at elevene får velge bok ut ifra egen interesse og nivå». Sett i sammenheng med Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) sin forskning, er det overraskende at det kun er én lærer

som tar opp denne tilnærmingen i en rundspørring om skjønnlitteratur i norskundervisningen. Gabrielsen og Blikstad-Balas sin forskning viser nemlig til at de romanene som leses, utelukkende er selvvalgte bøker som blir lest individuelt, med unntak av én (s.91). Disse funnene står dermed i sterk kontrast til fokuset som er beskrevet i denne rundspørringen. Haraldsen-Jupskås (2016) fremhever at elevmedvirkning er en viktig faktor for å lykkes i rollen som litteraturformidler. Ørjasæter (2019) bygger videre på dette med å argumentere for at litteraturpraksisen heller bør være styrt av elevenes motivasjon og medvirkning, enn lærernes preferanser.

Det kan også argumenteres for at læreplanen i norsk legitimerer Haraldsen-Jupskås (2016) og Ørjasæters (2019) tilnærming. I læreplanen i norsk sine kompetansemål etter 10. trinn står det følgende; «elevene skal kunne orientere seg i et bredt utvalg av tekster i ulike sjangere (..) og reflektere over innhold, form og formål» (LK20), i tillegg står det at elevene etter 10. trinn skal kunne «velge og begrunne egne tekster til ulike formål og mottaker, og bruke ulike verktøy for å planlegge, utforme, bearbeide og publisere egne tekster» Til tross for at ikke eget utvalg av litteratur står beskrevet eksplisitt i læreplanen kan disse kompetansemålene knyttes opp mot ideen om elevmedvirkning i utvelgelsen av skjønnlitteratur, da det gir dem muligheten til å utforske og orientere seg i ulike sjangere og tekster. Det vil være rimelig å anta at flere av lærerne ikke opplevde det som naturlig å vektlegge et slikt synspunkt i denne rundspørringen, da undersøkelsen tok for seg lærernes egne avveielser i deres litteraturutvelgelse. Det kan derfor tenkes at det er flere enn L7 som er opptatt av dette, og at denne tendensen ikke er representativt for norsklærerne som besvarte rundspørringen. Samtidig gjør denne trenden seg også gjeldende når lærerne skal velge seg ut to vurderingsformer som de bruker for å utforske potensiell skjønnlitteratur og vurdere teksters egnethet. Kun 12% av lærerne oppgir at de lar elevene få velge selv i utvelgelsesprosessen. Dette danner derfor grunnlag for å si at disse funnene til tross for rundspørringens fokus, er mer valide enn kanskje først antatt. Mer om disse vurderingsformene blir behandlet i kapittel 4.8.

BEGRUNNELSER FOR EGEN PRAKSIS

■ Redskap ■ Danning ■ Historie og kultur ■ Opplevelse ■ Tema ■ Annet



Figur 3: Hvilke dimensjoner lærerne vektlegger i sin begrunnelse for egne litteraturvalg i norskundervisningen det siste året

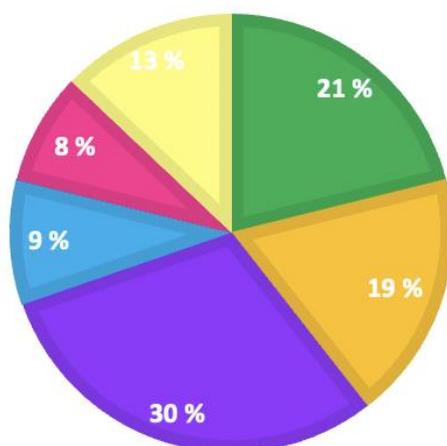
4.1.3 Læreres begrunnelse av tekster de mener elevene bør møte i undervisningen

Etterfulgt av spørsmålet i rundspørringen som ber respondentene om å begrunne tre av tekstene de har brukt i undervisning det siste året, får de beskjed om å oppgi og begrunne hvilke tekster de mener elevene bør få kjennskap til, gjennom spørsmål 5 i rundspørringen; «Nevn 3 av de viktigste skjønnlitterære tekstene du mener elevene bør møte i norskfaget og begrunn hvorfor». Dette er for å se om lærernes utøvelse i rollen som litteraturformidler svarer til det litteraturtilbudet som de mener at elevene skal møte. Et annet aspekt er at dette spørsmålet sikrer validiteten til lærernes begrunnelser all den tid det siste året av ulike grunner kan være lite representativt for den litteraturundervisningen de egentlig ønsker å gjennomføre.

Ved å sammenligne dataen fra de to overnevnte spørsmålene kom det frem et interessant skille mellom lærernes praksis og ønsket litteraturtilbud. Lærerne vektla over dobbelt så mange historiske og kulturelle kriterier når de skulle begrunne de tekstene som de mente elevene burde møte på i undervisningen, sammenlignet med begrunnelse for egen praksis. Dette er visualisert i figur 4 og 5 der historiske og kulturelle kriterier blir vektlagt av hele 30% når elevene skal beskrive det litteraturtilbudet som de mener elevene bør få. Ser vi til figur 4 synker dette til hele 13 prosent. Dette vil si at over halvparten av lærerne ikke gir elevene den litteraturformidlingen som lærerne selv mener er viktig i løpet av det foregående året. På tross av at de kriteriene som lærerne vektlegger i et litteraturtilbud for elevene kan være gjennomført tidligere år, er det interessant at svært få lærere velger de samme tekstene når de skal oppgi tekster som de har brukt det siste året, og tekster som de mener elevene bør møte på i hverdagen.

BEGRUNNELSER FOR ØNSKET LITTERATURTILBUD

■ Redskap ■ Danning ■ Historie og kultur ■ Opplevelse ■ Tema ■ Annet



Figur 4: Hvilke dimensjoner lærerne vektlegger i sin begrunnelse for valg av tekster som de mener elevene bør møte i skolen.

Med fare for at et slikt overblikk som nå har blitt presentert kan gi et noe stilisert bilde av lærernes vektlegging av ulike kriterier i utvelgesprosessen av skjønnlitteratur, vil funnene i studien bli presentert og problematisert videre på bakgrunn av de ulike analysekategoriene med tilhørende underkapittel.

4.2 Litterære begrunnelser med ulike tilnæringer til dannelsesdimensjonen

Når respondentene skal besvare hva som etter deres syn er den viktigste grunnen til å inkludere skjønnlitteratur i undervisningen, er det 26 av 41 lærere som legger vekt på skjønnlitteraturens dannelsespotensiale i sin begrunnelse. Det er altså 63% som vektlegger aspekter ved dannelsespotensialet, og er med det den dimensjonen som flest lærere vektlegger. Når lærerne skal begrunne sine egne tekster, og dermed sin egen praksis, er det færre som bruker dannelsespotensiale i sin begrunnelse. Likevel viser empirien at dannelsesaspektet fortsatt har en dominerende rolle, og sammen med redskapsdimensjonen står disse to dimensjonene for over halvparten av begrunnelsene for egen praksis. Som jeg nevnte innledningsvis i kapittelet har de fleste lærerne et sammensatt svar som består av flere elementer, dette er også gjeldende for de fleste av lærerne som har vektlagt dannelsespotensialet. Danningen står dermed i kombinasjon med andre elementer ved skjønnlitteraturen.

Som vi har vært inne på tidligere er danningspotensialet til skjønnlitteraturen svært kompleks og ulike elementer ved danningen kan vektlegges. På bakgrunn av tendenser som kom fram i kodinga og tolkninga av datamaterialet utviklet det seg ulike tilnærminger til danningspotensialet, disse ble til induktive underkategorier. Underkategoriene er svært overlappende, og mange av lærernes begrunnelser tar opp i seg flere av elementene i danningspotensialet. Kategoriseringen må derfor sees på som en måte å presentere og drøfte



ulike begrunnelser, fremfor å representere noe helt eget og unikt. En visuell fremstilling av lærernes ulike tilnærminger til danningspotensiale er fremstilt i figur 5.

Figur 5: Ulike tilnærminger til danningspotensiale

4.2.1 Utvikle empati gjennom forestillingsevne

Av lærerne som begrunner skjønnlitteratur i undervisningen ut ifra et danningspotensiale er det et stort flertall som setter søkelys på muligheten til å kunne utvikle empati ved å kunne ta andres perspektiv. Noen beskriver dette indirekte når de skal argumentere for skjønnlitteraturen på et generelt nivå, som L47 «og gi elevene muligheter til å leve seg inn i situasjoner. Dette kan de lære av til eget liv.» og L53 «Opplevelse/innlevelse i andres situasjon for å bedre forstå andre menneskers valg.» L15 og L24 beskriver denne tilnærmingen eksplisitt «(.) kunne sette seg inn i andres perspektiver.», og «Læra empati gjennom innleving». Felles for de alle er at de snakker om en forestillingsevne som skal gjøre at elevene kan sette seg inn i andres situasjon og derav utvikle empati. Flere litteraturforskere mener i likhet med disse lærerne at forestillingsevnen utvikles i møte med litteraturen, og at skjønnlitteraturen innehar tekstlige kvaliteter som utgjør et meget stort danningspotensial, og i dette tilfelle i form av utvikling av empati. Ifølge Klaus P. Mortensens sjølvoverskridingstanke, er danning en prosess som krever at man går ut av seg selv og ser på det fremmede med både et distansert og nært blikk. Han hevder at danning er hvordan man ser på det fremmede og ukjente (Nordstoga og Kruse, 2014, s.12). Det vil si at erfaringer med det ukjente, gir oss ny innsikt og dypere forståelse. Legger man Mortensens analyse til grunn

har norsklærerne som litteraturformidlere et ansvar for å legge til rette for at elevene oppsøker det ukjente for å kunne oppnå god danning. Her vil skjønnlitteraturen være en god arena for å møte det ukjente. Nussbaum (2016) beskriver dette møtet med det ukjente som vår narrative forestillingsevne. Hun belyser viktigheten av å dyrke vår egen evne til innlevelse for at vi skal kunne forstå andre mennesker, og ikke betrakte de som fremmede og annerledes, men som individer som deler mange av våre egne problemer og muligheter (s. 25). I likhet med både Mortensen og Nussbaum tar også Kjersti Skjeldal til ordet for at lesing av litteratur står i sammenheng med utviklingen av empati. Hun konkluderer med at en god tekst antas å ha et større dannelsespotensiale enn en dårlig tekst, og at skjønnlitteratur har utviklet tekstlige kvaliteter som har uteblitt i andre tekster (Nordstoga og Kruse, 2014, s.150).

Ser vi på lærerne som vektlegger forestillingsevne i begrunnelsen av sine tekster, blir det tydelig at det er muligheten til å møte det ukjente og fremmede som gir skjønnlitteraturen et potensiale for å utvikle empati. Dette ser man blant annet i L53 sin begrunnelse av novellen *Black&Decker* (2006) av Einar Økland; «fordi den gir innsikt i tanker og handlingsmønster for en person med annen virkelighetsoppfatning». Denne begrunnelsen er ikke utdypet noe mer enn hva som er sitert, og det blir derfor naturlig å konkludere med at læreren mener det er positivt å få innsikt i en person som er annerledes enn oss selv. L55 utdyper dette synet gjennom sin begrunnelse av Ingvild Risøys *Stargate*;

«Valgt fordi vi hadde tema «jul, fattigdom og tabu». Belyser at temaet er høyaktuelt i Norge også i dag. Elevene trenger å få litt perspektiv på verden, forstå at ikke alle har det som dem. (Skolen har få elever m lav sosioøkonomisk status.)»

Dette er en av de få eksemplene hvor læreren begrunner valg av tekst ut fra karakteristikk ved elevgruppen. L55 mener elevgruppen har et behov for å se verden med en annen referanseramme enn seg selv, og at de vil kunne oppnå et mer adekvat perspektiv på verden gjennom å oppsøke tekster som skildrer personer som lever i en helt annen kontekst og situasjon enn dem selv. På denne måten vil man være bedre rustet til å sette seg selv inn i en bredere kontekst, trene opp forestillingsevne og på sikt kunne utvikle empati for det ukjente.

Minoritetslitteraturen legitimeres ofte gjennom behovet for å skildre personer, situasjoner og hendelser som er ukjente og fremmed for de fleste elever. Teksten innenfor denne kategorien

som begrunnes klart mest er *Tante Ulrikkes vei* (2017) av Zeshan Shakar, L21 begrunner romanen på følgende måte:

«Skape forståelse for at alle kommer fra ulike bakgrunner, skape gode samtaler rundt hvorfor folk tar de valgene de tar i livet, de fleste har mye til felles tross annerledeshet. Mange elever kan kjenne seg igjen i hovedpersonen (e). Skape diskusjon rundt holdninger til religion, kulturkrasj, forventinger fra hjem og samfunn, og mer.»

Denne begrunnelsen argumenterer for at romanen har potensiale til å utvikle elevene til bevisste samfunnsdeltagere. Læreplanen beskriver dette på følgende måte «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Norsk må derfor inneholde et mangfold av tekster, ikke bare de som formidler en bestemt forståelse av hva det er å være norsk. Nussbaum (2016) trekker frem det ansvaret som kommer med et slikt danningspotensiale, nemlig viktigheten av å undervise i verker som fremmer de formene for forståelse som vi ønsker og trenger i samfunnet. Dette innebærer tekster som gir stemmer til grupper i samfunnet som det er høyst nødvendig at vi forstår, som medlemmer av andre kulturer eller etniske minoriteter (s.43). Minoritetslitteraturen vil med en slik argumentasjon ha en viktig rolle for å gjøre elevene til bevisste samfunnsdeltagere, gjennom å fremme etniske minoriteters stemme. *Tante Ulrikkes vei* er ifølge flere av lærerne en tekst i denne kategorien som egner seg godt til dette formålet. Som L21 presiserer vil det statistisk sett være elever i alle klasserom som kjenner seg igjen i jeg-personen i romanen, noe som berører en annen side ved danningspotensialet til en tekst.

4.2.2 Identifikasjon

En annen tilnærming til danningspotensiale i skjønnlitteraturen som ble fremtredende i analysearbeidet av datamaterialet er nemlig hvordan en andel av lærerne ønsker at skjønnlitteraturen skal utvikle et emosjonelt engasjement. Om den første tilnærmingen tar for seg emosjonelt engasjement ovenfor andre og gjerne det ukjente, beskriver denne tilnærmingen et emosjonelt engasjement ovenfor seg selv, sin egen situasjon eller ovenfor noen som står de nært og er kjent. Skjønnlitteraturen kan med denne tilnærmingen bidra til en form for personlig utvikling gjennom at litteraturen skaper en form for identifikasjon av at elevene vil kjenne seg igjen i det som formidles. L32 beskriver dette godt gjennom sin

begrunnelse av skjønnlitteratur på et generelt grunnlag; «Store muligheter for å sette ord på følelser uten at de trenger å bruke seg selv (kan snakke og skrive om personlige ting gjennom roller og fiktive tekster)». En slik bruk av skjønnlitteratur, der leseren identifiserer seg med karakterene i fortellingen, og gjennom dette kan sette ord på følelsene sine og finne løsninger på egne utfordringer, blir gjerne kalt for biblioterapi. Betzalel og Shechtman (2017) definerer denne typen biblioterapi på følgende måte:

«Bibliotherapy refers to the use of literature as treatment of social and emotional concerns. It is based on the assumption that, through identification with story characters, children connect to their own difficulties and find solutions to personal problems.» (s.474)

Biblioterapi kan altså være en tilnærming til skjønnlitteratur i norskundervisningen som kan bidra til god mental helse og økt livsmestring for elevene, som en viktig del av dannelsesarbeidet i skolen. I noen tilfeller er det også en behandlingsform som brukes av flere psykologer (Liverød, 2019).

«Se at man kan få trøst gjennom litteratur gjennom gjenkjennelse», slik argumenterer L36 for inkluderingen av skjønnlitteratur i norskundervisningen. Ved å kunne identifisere seg med situasjoner eller personer man møter i skjønnlitteraturen kan tekstene man møter fungere som en emosjonell støtte og ha en trøstende effekt ved at man for eksempel kan føle seg mindre alene. L45 bruker den samme tilnærmingen når hen skal begrunne sitt valg av sangteksten «smilet i ditt eget speil» av Chris Holsten; «tema: psykisk helse (brukes på 10. trinn). Mange elever som kjenner seg igjen i ensomhet og vanskelige følelser». Her er det tema og kontekst som gjør teksten egnet i undervisningssammenheng, ved at det er stor mulighet for å skape et følelsesmessig engasjement gjennom identifikasjon.

Identifikasjon i tekst handler ikke bare om å kunne oppnå en emosjonell støtte gjennom å ikke føle seg alene, skape en bredere forståelse rundt sin egen situasjon eller få mulighet til å sette ord på følelsene. Hennig (2012) poengterer dette med å hevde at teksten kan inneha alle de viktige elementene, men dersom leseren ikke klarer å identifisere seg med handlingen eller personene, kan teksten være både uinteressant og fremmed for leseren (s. 93). Dette er en vurdering som datamaterialet viser at flere lærere er enige i, all den tid det er mange som vektlegger at teksten er gjenkjennelig for elevene som et viktig kriterium i sin begrunnelse for

valg av tekst. Dette kan være snakk om tematikk, personer og kontekst. «Mange kjenner seg igjen i det å stå i skillet mellom barn og voksen. Teksten er fortalt fra et ungdoms-perspektiv og utgangspunkt i en reell situasjon.», dette er hvordan L45 begrunner sitt valg av teksten *Å være 15 år er som å gå på ski* (2019) av Linn Skåber. Her er det både tematikken og perspektivet som gjør det lett tilgjengelig for elevene gjennom å kunne identifisere seg. Den tyske teoretikeren Wolfgang Iser hevder han er mer opptatt av hva en tekst gjør med leseren, enn hva teksten i seg selv betyr (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 15). Isers perspektiv passer godt til både denne tilnærmingen til dannelsingspotensiale, men er også karakteristisk for hele dannelsesdimensjonen.

4.2.3 Verdensborger

En tredje tilnærming som ble synlig under analysearbeidet er hvordan flere lærere vektlegger det å oppleve nye perspektiver på verden, i sine utvalg av tekster. Denne kategorien kan også argumenteres for at passer godt inn i både redskap- og kulturdimensjonen, men på tross av dette er det ikke uten grunn at den har fått plass som en egen tilnærming til dannelsingspotensialet. Dette kan forklares ved å gå til lærernes begrunnelser. L45 begrunner skjønnlitteratur på et generelt grunnlag slik; «Skjønnlitteratur skal være en mulighet for elevene til å få erfaringer fra livet og verden sett gjennom andres øyne.» Her er fokuset på mottakeren av teksten, altså elevene. Man skal ikke bare lære om andre mennesker eller verden, men det er et poeng i seg selv at det gjøres gjennom andres øyne.

Skjønnlitteraturen gir oss muligheter til å oppleve impulser og leve oss inn i situasjoner som vi aldri hadde hatt muligheten til å oppleve i våre egne liv. Dette minner mye om sjøloverskridingstanken til Mortensen, der erfaring med det ukjente gir oss ny innsikt gjennom å opparbeide en forestillingsevne. Når enkelte lærere begrunner egne litteraturvalg med denne tilnærmingen ser vi at budskapet i tekstene ofte er det som blir brukt som kriterium for at teksten er egnet for litteraturundervisningen. L10 beskriver dette på følgende måte når hen skal begrunne sitt valg av *Fuck you, I love you* (2013) av Lars Mæle: «For at elevene skal se hva som kan skje med enkeltindivider som opptrer i grupper», eller hvordan L21 begrunner romanen *Lappjævel* (2020) med bakgrunn i at det er viktig for ungdommer å forstå hvorfor det er farlig å la fordommer råde. Dette er begge eksempler på dannende erfaringer det kan være viktig å ha med seg i rollen som en verdensborger, eller i rollen som deltager av et klassemiljø.

4.2.4 Kritisk tenking og selvstendig refleksjon

Kritisk tenking og selvstendig refleksjon er også egenskaper som er med på å utvikle elevene til dannede mennesker, og er kriterier som enkelte lærere vektlegger i sin begrunnelse for både inkludering av skjønnlitteratur i norskundervisningen, men også når lærerne skal begrunne sin egen praksis. L32 begrunner sitt valg av Simon Strangers Barskh slik «Fordi det er en bok som tar opp viktig og samfunnsmessige tekster. Treffer mange elever på forskjellige måte. Gir rom for gode refleksjoner og et tema som berører.» L60 tar for seg det samme kriteriet, men på en mindre spesifikk måte med begrunnelsen «Teksten er spennende, om hvem man er inni seg vs. det man viser til andre.» Tekster som gir rom for gode refleksjoner, danner et godt utgangspunkt for den litterære samtalen.

Langer (2005) hevder at autentiske litterære samtaler med temaer som berører elevenes liv og at litteraturen kan føre til en bedre forståelse av ulike perspektiver og andre mennesker (s. 81). Ved at elevene lærer seg å lytte til og konfrontere hverandre, innleder de diskusjoner og utvikler sine egne evner til å delta i sosiale relasjoner. Ifølge Langer er lærerens rolle å lytte til elevene, og hjelpe dem å finne tankesett når de skaper forestillingsverdener (s. 78). I tillegg må læreren skape det støttende fellesskapet hvor elevene føler seg trygge til å stille spørsmål og si hva de mener, og hvor ingen stenges ute fra samtalen. Rosenblatt sier at læreren må hjelpe elevene til å være bevisst på alternative tolkninger og reaksjoner, og sørge for at elevene sammen bidrar til å utforske både egen reaksjon og teksten (s. 177). På den måten ledes eleven frem til adekvate reaksjoner på fremtidige tekster.

4.3 Litterære begrunnelser med ulike tilnærminger til redskapsdimensjonen

Som nevnt innledningsvis i kapittelet er kriterier fra redskapsdimensjonen noe lærerne bruker hyppig, både når de skal begrunne egne litteraturvalg og argumentere for inkludering av skjønnlitteratur i norskundervisningen. For det sistnevnte spørsmål er det 20 av 41 lærere som legger vekt på kriterier fra redskapsdimensjonen i sin besvarelse, det er altså om lag 50% av lærerne i undersøkelsen. Når lærerne skal begrunne sine egne tekster ser vi at 30% av tekstene blir begrunnet med kriterier fra redskapsdimensjonen. Når vi vet at svarene til lærerne er sammensatt og består av flere ulike dimensjoner, er det rimelig å tolke at svarene for inkludering av skjønnlitteratur i norskundervisningen og begrunnelse av egen praksis samsvarer forholdsvis godt. Her er det også naturlig å minne om at alle lærerne fikk mulighet til å begrunne tre tekster hver.

I likhet med dannelsesdimensjonen er også redskapsdimensjonen en tilnærming til litteratur som rommer mye og inneholder ulike perspektiver. Kodingen og tolkningen av datamaterialet frembragte derfor tre ulike tilnærminger til redskapsdimensjonen som lærerne brukte i sine begrunnelser. I likhet med danningsdimensjonen er ikke disse tilnærmingene isolerte enheter,

Tekstkompetanse

Virkemidler/sjangerlære

Ordforråd/språkforståelse

men både dynamiske og overlappende. I sin helhet vil de gi en adekvat fremstilling av ulike tilnærminger til redskapsdimensjonen som tas i bruk i utvelgelsesprosessen av litteratur. En visuell fremstilling av de ulike tilnærmingene er fremstilt i figur 6.

Figur 6: Ulike tilnærminger til redskapsdimensjonen

4.3.1 Virkemidler og sjangerlære

Virkemidler og sjangerlære er det som vektlegges klart mest som kriterier i redskapsdimensjonen når lærerne skal argumentere for egen praksis. De fleste lærerne som bruker virkemidler som et kriterium for valg av tekst ser på mange, tydelige og tilgjengelige virkemidler som et tegn på egnethet. Dette kommer blant annet frem i L2 sin begrunnelse for novellen *Matt 18:20* (1967) av Tor Åge Bringsværd; «Viktig novelle om synet på «rase» tidligere. Inneholder tydelige virkemidler som elevene lett kan finne. Her gjelder det å se forbi språket i teksten og heller fokusere på tema og budskap.» L2 ønsker her tydelige virkemidler som elevene lett kan finne. Andre har et litt annet syn på hvordan virkemidlene skal opptre i teksten for at teksten skal egne seg i undervisningssammenheng. L52 begrunner *Karens jul* (1885) av Amalie Skram på en annen måte; «(..) Gjenkjenne og forstå hensikten med litt mer gjemte virkemidler (beskrivelser, replikker).» I følge L52 er novellen *Karens jul* blitt analysert på bakgrunn av tekstens skjulte virkemidler som krever flere analytiske ferdigheter av elevene i rollen som leser.

I de fleste tilfeller er det de tydelige virkemidlene som er ønsket av lærerne. Dette kommer blant annet frem i beskrivelser som «tydelige virkemidler» (L3), «mange virkemidler» (L13), eller «tettpakket med virkemidler» (L32). Disse beskrivelsene vil også være gjeldene for sjangerkonvensjoner. I de tilfellene hvor sjanger blir vektlagt som et kriterium er det som regel snakk om tekster som innehar tydelige sjangerkonvensjoner, og kan dermed være egnet

som eksempeltekster i sammenheng med sjangerlære. Dette aspektet tar L53 for seg i begrunnelsen for Torvald Sund sin *Fuglefangartreet* (2005); «eksempeltekst for inspirasjon og eksempler på språklige virkemidler, samt effekt av illustrasjoner, (...)». L10 beskriver også dette i sin begrunnelse av Aleksander Kielland sin novelle *Karen* (1882); «(...) typiske novelletrekk, utfordrende - må tolkes sammen med elevene i stor grad. Vekker bevisstheten hos elevene ifh til hvordan sjangeren forteller mellom linjene.», eller hvordan novellen *Gitte er en f...* (2012) av Sverre Henmo blir begrunnet som en hensiktsmessig bok utelukkende på bakgrunn av sine «tydelige sjangerkjennetegn» av L6.

At lærere vektlegger virkemidler og sjangerlære som viktige kriterier for sitt utvalg av skjønnlitteratur til norskundervisningen på ungdomstrinnet er noe som ikke er særlig overraskende, all den tid flere forskere har beskrevet sjangerlære som en stor del av litteraturundervisningen. At kriteriene for lærernes utvalg av skjønnlitteratur samsvarer med den litteraturundervisningen som foregår i klasserommet kan nok ikke argumenteres for som noe annet enn positivt. At virkemidler og sjangerlære tenderer til å dominere litteraturformidlingen i skolen er midlertidig en annen sak.

Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020) er noen av forskerne som har oppdaget og problematisert denne dominerende trenden fra flere ulike perspektiver. Det første de kommenterer er hvordan fokuset på sjangerkonvensjoner og virkemidler kan virke altoverskyggende og fungere begrensende for hvilke tekster elevene møter (s. 96). All den tid vektlegging av virkemidler og sjangerkonvensjoner kan oppleves som noe snevert i sammenheng med skjønnlitteraturens omfattende og kombinerte potensiale, vil et slikt fokus føre til at tekster som blant annet har en estetisk leseopplevelse som formål være utelukket som litteraturvalg. Elevene får dermed presentert et begrenset utvalg av tekster. Dette er også svært representativt for flere av begrunnelsene til lærerne i denne studien, her illustrert ved L41 sin begrunnelse av Ari Behns bryllupstale; «Vi har brukt denne fordi den er et eksempel på en retorisk vellykket festtale og kan være en fin igangsetter til egne tekster.» Tekstene blir begrunnet og brukt som illustrasjon på litterære virkemidler elevene skal øve på å bruke selv, fokuset blir da på utviklingen av elevene skrivekompetanse og ikke i rollen som leser og mottaker av tekst.

På tross av at sjangerlære og virkemidler er en av de aspektene ved skjønnlitteraturen som vektlegges mest for eget litteraturvalg, er ikke dette tilfelle når lærerne skal begrunne

skjønnlitteraturen generelt. Her viser empirien at disse aspektene så vidt blir nevnt. Dette kan tolkes som et uttrykk for de estetiske leseopplevelsene uutnyttede potensiale, som vi allerede har vært inne på, ved at lærerne i utgangspunktet ikke ønsker det dominerende nytteperspektivet som Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020) beskriver.

At erfaringer med både bruk av virkemidler og sjangerkonvensjoner er viktig i rollen som både skriver og leser er trolig udiskutabelt og noe som legitimeres av læreplanen. I lys av funnene i denne forskningens empiri ønsker jeg likevel å poengtere hvordan lærere i rollen som litteraturformidler også skal legge til rette for estetiske leseopplevelser, som et viktig mandat i norskfaget og litteraturundervisningen. Jeg deler derfor Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020) sin bekymring over at redskapsdimensjonen har potensiale for å bli altoppslukende.

4.3.2 Tekstkompetanse

Andre kriterier som blir vektlagt både når lærerne skal begrunne sitt eget utvalg av tekster og skjønnlitteraturen på et generelt grunnlag, er leseferdigheter, tekstkompetanse og analytiske ferdigheter. Disse kriteriene blir gjerne omtalt sammen som litterær kompetanse, og er et sentralt begrep i litteraturundervisningen. Kompetanse i et litterært perspektiv, omhandler ofte ferdigheter og kunnskaper elevene opparbeider seg i sammenheng med litteratur og lesing. Begrepet er stort og rommer mange ulike ferdigheter man skal inneha, dette har gjort at begrepet litterær kompetanse har blitt beskrevet av en rekke litteraturforskere som alle har ulike tilnærminger til begrepet (Langer, 2011). Jeg velger i denne sammenheng å trekke frem Lars August Fodstads forståelse av litterær kompetanse, da hans begrepsforståelse fremstiller funn i datamaterialet på en adekvat måte. Fodstad beskriver litterær kompetanse som tre faktorer som påvirker hverandre gjensidig. Utføringskompetanse, overføringskompetanse og konstitusjonell kompetanse (Fodstad, 2013, s.57). Et fåtall av lærernes begrunnelser tar for seg alle de tre faktorene som ifølge Fodstad utgjør den litterære kompetansen, men til gjengjeld er det flere lærere som tar i bruk faktorene om hverandre.

Utføringskompetanse forklares som evnen til å analysere tekst og å kunne formulere seg om disse analysene. Av Fodstads tre nevnte faktorer er det nok denne tilnærmingen som nyter mest av nytte- og ferdighetsaspektet, og som dermed også er gjeldende for hvordan redskapsdimensjonen i denne analysen har blitt forstått. L52 begrunner sitt utvalg av *Faderen* (1860) av Bjørnstjerne Bjørnson på følgende måte; «Vi har brukt teksten fordi den gir oss en

temaforståelse av status, rikdom og lykke. Teksten egner seg til å analysere og tolke for å undersøke og forstå det usagte.» Begrunnelsen er også representativ for hvordan flere av respondentene ser på «egnet for analyse» som essensielt for sine litteraturvalg. I denne begrunnelsen skal elevene gjennom å analysere og tolke både undersøke og forstå. Jeg tolker denne begrunnelsen dithen at det er essensielt for læreren at elevene både får en dypere innsikt gjennom å forstå teksten, men også at de lærer seg det å undersøke tekster som en viktig ferdighet eller kompetanse i seg selv.

Flere lærere beskriver hvordan det at teksten gir rom for å lese mellom linjene og har en viss dybde gjør teksten egnet som gjenstand for analyse, noe som kan stå i kontrast til de begrunnelsene som setter pris på mange og tydelige virkemidler. Den tyske teoretikeren Wolfgang Iser beskriver dette som åpninger i teksten. Iser hevder at dette oppstår i fiktive tekster gjennom tekstenes krav om at noe må utelates da det ikke er rom for at alt kan bli fortalt. Dette kan man se når lærerne begrunner en tekst med at det er mye å lese mellom linjene eller at teksten har en dybde i seg. Når leserne blir stilt ovenfor åpninger i teksten må de selv fylle disse med tidligere forkunnskaper eller velge å la de stå tomme. Hvorvidt elevene fyller disse åpningene uten videre anstrengelser eller må la de passere vil ifølge Iser ha med leseerfaring å gjøre (Maagerø, Tønnesen, 2012, s. 13). Når lærerne begrunner sine tekstutvalg ved at teksten er egnet for analyse fordi den har mye å lese mellom linjene, er det altså tomrommene i teksten som gjør den egnet til å utvikle det Fodstad beskriver som elevenes utføringskompetanse. Noen ganger er det derimot ikke beskrevet fra lærernes side hvorfor «mye å lese mellom linjene» er et kvalitetsstempel ved teksten. Her er det ikke nødvendigvis egnethet for analyse som lærerne har i tankene.

Overføringskompetansen handler om å se sammenheng mellom tekstens innhold og egne erfaringer. L26 begrunner Novellen *skyt meg* (2018) av Nicolai Houm på følgende måte; «Mye å lese mellom linjene, veldig gjenkjennelig tematikk for elevene. Spennende hvor kort den er i tidsrom. Språklige virkemidler.» Her presiserer ikke læreren hva som er formålstjenlig med at teksten inneholder mange tomrom, i sammenheng med at læreren i neste leddsetning poengterer at tematikken er gjenkjennelig. Det er derfor rimelig å anta at denne begrunnelsen hører til under det Fodstad beskriver som overføringskompetanse, der elevenes evne til å se sammenheng mellom teksten innhold og egne erfaringer er det essensielle. Denne tilnærmingen er beskrivende for hvordan litterær kompetanse også kan inneholde identifikasjon fra dannelsingspotensialet.

Den siste faktoren i Fodstads helhetlige syn på litterær kompetanse er det han omtaler som den kontekstuelle kompetansen. Her fokuseres det på elevenes medfødte evne til fiksjon og å kunne se for seg situasjoner. Dette svarer til forestillingsevnen som ble drøftet under dannelsingsdimensjonen til skjønnlitteraturen.

I dette underkapittelet har jeg forsøkt å bruke litterær kompetanse som et begrep for å beskrive hvordan nytte- og ferdighetsfokuset blir beskrevet i lærernes begrunnelse for valg av litteratur. Lesekompetanse, tekstkompetanse og analytiske ferdigheter som jeg i denne sammenhengen har valgt å betegne som den litterære kompetansen er som sagt et begrep som rommer mye. Legger vi Fodstad tredeling til grunn går litterær kompetanse utover ferdighets- og nytteilnærmingen som redskapsdimensjonen i denne sammenheng rommer, noe som viser dimensjonenes overlappende og dynamiske karakter.

4.3.3 Ordforråd og språkforståelse

Ordforråd og språkforståelse er et aspekt som ikke blir vektlagt nevneverdig når lærerne skal legitimere skjønnlitteratur fra et generelt ståsted, men når lærerne skal begrunne sine egne tekstutvalg er det derimot flere som vektlegger en slik tilnærming. Unikt for denne typen begrunnelser i datamaterialet er at både eldre og nyere litteratur blir begrunnet med denne tilnærmingen. Av nyere skjønnlitteratur er det spesielt minoritetslitteraturen som blir begrunnet med språkforståelse, og spesielt romanen *Tante Ulrikkes vei* (2017) av Zeshan Shakar blir nevnt flere ganger. Romanen blir omtalt av hele 8 lærere som enten en av tekstene som er blitt brukt det siste året, eller som en av tekstene lærerne mener elevene bør måte på. De har alle en sammensatt begrunnelse som vektlegger kriterier fra flere dimensjoner, men felles for de alle er at de tar opp språkforståelse. Eksempel på dette er L9; «en populær forfatter som skriver om kulturforskjeller i Norge - interessant med tanke på språklig utvikling.», eller L50; «På grunn av viktige tema, historiske begivenheter, og språk som reflekterer samtida.»

Av eldre litteratur er det de større kanoniske klassikerne som gjerne blir begrunnet med språkforståelse som kriterium. «Eldre klassikar. Forstå ei anna tid ved å sjå korleis språket har utvikla seg fra samtida til i dag. Læra dei å skildra. Den av Hamsun som passar best på ungdomsskulen.», er eksempel på hvordan L24 begrunner *Victoria* (1898) av Knut Hamsun. En annen tilnærming til språkforståelse som kommer til uttrykk i begrunnelsen av noen av de

eldre tekstene er den historiske språkutviklingen sett i lys av språkdebatten på 1800-tallet, noe blant annet L58 vektlegger i sin begrunnelse av ulike eventyr fra Asbjørnsen og Moe. Dette vil si at språkforståelse tolkes av de fleste lærerne som det å kunne erfare hvordan språket er i endring, gjennom å oppleve hvordan teksten er et språklig uttrykk fra samtiden. I tillegg kan tekster fra minoritetslitteraturen gi oss et språklig bilde fra minoriteter i dagens samfunn. Både eldre verk og minoritetslitteratur kan gi oss et bredere perspektiv på livet, og språkforståelse kan dermed også tolkes å ha et stort danningspotensial.

Flere vektlegger at teksten er skrevet på nynorsk som et kriterium for at boken egner seg i undervisningssammenheng. Noe som er beskrivende for lærerne som bruker nynorsk som et kriterium er hvordan de gjerne kun skriver «den er på nynorsk» eller bare «nynorsk», uten å utdype dette ytterligere, før de gjerne legger til helt andre kriterier ved teksten. Ved å ikke utdype dette kriteriet noe ytterligere blir det ikke mulig å si noe mer om hvorfor lærerne tenker at nynorsken er et kriterium for egnethet. For noen kan dette romme et ønske om at elevene skal øke sin kompetanse i det nynorske skriftspråket gjennom å lese bøker på nynorsk. I så måte vil jeg plassere tilnærmingen i redskapsdimensjonen og videre et kriterium som vektlegger språk og ordforråd. Besvarelsen kan like gjerne hentyde til det å kunne oppleve det nynorske skriftspråket som en estetisk opplevelse, kanskje også gjennom høytlesning eller som en lydbok. Om dette er tilfelle ville denne tilnærmingen blitt forstått som et kriterium innenfor opplevelsesdimensjonen. Når det kommer til hvorfor lærerne har valgt å ordlegge seg på denne måten vil det ikke være mulig å konkludere med en forklaring, men dog rimelig å komme med noen mulige årsakssammenhenger, all den tid det er en gjentakende beskrivelse for en større del av besvarelsene.

Gjennom læreplanen i norsk ligger det mange føringer om hvordan undervisningen i nynorsk skal foregå. Det kan derfor være rimelig å hevde at lærerne tar dette ansvaret som en såpass gitt og internalisert føring ved rollen som litteraturformidler, at de ikke har behov for å utdype bruken av nynorske tekster noe mer utover at de er på nynorsk. Skal denne årsaksforklaringen stå seg gjeldende vil det være naturlig å spørre seg hvorfor ikke en eneste lærer har brukt bokmål som begrunnelse, da det å øke elevenes kompetanse i bokmål også er en svært eksplisitt føring fra læreverket. En annen mulig årsaksforklaring på knappheten ved beskrivelsen av nynorskriteriet er at lærerne muligens er usikre på hvordan de skal begrunne nynorskopplæringen, og synes dermed det er problematisk å utdype et slikt kriterium i denne rundspørringen. Lærerne som var med i holdningsstudiene til Karstad (2015) om nynorsk som

sidemål styrker denne antagelsen, ved å beskrive at lærere sliter med å forsvare nynorsken i undervisningssammenheng, og at deres legitimeringsgrunner ikke påvirker elevene i nevneverdig grad. Som beskrevet i metodekapittelet tar Tjora opp en mulig utfordring med at kvalitative rundspøringer kan være et uvant format for respondentene som ikke er vant med å måtte skrive og utdype på egenhånd, ettersom det ofte ikke er så mange fritekstfelter i en rundspørring. Det er mulig at årsaksforklaringen ikke stikker dypere enn at det er usikkerheten til formatet som gjør at lærerne velger å uttale seg i stikkordsform ved bruk av nynorsk i sine begrunnelser. Som sagt blir det ikke mulig å konkludere med en årsakssammenheng i dette tilfelle, og disse drøftelsene blir dermed stående igjen som mulige årsaksforklaringer. I kontrast til denne stikkordsbaserte beskrivelsen av nynorsk er det nødvendig å presisere hvordan to av lærernes begrunnelser ikke passer inn i denne beskrivelsen. L4 velger å begrunne Gaute Sortlands tekst *Advent* (2019) ved at teksten har en bokmålsnær nynorsk, og dermed er en fin introduksjon til nynorsk som skriftspråk. Lignende tilnærming har også L6 som begrunner sin nynorsktekst som passende inngang til å lese nynorsk med tanke på korte lengden.

4.4 Litterære begrunnelser med ulike tilnærminger til opplevelsesdimensjonen

Frem til nå har studien tatt for seg hvordan lærere bruker redskaps- og dannelsesdimensjonen for å begrunne sine egne litteraturvalg og legitimere skjønnlitteraturens plass i norskundervisningen. Nå vil jeg se på hvordan enkelte lærere begrunner både den generelle skjønnlitteraturen og sine litteraturvalg i opplevelsesdimensjonen. Som nevnt tidligere fokuserer opplevelsesdimensjonen på tekstenes egenverdi. Her vil jeg dermed se på lærernes forståelse av de skjønnlitterære tekstene som kilde til estetiske og litterære opplevelser. Som sagt rommer de estetiske leseopplevelsene gjerne flere tilnærminger til skjønnlitteraturen enn opplevelsesdimensjonen, men opplevelsesdimensjonen vil i denne studien bli forstått som en ren estetisk litteraturopplevelse. Som presisert og drøftet tidligere i kapittelet er det en uoverensstemmelse mellom hvordan lærerne begrunner inkludering av skjønnlitteratur i norskundervisningen generelt og hvordan de begrunner sine egne tekster. Der halvparten av lærerne bruker aspekter fra opplevelsesdimensjonen for å legitimere skjønnlitteratur, er det en markant nedgang i hvor mange lærere som begrunner sine egne litteraturvalg med de samme aspektene. Jeg vil videre beskrive hvordan flere litteraturforskere beskriver den efferente lesetilnærmingen som en trussel for den estetiske lesingen og opplevelsesdimensjonen, noe som kan være en del av årsaken til hvorfor lærernes syn på skjønnlitteratur og egen

litteraturundervisning ikke stemmer overens. Bergström (2020) er kanskje en av de som går hardest til verks ved å hevde at skolesystemet kveler kreativiteten til barn. Han mener at litteraturens estetiske side dermed vil gå tapt, og dermed også den opprinnelige hensikten med norskfaget. Bergström utdyper dette med at barn er kreative av natur, noe som blant annet uttrykker seg gjennom barns evne til fantasi, denne kreativiteten klarer ikke skolen å holde fast ved, men snarere motarbeider og kveler (s. 45).

På tross av at læreplanen i norsk sier noe om estetisk lesing i både kjerneelementene og kompetansemålene, sier læreplanen lite om den estetiske lesingen i sammenligning med lesing som redskapsfag. Hennig (2017) påpeker at denne vektingen også er gjeldende om vi ser isolert på litteraturundervisningen, hvor den efferente lesingen også dominerer. Ifølge Hennig er gleden ved estetisk lesing både den første og viktigste veien inn i tekst. Kjelen (2013) hevder at læreplanens skjeve vekting av efferent og estetisk lesing gjør det vanskelig for norsklærere å legitimere skjønnlitteraturens plass i skolen. Ser man på norskfaget som et ferdighetsfag vil ikke den estetiske lesingen passe inn, ettersom litterære opplevelser gjerne ikke kan måles og derav blir skjønnlitteraturen ofte ikke brukt til dette formålet (s.60). Hennig beskriver hvordan skolen vektlegger det som kan vurderes av lesingen, fremfor å ha fokus på innlevelse og nysgjerrighet hos elevene i møte med skjønnlitteraturen. Han mener videre at denne praksisen har ført til at elevene streber etter å finne den «riktige» meningen i teksten, fremfor at meningen skapes selv (s. 110). Ved at lærerne føler de mangler legitimering i læreplanen for fokus på de estetiske leseopplevelsene, kan dette være noe av grunnen til at lærernes begrunnelser for tekstutvalg ikke samsvarer med fokuset de har på den estetiske lesingen når de skal begrunne skjønnlitteratur generelt.

Gjennom analyseprosessen utviklet det seg også i opplevelsedimensjonen noen ulike måter å betegne de estetiske leseopplevelsene. Som det fremkommer i figur 7 ble disse tilnærmingene identifisert og betegnet som leseglede og mangfold. Det er viktig å merke seg at disse betegnelse ble utformet med formål om å beskrive lærernes ulike tilnærminger til den estetiske leseprosessen, og dermed ikke impliserer en fundamental skillelinje av to ulike oppfatninger av opplevelsedimensjonen.

Leseglede

Mangfold

Figur 7: Ulike tilnæringer til opplevelsesdimensjonen

4.4.1 Leseglede

Som litteraturformidler har man ansvaret for å skape litteraturopplevelser for elevene som oppleves som meningsfulle og fine. «Spennende roman. Gode tilbakemeldinger fra elever.», så enkelt og direkte velger L2 og begrunne romanen *Tante Ulrikkes vei*. Mange av lærerne begrunner sine bøker ved å nevne leseglede spesifikt. Som vi har sett på mener Ørjasæter (2019) at litteraturpraksisen til lærerne bør være styrt av elevenes motivasjon. Ved å skape positive opplevelser og glede ved lesingen, som flere lærere begrunner sine litteraturvalg med, vil elevene få mer motivasjon for videre lesing.

Det blir viktig at elevene får positive erfaringer ved lesing av skjønnlitteratur på skolen da dette er den eneste arenaen flere av elevene ser ut til å lese skjønnlitteratur. L18 legitimerer skjønnlitteraturen i skolen fra et generelt perspektiv med; «Den viktigste grunnen til å jobbe med skjønnlitteratur i norskundervisningen er fordi ungdom leser svært lite skjønnlitteratur på egenhånd». L21 beskriver dette med å sammenligne med andre mulige påvirkningsarenaer; «For inspirasjon, drømmer og håp. Gi ungdommen noe annet å leve seg inn i enn en (ofte) usunn hverdag oppslukt i sosiale medier». Det gir et tydelig bilde på at det er helt essensielt at skolen lykkes med å skape leselyst for at elevene skal bli selvstendige lesere og nyte skjønnlitteratur på egenhånd.

4.4.2 Mangfold

En tilnærming som lærerne vektlegger som viktig for å oppnå gode opplevelser ved lesing i sine litteraturbegrunnelser er å presentere et mangfold av tekster til elevene. Hvorfor et mangfold av tekster er både riktig og viktig i litteraturundervisningen isolert sett er et sammensatt bilde, og kan trolig besvares ved hjelp av alle de ulike dimensjonene. I denne sammenheng har lærerne beskrevet mangfoldet av tekster som viktig for at elevene skal kunne få muligheten til å utforske og oppdage sine egne litterære preferanser. L6 begrunner inkludering av skjønnlitteratur i norskundervisningen slik:

«Å stimulere til leseglede! Ved å lese ting sammen, skaper vi et fellesskap rundt lesinga og jeg får muligheten til å vise elevene en bredde innenfor skjønnlitteratur. Det igjen kan åpne øynene deres for at "det finnes lesestoff også for meg", og de får mestringsfølelse ved å se at de kan "holde ut" en hel tekst/bok.»

Læreren ønsker å vise elevene et mangfold av tekster for å kunne treffe elevenes litterære preferanser. Lykkes man med dette kan de oppnå mestringsfølelse og videre leseglede gjennom å gjennomføre en hel bok. Her ligger det en implisitt overbevisning om at alle kan oppleve gode leseopplevelser, mestringsfølelse og leseglede så lenge man er introdusert for den «rette» teksten.

For noen lærere er det ikke nødvendigvis bare å finne tekster elevene liker, som er begrunnelsen for vektleggingen av mangfoldsaspektet. L26 fremhever at mangfoldet også gir elevene en formening om hvilke typer tekster man ikke liker; «Lese glede. Vise bredden i litteratur. La elevene få opplevelser med litteratur de både kan like og fordra.» Dette kan både være med å presisere elevenes litterære preferanse, men det kan også tenkes at læreren vektlegger opplevelsen med å oppleve tekster man ikke liker isolert sett. Dette er en erfaring som kan gi elevene mye, blant annet trening i leseutholdenhet. Om dette er en riktig tilnærming til litteraturformidling er det nok svært mange som vil være skeptiske til, blant annet Haraldsen-Jupskås (2016) og Ørjasæter (2019).

Viktigheten av et mangfoldig litteraturtilbud i skolen kan også argumenteres gjennom at elevene vil få oppleve flere ulike estetiske og litterære opplevelser, og vise frem ulike sider ved skrivekunsten gjennom tekstenes egenverdi. Dette er en tilnærming som L37 beskriver; «les tekstar med variasjon i innhald og struktur, at dei får møtt på teksttypar som dei ikkje ellers les.» Ifølge Hennig (2017) vil man ved å la unge lesere venne seg til å fremkalle estetiske erfaringer fra tekster kunne øke elevenes leseinteresse, og oppnå naturlig utvikling av efferent leseferdighet. Dette vil også kunne gjøre lesingen og litteraturundervisningen mer lystbetont, og øke elevenes selvtillit som lesere fordi deres opplevelser med teksten blir anerkjent som betydningsfulle i seg selv. Hennig påpeker likevel at det er viktig å være genuin i undervisningen, og at man ikke kan kreve analyse av tekster som først og fremst leses for den estetiske opplevelsen (s.123-124).

4.5 Litterære begrunnelser med ulike tilnærminger til historie- og kulturdimensjonen

I læreplanens overordnede del heter det seg at «innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skjønnlitteraturen og samtiden kan sies å ha en gjensidig påvirkning på hverandre, der en forståelse av samtiden vil skape større innsikt i teksten, samtidig som en forståelse av teksten kan skape en forestillingsevne som gir deg god innsikt i samfunnet. Dette er i tråd med litteratursosiologien. I tillegg heter det seg i den nye læreplanen at elevene skal utvikle kompetanse som gjør dem i stand til «å utforske tekstens kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne tilnærmingen til tekst har dermed bred forankring i både læreverket og litteratursosiologien. Som vi allerede har vært inne på, så kan dette også gjenspeiles i lærernes syn på skjønnlitteraturen, men kommer ikke like tydelig til uttrykk i lærerens faktiske litteraturformidling.

Hvorfor lærerne vektlegger flere kriterier fra kultur- og historiedimensjonen når de skal begrunne hvilke tekster de mener elevene bør møte på, i motsetning til begrunnelsene for egne litteraturvalg det siste året, er noe som kan forklares ved å se på hvilke typer tekster som begrunnes. Når lærerne begrunner hvilke tekster de mener elevene bør møte på er det mange som trekker frem de eldre kanoniske tekstene som er en del av vår litterære kulturarv. Her er det naturlig at de vektlegger begrunnelser fra historie- og kulturdimensjonen som nettopp tar for seg verdien av disse tekstene. Når de samme lærerne skal presentere sine litteraturvalg for det siste året er det langt færre av de som har undervist i slike type kanoniske tekster, og færre aspekter fra denne dimensjonen blir dermed brukt. Til tross for at dette er en mulig årsaksforklaring blir det da relevant å spørre seg hvorfor ikke eldre litteratur og kanoniske tekster har blitt undervist i det siste året, når dette er noe mange mener at elevene bør møte på i norskundervisningen.

Til tross for denne uoverensstemmelsen mellom lærernes ideelle litteraturtilbud og faktiske praksis som litteraturformidler, er det flere elementer jeg finner interessant i begrunnelsene til lærerne som vektlegger kulturhistoriske kriterier i sine litteraturvalg. Flere lærere vektlegger blant annet litteraturhistorie gjennom de litterære epokene når de begrunner sine valg av tekster. Dette kan kanskje forklares med L56 sin overbevisning om at; «Elever trenger å få inn tematiske perspektiver fra eldre tider som ofte litteraturen er bedre på enn lærebøkene.» Ulike tekster blir dermed viktig i undervisningen av ulike litterære epoker; «Denne teksten bruker vi for å få kjennskap til de litterære epokene og hva de ulike epokene omhandler. Pendelen

mellom det romantiske og det realistiske, og hvordan dette speiler hverandre gjennom tiden.» L8 begrunner novellen *Karen* (1882) av Alexander Kielland ved å kun vise til de ulike litterære epokene, og bruker dermed skjønnlitteraturen som et verktøy for å kunne skape innsikt i fortiden. L8 poengterer dette ved å si at vi må kjenne til fortiden for å kunne si noe om fremtiden. Jeg vil hevde at fortiden er like viktig i sammenheng ved å kunne forstå samtiden og den konteksten vi er en del av i dag.

Andre vektlegger tekstens allmenngyldighet og relevans på tvers av tid og rom når de begrunner sine tekstvalg. Et eksempel på det er L54; «For at elevene skal se relevansen mellom den tids samfunnskritikk og dagens, som har påfallende mange likheter». Her ønsker L54 å gi elevene mer innsikt i både tekstens samtid og dagens samfunn ved å åpne opp for likheter og forskjeller som kommer til uttrykk i Henrik Ibsens stykke *Et dukkehjem* (1879) og vise at eldre tekster kan være meningsfulle og like viktige også i dag. En annen som vektlegger denne tilnærmingen i sitt litteraturvalg er L8;

«Denne er mer aktuell enn mange tror. I dagens samfunn har Andrew Tate fått stor påvirkningskraft hos mange unge gutter, og det å forstå hvorfor han sier og gjør som han gjør, kan diskuteres opp mot Peer Gynt som da er skrevet på slutten av 1800-tallet. Begrepet "fuckboy" har også blitt trukket fram som et dagsaktuelt begrep på Peer Gynt.»

Her brukes eksplisitte eksempler på hvordan Per Gynt kan sees på som et historisk bilde på begrepet «fuckboy», og hvordan vi kan bruke elevenes egne referanserammer for å skape forståelse av eldre tekster. Med slike allmenngyldige tekster åpnes det opp for både utforskende tekstnærhet og en kontekstuell forståelse.

4.6 Kommunikasjonsmodellens dimensjonering

Som beskrevet i metodekapittelet har også kommunikasjonsmodellen blitt tatt i bruk under analysearbeidet. Hensikten med dette er at jeg ønsket å se på hvilke av dimensjonene i kommunikasjonsmodellen som blir lagt vekt på når lærerne skal begrunne sitt utvalg av skjønnlitteratur til norskundervisningen på ungdomstrinnet. Dette gir enda en tilnærming for å kunne beskrive lærernes litteraturvalg.

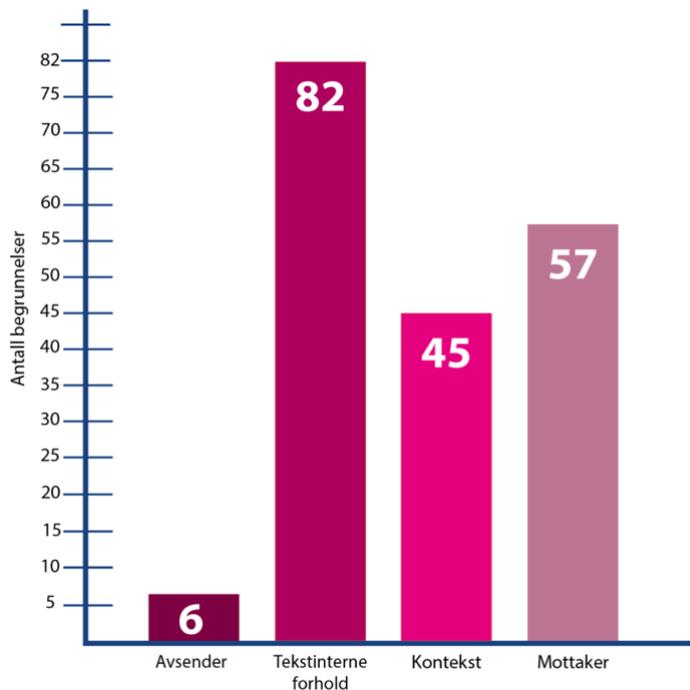
Det kommer tydelig frem i empirien at lærerne vektla avsender i minst grad under sine begrunnelser. Avsender referer altså til forfatter av tekstene. De som vektla dette som et kriterium var for det meste tekster som blir sett på som viktige kulturelle og historiske verker, og Henrik Ibsen var ikke overraskende en av de forfatterne som ble vektlagt mest. Dette var noe blant annet L54 valgte å gjøre; «Henrik Ibsen. Egentlig hvilket som helst skuespill. Men jeg trives veldig godt med Vildanden. Fordi han er Norges største og viktigste forfatter, og fordi elevene skjønner at han er viktig.» Her blir Ibsen som forfatter og avsender utelukkende brukt som begrunnelse for verket, ikke teksten selv. L54 sier også at hvilket som helst stykke av Ibsen er egnet til litteraturundervisningen, og velger ut Vildanden på bakgrunn av egne preferanser. Et annet eksempel på hvordan Ibsen blir vektlagt som begrunnelse er hvordan L44 begrunner *Et Dukkehjem*; «Elever i norsk skole bør kjenne til verk av en av de fire største norske forfatterne».

Til tross for at Henrik Ibsen er den forfatteren som vektlegges av flest lærere, finnes det også eksempler på andre forfattere som blir vektlagt og som dermed argumenterer for valg av tekst på bakgrunn av avsender. L58 begrunner også valg av tekst ut ifra avsender; «Vi har lest Karen av Amalie Skram, fordi det er kvinnelig forfatter, realistisk og til å sammenligne med egen livssituasjon». Her er det det faktum at Amalie Skram var en kvinnelig forfatter og mulighet til å skildre fra et kvinneperspektiv som var sentralt. En slik begrunnelse kan ha grobunn fra den feministiske litteraturkritikken som er kritiske til den mannsdominerende litteraturhistorien (Moi, 2002). Andre forfattere som blir vektlagt som et argument for teksten i seg selv er Erlend Loe, som av L2 blir omtalt som en «god norsk forfatter som elevene bør få kjennskap til». L53 vektlegger det faktum at Torvald Sund er en lokal forfatter, og Zeshan Shakar blir vektlagt som en populær forfatter i L9 sin begrunnelse av *Tante Ulrikkes vei* (2017).

Som det kommer frem i figur 8 er lærernes litterære begrunnelser i mye større grad fokusert på mottaker, i forhold til avsender. Her forstår mottakerne som elevene. Lærerne har med slike begrunnelser et elevorientert fokus, ved at de er opptatt av hva teksten gir til elevene eller hva de skal sitte igjen med. Enten det er opplevelser, ferdigheter, kunnskap, ny innsikt eller andre tilnærminger som denne oppgaven har vært inne på.

At tekstinterne forhold er det lærerne vektlegger mest når de skal begrunne sine litteraturvalg er ikke overraskende all den tid det er tekster de skal begrunne. Tekstinterne forhold påvirker

også hvorvidt skjønnlitteraturens potensiale kommer frem. De kontekstspesifikke begrunnelsene går for det meste på bokens kontekst eller dagens samfunn som vi har vært inne på i kultur- og opplevelsesdimensjonen. I tillegg til tekstens kontekst er det også lærere i min forskning som begrunner sine litteraturvalg på bakgrunn av andre kontekstspesifikke elementer, som at det er undervisningsopplegg tilgjengelig, at teksten passer bra til et tema de allerede jobber med, eller at teksten gir mulighet for stor variasjon i undervisningen.



Figur 8: Lærernes vektlegging av de ulike dimensjonene i kommunikasjonsmodellen under sine begrunnelser for tekstvalg.

4.7 Ytterligere bemerkninger

Gjennom analysearbeidet og empiriens samlede funn gjorde jeg meg noen refleksjoner rundt tilnærminger som ikke har vært behandlet så langt i studien, men som kan være beskrivende for denne studien av litteraturvalg.

L19 velger seg ut Nils-Aslak Velkeapaa og Mari Boine som to samiske kulturformidlere hun bruker i litteraturundervisningen; «MÅ møte samisk tradisjon, og begge er kulturbærere.» Noe jeg finner svært interessant er hvordan det kun er tre lærere som vektlegger samisk kultur som kriterium for valg av skjønnlitteratur. Dette er i strid med læreplanen i norsk som legitimerer møte med både samisk språk, kultur og litteratur. Etter 10. trinn skal nemlig elevene kunne "reflektere over samisk kultur og historie og møte samisk språk og samisk litteratur" (kunnskapsdepartementet, 2019). Videre skal elevene kunne "lese og bruke tekster

fra samisk kultur og litteratur" (LK20). Dette er en av få steder hvor læreplanen eksplisitt beskriver hvordan type litteratur det er forventet at elevene skal møte og ha erfaringer med. I lys av læreplanens eksplisitte beskrivelse av den samiske litteraturens plass i undervisningen er det interessant å se hvor få lærere som gir uttrykk for at de vektlegger dette. Denne trenden gjør seg enda mer gjeldende når lærerne skal beskrive hvilket litteraturtilbud elevene bør ha i skolen, ved å beskrive og begrunne tre tekster de mener elevene bør møte på i skolesammenheng. Her er det nemlig ingen av respondentene som nevner samisk litteratur og kultur.

I den gjeldende læreplanen for norsk står det også at; «elevene skal ha mulighet til å lære om og av nabospråkene dansk, svensk, islandsk og finsk som andrespråk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre understreker læreplanen at nabospråkundervisningen skal bidra til å styrke elevenes forståelse av eget språk og kultur, samt øke deres flerspråklige kompetanse og intertekstuelle forståelse. Konkret innebærer dette at elevene i norskfaget kan få undervisning i et eller flere av de nordiske nabospråkene som en del av fagets innhold. Dette kan for eksempel skje gjennom å lese og analysere tekster på nabospråk, eller gjennom å øve på å snakke og skrive på et av de nordiske språkene. Skjønnlitteraturen har dermed et ansvar for å la elevene oppleve ulike nabospråk. Et interessant funn er at det kun er en lærer som vektlegger dette i sin begrunnelse for sine litteraturvalg og det er kun denne læreren som har valgt ut tekst på et annet av de nordiske språkene. L43 begrunner *Piken med svovelstikkene* (1848) av H. C. Andersen på følgende måte; «dansk og norsk versjon. Som del av fortellende tekster og nordisk språk». Ved å både bruke den danske og norske versjonen av teksten kan det tenkes at læreren ønsker å vise frem likheter og forskjeller ved disse to nabospråkene, og gi elevene en opplevelse av det danske språket gjennom litteratur. Et slikt funn som indikerer et manglende fokus på nabospråkundervisning i skolen, er på ingen måte noe som er unikt for denne studien. Lisa Madsen er en av de som har undersøkt det nordiske perspektivet i læreplanen til de nordiske landene, og konkluderte med at det nordiske hadde svært liten plass (Østlie, 2009).

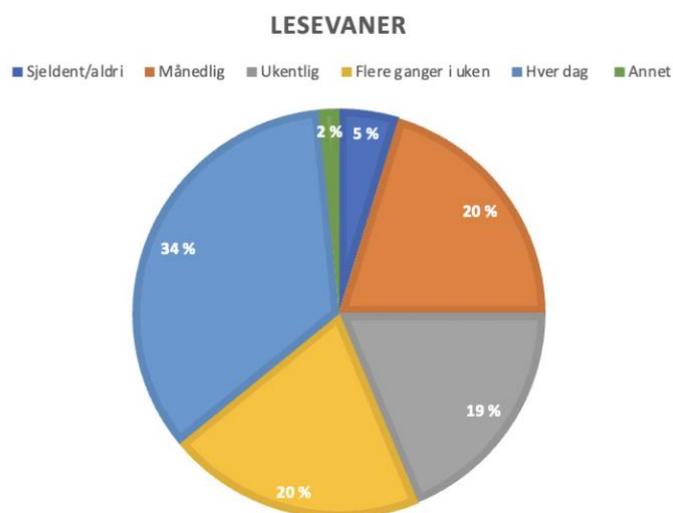
4.8 Mulige implikasjoner

Lærernes egne lesevaner, personlige preferanser og forhold til litteratur vil spille inn på hvordan deres rolle som litteraturformidler blir utøvd i sammenheng med norskundervisningen. I denne studien blir læreren som litteraturformidler beskrevet og undersøkt på bakgrunn av lærernes egne begrunnelser for de litteraturvalgene de tar. Teigland

(2019) beskriver tre formidlingselementer som bør ligge til grunn hos en litteraturformidler. Disse er; forståelse av tekst, leseerfaring og kunnskap om leseren. I denne studien vil det være relevant å se om lesevaner og litterære preferanser skaper implikasjoner på lærernes begrunnelser for litteraturvalg, og derav påvirker dem i rollen som litteraturformidler. Jeg vil derfor i de følgende underkapitlene ta for meg spørsmål fra rundspørringen som omhandler disse aspektene.

4.8.1 Lesevaner

Her ønsket jeg å se på om leseerfaring eller lesevaner gav noen implikasjoner for lærernes begrunnelse av litteraturvalg. Fordelingen av lesehyppigheten til de 41 respondentene er fremstilt i figur 9. Av 41 lærere var det helt klart flest som oppgav at de leser skjønnlitteratur hver dag, og over halvparten av alle lærerne oppgav at de leser skjønnlitteratur minimum flere ganger i uken. Dette viser at blant de lærerne som var med i undersøkelsen så var det mange som var aktive lesere. Det er også verdt å nevne at sakprosa ikke var en del av denne undersøkelsen og er noe som vil komme i tillegg. Disse funnene kan sies å stå i kontrast til forskningen til blant annet Skar et. al. (2016) og Larsen (2005) som begge viser til at lærerstudenter faller fra i forskningen, og i realiteten ikke leser.



Figur 9: Lærernes lesevaner av skjønnlitterære tekster

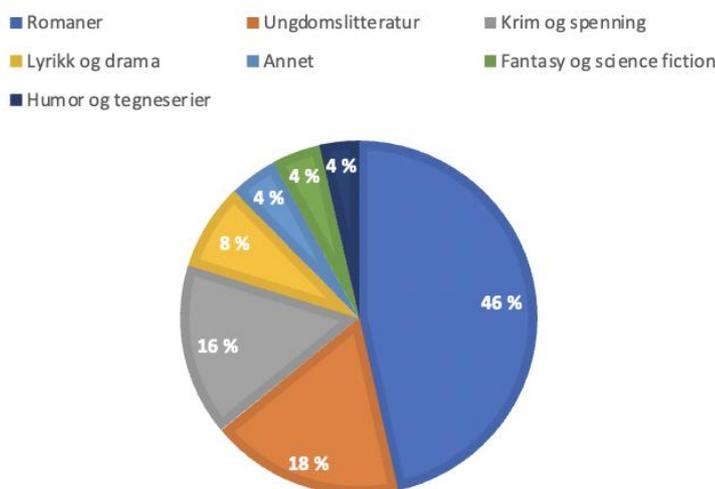
Jeg finner det svært interessant hvordan de lærerne som oppgir at de leser mye også er de lærerne som brukte flest ulike dimensjoner i sine begrunnelser, og hadde en mer sammensatt og mangfoldig besvarelse for de tekstene de valgte å legitimere. Denne tendensen kommer klart til uttrykk om vi sammenligner begrunnelsene for litteraturvalg for de som oppgir at de

leser flere ganger i uken med de som oppgir at de leser månedlig. Av de 14 lærerne som oppgir at de leser flere ganger i uken vektlegger alle ulike aspekter i sin begrunnelse for litteraturvalg som kan plasseres i minimum to av Bakkens dimensjoner. Disse vektlegger gjerne elementer fra både den estetiske og efferente skriveopplevelsen. Av lærerne som oppgir at de leser månedlig er det også her flere som har et sammensatt bilde av skjønnlitteraturens potensiale, og vektlegger kriterier fra flere av de ulike dimensjonene, men dette blir gjort i langt mindre grad. Av de 8 som oppgir at de leser månedlig har over halvparten av de begrunnelser som vektlegger kriterier fra kun en av dimensjonene, noe som viser et mindre mangfoldig syn på skjønnlitteraturens potensiale. Ut ifra disse funnene vil det være rimelig å anta at leseerfaring gir oss rom for å kunne oppdage og sette pris på flere aspekter ved skjønnlitteraturen som man kan ta i bruk i rollen som litteraturformidler. Angelfoss (2005) bruker den samme tilnærmingen ved å vise til at den kompetente og oppdaterte litteraturformidleren er en sterk leser. Ut over funnene om at leseerfaring potensielt kan gi lærerne en bredere forståelse av tekst, har ikke hvilke kriterier som vektlegges i lærernes begrunnelse og deres leseerfaring noe ytterligere sammenheng i datamaterialet.

4.8.2 Litterære preferanser

Gjennom å få respondentene til å beskrive hva de leser fikk jeg et grunnlag som beskriver respondentenes litterære preferanser. Disse funnene kunne sikkert vært interessant som gjenstand for analyse isolert sett, men i denne studien ønsker jeg å se på om lærernes personlige litterære preferanse har implikasjoner på lærernes begrunnelse for egne litteraturvalg. I figur 10 ser vi en oversikt over hva lærerne oppgir at de foretrekker å lese. Flest lærere oppgir at de foretrekker å lese romaner, noe som er en nokså åpen kategori. Deretter er det ungdomslitteratur, og krim og spenning som mange norsklærer oppgir at de leser på fritiden.

LITTERÆRE PREFERANSER



Figur 10: Lærernes skjønnlitterære preferanser

Jeg har analysert disse funnene opp mot lærernes vektlegging av ulike tilnærminger i deres begrunnelse av egne litteraturvalg i klasserommet, for å se på deres personlige litterære preferanser har en sammenheng med hvordan de velger å begrunne sine litteraturvalg. Noe jeg finner svært interessant i denne sammenhengen er hvordan en stor del av de som begrunner sine litteraturvalg med leseglede og estetiske opplevelser oppgir at de leser lyrikk og drama. Uten å skulle gjøre en større utdyping av lyrikk og drama som sjangere, kan det være nødvendig å se på noen karakteristiske sider ved disse sjangerne som kan forklare denne sammenhengen. Den russiske formalisten Viktor B. Sjklovskij beskriver lyrikken som noe som gir oss økt livsfølelse. Med dette mener han at diktspråket, til forskjell fra hverdagspråket, har egenskaper som både forlenger og intensiverer våre sanseinntrykk og slik gir oss økt livsfølelse. Sjklovskij mener at lyrikken er en nødvendig motvekt mot det automatiserte hverdagspråket som innskrenker vår livsfølelse (Andersen, 2012, s.56). Det kan være rimelig å hevde at lærere som leser lyrikk på fritiden gjerne vil gi den samme økte livsfølelsen til elevene gjennom skjønnlitteraturen, og dermed ser på leseglede og de estetiske opplevelsene som nettopp skal røre ved følelsene og utvikle våre sanseinntrykk, som helt essensielle i arbeidet med skjønnlitteratur i undervisningen. Drama som sjanger kan også påvirke lærerne til å vektlegge de estetiske sidene ved leseopplevelsene, all den tid kunstfaglig forskning viser til at dramaet i aller høyeste grad er en estetisk erkjennelsesform hvor følelsene våre er en helt essensiell faktor (Sæbø, 2009).

5. Oppsummering og avslutning

Målet med denne studien har vært å finne ut hvordan lærere begrunner sitt utvalg av skjønnlitteratur til norskundervisningen på ungdomstrinnet. Slik mine forskningsspørsmål etterspør har jeg vært interessert i hvordan norsklærere ser på skjønnlitteraturen på et generelt grunnlag, og sammen med lesevaner, litterære preferanser og læreplanen, sett på hvordan dette kan ha følger for hvordan lærere begrunner egen litterær praksis. I dette kapittelet vil jeg forsøke å summere opp studiens viktigste funn. Det er viktig for meg å påpeke at slutningene som trekkes i dette studie ikke bør generaliseres, men er tendenser som viser seg hos de lærerne som har vært grunnlag for analysen i denne studien.

Av lærerne som har deltatt i denne studien kom det tydelig frem at lærerne vektla dannelseskriterier, samt aspekter som kan betegnes som nytte- og ferdighetskriterier i størst grad, når de skal begrunne egne litteraturvalg. Analyserer vi disse funnene ytterligere ser vi at det er forestillingsevne og empati i dannelsesdimensjonen som flest lærere bruker for begrunnelse av egne litteraturvalg, samt sjangerlære og virkemidler som er viktigst i den nytteorienterte redskapsdimensjonen. I tillegg til dette viser empirien at det å kunne identifisere seg i det som formidles, og dermed oppnå et emosjonelt engasjement, er noe som flere beskriver. Videre viser undersøkelsen at den estetiske siden ved lesingen har et uutnyttet potensial.

Det første forskningsspørsmålet mitt er formulert slik; «Hvordan ser norsklærere på bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen på et generelt grunnlag?». I den forbindelse er det interessant å se på sammenhengen mellom hvordan lærere begrunner skjønnlitteraturen generelt og hvordan de begrunner egne litteraturvalg. I likhet med begrunnelse for egne litteraturvalg er det også aspekter ved dannelses- og redskapsdimensjonen som blir vektlagt av flest lærere når de skal begrunne skjønnlitteratur på et generelt grunnlag.

At begrunnelser for egne litteraturvalg samsvarer med synet på skjønnlitteratur generelt viser seg dog å ikke være gjeldende for lærerne som vektlegger de estetiske sidene av skjønnlitteraturen. Dette er kanskje det mest interessante funnet til denne studien. Andelen som vektlegger den estetiske opplevelsesdimensjonen blir halvert når lærerne skal begrunne reelle tekster og vise til sin praksis som litteraturformidler, sammenlignet med hvordan de legitimerer skjønnlitteratur generelt. Den samme trenden finner vi når lærerne skal begrunne hvilken litteraturundervisning de mener elevene skal møte på i skolen. Her vektlegger flere

lærere de estetiske sidene ved de tekstene de mener elevene bør møte på, sammenlignet med hvordan de begrunner tekstene de velger til sin egen undervisning. Dette kan indikere at lærerne ikke har tilstrekkelig tid eller rom til å inkludere den estetiske siden ved skjønnlitteraturen, til tross for at de anerkjenner at dette er en viktig del av faget, og noe de i utgangspunktet mener at norskfaget bør romme. Dette kan oppleves som en begrensning for lærerne i rollen som litteraturformidler. Flere litteraturforskere beskriver den effereente lesetilnærmingen som en trussel for den estetiske lesingen. Både læreplanen og lærebøkene skjeve vekting av effereente og estetiske perspektiver på skjønnlitteraturen har blitt sett på som mulige påvirkningsfaktorer, og kan være en faktor som medfører at lærerne føler de mangler legitimering for fokus på de estetiske leseopplevelsene.

Et annet viktig funn i studien er hvordan lærere vektlegger historiske og kulturelle aspekter ved skjønnlitteraturen i mye større grad når de begrunner tekster de mener elevene bør møte på, sammenlignet med begrunnelsen for egne litteraturvalg. Dette kan begrunnes i hvilke typer tekster som brukes. Når lærerne begrunner hvilke tekster de mener elevene bør møte på er det mange som trekker frem de eldre kanoniske tekstene som er en del av vår litterære kulturarv. Her er det naturlig at de vektlegger begrunnelser fra historie- og kulturdimensjonen som nettopp tar for seg verdien av disse tekstene. Langt færre av disse klassiske tekstene blir brukt i undervisningen.

Et annet interessant funn er hvordan virkemidler og sjangerlære går fra å så vidt bli nevnt når lærerne skal begrunne skjønnlitteraturen på et generelt nivå, til å være en av de aspektene ved skjønnlitteraturen som brukes mest når lærerne skal begrunne egne tekstvalg. De fleste lærerne som bruker virkemidler som et kriterium for valg av tekst ser på mange, tydelige og tilgjengelige virkemidler som et tegn på egnethet. Lærerne ønsker også tekster som innehar tydelige sjangerkonvensjoner, og dermed er egnet som eksempeltekster til sjangerlære. Disse funnene finner vi igjen i studier som tar for seg hvordan litteraturundervisningen foregår. Dette kan tyde på at kriteriene for lærernes utvalg av skjønnlitteratur samsvarer med den litteraturundervisningen som foregår i klasserommet. All den tid vektlegging av virkemidler og sjangerkonvensjoner kan oppleves som noe snevert i sammenheng med skjønnlitteraturen omfattende og kombinerte potensiale, tyder et slikt fokus på at tekster som blant annet har en estetisk leseopplevelse som formål, blir utelukket som litteraturvalg i undervisningen. At dominerende fokus på tekstenes nytte- og ferdighetsdimensjon er dermed en annen mulig trussel for de estetiske leseopplevelsene.

Gjennom mitt andre forskningsspørsmål ønsket jeg å se på hvorvidt lærernes lesevaner og litterære preferanser hadde påvirkning for lærernes begrunnelse for egne litteraturvalg. Lærerne som oppga at de leste skjønnlitteratur hver dag begrunnet sine litteraturvalg med flere aspekter som litteraturen har å tilby og hadde en mer sammensatt begrunnelse, sammenlignet med de som oppga at de leste månedlig. Dette viser at leseerfaringen til lærerne i denne studien kan ha hatt påvirkning på hvordan lærerne ser på skjønnlitteraturens potensiale og hvordan de begrunner sine litteraturvalg. Utover dette var det ingen sammenheng med hvor ofte de leser og hvordan de begrunner sine litteraturvalg. Av lærerne som begrunnet sine litteraturvalg i at de ønsket å skape leseglede og estetiske leseopplevelser kom det frem en sammenheng mellom deres litterære preferanser. Her oppgav at klart flertall av lærerne at de foretrakk å lese drama og lyrikk på fritiden. Dette kan være naturlig all den tid både lyrikk og drama som sjanger har store estetiske aspekter ved seg. Utover dette viste ikke studiens data noen ytterligere korrelasjon mellom lærernes litterære begrunnelser og egne litterære preferanser.

Mitt siste forskningsspørsmål tok for seg hvordan læreplanen påvirker lærernes begrunnelser for valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen. Dette er noe jeg har hatt fokus på gjennomgående gjennom hele studien, og ikke noe som er drøftet et isolert sted i oppgaven. Det er flere aspekter i lærernes begrunnelser som kan tolkes som mulige implikasjoner fra læreplanen, samtidig er det også poengtert flere aspekter ved læreplanen som lærerne tydelig ikke lar seg påvirke av. Sistnevnte dreier seg i hovedsak om nabospråkundervisning og samisk litteratur, men også elevens medbestemmelse i utvelgelsesprosessen av skjønnlitteratur. Det er naturlig å legge til grunn at lærerne har latt seg påvirke av læreplanen all den tid det er et styringsdokument, og noe som de har internalisert i sin utøvelse som lærer, men det er på hvilken måte som jeg har sett på som interessant i denne studien. Blant annet kan det virke som at læreplanens noe manglende legitimering av estetiske leseopplevelser er noe lærerne er blitt påvirket av.

Jeg håper denne oppgaven kan være med på å skape bevissthet rundt lærernes litteraturvalg i skolen. Denne oppgaven kan gi en dypere innsikt i det omfattende og kombinerte potensiale som skjønnlitteraturen har å tilby, og videre påvirke deres valg av skjønnlitteratur i norskundervisningen. Som enkelte lærere i denne undersøkelsen har påpekt er det mange

elever som ikke opplever denne kunstformen andre steder enn på skolen, da er det viktig at lærerne er bevisste på hvilke tekster vi velger å introdusere til elevene.

5.1 Videre forskning

Avslutningsvis ønsker jeg å presentere andre interessante perspektiver, som jeg av hensyn til oppgavens omfang ikke har hatt mulighet til å ta for meg i denne studien, men som har et potensiale til å forskes videre på.

Som det kommer frem av rundspørringen er det flere spørsmål som ikke har blitt viet oppmerksomhet i denne studien. Dette er blant annet hvorfor lærerne tror at lærebøkene har utviklet seg til å bli en uoffisiell kanon, samt hvordan lærerne oppdaterer seg i det litterære landskapet og finne tekstene som de ønsker å bruke i undervisningen. Dette kunne vært interessant å forske videre på i lys av funnene i denne studien, som blant annet peker på at de estetiske leseopplevelsene har et uutnyttet potensial. Det hadde i denne sammenheng også vært interessant å forske videre på hvordan potensialet til de estetiske leseopplevelsene kan utnyttes i større grad, i henhold til lærernes egen legitimering for skjønnlitteratur i norskundervisningen.

Avslutningsvis kan det også nevnes at denne studien utelukkende har tatt for lærernes egne begrunnelser. Derfor hadde det vært interessant å observere litteraturundervisningen som foregår i ulike klasserom, for å se om begrunnelsene samsvarer med litteraturformidlingen i praksis. Dette ville kunne gi en dypere innsikt av læreres litteraturvalg i norskundervisningen.

Referanseliste:

- Aase, L. (2005) Norskfagets danningspotensiale i fortid og samtid. I Aasen, A. J. Og Nome, S. (red.), Det nye norskfaget (s.35-49). LNU/Fagbokforlaget
- Aamotsbakken, B. (2003) *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse?* (9/2003) Høgskolen i Vestfold <https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>
- Aamotsbakken, B. (2011) Skolereform og kanon. Skjelbred & Aamotsbakken (Red.) Norsk lærebokhistorie III – en kultur- og danningshistorie (s.103-109). Oslo: Novus.
- Aamotsbakken, B, Claudi, B. M. & Steinfeld, T. (2022). *Litteraturkanon i norskfaget*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning
- Andersen, P. T. & Mose, G. & Norheim T. (red.) (2012) *Litterære analyse: En innføring*. PAX forlag
- Angelfoss, N. (2005). Lesestimulering, opplæring eller opplevelse. I S. Nome & A. J. Aasen (Red.), Det Nye norskfaget (Bd. nr. 161). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2020) Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I Frønes S. T. & Jensen F., Like muligheter til god leseforståelse (s.250-274). Universitetsforlaget. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>
- Bergström, M. (2000). Barnet - den sidste slave (2.utg.). Reitzel.
- Betzalel, N., & Shechtman, Z. (2017). The impact of bibliotherapy superheroes on youth who experience parental absence. *School Psychology International*, 38(5).
- Bjerck Hagen, E. (red.). (2007). Den norske litterære kanon 1900-1960 (1.utg.). Oslo: Aschehoug.
- Bjerck Hagen, E. (red.). (2009). Den norske litterære kanon 1700-1900 (1.utg.). Oslo: Aschehoug.
- Blikstad-Balas, M. & Gabrielsen, I. L. (2020) Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget. *Edda*, 107(2), 85-99
<https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Brinkmann, S. (2012). *Qualitative inquiry in everyday life*. Sage Publications.
- Brottveit, G. (2018) *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal

- Bloom, H. (2007). Vestens litterære kanon. Mesterverk i litteraturhistorien (2.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Læseplan*. Hentet fra: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_L%C3%A6seplan_Dansk.pdf
- Eriksen, T. B. (1995). Nordmenns nistepakke. En kritikk av den norske kanon. (1.utg.) Halden: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fodstad, L. A. (2013). Litteratur uten form? Om læreplanens mål for eldre litteratur på ungdomstrinnet. I D. Skjelbred og A. Veum (red.). Literacy i læringskontekster. Cappelen Damm Akademisk
- Fodstad, L. A. (2020). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas, & K. R. Solbu, Det (nye) nye norskfaget. Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning
- Fodstad, L. A., & Gangnat, L. H. (2019, desember 17). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. Landslaget for norskundervisning. Hentet fra <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/forestillinger-om-littererkompetanse-blant-norsklrere-i-videregende-skole>
- Grønmo, S. (2004). Samfunnsvitenskapelige metoder. Fagbokforlaget.
- Haarberg, J. (2017). Nei, vi elsker ikke lenger (1. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Haraldsen-Jupskås, V. O. (2016). Et litterært regnestykke: Litteraturformidling i klasserommet. I N. Aalstad (Red.), Les meg: håndbok i litteraturformidling. Ena forlag
- Hennig, Å. (2012). Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hennig, Å. (2017). Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Karstad, A.K. (2015). *Nynorsk som sidemål i Tromsø: En holdningsstudie blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet* [Masteroppgave. Norges Arktiske Universitet].
- Kjelen, H. A. (2013). Litteraturundervisning i ungdomsskolen: kanon, danning og kompetanse. [Doktorgradsavhandling, NTNU].
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/nor0106?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd ed.). Los Angeles, CA: SAGE Publications, Inc.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Laminack, L. L. (2017). Read Aloud Often and Well. *Voices from the Middle*, 24(4), 33–34.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse* (A. Sörmark, Overs.). Bokförlaget Daidalos AB.
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York og London: Teachers College Press
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv*. Samlaget.
- Liverød, S. R. (2019, 13. mai) Dette kan du gjøre med god effekt: Biblioterapi. *WebPsykologen*. Hentet fra: <https://www.webpsykologen.no/artikler/109-dette-kan-du-gjore-med-god-effekt-biblioterapi/>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2012). På vandring i fortellingens og kulturens skoger. I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa - utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 11-34). Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (2006). Literature reviews of, and for, educational research: A commentary on Boote and Beile's "Scholars before researches". *Educational Researcher*, 35 (9), 28-31.
- Moi, T. (2002) Å tilegne seg Bourdieu. Feministisk teori og Pierre Bourdieus kultursosiologi I Irene Iversen (red.): *Feministisk litteraturteori*. Pax forlag
- Mortensen, K. P. (2000) *Spejlinger. Litteratur og refleksion*. Hellerup: Spring
- Nordstoga, S. (2014) Den moglege sjølvoverskridinga. I Nordstoga, S. Kruse, K. L. (red) *Den*

- moglege sjølvoverskridinga* (s. 9-31). Abstrakt forlag
- Nussbaum, C. M. (2016) *Litteraturens etikk*. PAX forlag AS
- Nydahl, A. M. (2019) Estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen. [Mastergrad, UIA, Agder].
- Pedersen, F. H. (2019, 26. september). Kanonbra!. *BLA Norges eneste månedsavis for litteraturkritikk og essayistikk*.
https://www.blabla.no/frode-helmich-pedersen-kanon_litteraer-kanon/kanonbra/111050
- Postholm, M. B. & Jacobsen D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration* (fifth edition). New York: The Modern Language Association
- Rønning, A. B. (2014). I skyggen av kanon. Empiri som utfordring i feministisk litteraturvitenskap. *Edda* (4), 278-291
- Sandved, G. E. S. (2022, 8. november). Svensk forfatter går imot en svensk kulturkanon. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/kultur/boker/2022/11/08/svenske-forfattere-gar-imot-en-svensk-kulturkanon/>
- Skaar, H., Elvebakk, L. & Nilssen, J. H. (2016). Lærerstudenten som frafallen leser – Om litteraturens fremtid i norsk skole. *Acta didactica Norge*, 10(3), 12.
<https://doi.org/10.5617/adno.3848>
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1).
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Smidt, J. K., Vold, T. & Oterholms, K. (2013). *Litteratursosiologiske perspektiver*. Universitetsforlaget
- Straum, O. K. (2018) Klafkis kategoriale danningsteorier og didaktikk. i Fugleseth, K. *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. Universitetsforlaget.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215029450201803>
- Straume, I.S. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *basic of Quality Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publication, Inc.

- Svedjedal, J., 1997, «Det litteratursociologiska perspektivet. Om en forskningstradition och dess grundantaganden», i L. Furuland og J. Svedjedal (red.), Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle, Studentlitteratur, Lund
- Sæbø, A.B. (2009). Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer. [Doktorgradsavhandling, Det humanistiske fakultet, NTNU, Trondheim.]
- Teigland, A.-S. (2019). Å forme møter mellom tekst og leser. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), Litteraturformidlingens arenaer og praksiser. Cappelen Damm akademisk.
- Tidningarnas Telegrambyrå (2022, 14. oktober) Nya regjeringen ska skapa svensk kulturkanon – kan bli litteraturlista. Boktugg.
<https://www.boktugg.se/2022/10/14/nya-regeringen-ska-skapa-svensk-kulturkanon-kan-bli-litteraturlista/>
- Tjora, A. (2021) Kvalitative forskningsmetoder i praksis (4.utg.). Gyldendal.
- Tveit, Å. K. (2019). Fristed og forvandlingsrom: Folkebiblioteket som formidlingsarena. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), Litteraturformidlingens arenaer og praksiser (s. 32–49). Cappelen Damm Akademisk.
- Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet: Loggskrivning og høytlesing. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larssøn (Red.), Inn i teksten—Ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse (s. 37–59). Fagbokforlaget
- Ørjasæter, K. (2019). Så hyggelig at du kommer. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), Litteraturformidlingens arenaer og praksiser. Cappelen Damm akademisk.
- Østlie, M.K. (2009). Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Illusjon eller realitet? [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/32410>

Vedlegg 1: Rundspørring sendt ut til lærere

En studie av læreres litteraturvalg i norskundervisningen

Informasjon om deltagelse i forskningsprosjektet:

Informasjonen fra spørreskjema skal brukes for å få mer kunnskap om læreres litteraturvalg i norskundervisningen, og hvordan lærere i faget begrunner sine valg av skjønnlitteratur. Informasjonen skal være grunnlag for analyser og drøftelser som gjøres i arbeidet med en masteroppgave i norskfaget.

Ved å fylle ut spørreskjema samtykker du til deltagelse i undersøkelsen. Estimert tid på å besvare undersøkelsen er mellom 5-10 minutter. Det bes om at respondentene besvarer spørsmålene utfyllende.

Ditt personvern:

Informasjonen fra spørreskjema brukes bare til formålet som er beskrevet i dette skrevet. Dette er et anonymt spørreskjema, det er derfor viktig at du ikke oppgir sensitiv informasjon eller annen informasjon som kan spores tilbake til deg. Den tekniske gjennomføringen av spørreundersøkelsen foretas av nettskjema.no.

Har du spørsmål om studien?

Ta kontakt med masterstudent, Marthe Solberg, ved lærerutdanning på Høgskolen i Halden. E-post: marths@hiof.no

Hvilket fylke jobber du i?

- Viken
- Oslo
- Innlandet
- Vestfold og Telemark
- Agder
- Rogaland
- Vestland
- Møre og Romsdal
- Trøndelag
- Nordland
- Troms og Finnmark

På hvilket nivå underviser du i skjønnlitteratur i norskfaget? Sett et eller flere kryss

- Barnetrinn (1.-4.)
- Mellomtrinn (5.-7.)
- Ungdomstrinn (8.-10.)
- VGS

Hva er etter ditt syn den viktigste grunnen til at vi bør jobbe med skjønnlitteratur i norskfaget?

Nevn 3 skjønnlitterære tekster du har brukt i norskundervisningen det siste skoleåret og begrunn hvorfor:

Tekst 1. Forfatter, tittel og begrunnelse:

Tekst 2. Forfatter, tittel og begrunnelse:

Tekst 3. Forfatter, tittel og begrunnelse:

Nevn 3 av de viktigste skjønnlitterære tekstene du mener elevene bør møte i norskfaget og begrunn hvorfor.

1. Forfatter, tittel og begrunnelse:

2. Forfatter, tittel og begrunnelse:

3. Forfatter, tittel og begrunnelse:

Hvilke ressurser bruker du mest når du skal finne skjønnlitteratur til undervisning?

Læreboken

Skolebiblioteket

Kolleger

Egne litterære erfaringer

Annet

Utdyp hvilke andre kilder du bruker for å finne litteratur til undervisning:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «Hvilke ressurser bruker du mest når du skal finne skjønnlitteratur til undervisning?»

I hvor stor grad opplever du at lærebøkene styrende for valg av tekster?

Der 1 er ikke styrende i det hele tatt og 5 er svært styrende og

Flere studier viser at lærebøkene er svært styrende for valg av tekster i undervisningen. Hvorfor tror du det er slik?

Hvilke kriterier er viktig for deg når du vurderer skjønnlitterære tekster til bruk i undervisningen?

Hvordan vurderer du om en skjønnlitterær tekst er egnet for bruk i undervisningen?

Stoler på vurderingen fra kolleger

Leser parateksten til boken

Leser anmeldelser

Leser hele teksten selv

Lar elevene bestemme selv

Annet

Er karaktertrekk hos elevgruppen av betydning når du skal velge ut skjønnlitterære tekster, isåfall hvilke?

Hvilke av disse utsagnene er beskrivende for dine lesevaner

Jeg leser skjønnlitteratur hver dag

Jeg leser skjønnlitteratur to til tre ganger i uken

Jeg er leser skjønnlitteratur ukentlig

Jeg leser skjønnlitteratur månedlig

Jeg leser skjønnlitteratur sjeldent eller aldri

Annet

Beskriv dine lesevaner:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg leser skjønnlitteratur sjeldent eller aldri» er valgt i spørsmålet «Hvilke av disse utsagnene er beskrivende for dine lesevaner»

Hvorfor leser du?

Sett inntil tre kryss for det som beskriver deg best

For å kunne diskutere litteratur med kolleger eller andre

For å finne bøker jeg kan anbefale og/eller bruke i undervisning

For å få et større innblikk i vår litterære kulturarv

For å følge med på samtidslitteraturen

For å lære (om ungdom, minoriteter eller andre ting)

For å bli en bedre skriver

For underholdning eller avslappning

Andre ting

Hvilken skjønnlitteratur foretrekker du å lese?

Eldre litteratur

Nyere litteratur

Annet

Hva er din litterære preferanse?

Sett inntil to kryss for det som beskriver deg best

Ungdomslitteratur

Krim og spenning

Lyrikk og drama

Humor og tegneserier

Fantasy og science fiction

Romaner

Annet

Utdyp gjerne dine litterære preferanser: