



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

Identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur på ungdomstrinnet

En studie av norsklæreres tilrettelegging av identitetsutvikling på ungdomstrinnet.

Reading of Fiction and Identity Development in Lower Secondary School

A Study of Norwegian Curriculum Teachers' Facilitation of Identity Development through Reading at the Youth Level.

Cecilie Brurberg Olsen

Kandidatnummer: 325

Master i undervisningsvitenskap, fordypning i norsk fagdidaktikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Veileder: Per Arne Michelsen og Anne-Stefi Teigland

Innleveringsdato: 15/05-20

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Min masteroppgave omhandler norsklæreres tilrettelegging av identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Jeg har hovedsakelig fokusert på hvordan lærere tilrettelegger for identitetsutvikling i norskfaget gjennom valg av tekstform, sjanger og metoder, samt hvilke kriterier som ligger til grunn for utvelging av litteratur som presenteres for elevene. Min problemstilling er; hvordan legger norsklærere på ungdomstrinnet til rette for identitetsutvikling gjennom lesing av skjønnlitteratur? For å svare på denne problemstillingen, har jeg tatt stilling til et annet spørsmål; Er identitet og identitetsutvikling en bevisst grunntanke bak tilpassingen av litteraturundervisningen på ungdomstrinnet?

Datainnsamlingsmetoden jeg har brukt i min forskning har jeg valgt å kalle semistrukturert spørreskjema. Denne metoden er sterkt inspirert av datainnsamlingsmetoden intervju. Forskningens informanter utgjør syv norsklærere på ungdomstrinnet.

Lærernes tilrettelegging for identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur på ungdomstrinnet har jeg valgt å dele i tre kategorier; kriterier og faktorer som påvirker læreres valg av litteratur, dominerende tekstformer i norskundervisningen og arbeidsmetoder. Lærerens perspektiv på lesing av og arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet er hovedfokus i alle de tre kategoriene. Fire faktorer påvirker læreres valg av skjønnlitteratur; identitet, tematikk, kompetanse- og læreplanmål og elevmangfoldet. Den dominerende tekstformen både i teori og praksis er novellesjangeren, mens romanens rolle er videre svak. Arbeidsmetodene som dominerer når det kommer til arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet er litterær samtale, tekstanalyse og tolking, elevtekst, lesestrategier og ulike typer spørsmålsformuleringer. Hovedfunnet mitt vil jeg oppsummere som at teori om identitet og dannelse ligger som en grunnmur for litteraturundervisning i norskfaget på ungdomstrinnet.

Abstract

My master's thesis deals with Norwegian teachers' facilitation of identity development through fiction at the youth stage. I have mainly focused on how teachers facilitate identity development in the Norwegian subject through the choice of text form, genre and methods, as well as what criteria underlie the selection of literature presented to the students. My main problem is; how do Norwegian teachers at the youth stage facilitate identity development through reading fiction? To answer this problem I have considered another question; is identity and identity development a conscious basis for the adaptation of literary education at the youth level?

The data collection method I have used in my research I have chosen to call structured questionnaire. This method is heavily inspired by the data collection method interview. The research informants comprise seven Norwegian curriculum teachers at the junior level. The method has both advantages and disadvantages as the data collection method.

The teachers' facilitation of identity development through fiction at the youth level I have chosen to divide into three categories; criteria and factors that influence teachers' choice of literature, dominant textual forms in Norwegian curriculum teaching and working methods. The teacher's perspective on reading and working with fiction at the junior level is the main focus in all three categories. Four factors influence teachers' choice of fiction; identity, themes, competence- and curriculum goals and student diversity. The dominant text form in both theory and practice is the short story genre, while the novel's role is further weak. The working methods that dominate when it comes to work with fiction at the youth stage are literary conversation, text analysis and interpretation, student text, reading strategies and various types of question formulations. I would like to summarize my main finding that the theory of identity and education lies as a foundation for literary education in the Norwegian curriculum subject at the lower secondary school.

Forord

Å kunne lese er en nøkkel til verden.

- Atle Skaftun, 2009.

Jeg vil takke begge veilederne mine for hjelpen; Anne-Stefi Teigland for å ha hjulpet meg i gang og med å finne hovedfokus for oppgaven og Per Arne Michelsen for å ha veiledet meg gjennom skrivingen. Jeg vil også takke informantene som deltok i min forskning, deltakelsen settes stor pris på.

Sammendrag	1
Abstract	2
Forord	3
Figurliste	7
1.0 Innledning.....	8
1.1 Begrunnelse for valg av tema	10
1.2 Avgrensing	11
1.3 Problemstilling.....	12
1.3.1 Forskningsspørsmål.....	12
1.4 Masteravhandlingens oppbygning	13
2.0 Teoretisk referanseramme.....	15
2.1 Identitet	16
2.1.1 Kollektiv og individuell identitet	16
2.1.2 Skjønnlitteratur og identitetsutvikling	18
2.2 Litteraturundervisning.....	18
2.2.1 Estetisk og efferent lesing	19
2.2.2 Litterær kompetanse.....	21
2.2.3 Fiktiv lesekompetanse.....	22
2.2.4 Resepsjonestetikk	22
2.2.5 Erfaringsbasert litteraturundervisning.....	24
2.3 Ungdomslitteratur	25
2.3.1 Ungdom som lesere	26
2.3.2 Tekstmiljøet i klasserommet	27
3.0 Forankring i læreplanen	29
3.1 Kompetansemål i norskfaget etter 10. trinn	30

3.2	Opplæringens mål: Utdanning og dannings.....	31
3.3	Sosial og kulturell kompetanse.....	33
3.4	Oppsummering.....	35
4.0	Forskningsmetode.....	37
4.1	Metodevalg – semistrukturert spørreskjema.....	38
4.2	Utarbeidelse av spørreskjemaet.....	39
4.2.1	Innledning.....	39
4.2.2	Spørsmål.....	40
4.2.3	Avslutning.....	44
4.3	Utvalg.....	44
4.3.1	Utvalgets representativitet	49
4.4	Dataanalysemetode – fenomenologisk perspektiv	50
4.4.1	Helhetsinntrykk	50
4.4.2	Kategorier, koder og begreper	51
4.4.3	Kondensering.....	52
4.4.4	Sammenfatning	52
4.5	Evalueringsmetode	54
4.5.1	Metodens fordeler	54
4.5.2	Metodekritikk.....	55
4.5.3	Metodens reliabilitet.....	57
4.5.4	Metodens validitet	58
4.5.5	Etiske forskningshensyn	60
5.0	Presentasjon og drøfting av datamaterialet	62
5.1	Kriterier og faktorer som påvirker lærerens valg av skjønnlitteratur	63
5.1.1	Identifiserende faktorer	64

5.1.2	Utfordrende tematikk	66
5.1.3	Læreplanmål.....	68
5.1.4	Elevmangfoldet	70
5.2	Dominerende tekstformer i norskundervisning på ungdomstrinnet.....	72
5.2.1	Foretrukket tekstform	72
5.2.2	Tekster lest hittil i skoleåret	74
4.2.2	Sammenlikning av teori og praksis.....	75
4.2.3	Novelle.....	77
4.2.4	Utdrag.....	79
4.2.5	Roman	81
4.3	Arbeidsmetoder.....	86
4.3.2	Litteratursamtale.....	89
4.3.3	Litteraturanalyse og tolking	91
4.3.4	Lesestrategier	92
4.3.5	Elevtekst	93
4.3.6	Spørsmåls- og oppgaveformuleringer.....	94
6.0	Oppsummering.....	97
6.1	Forskningsspørsmål	98
6.2	Problemstilling: Hvordan tilrettelegger norsklærere på ungdomstrinnet for identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur?	102
7.0	Referanseliste.....	104

Figurliste

Figur 1: Informantenes kjønn.....	46
Figur 2: Informantenes lengde i yrket	47
Figur 3: Fordeling av trinn informantene underviser på.....	48
Figur 4: Foretrukket tekstform	73
Figur 5: Tekster lest hittil i år.....	74
Figur 6: Sammenlikning av teori og praksis.....	76
Figur 7: Sammenlikning av teori og praksis: Novelle	77
Figur 8: Sammenlikning av teori og praksis: Utdrag	81
Figur 9: Sammenlikning av teori og praksis: Roman	85

1.0 Innledning

Norsk er et identitetsfag som skal fremme danning, identitetsutvikling, kulturforståelse og kommunikasjon. Gjennom norskfaget er et av målene at elevene skal bli bevisst sin egen identitet, og være en del av et felleskap som fremmer inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Norskfaget er også et fag som har ansvar for å forberede elevene på et arbeidsliv som krever kompetanse i muntlig kommunikasjon, lesing og skriving. «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 menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Lesing av skjønnlitteratur kan legge grunnlag for å utvikle empati, forståelse og aksept for både samfunnet og seg selv (Swartz, 2003, s. 12). Norskfaget har altså et ansvar for elevers identitetsutvikling både på et personlig og individuelt plan, men også på et kompetanse -og faglig plan.

Kulturell kompetanse, forståelse, empati og aksept er ikke nødvendigvis noe man blir født med. Å akseptere mennesker selv om de er annerledes enn en selv er noe som læres og trenes på hele livet. Som barn er ikke identiteten ferdig utvikle, og denne formes, vokser og endres gjennom hele skolegangen. Skolen utgjør en så enorm del av barns liv fra de er fem eller seks år gamle, til de blir ung voksen. Samfunnet kan ikke forsikre seg om at alle barns oppvekst eller de holdninger som læres i hjemmet står i tråd med sosiale normer, lover og regler. Derfor er skolen en utrolig viktig arena når det kommer til det å påvirke barns identitetsutvikling, deres syn på seg selv og på verden rundt seg. Læreren har ikke bare ansvar for å lede barnets faglige utvikling, men også barnets sosiale og kulturelle utvikling, og alt dette foregår i skoletiden.

Et økende antall videregående lærere rapporterer at de får elever fra ungdomsskolen som påstår at de ikke har lest en eneste skjønnlitterær roman i hele sitt liv (Penne, 2013, s. 42). Jeg stiller meg skeptisk til hvordan dette er mulig. Resultater fra PISA-forskningen fra 2000-2009 viser at tiden norske ungdomsskoleelever bruker på lesing gikk ned. Det blir beskrevet at ungdommene i større grad leser fordi hvis de er nødt og da også kun for å hente

ut informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Det kan se ut til at lesing blir sett på som et ork og tvang og ikke noe elevene ønsker å gjøre frivillig.

For meg er lesing av skjønnlitteratur et gode ikke alle mennesker velger å dra nytte av. Jeg har alltid likt å lese og dette har vært en stor glede for meg i min oppvekst. Motivasjonen min for å forske på skjønnlitterær lesing i ungdomsskolen bunner i at jeg ønsker et større engasjement for ønsket om å lese skjønnlitteratur blant unge. Dette engasjementet og denne lesegleden vil det være vanskelig for elever å skape på egenhånd og derfor er norsklæreren en viktig faktor som kan være med på å tenne unges leselyst. I denne masteroppgaven har jeg valgt å fokusere på identitetsaspektet ved norskfaget og jeg ønsker å utforske dette ved å se på skjønnlitteraturens plass i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Parallelt med utarbeidelsen av denne masteroppgaven foregår det en fagfornyelse av læreplanen i norsk som skal tre i kraft i august 2020. Den nye læreplanen i norsk har et tverrfaglig emne som omhandler folkehelse og livsmestring hvor man kan finne sitatet: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Jeg har som utgangspunkt at norsk er et identitetsfag og at skjønnlitteratur kan være et middel til identitetsutvikling hos ungdomsskoleelever.

Jeg ønsker blant annet å undersøke hvilken lesing som fremmes i ungdomsskolen. Bli elevene satt i gang med lesing for å finne svar på konkrete spørsmål i teksten, eller fokuseres det på lese glede, refleksjon og diskusjon rundt innhold? Har norsklærere på ungdomstrinnet et analytisk syn eller et erfaringsbasert syn på litteraturundervisning? Jeg ønsker også å undersøke hvilke kriterier norsklærere velger å fokusere på i arbeid med å velge ut felles litteratur for klassen. Her er jeg spesielt opptatt av å se om hovedkriteriet er selve tekstens oppbygning, eller om det er temaet og det teksten kan gi leseren på et identitetsutviklende plan som er hovedfokuset.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Å kunne lese er en essensiell del av det å skulle fungere i et samfunn. Å kunne fungere i et samfunn innebærer å leve i harmoni med andre mennesker som kanskje er ulik en selv både i levemåte, holdninger, tankegang, oppvekst og utseendet. Fordi lesing er en så viktig del av det å bli et dannet menneske har jeg valgt å fokusere på lesing i min oppgave. Når det kommer til det å leve og fungere i et samfunn sammen med andre mennesker vil jeg trekke frem lesing av skjønnlitteratur som en dannende faktor. Jeg personlig har fra tidlig alder utforsket bøker og funnet glede i å kunne leve meg inn i en fiktiv verden. Min leselyst som barn og ungdom er noe jeg setter stor pris på i voksen alder. Da jeg var yngre, leste jeg ofte bøker beregnet for eldre ungdommer eller voksne. Til tross for at jeg kanskje ikke forstod alle referansene og at noe av innholdet gikk meg over hodet har flere av bøkene jeg leste som ung gjort inntrykk på meg.

I samtale med venner av meg lurte jeg på hvorfor de ikke leser skjønnlitteratur. Svarene var at det tar for lang tid og at man ikke lærer noe av det. Samtlige foretrakk sakprosa fordi de ikke føler det er bortkastet tid. Jeg tolket dette som en følelse av at man vokser mer av efferent lesing fordi man sitter igjen med ny tilegnet kunnskap om noe konkret. Atle Skaftun skriver i *Litteraturens nytteverdi* at skjønnlitteratur er en del av litteraturen som ikke alle kommer til å ha et forhold til når de forlater skolen og skal ut i verden (Skaftun, 2009, s. 15). Denne påstanden ble bekreftet i samtalen nevnt over. Jeg synes det var interessant at det var enighet om at man ikke lærer noe av skjønnlitteratur og samtlige uttrykte at de bare leste sakprosa eller så film.

Bertil Gunnemo (1967) skriver i *Ungdom og litteratur: litteraturforståelse* at det å lese både er å lære seg selv å kjenne og andre mennesker å kjenne:

På denne måten kan skjønnlitteraturen gi kunnskap om en selv, fordi leseren ofte ubevisst identifiserer seg med en eller annen person i boken eller kjenner sine egne problemer igjen i dikterens tanker (Gunnemo, 1967, s. 36).

Man trekke klare paralleller mellom sitatet fra Gunnemo og til nyere litteratur om skjønnlitteratur, leseopplevelse og identitet. Skjønnlitteratur kan fungere som en portal inn i eget sinn og egen identitet. Den fiktive historien setter preg på leseren og farger han eller henne med sine ord (Penne, 2001, s. 232). Skjønnlitteratur gir også leseren mulighet til å

erfare og speile muligheter og utfordringer man kan møte på i det virkelige livet, men med fiksjon som trygg avstand:

Ved å oppleve vanskelige situasjoner, valg og dilemma via litterære stedfortredere kan vi modnes til ulike sider av livet uten å risikere mer enn vårt eget emosjonelle engasjement. [...] Dersom vi lar oss berøre i vid forstand, så virker litteraturen på oss, og den former oss som sosiale og tenkende mennesker. Litteraturens store dannelsesverdi ligger slik sett i at den kan bidra til å utvikle elevenes dømmekraft (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236).

Dette sitatet beskriver grunntanken i min forskning og sier noe om hvilken funksjon skjønnlitteratur kan ha på leseren. Litteraturen har en påvirkningskraft på leserens danning og kan gi nye perspektiver på verden og på leserens indre, uten at leseren selv utsettes for den fiktive handlingen i det virkelige liv. Skjønnlitteratur er en kilde til modning, dannelse og identitetsutvikling ulik andre faglige elementer i skolen. I min oppgave vil jeg ha fokus på hvordan norsklærere legger til rette litteraturundervisningen og hvilken rolle identitet og skjønnlitteratur har på ungdomstrinnet.

Norsk er mitt hovedfag, og regnes også som et identitetsfag. Dette betyr at en av norskfagets oppgaver er å forme elevene og utfordre dem i egen tankegang og syn på verden. Det er hovedsakelig i norskfaget elever presenteres for skjønnlitteratur og for noen elever vil den litteraturen læreren presenterer for dem være det eneste de leser. Dette stiller noen krav til lærerens valg og bruk av litteratur i norskundervisningen, og jeg er interessert i lærernes erfaringer og tanker rundt det å introdusere nye og ukjente tema for elevene gjennom skjønnlitteratur.

1.2 Avgrensing

Identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur er det overordnede temaet i min masteravhandling. Valget falt på dette temaet fordi jeg finner det interessant at flere og flere elever begynner på videregående og påstår at de aldri har lest en hel roman (Penne, 2013, s. 42). Jeg lurer derfor på hvilken rolle lesing av skjønnlitteratur har i norskundervisningen på ungdomstrinnet i dag og da spesielt den estetiske lesingen.

Jeg har valgt skjønnlitteratur for ungdom og dens plass i norskundervisningen på ungdomstrinnet, fremfor sakprosa. Dette er fordi arbeid med og lesing av skjønnlitteratur er et hjelpemiddel når det kommer til identitetsutvikling hos ungdom, slik jeg har beskrevet i

innledningen. Skjønnlitteratur gir oss blant annet muligheten til å utvide vårt repertoar av identiteter i tillegg til å utvikle evnen til å føle empati og forståelse for andre individ som er både lik, men også ulike oss selv. Når det kommer til litteratur falt valget på skjønnlitteratur for ungdom. Når jeg bruker betegnelsen ungdom sikter jeg til ungdomsskoleelever fra 8. trinn til 10. trinn. Denne avgrensingen ble gjort på grunnlag av at færre elever velger å lese skjønnlitteratur og fordi det er i ungdomsårene den største utviklingen av identiteten vår finner sted (Capps, 2014, s. 49)

Når det kommer til informantene i forskningen har jeg avgrenset til norsklærere i ungdomsskolen. Kriteriene jeg har stilt til utvelgelsen av informanter baserer seg på at de er lærere, underviser i norsk og arbeider på ungdomsskolen. Jeg har valgt identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur som emne for min oppgave på bakgrunn av flere faktorer, men det viktigste er ønsket om at alle elever skal trives både på skolen og med seg selv. Oppsummert har jeg valgt å forske på hvilke erfaringer lærere har rundt det å velge ut, presentere, lese og arbeide med skjønnlitteratur i en klasse, og hvordan lærerne legger til rette for identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet.

1.3 Problemstilling

Hvordan legger norsklærere på ungdomstrinnet til rette for identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur?

1.3.1 Forskningsspørsmål

Hvilke kriterier stiller norsklærere til skjønnlitterære bøker i arbeid med å velge ut litteratur som skal presenteres for elever?

Hvilken rolle har identitet i den skjønnlitterære undervisningen på ungdomstrinnet?

Er identitet, identitetsutvikling og danning et bevisst bakteppe for lærerens valg av skjønnlitteratur, tekstform og metoder i litteraturundervisning på ungdomstrinnet?

Hvilke tema i skjønnlitteratur er oftest valgt av norsklærere til den felles undervisningen på ungdomstrinnet, og hvorfor? Hvilke tema erfarer norsklærere på ungdomstrinnet at det er utfordrende å snakke om og introdusere for elever?

Hvilken tekstform dominerer i norskundervisningen på ungdomstrinnet?

Hvilke metoder dominerer i norskundervisningen når det kommer til etterarbeid med en tekst?

1.4 Masteravhandlingens oppbygning

Denne masteravhandlingen består av syv hovedkapitler med en egen forside som en innledning til hvert kapittel. Første kapittel er en presentasjon og innledning av tema, problemstilling og forskningsspørsmål, avgrensning og hensikt med oppgaven. Deretter følger kapittel to som er den teoretiske referanserammen som legger grunnlaget for min drøfting av datamaterialet og som forskningen lener seg på. Dette kapittelet er delt inn i tre hovedkategorier; identitet, litteraturundervisning og ungdomslitteratur. Kapittel tre er en forankring i læreplanen hvor jeg gjør rede for hvordan tema for min masteravhandling er relevant i forhold til undervisning i ungdomsskolen. Kapittel fire er et metodekapittel hvor metoden jeg har gjennomført i min forskning presenteres og drøftes. Videre kommer kapittel fem som er en presentasjon av funn og drøfting. Etter dette følger kapittel seks som presenter en oppsummering av forskningen. Kapitlene vil altså komme i følgende rekkefølge:

1.0 Innledning

2.0 Teoretisk referanseramme

3.0 Forankring i læreplanen

4.0 Metode

5.0 Funn og drøfting

6.0 Oppsummering

7.0 Referanseliste

Deler av masteravhandlingen er hentet fra en eksamensoppgave i norsk fagdidaktikk – del 1 våren 2019, emnekode MUND4A113-1. I arbeid med denne eksamensoppgaven kunne man

velge det temaet man så for seg å skrive masteroppgave om for å få en start på arbeidet. Denne oppgaven kunne bygges videre på som en del av masteravhandlingen. Dette er også bekreftet av to faglærere, Kristel Zilmer og Petter Haugereid, i ettetid av innlevering. Dette gjelder hovedsakelig i kapittel 2.0 som omhandler avhandlingens teoretiske referanseramme, og kapittel 3.0 som er en forankring i læreplanen av oppgavens hovedfokus.

2.0 Teoretisk referanseramme

Jeg vil i dette kapitlet presentere den teoretiske referanserammen som denne avhandlingen bygger på. Dette kapitlet består av en utgreiing av teorier og begreper knyttet til skjønnlitteratur, litteraturundervisning på ungdomstrinnet, identitet og identitetsutvikling. Jeg vil også definere hva jeg har valgt å legge i begrepene, som grunnlag for min forskning. Kapitlet er delt opp i tre hoveddeler; identitet, litteraturundervisning og ungdomslitteratur.

2.1 Identitet

Jeg vil begynne med å definere hvilken oppfatning jeg har av hva identitet er og hvordan den utvikles. Identitet er et begrep som er stort og komplekst. På den ene siden er identitet noe sosialt som mennesker kan karakterisere seg med og føle tilhørighet med, som i en nasjon eller folkegruppe. På den andre siden er identitet noe personlig som finner sted i hvert menneske (Jørgensen, 2008, s. 11). Mennesket er altså del av en sosial identitet, men det skal også skape en egen, individuell identitet. Den sosiale identiteten, har innflytelse på den personlige identiteten som hvert menneske skaper selv, og de to identitetene påvirker hverandre gjensidig i utviklingen (Jørgensen, 2008, s. 12). De sosiale faktorene påvirker identitetsformingen i hvert enkelt individ, og kan for eksempel være religion, lover, regler, normer og fysiske steder (Hauge, 2007).

Jeg vil hovedsakelig fokusere mest på den individuelle identiteten, og utviklingen av denne gjennom påvirkning fra skjønnlitteratur. Den sosiale identiteten vil jeg se på som den påvirkningskraften skjønnlitterære verk har på individets identitet. Skjønnlitteratur kan speile samfunnet, ulike perspektiv, ulike mennesker og ulike tankesett, og gi leseren en mulighet til å møte mangfoldet i samfunnet og bli utfordret av teksten.

Erik Eriksons teori om menneskets psykososiale stadier beskriver åtte faser fra barndom til alderdom (Capps, 2014, s. 49). I hver fase opplever man ulike utfordringer som utvikler oss til neste fase og gjør oss i stand til å håndtere videre utfordringer. Ungdomstiden er en egen fase og det er i denne fasen av livet store deler av identitet utvikles. Utfordringene som beskrives i denne fasen er blant annet forvirring rundt egen identitet og hvem man egentlig er (Dunkel & HARBKE, 2016, s. 59).

2.1.1 Kollektiv og individuell identitet

Teorier om lesing og teksttolking, har ofte en voksen leser med utviklet identitet og et feste i en kultur, i fokus. Når det gjelder barn og ungdom som lesere, er fokuset på hvordan forståelse oppstår og endres over tid, på veien til å bli en moden leser (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 26). I denne utviklingen er kultur en viktig faktor. Man kan knytte individuell identitet og kultur opp mot hverandre som gjensidig påvirkende faktorer i identitetsutviklingen hos mennesket. I teorier om tekst og lesing, blir kultur sett på som både

kollektiv og individuell, hvor begge påvirker hverandre i en hermeneutisk sirkel. Kollektiv kultur, altså den kulturen man blir født inn i, er konstruert fra før av. «Vi fødes altså inn i en verden som har etablert en felles forståelse av virkeligheten og hvordan vi fortolker den» (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 26). Samtidig må hvert individ adoptere kulturens forståelsesrammer for å bli et medlem av fellesskapets fortolkning. Man kan si at skjønnlitteratur er kultur på et kollektivt nivå, men får mening, blir forstått og påvirker mennesker på et individuelt nivå gjennom lesing og tolking (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 26). Det å se tekst som noe kulturelt som får mening i møte med leseren, har paralleller til Wolfgang Isters teori om resepsjonsetetikk. Denne tråden vil jeg ta opp igjen senere i teorikapittelet.

Når det kommer til kultur på kollektivt nivå og individuelt nivå, vil jeg også trekke inn konstruktivistisk og essensialistisk identitetsoppfatning. Det eksisterer to hovedoppfatninger når det kommer til utvikling av identitet og hva identitet er; den essensialistiske oppfatningen beskriver identitet som fast, medfødt og uforanderlig, mens den konstruktivistiske oppfatningen beskriver identitet som flytende og uten fast kjerne i mennesket (Mæhlum, 2017, s. 108). I sammenlikning med kulturbegrepet, ser jeg likheter mellom essensialistisk identitet og kollektiv kultur. Den kollektive kulturen er konstruert før man er født og er mer uforanderlig enn menneskets identitet. Man fødes inn i en kultur og denne kulturen er med på å forme individets identitet. På et kulturelt plan kan dette for eksempel være lover, regler, og normer satt av samfunnet. På et identitetsplan kan dette være fysisk kjønn og etnisitet. Begge deler gir mennesket en rolle konstruert av samfunnet det er født inn.

Den konstruktivistiske identitetsoppfatningen har likheter med beskrivelsene av den individuelle kulturen, ved at både identiteten og kulturen i en viss grad skal videreutvikles og vokse sammen med individet. Både individuell kultur og kollektiv kultur eksisterer i mennesket samtidig. Jeg vil derfor se identitet som både essensialistisk og konstruktivistisk. Dette vil si at noen områder av identiteten er medfødt og fast i mennesket, mens andre områder kan og må utvikles og forandres.

2.1.2 Skjønnlitteratur og identitetsutvikling

«Ulike personligheter møter den samme teksten med ulike forventninger og vil gjerne at teksten skal passe inn i deres individuelle forforståelse» (Skaftun, 2009, s. 78). Leserens identitet påvirker hvordan tekst forstås, og man ønsker at teksten skal gi mening og støtte opp under det man allerede har erfaring med. Ifølge litteraturkritikeren Norman Holland kan leseprosessen deles inn i tre faser; forsvar, fantasi og transformasjon (Skaftun, 2009, s. 78). Den første fasen innebærer at elementer som krasjer med leserens identitet blir blokkert, og de elementene som slippes gjennom blir tolket på bakgrunn av leserens erfaringer og identitet. I fase to utløses fantasien og motivasjon hos leseren. I den siste fasen blir fantasiene fra fase to, omdannet til en helhetlig mening og erfaring i leseren (Skaftun, 2009, s. 78). Dersom teksten strekker seg for langt vekk fra leserens identitet, mangler leseren knagger å feste det den leser på. Dette går ut over forståelsen, og kan videre påvirke motivasjonen til å lese teksten.

Samtidig har skjønnlitteratur en evne til å vise andre verdener og perspektiver for leseren, enn det leseren allerede er kjent med. Skjønnlitteratur kan utvikle elevenes identitet, fordi deres identitet blir utfordret gjennom teksten (Penne, 2001, s. 232). I tillegg får de kjennskap til ulike personlighetstrekk og personligheter. Elevene møter litteraturen på ulike måter knyttet til mer statiske faktorer ved sin identitet, som fysisk kjønn og legning. Det kan diskuteres om kjønn og legning er statiske faktorer ved menneskers identitet, men dette blir for komplekst å drøfte i denne avhandlingen. Elever møter også tekst med ulike forutsetninger, forståelse, lesebakgrunn, holdninger, perspektiv og interesser. Når det kommer til skjønnlitteraturens evne til å påvirke menneskets identitet, vil jeg i min oppgave knytte identitetsutvikling opp mot dannelse og forståelse. Jeg vil beskrive forståelse som en av de viktigste faktorene når det gjelder mulighetene for utvikling skjønnlitteratur gir leseren.

2.2 Litteraturundervisning

Norskfaget i skolen har lang tradisjon for å ha skjønnlitteratur i fokus. Fiktiv litteratur har hatt status som mer dannende litteratur med større verdi enn sakprosa (Eide, 2010). Noen stiller seg kritisk til dette synet på skjønnlitteratur, fordi man i større grad må håndtere

mengder av informasjon gjennom sakprosa, fremfor gjennom skjønnlitteratur (Eide, 2010). Opplæringens mål er å forberede elevene på å fungere i et moderne samfunn, hvor man må kunne håndtere og navigere i mengden av tekster, og skjønnlitteratur kan bli sett på som kun noe man leser for opplevelsens og nytelsens del. Dette er en fattig beskrivelse av skjønnlitteraturens pedagogiske nytteverdi. Der sakprosa kan lære elever å reflektere over og være kritiske til kilder, har skjønnlitteraturen en unik evne til å være virkelig og uvirkelig på samme tid. Skjønnlitteratur kan gi elever livserfaringer til tross for at det ikke er dem selv som fysisk opplever hendelsene, og gi perspektiver på fenomener og tema som er både aktuelle og viktige, men også nødvendige (Skaftun, 2009, s. 16). «Å kunne lese er en nøkkel til verden, ettersom en stor del av verden gjemmer seg i skrift, tekster og diskurser» (Skaftun, 2009, s. 15). Dette sitatet av Skaftun synes jeg beskriver godt hvor viktig lese- og tekstkompetanse er for å kunne være en del av samfunnet.

2.2.1 Estetisk og efferent lesing

Når man leser en tekst, har man et formål med lesingen. Formålet avgjør måten man leser teksten på. For å beskrive måten man leser tekster på, vil jeg bruke Louise Rosenblatts skille mellom to leseformer; *aesthetical reading* (estetisk lesing) og *efferent reading* (efferent lesing) (Rosenblatt, 1988, s. 5). Jeg vil stille meg bak oppfatningen av at hovedskillet mellom disse to måtene å lese en tekst på, ligger i hensikten og målet med lesingen:

Efferent lesing betegner den formen for lesing der det først og fremst gjelder å trekke ut saklig informasjon fra teksten. Estetisk lesing derimot, er en leseform der vi er like opptatt av hva som skjer når vi leser og hva vi selv bidrar med (Hennig, 2012, s. 63).

Når man som leser retter oppmerksomheten mot hva man kan hente ut av informasjon fra en tekst, betegnes dette som en vektlegging av efferent leseform (Rosenblatt, 1988, s. 5). Rosenblatt sammenlikner en tekst med et isfjell. Hun beskriver den efferente leseformen som å lese og fokusere på toppen av isfjellet. Man er på jakt etter hovedinformasjonen som man kan bruke til noe etter lesingen. Undervisningsmetoder som fremmer efferent lesing, kan for eksempel være å besvare spørsmål hvor svaret er i teksten. Her leser man for å finne svar på noe, og ikke fordi teksten i seg selv kan gi estetisk opplevelse, leseglede og større forståelse for tekst.

Efferent lesing favoriserer kognitive aspekter og ikke-personlig tekstmening, mens den estetiske lese måten forutsetter at vi involverer også personlige assosiasjoner og hele spekteret av affektive reaksjoner (Skaftun, 2009, s. 81)

Å lese en tekst estetisk, sammenlikner Rosenblatt med å gå under overflaten og utforske resten av isfjellet. Estetisk lesing åpner for å la seg påvirke av teksten ved å føle, se for seg og oppleve det man leser (Rosenblatt, 1988, s. 5). Denne leseformen knyttes hovedsakelig til fiktiv litteratur. Ved estetisk lesing leses teksten uten hovedfokus på at det man leser skal brukes til noe etterpå (Skaftun, 2009, s. 81). Estetisk lesing vil også være en viktig vei inn i skjønnlitteraturen, fordi den kan fremme leseglede, forståelse og opplevelse. Det å forstå og ha glede av litteratur, er ferdigheter som må trenes opp og læres på samme måten som andre, mer konkrete ferdigheter man lærer i skolen. Dess mer man leser, dess større forståelse får man for litteraturen. Dess mer forståelse man får for litteraturen, dess mer vokser lesegleden. Dette kan sees i sammenheng med den hermeneutiske sirkelen; estetisk lesing vil påvirke forståelse av tekst, som igjen vil påvirke lesegleden og føre til mer lesing og utvikling av forståelse (Hennig, 2011, s. 34).

Efferent lesing er den metoden som er mest utbredt i skolen i dag (Penne, 2013, s. 42). Det er også denne måten å lese på elevene har mest erfaring med. Her oppstår det et skille i litteraturundervisningen mellom de elevene som har erfaring med å lese estetisk, har forforståelse for tekst og leseerfaringer, og de elevene som ikke har lest fiktive tekster (Penne, 2013, s. 42). Samtidig beskrev jeg synet på lesing av skjønnlitteratur som bare nytelseslesing, som en fattig beskrivelse av nytteverdien som ligger i fiktiv litteratur. Å knytte estetisk lesing opp mot skjønnlitteratur, vil derfor være vanskelig. Rosenblatt var en forkjemper for den estetiske lesingen, men påpeker at det i opplæringen ikke vil være bærekraftig å holde seg til kun ett av ytterpunktene. Det ideelle er at alle aktiviteter og all undervisning i skolen har et konkret mål, og lesing i skolen vil da være preget av både efferent lesing og estetisk lesing. Skjønnlitteratur kan leses for å hente ut informasjon, men lesingen og forståelsen fagres av personlige erfaringer, følelser, meninger og oppfatninger.

For å oppsummere hva som kjennetegner estetisk og efferent lesing, vil jeg konkludere med at begge leseformene er aktivisert i leseren under lesing av tekst. Hensikten og målet med lesingen vil derimot påvirke hvilken av leseformene som er mest aktiv.

2.2.2 Litterær kompetanse

Et sentralt begrep i litteraturundervisning er litterær kompetanse. Kompetansebegrepet beskriver det man vet, det man gjerne vil vite, det man allerede håndterer og det man vil opparbeide seg kunnskap om innenfor et område. Kompetanse er noe man kan bygge ut og utvikle på de fleste områder i livet, enten det er i forbindelse med arbeid, skole eller på fritiden. Kompetanse er også de ferdigheter, interesser, verdier, holdninger og kunnskaper som hvert menneske, kultur eller samfunn har (Hennig, 2011, s. 82). Kompetanse i et litterært perspektiv, omhandler ofte ferdigheter og kunnskaper elevene kan opparbeide seg om litteratur og lesing. Jeg vil trekke inn Åsmund Hennig sin beskrivelse av litterær kompetanse. Hennig beskriver litterær kompetanse som summen av fire kunnskapsområder; tekst, kontekst, lesing og leseferdighet (Hennig, 2011, s. 82).

Jeg vil også trekke frem Lars August Fodstads forståelse av litterær kompetanse. Han beskriver litterær kompetanse som tre faktorer som påvirker hverandre gjensidig; utføringskompetanse, overføringskompetanse og konstitusjonell kompetanse (Fodstad, 2013, s. 57). Utføringskompetanse blir forklart som evnen til å analysere tekster og å kunne formulere seg om dem. Overføringskompetanse forklares som evnen til å se sammenheng mellom tekstens innhold og egne erfaringer. Konstitusjonell kompetanse forklares som individets medfødte evne til fiksjonsskaping og til å forestille seg og se for seg situasjoner. Summen av disse tre områdene utgjør litterær kompetanse.

Definisjonen av litterær kompetanse er da kunnskapen, forståelsen og ferdighetene man både innehar og har mulighet til å opparbeide seg, rundt lesing, leseferdighet, tekst og kontekst. Som et eksempel kan litterær kompetanse både være kunnskap om ulike måter å lese på, og samtidig utvikling av lesehastighet, forståelse og perspektiv på tekst. Leseren må både vite om at metaperspektiv eksisterer, samtidig som den faktisk har et metaperspektiv på tekst.

2.2.3 Fiktiv lesekompetanse

I dagens skole vektlegges de to grunnleggende ferdighetene skrijving og muntlighet. Elevaktivitet står i fokus, men Penne (2013, s. 42) hevder at mange elever mangler erfaring med lesing av ulike typer litteratur. Faktatekster og fiksjonstekster må leses på forskjellige måter. I motsetning til sakprosa og faktatekster er fiksjon ikke fremstilt som en sannhet. Samtidig som fiksjon ikke beskriver en faktisk virkelighet, er ikke fiksjon det motsatte av virkelighet. Fiktive tekster gir leseren mulighet til å betrakte virkeligheten med en viss avstand (Skarðhamar, 2011, s. 59).

Skjønnlitteratur og fiktiv litteratur blir ofte brukt som presentasjon og inngang til et tema, som for eksempel andre verdenskrig. På denne måten fremstilles den fiktive litteraturen som sannhet og virkelighet. Fiktiv litteratur blir også presentert sammen med spørsmål til teksten, hvor svaret finnes eksplisitt i teksten, eller med beskjed om å lese teksten og skrive et sammendrag. Å lese og arbeide med tekster på denne måten legger ikke til rette for forståelse eller tolking, noe som er nøkkelford innenfor litterær kompetanse og literacy (Penne, 2013, s. 49).

Man leser fiktive tekster og faktatekster med forskjellige øyne og forskjellig forståelse. Fakta leses som en sannhet og fiksjon leses med et tolkende blikk. Hvis disse to måtene å lese på blandes sammen, kan det oppstå en konflikt mellom leserens forståelse og tekstens mening. Elever med lite erfaring med lesing av fiksjon, vil ha problemer med å se teksten i et metaperspektiv. De vil i større grad prøve å se teksten i lys av sitt eget liv og sin egen virkelighet, noe som kan påvirke elevens evne til tolking og forståelse av tekst (Penne, 2013, s. 44). En annen faktor som påvirker elevens forståelse og tolking av tekst er måten teksten presenteres på. Lærebøkene som brukes i norskundervisning, har ofte mange utdrag fra forskjellige tekster og fremstiller ikke den fullstendige romanen (Penne, 2013, s. 51). Et utdrag gir en ufullstendig presentasjon av teksten, og tilbyr dermed en lite tilfredsstillende og ufullstendig lesing av den fiktive historien.

2.2.4 Resepsjonestetikk

Resepsjonsteori er en av de mest allmenn kjente og etablerte teoriene som omhandler leserens forståelse og tolking av tekster. Estetikk er ikke bare synonymt med inntrykk og

følelser, men beskriver leserens resepsjon av teksten. Altså den forståelsen og tolkningen som blir til i møtet mellom tekst og leser. En av de mest kjente teoretikerne bak teorien er tyskeren Wolfgang Iser. Isers hovedområde innenfor resepsjonsteorien er fiksjon og leserens rolle i møte med fiktive tekster. I tillegg til Iser finner man teoretikeren Umberto Eco, som i også vektlegger leserens møte med sakprosa og fagtekster (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 12). Man kan også trekke inn Louise Rosenblatt sitt syn på at det er opplevelsen, bildene og følelsene lesing av skjønnlitteratur kan gi leseren, som skaper grunnlaget for responsen som igjen lager mening av teksten (Rosenblatt, 1988, s. 5). I teorikapittelet har jeg valgt å se nærmere på Wolfgang Isers teorier om leseren i møte med fiktive tekster, fordi det er skjønnlitteratur som er hovedfokus i min oppgave.

En teksts mening blir til i møtet mellom leseren og teksten. Leserens rolle er med på å skape teksten og gi den mening. Iser understreker at i en fiktiv tekst har man ikke mulighet til å fortelle alt. Noe må alltid utelates, og Iser kaller dette for åpninger i teksten. Formålet med disse åpningene, eller tomme plassene, er å forstyrre leseren. For å håndtere de tomme plassene stilles det krav til leserens lesekompetanse. Det er her respons kommer inn. Når leseren blir stilt ovenfor en åpning i teksten, må leseren selv fylle åpningen med tidligere forkunnskaper eller velge å la teksten stå åpen og leve i uvisshet (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 13). De elevene som har erfaring og kompetanse innen tekst og lesing vil klare å fylle disse åpne plassene automatisk, forstå teksten og øke lese-motivasjonen. Elever som ikke har erfaring med åpne plasser i tekst og ikke er vant til å bruke fantasien i møte med tekst, vil derimot måtte gå forbi disse åpne plassene uten å fylle dem. Dette kan skape frustrasjon under lesingen.

Ungdomslitteraturen har flere tomme plasser og åpninger i teksten, enn barnelitteraturen. Dette gjør at ungdomsleseren vil treffe på andre utfordringer i møtet med litteratur for eldre barn og voksenlitteratur, enn i møtet med barnelitteraturen som de har vært vant til å lese. For noen elever kan dette føles som en motstand de ikke har kjent på tidligere, og denne motstanden kan kalles estetisk restriksjon. Et viktig kriterium for lesing av skjønnlitteratur, er at man som leser evner å etablere en forestillingsverden i det man leser (Hennig, 2012, s. 92). Å kunne se for seg den fiktive verdenen handlingen foregår i, og å kunne kjenne seg igjen i hovedpersonenes følelser, tanker og problemer, er en essensiell egenskap når det kommer til det å ha utbytte av fiksjonslesing.

Iser er mer opptatt av hva en tekst gjør med leseren, enn hva teksten i seg selv betyr (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 15). Jeg synes dette er en interessant tankegang, da dette er selve grunnlaget for min masteravhandling. En tekst kan ha alle de «rette» elementene, og være skrevet «riktig», men dersom leseren ikke klarer å identifisere seg med handlingen, personene eller det fiktive universet, kan teksten være både uinteressant, fremmed og fjern for leseren (Hennig, 2012, s. 93). Identifikasjonspunkter på et dypere plan vil derfor være essensielt for at teksten skal gi mening og ha en verdi for leseren.

2.2.5 Erfaringsbasert litteraturundervisning

Identitetstrekk, personlighetstrekk og mangfold i skjønnlitteratur kan ha to innvirkninger på elevers identitetsutvikling. For det første gir det elever mulighet til å utforske sin egen identitet og hvem de vil være. For det andre gir det elevene mulighet til å utvikle empati, forståelse og aksept for andre mennesker (Swartz, 2003, s. 12). Å se på skjønnlitteratur som et verktøy i elevenes identitetsutvikling, setter den erfaringsbaserte måten å arbeide med litteratur på i sentrum (Rødnes, 2014, s. 2). De erfaringene og forutsetningene eleven har i møte med en skjønnlitterær tekst, vil være de faktorene som gjør at teksten får mening for eleven. Teksten får en ny mening i leseren, fordi hvert menneske er unikt og vil forstå samme tekst på ulik måte. Her kan man trekke paralleller til Wolfgang Iser's beskrivelse av at teksten farger leseren, men leseren farger også teksten og forstår den på sin egen måte (Penne, 2001, s. 232). Leserens identitet utvikles på bakgrunn av de forutsetningene leseren møtte teksten med, og disse vil sammen skape mening av teksten.

Et av kjennetegnene ved ungdomslitteratur, er at leseren bør kunne identifisere seg med elementer i teksten, enten det er handlingen, personene eller tematikken. Å kunne identifisere seg med personene, deres personlighet og liv, i en skjønnlitterær bok, deres gir barn og ungdom mulighet til selv å utforske og utprøve ulike personlighetstrekk som han eller hun er usikker på om karakteriserer seg selv. Slik kan en fiktiv tekst hjelpe eleven å finne sin identitet og å forstå seg selv bedre (Hennig, 2011, s. 56). Det å kunne identifisere seg med ulike sider av identiteten til personer i en bok, kan hjelpe ungdom til å forstå hvem de er og finne ut hvem vil være, på trygg avstand. Lesere som ikke kan identifisere seg direkte med teksten og knytte den til eget liv, vil kunne utfordres på egne holdninger og

perspektiver, og på denne måten utvikle sitt indre (Logan, Lasswell, Hood, & Watson, 2014, s. 33).

Som et eksempel vil jeg trekke frem skjønnlitteratur med en eller flere homofile hovedpersoner. Denne teksten kan være identitetsutviklende både for elever som kan identifisere seg med hovedpersonens legning, men også for elever som ikke identifiserer seg med akkurat denne delen av hovedpersonens identitet. Elever som deler legning med hovedpersonen kan få en bekreftelse på at dette trekket ved deres identitet er helt vanlig, samt finne trøst i noen de kan identifisere seg med. For de som ikke kan identifisere seg med dette trekket ved hovedpersonens identitet, er mangfoldet i bøker noe som kan åpne for refleksjon, diskusjon og en ny forståelse av samfunnet og verden rundt dem (Logan, Lasswell, Hood, & Watson, 2014, s. 33).

Når det kommer til skjønnlitteratur er ikke hver enkelt tekst identitetsskapende i seg selv, men over tid og gjennom eksponering av flere tekster med likhetstrekk vil tekstene påvirke identitetsdanningen hos barn og ungdom (Penne, 2001, s. 192). Dersom ungdom eksponeres for et bredt utvalg av mangfold i skjønnlitteratur over lengre tid, kan dette altså påvirke deres perspektiv på både seg selv og verden rundt seg.

2.3 Ungdomslitteratur

For å prøve å definere og beskrive hva ungdomslitteratur er, vil jeg trekke frem noen elementer som ofte er til stede ungdomslitteratur. Disse elementene kan ikke knyttes til bare ungdomslitteratur, men er et forsøk på å definere hva jeg legger i ungdomslitteratur i min oppgave. Ungdomslitteratur er litteratur med ungdom som målgruppe, og kan betegnes som barnelitteratur for eldre barn (Slettan, 2014, s. 9). I kontrast til barndommen er ungdomstiden en periode med forandringer, kriser, pubertet og dramatikk (Breen, 1995, s. 250). Else Breen skriver at det tidligere har vært unngått å skrive om den realistiske delen av ungdomstiden, og har vært satt søkelys på mindre «farlige» elementer (Breen, 1995, s. 240). Fra 1970-tallet begynte den moderne litteraturen for ungdom å tre frem. Samfunnsproblemer og tabubelagt tematikk ble mer gjeldende, og åpenhet ble lagt vekt på (Slettan, 2014, s. 16):

No vende ein seg til ein ungdomsfellesskap der normer i stigande grad var under forhandling, og presenterte livshistorier som kunne spore til refleksjon over eigne verdiar, vegval og identitet (Slettan, 2014, s. 17).

Når det kommer til hva som kjennetegner ungdomslitteratur dukker begrepet *samtidsrealistisk* opp. For at en ungdomsroman skal være samtidsrealistisk kreves det noen kriterier; man kan kjenne seg igjen boken, den tar opp vanskelige elementer ved det å være ungdom og den er troverdig (Nes, 2014, s. 30). Et annet syn på samtidslitteratur er at handlingen i boken foregår parallelt med vår egen tid (Vassenden, 2007, s. 357). Disse kriteriene for hva som er samtidsrealistisk skjønnlitteratur gjelder alle romaner som kan kategoriseres som samtidsromaner. Selv om mange ungdomsbøker er samtidsrealistiske, er ikke dette et kriterium som bestemmer om en bok kan kategoriseres som ungdomslitteratur.

En utfordring ved begrepet *samtid* er at det er vanskelig å vurdere når noe foregår i samtiden, og ikke. Dette kan være samfunnsbestemt, men også individuelt. Et eksempel på dette kan være minoritets elever og eldre, nordiske tekster. Minoritets elever kan i noen tilfeller emigrere fra land hvor mennesker lever under helt andre forhold enn i Norge. Dette kan for eksempel gjelde områder som er herjet av krig og drap, områder hvor menn og kvinner ikke er likestilt, og områder hvor tvangsekteskap praktiseres. Disse elevene kommer fra en helt annen hverdag, med helt andre forutsetninger i møte med det som er samtidslitteratur for andre elever. Eldre tekster tar opp temaer som er samtidsrelevante for disse minoritets elevene, men som majoriteten av klassen ikke kjenner til på samme måte, fordi teksten ikke ligger tett opp mot deres egen virkelighet (Bottenvann, 2016, s. 37). Dette viser en type utfordring når det kommer til det å velge ut skjønnlitteratur til elevene, fordi deres ulike bakgrunn og forutsetninger påvirker hvordan de forstår litteraturen, og hvordan de kjenner seg igjen i den.

2.3.1 Ungdom som lesere

Barn og unge leser på en noe annerledes måte enn voksne. Appleyard beskriver fem felles faser i et utviklingsmønster når det kommer til leseopplæringen (Hennig, 2011, s. 51). Den fasen som er relevant for min oppgave er leseren som tenker. I denne fasen befinner leseren seg en i overgang fra barn til ungdom. Leseren trekkes mot bøker som er realistiske, tankevekkende, engasjerende og som har personer han eller hun kan identifisere seg med,

fremfor bøker med fantasi og spenning (Hennig, 2011, s. 56). Kriteriene som ungdommene i denne fasen stiller til skjønnlitteratur er at teksten er samtidsrelevant, at man kan identifisere seg med hovedpersonene og den er troverdig og engasjerende.

Wolfgang Iser beskriver tre elementer som utgjør leseprosessen; leseren, kulturens stemmer og selve teksten som leses. Leserens kommer med visse forutsetninger i møtet med teksten. Disse blir utvidet i samspill med teksten og kulturen bak teksten, og leseren vil komme ut av lesningen farget av tekstens budskap. Slik får leseren mening ut av teksten (Penne, 2001, s. 232). Iser beskriver to poler når det kommer til skjønnlitteratur. Den ene polen er forfatteren av teksten, mens den andre polen er leseren av teksten. Det forfatteren vil si med teksten, får mening gjennom leserens leseprosess som realiserer det som presenteres i teksten (Skaftun, 2009, s. 77). Jeg kan trekke paralleller mellom Wolfgang Isers beskrivelse av leseprosessen og min egen problemstilling. Elever kommer med tanker og oppfattelser av både seg selv, andre og verden. I møte med skjønnlitteraturens beskrivelser og forklaringer vil elevenes indre ta farge av historien som presenteres, og elevenes indre tanker og identitet vil formes av lesingen over tid. På denne måten kan skjønnlitteratur påvirke elevenes identitetsutvikling og deres syn på verden.

2.3.2 Tekstmiljøet i klasserommet

Forskning viser at et klassemiljø som fremmer tekst og bøker er avgjørende for elevers leseglede og leseutvikling. Valgmuligheter og medbestemmelse når det kommer til bøker i klasserommet og i undervisning, er en faktor som kan påvirke elevers leseglede og deres utvikling av litterær kompetanse (Hennig, 2012, s. 82). Læreren og forfatteren Nancie Atwell beskriver viktigheten av det å ta hensyn til elevenes leseønsker:

Det å lese bøker som elevene faktisk har lyst til å lese på skolen, er ingen luksus, men selve fundamentet for utviklingen av elevene som effektive lesere (Hennig, 2012, s. 83).

Medbestemmelse og et bredt utvalg av tilgjengelige tekster, skaper engasjement for lesing og leseglede hos elever. For at elever skal bli kompetente til å ta gode valg når det kommer til bøker, må læreren være et forbilde som fører videre sin kunnskap om barne- og ungdomslitteratur. For at elevene skal bli engasjert, kreves det et allerede etablert tekstmiljø i klasserommet som elevene kan bli en del av og adoptere. Tvang og begrenset utvalg av

bøker stiller lesing i et negativt lys, men er også ofte det ungdom assosierer med lesing i skolen (Hennig, 2012, s. 86). Det kan derfor være en helt ny verden for elever som ikke liker å lese, å få være med på prosessen med å velge hvilke bøker de ønsker å lese selv. Å ta egne valg er en viktig del av ungdomstiden og det å løsrive seg fra barndommen. Slik frihet fremmer ansvarsfølelsen og selvbestemmelse, og kan påvirke leseglede positivt.

Det kan diskuteres i hvor stor grad elevene selv skal bestemme litteraturen de ønsker å lese. Lærere har mye mer kunnskap og kompetanse om tekst og lesing nivå enn hva elever har. Det er lærerens oppgave å navigere elevene i litteraturlandskapet og vite hva elevene ønsker, trenger og har godt av å lese. Lærerens oppgave er også å legge til rette for variasjoner mellom ulike sjangre, mellom fiksjon og sakprosa, mellom forskjellige temaer og motiver og variasjoner i vanskelighetsnivå og språk (Hennig, 2012, s. 84). Hva elevene ønsker å lese, er nødvendigvis ikke det de trenger å lese. Grunnen til at læreren bør være bevisst på valgene av litteratur, er at litteraturen kan gi et uriktig bilde av samfunnet i dag, eller inneholde tema, motiv og handling som ikke treffer elevene (Hennig, 2012, s. 91).

3.0 Forankring i læreplanen

I dette kapitlet vil jeg knytte teori fra teorikapitlet om identitet, skjønnlitteratur og litteraturundervisning opp mot læreplanen og kompetansemålene i norskfaget etter tiende trinn og den generelle delen av læreplanen. Ved å se læreplanen i lys av teori om identitet og skjønnlitteratur, vil jeg støtte opp om mine definisjoner av begrepene brukt i teorikapitlet. Jeg håper det blir tydeligere hvorfor jeg har definert begrepene på den måten jeg har gjort, ved å knytte dem mot læreplanen.

I beskrivelsen av læreplanen i norsk, blir fagets formål, relevans og dets verdier forklart på blant annet denne måten:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. [...] 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 menneskeverdet og for naturen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Jeg har valgt å trekke frem sitat fra den nye læreplanen som skal tre i kraft i august 2020, ettersom fagets sentrale verdier og formål ikke har endret seg nevneverdig fra LK06, på de områdene jeg knytter til min masteroppgave. Norsk blir beskrevet som et fag som skal legge til rette for utvikling av identitet. Det å lese skjønnlitteratur skal fremme refleksjon og bevissthet rundt egne meninger, samt respekt for andre.

Det rent tekniske målet med leseopplæringen i ungdomsskolen, beskrives i den gjeldende læreplanen som «å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Denne beskrivelsen av formålet med lesingen forandres ikke fra den gjeldende læreplanen til Fagfornyelsen. Lesing på ungdomstrinnet har altså to funksjoner; gi elevene mulighet til å utforske seg selv og verden, og å utvikle deres evne til tolking, refleksjon og forståelse.

3.1 Kompetansemål i norskfaget etter 10. trinn

Det er som kjent en fagfornyelse på vei, som skal tre i kraft i august 2020. Her vil kompetansemål for norskfaget være fornyet. Jeg vil først presentere kompetansemålene fra LK06, som jeg finner relevant for min forskning. Fordi LK06 er den nåværende læreplanen, er det en mulighet for at norsklærerne i min forskning baserer sin litteraturundervisning på disse kompetansemålene. Samtidig vil jeg sammenlikne ordlyden i kompetansemålene fra LK06 og kompetansemålene i den nye læreplanen, for å skape et bilde av hvilket fokus den nye læreplanen har på identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur.

Kompetansemålene i norskfaget etter tiende trinn er i LK06 kategorisert med overskriftene (1) muntlig og (2) skriftlig kommunikasjon, og (3) språk, litteratur og kultur. Jeg har gjort et utvalg basert på hvilke kompetansemål jeg finner relevant for min masteroppgave. Her finner man blant annet mål som sier noe om lesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kompetansemålene sier at eleven skal kunne:

Samtale om form, innhold og formål i litteratur [...].

Les og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger.

Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster.

Drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende.

Gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk.

De to siste kompetansemålene er tatt med fordi de sier noe om refleksjon og diskusjon rundt menneskelige faktorer, som diskriminering, trakassering, verdier, tenkemåter og samfunnet.

I kompetansemålene for norskfaget etter 10. trinn i Fagfornyelsen, finner man blant annet disse målene som sier noe om lesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 19):

Les skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler.

Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid.

Beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa.

Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon.

Kompetansemålene fra Fagfornyelsen mener jeg rettes mer mot måten å lese skjønnlitteratur på som fremmer forståelse og tolking. Det siste kompetansemålet viser at læreplanen legger til rette for at elever skal finne skjønnlitteratur nyttig og identifiserende. Der LK06 har et fokus som er rettet utover, har den nye læreplanen eleven som individ i fokus. Under punktet om underveisvurdering i den nye læreplanen, nevnes det eksplisitt at «læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10). Utholdenhet ved lesing av lengre tekster nevnes gjentatte ganger hos diverse forfattere og forskere som en av utfordringene norskfaget står ovenfor i dag (KILDE).

3.2 Opplæringens mål: Utdanning og danning

Samfunnets oppgave er å utdanne og danne de neste generasjonene og dette ansvaret faller i stor grad på skolen, lærere og andre instanser i opplæringen. For å beskrive og definere skolens overordnede oppgave, har jeg hentet informasjon fra den overordnede delen av Fagfornyelsen. Jeg har valgt å hente eksempler fra den nye overordnede delen, fordi denne allerede er fastsatt (Utdanningsdirektoratet, 2018). Under punktet *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, står det at:

Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. [...] Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Selve opplæringen skal legge grunnlag for elevenes evne til å forstå seg selv og dem rundt seg. Selve dannelsesbegrepet strekker seg over et større område ved å omfavne kunnskap om samfunn, miljø, kultur, religion og livssyn. Opplæringen skal ikke bare gi elevene kunnskap på disse områdene, men også gi dem et godt grunnlag til å forstå andre menneskers livssyn, livssituasjon, kultur og religion. Å være et dannet menneske forutsetter ikke bare at man

tilegner seg kunnskap om andre mennesker, men også at man opparbeider seg en genuin forståelse, empati, sympati og toleranse ovenfor andre som er ulik en selv.

Her vil jeg trekke inn arbeid med skjønnlitteratur. Jeg finner det fascinerende og interessant at de egenskapene, kunnskapene og de medmenneskelige kvalitetene som er selve målet med opplæringen også er egenskaper som kan tilegnes gjennom lesing av og arbeid med skjønnlitteratur. Å utvikle lesekyndigheten er definert som:

Å kunne utnytte skriftlig informasjon [...] til å fungere i samfunnet og i ulike hverdagssituasjoner, til å nå sine mål og ivareta sine personlige behov og til å utvikle sin viten og sitt potensial (Kulbrandstad, 2003, s. 165)

Denne begrunnelsen for viktigheten av å utvikle lesekyndigheten gjennom hele skoleløpet og hele livet, kan man trekke paralleller til selve målet med opplæringen i skolen. Elevene skal forberedes på å navigere i samfunnets tekstlandskap, og trenger trening i dette for å forhåpentligvis håndtere denne navigasjonen på egenhånd. Litteraturens dannelses mål er en opplevelse av å forstå litteraturen på et dypere og medmenneskelig nivå (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). Forståelsen vil alltid utvikles og endres fordi verden rundt utvikles og endres, og ens egen identitet utvikles og endres. «Det å åpne tekster og øve opp evnen til å se og se for seg er en vei til å utvikle elevenes kognitive, sosiale, emosjonelle og etiske dømmekraft» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). Man ser tydelige sammenhenger mellom litteraturens påvirkning på leserens identitet, og hva målet med opplæringen i skolen faktisk er. Skjønnlitteratur gir mulighet til å opparbeide seg kunnskap om elementer som for elevene er fremmede, og legger til rette for utvikling av elevenes identitet.

Ved å presentere elever for et utvalg av forskjellige skjønnlitterære hovedpersoner, etnisiteter, familier, bakgrunner og personligheter, kan det skape mer toleranse og åpenhet rundt de forskjellige og unike personene og gruppene samfunnet er bygget opp av. Skjønnlitteratur i klasserommet kan også legge grunnlag for diskusjon, refleksjon, informasjon og kritisk tenking hos elevene, samt lære elevene sympati og empati for andre (Swartz, 2003, s. 12). Alle disse egenskapene er nødvendige å opparbeide seg for å bli en del av det moderne samfunnet. Fordi de fleste ungdommer oppholder seg store deler av ungdomstiden på skolen vil det være her disse egenskapene hovedsakelig må utvikles.

3.3 Sosial og kulturell kompetanse

Jeg vil begynne med å presentere viktigheten av å lære unge mennesker om kultur, inkludering og mangfold, og hvilken effekt det kan ha for elevers trivsel i skolen. Som et eksempel på dette, vil jeg nevne kjønn og seksualitet i skolen. Både forskning og elevundersøkelser viser at elever med bifil eller homofil legning, blir utsatt for mobbing og trakassering i større grad enn elever med heterofil legning. Samtidig har lærere generelt lite kompetanse når det kommer til å håndtere mobbing basert på seksualitet eller kjønn (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 3). Seksualitet nevnes eksplisitt to ganger i kompetansemål for grunnskolen i fagene naturfag og samfunnsfag. Bortsett fra disse to kompetansemålene sier Kunnskapsløftet lite om opplæring i kjønn og seksualitet. Hvordan skal elever da bli opplyst om mangfoldet og opparbeide seg empati og forståelse for det «ukjente»?

Den generelle delen av læreplanen sier dette om kultur, inkludering og mangfold i skolen:

Eit tydeleg verdigrunnlag og brei kulturforståing er grunnleggjande for eit inkluderande sosialt fellesskap og eit læringsfellesskap der mangfaldet blir sett høgt og respektert. [...] Opplæringa skal fremme kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvnissikt og identitet, respekt og toleranse (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Opplæringsloven §9a – 2 sier videre at: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Å ha rett på et godt psykososialt miljø i skolen innebærer en positiv samhandling mellom mennesker, et godt sosialt miljø, god kommunikasjon mellom elever og lærere, og en positiv opplevelse av læringssituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2015). I Odelstingsproposisjon nr. 72 (2001-2002) kan man finne et sitat som oppsummerer samfunnets ansvar for elevenes trivsel:

Når det er i samfunnet si interesse at elevane oppheld seg i skolen, bør det også vere samfunnet sitt ansvar å gjere sitt yttarste for å hindre at dette opphaldet blir til skade for dei (Regjeringen, 2001-2002, s. 22).

Å opparbeide seg en bred kulturforståelse og tydelig verdigrunnlag innebærer blant annet å få kjennskap til det mangfoldet samfunnet har å by på. Å lese fakta og statistikk om mangfold kan gjøre at det blir et skille mellom «oss» og «dem», fordi menneskene er tall på en side og vises ikke som individuelle og unike mennesker. Gjennom skjønnlitteraturens skildringer og beskrivelser kan man som leser sette seg inn i andre menneskers identitet på

en helt annen måte enn gjennom fakta og statistikk. Jo mer samtidsrelevante og virkelighetsnære emner blir introdusert gjennom skjønnlitterære tekster, jo større forståelse for medmennesker kan elevene utvikle.

En tekst vil aldri være isolert, men knyttet til medelever, lærer, undervisning, verden, samfunnet og andre tekster. Tekster vil både rettes utover og innover når man leser; utover mot verden og andre mennesker, og innover fordi leseren blir kjent med seg selv gjennom fiktive mennesker i skjønnlitteraturen (Penne, 2001, s. 229). For at barn og ungdom skal lære å navigere sosialt, må de presenteres for litteratur som representerer livene deres (Logan, Lasswell, Hood, & Watson, 2014, s. 30). Dette gjelder både for å uttrykke seg i klasserommet og i samfunnet generelt.

Teachers need to discuss the awkward, the different, and the new so that all students get the opportunities to learn about a range of gender and sexual identities that constitutes everyone's world (Logan, Lasswell, Hood, & Watson, 2014, s. 30).

Det vil altså i all hovedsak være på skolen barn og unge presenteres for spekteret av identitetstrekk og mangfoldet vi har i samfunnet. Ved å introdusere litteratur som speiler dette, introduserer man også elevene for muligheter til å bli kjent med seg selv og mangfoldet i samfunnet. Denne måten å velge litteratur til elever, kalles *window and mirror-opportunities*. Window-opportunities gir elevene perspektiv på egen tilstedeværelse i samfunnet, mens mirror-opportunities gir dem muligheten til å relatere seg til og reflektere rundt personene i teksten (Logan, Lasswell, Hood, & Watson, 2014, s. 33). Når man leser blir man kjent med de fiktive personene i fortellingen og etter hvert som man lærer personene å kjenne, vil både forståelse og sympati overta for stereotypiske fremstillinger.

3.4 Oppsummering

I mitt forsøk på å knytte identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur opp mot læreplanen i norsk, ble det en problemstilling hvilken versjon av læreplanen jeg skulle bruke. LK06 er den aktive læreplanen, men Fagfornyelsen i norsk ligger synlig og lett tilgjengelig for lærere på Utdanningsdirektoratets nettsider. Fagfornyelsen har flere konkrete beskrivelser av sammenhengen mellom lesing av skjønnlitteratur og utvikling av identitet hos elever. Samtidig er den ikke tredd i kraft, og mine informanter gir mulig en besvarelse basert på LK06.

Skjønnlitteratur har mange innvirkninger på ungdoms identitet- og danningsutvikling. Faktorer jeg har nevnt er blant annet utvikling av forståelse, empati og aksept av medmenneskene rundt oss i samfunnet, utvikling av refleksjon og forståelse, og mulighet for ungdom til å utforske egen identitet og utprøve ulike sider av seg selv. Skjønnlitteratur har med andre ord innvirkning på både elevens indre identitetsutvikling som omhandler det å finne seg selv, og elevens utvikling og tilpasning som en del av et moderne og inkluderende samfunn. Jeg har også tatt for meg sider ved skolekulturen som kan påvirkes ved introduksjon av et bredt mangfold i skjønnlitteratur som representerer mangfoldet i samfunnet, og hvilken virkning det kan ha for både trivsel i klasserommet og på skolen å arbeide med skjønnlitteratur som presenterer dette brede mangfoldet. Et bredt mangfold motvirker stereotypiske fremstillinger og legger opp til diskusjon og refleksjon rundt viktige tema.

Et element som kan diskuteres er elevenes modenhet når det kommer til introduksjon av ukjente og utfordrende tema i skjønnlitteratur. Elevenes modenhet kan påvirke forståelsen for litteraturen. Elevers modenhet i møte med tekster om mangfold kan gi litteraturundervisningen utfordringer. Man kan stille spørsmål om skjønnlitteratur med en smal tilnærming, som legning, som hovedtema hadde fenget flertallet av elever i arbeid med en felles tekst i klasserommet. Jeg vil avslutte dette kapitlet med det jeg ser som essensen av mitt arbeid med teori om identitet og skjønnlitteratur. Én enkel isolert, individuell tekst vil ikke på egenhånd påvirke identitetsutviklingen hos ungdom. Et bredt utvalg skjønnlitterære tekster presentert over lengre tid vil derimot ha innvirkning på identitetsutviklingen. Dette sier meg at mangfold i skjønnlitteratur, forståelse, aksept og empati er noe som må arbeides

med kontinuerlig for at det skal sette spor hos elevene og deres utvikling mot å bli et medlem av et moderne og mangfoldig samfunn.

4.0 Forskningsmetode

I forskning av virkeligheten skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ metode. «Svært forenklet kan vi si at kvantitativ forskning kartlegger *at* noe skjer, mens kvalitativ forskning avdekker *hvorfor* det skjer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 95)». Kvantitativ forskningsmetode kan altså brukes til å bevise eller motbevise en hypotese ved hjelp av et stort kvantum av datamateriale, mens kvalitativ forskningsmetode kan gå mer i dybden rundt et fenomen man allerede vet eksisterer, men vil vite hva som ligger bak.

Kvantitative forskningsmetoder strekker seg over et større antall informanter, enn det kvalitative metoder trenger å gjøre. Man er på jakt etter sammenhenger og tendenser, og ønsker å kartlegge et fenomen. Typiske allment kjente metoder som regnes som kvantitative metoder, er spørreundersøkelse og meningsmåling (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 95). Gjennom for eksempel en meningsmåling, kan man samle inn datamateriale fra mange individer som omhandler enkle spørsmål eller påstander, ofte med svaralternativ. Kvalitativ forskningsmetode fokuserer ikke på sammenhenger eller kartlegging, men er mer interessert i å beskrive eller forstå menneskelige fenomener og oppfatninger. Kvalitative metoder gir større innsikt i et fenomen, enn det kvantitative metoder kan gi, til tross for større datamateriale. Typiske metoder innenfor kvalitativ forskning, er intervju eller observasjon (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 95). Begge disse metodene gir forskeren mulighet til å sette seg inn i andre menneskers handlingsmønstre, tanker og oppfatninger.

Den faktoren som avgjør om forskeren bør ta i bruk kvalitative metoder eller kvantitative metoder, er noe så enkelt som ordlyden i forskningens problemstilling. Min problemstilling er: «Hvordan legger norsklærere på ungdomstrinnet til rette for identitetsutvikling gjennom lesing av skjønnlitteratur?». Videre i dette kapitlet som omhandler metode, vil jeg drøfte og argumentere for hvorfor jeg har valgt den metoden jeg har valgt ut ifra hva jeg ønsker å finne ut gjennom min forskning. Jeg vil også drøfte både styrker og svakheter ved mitt valg av metode.

4.1 Metodevalg – semistrukturert spørreskjema

Min problemstilling inneholder spørreordet hvordan. Fordi hvordan er et spørreord, vil jeg ikke kunne svare ja eller nei på spørsmålet. Problemstillingen kan altså ikke bevares med en enkel setning eller et enkelt konkret svar. Jeg er interessert i datamateriale som inneholder norsklæreres erfaringer om og rundt et fenomen. Erfaringer og oppfatninger er ofte individuelle, og vises best når informantene har mulighet til å uttrykke seg fritt. Det å fortelle fra erfaring og rekonstruere episoder er ikke mulig i et kvantitativt spørreskjema med avkryssing (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 145). Valget mitt for metode i denne masteravhandlingen faller dermed på en metode jeg valgte å kalle *semistrukturert spørreskjema*. Semistrukturert spørreskjema er en blanding mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Spørreskjemaet mitt inneholder både avkryssning og spørsmål som krever mer utdypende svar.

Jeg vil begynne med å forklare hvordan og hvorfor jeg har valgt å bruke ordlyden *semistrukturert* i mitt metodevalg. Et intervju kan ha fire grader av struktur; ustrukturert, semistrukturert, strukturert og strukturert med faste svaralternativer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 147). Mine spørsmål er presentert i en fast rekkefølge, men uten flertall av svaralternativ. Jeg velger derfor å plassere spørreskjemaet under kategorien strukturert eller standardisert. Fordelen med strukturert rekkefølge og standardiserte spørsmål er at alle informantene får de samme spørsmålene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 148). Dette er en fordel under analysen av datamaterialet, da det å sammenlikne informantenes svar på spørsmålene blir mer strukturert og oversiktlig enn i et åpent intervju.

En spørreundersøkelse har også ulike nivåer av strukturering. Den kan være prekodet med svaralternativer til alle spørsmål, den kan være åpen der informanten selv skriver svaret eller semistrukturert som er en blanding av prekodet og åpent (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 263). Mitt spørreskjema faller under kategorien semistrukturert ettersom jeg stiller spørsmål som krever avkryssning og spørsmål som krever lengre svar. På bakgrunn av at spørreundersøkelse oftest er brukt i kvantitativ forskning hvor man ønsker å undersøke sammenhenger via et større datamateriale, har jeg valgt å ikke kalle metoden for spørreundersøkelse. Fordi informantene fyller ut egne erfaringer og beskrivelser i store deler av skjemaet, har jeg valgt å bruke begrepet spørreskjema. Kort sagt utarbeidet jeg en

intervjuguide som informantene svarte på skriftlig. Forskjellen mellom et strukturert intervju og semistrukturert spørreskjema, er at det ikke finner sted en samtale mellom forsker og informant. Informanten svarer i stedet skriftlig på spørsmålene som jeg ville stilt i et intervju. Jeg henter derfor ordlyden *sensitrukturert* på bakgrunn av at spørsmålene inneholder noen spørsmål som er prekodet, men unngår ordlyden *spørreundersøkelse* ettersom de resterende spørsmålene gir kvalitativt datamateriale om et fenomen.

Valget falt på denne metoden fordi det gir informantene mulighet til å disponere egen tid slik de ønsker frem til et gitt tidspunkt. Det gir også meg mulighet til å samle inn ett større kvanta av data enn jeg hadde hatt mulighet til ved individuelt intervju av færre informanter. Selv om det er mulighet for at jeg hadde fått lengre og mer utdypende svar gjennom intervju av færre informanter, får jeg gjennom besvarelser av spørreskjemaet flere informanters erfaringer med i datamaterialet.

4.2 Utarbeidelse av spørreskjemaet

I min utarbeidelse av spørreskjemaet har jeg hovedsakelig hentet inspirasjon Johannessen, Tufte og Christoffersens oppdeling av utformingen av intervjuguide (2017, s. 149). Denne utformingen deles opp i; innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, kompliserte og sensitive spørsmål og avslutning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 149). Jeg velger å se dette som tre hoveddeler og har derfor delt spørreskjemaet opp i innledning, spørsmål og avslutning.

4.2.1 Innledning

Før intervjuet starter må forskeren presentere seg selv, prosjektet, hvordan datamaterialet håndteres, garantere anonymitet, informere om at man kan trekke seg når som helst og beskrive omtrent hvor langt intervjuet blir (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 149). Dette har jeg valgt å ha på første side av spørreskjemaet. Her introduserer jeg meg ved navn, utdanningsår, skole og at forskningen gjelder en masteroppgave. Jeg skrev også hva studien går ut på og at jeg skal sikre anonymitet ved å samle inn besvarelsene i papirform gjennom en kontaktperson på hver skole, for å unngå elektroniske spor. Jeg forklarte også hvordan informantene kunne trekke seg fra forskningen i etterkant ved å lagre eller ta bilde

av et av svarene i skjemaet. Til slutt presenterte jeg praktisk informasjon, som tidsfrist og kontaktperson. For å antyde hvor lang tid det vil ta å besvare spørreskjemaet, har jeg nummerert spørsmålene med x/14. På denne måten viser jeg at det er 14 spørsmål totalt, noe som kan si hvor langt man er kommet og hvor mye man har igjen underveis.

4.2.2 Spørsmål

Mitt spørreskjema er delt opp i tre kategorier; en generell kategori med faktaspørsmål om lærerens bakgrunn, en hovedkategori med nøkkelspørsmål om skjønnlitteratur og bruk i undervisning, og en kategori med sensitive spørsmål om erfaringer knyttet til utfordrende tema å snakke om i skolen.

Når man lager spørsmål til et spørreskjema er det viktig å ha i bakhodet at man som forsker ikke har mulighet til å forklare eller rette opp i misforståelser underveis i besvarelsen. For at det å besvare spørreskjemaet skal være lettest mulig for informantene kan man legge til grunne tre prinsipper; forståelige ord og uttrykk som ikke kan feiltolkes, hvilke opplysninger og bakgrunnskunnskaper informanten må inneha og målestokken informanten skal bruke under besvarelsen (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 265). I formuleringen av spørsmålene har jeg forsøkt å unngå generelle uttrykk og heller brukt mer spesifikke begrep. Dersom jeg synes spørsmålene ble for generelle, la jeg til eksempler i parenteser etter spørsmålsformuleringen. Formuleringene henvender seg til norsklærere med utdanning i norskfaget, og jeg har derfor ikke tatt hensyn til bruken av fremmedord i mine spørsmål. Jeg har unngått store teorier og paraplybegreper i spørreskjemaet, for å spesifisere og konkretisere formuleringene mine mest mulig. Når det kommer til målestokk, er ikke alle svaralternativene gjensidig utelukkende. Dette vil jeg komme nærmere inn på i punktet i neste punkt.

4.2.2.1 Faktaspørsmål

Hoveddelen av spørreskjemaet har jeg kategorisert i tre deler. Jeg begynner spørreskjemaet med enkle faktaspørsmål i den generelle delen. Det som kjennetegner faktaspørsmål er at de er enkle å svare på og ikke skremmer eller provoserer informanten (Johannesen, Tufte,

& Christoffersen, 2017, s. 150). Disse enkle spørsmålene gir en viss oversikt over informantenes bakgrunn og hvor de skal plasseres i landskapet i analyse av datamaterialet. Her er det tre spørsmål med svaralternativer. På spørsmål om informantens kjønn er alternativene:

Mann

Kvinne

Annet

Videre kommer spørsmål om hvor lenge informanten har arbeidet i skolen. Her har jeg spesifisert spørsmålet ved å spørre om hvor lenge vedkommende har jobbet som norsklærer i ungdomsskolen. Da unngår jeg å måtte ta hensyn til videreutdanning, tidligere arbeid i for eksempel barneskolen og andre fag enn norsk. Svaralternativene her er:

Kortere

1-5 år

5-10 år

10-15 år

15-20 år

Lengre

Jeg valgte å ha overlappende svaralternativer, fordi jeg bare trenger et omtrentlig svar. Dersom en person har vært lærer i nøyaktig fem år vil det være naturlig å krysse av ved alternativet 1-5 år og ikke 5-10 år, ettersom man er nærmere ett år i yrket enn ti år. Det er mulighet for at informantene misforstår dette, men ettersom lengde i yrket ikke er mest relevant for å svare på min problemstilling er ikke dette noe som gir et falskt bilde av emnet som undersøkes. Ettersom spørsmålene er avkrysning vil jeg ikke få nøyaktige svar på hvor lenge hver lærer har arbeidet som norsklærer. Jeg vil derimot få et omtrentlig bilde av både lengden informantene har vært norsklærer og kan resonere meg frem til omtrent hvor gamle informantene er uten å måtte eksplisitt spørre om dette.

Det siste spørsmålet i denne delen av spørreskjemaet er hvilket trinn informanten underviser i norsk på. Alternativene på dette spørsmålet er:

- 8. trinn —
- 9. trinn —
- 10. trinn —

Her kan informantene sette kryss ved flere alternativ. Ved å spørre om hvilket trinn informantene underviser vil jeg kunne lage meg et bilde av om informantenes erfaringer speiler alle tre trinnene, eller om jeg har en skjevfordeling med tanke på representasjon av virkeligheten.

4.2.2.2 Nøkkelspørsmål

Nøkkelspørsmål utgjør hoveddelen av en intervjuguide, og dermed hoveddelen av mitt spørreskjema. Jeg valgt vekk introduksjonsspørsmål og overgangsspørsmål, fordi disse to spørsmålstypene er naturlige i en intervjusetting, men ikke i et spørreskjema. I et spørreskjema gjelder det å ikke ha for mange spørsmål som spør om det samme, på forskjellig måte. Etter mitt syn hadde introduksjonsspørsmål og overgangsspørsmål blitt unaturlig og bortkastet tid for informantene å svare på i en skriftlig setting. Et prinsipp i utforming av et spørreskjema er å formulere spørsmålene så konkret som mulig (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 262).

Nøkkelspørsmålene stilles for å få informasjon om det man ønsker å forske på. Altså selve hensikten med forskningen (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 150). Nøkkelspørsmål er spesifikke i formuleringen og er sterkt knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål. Mine nøkkelspørsmål omhandler skjønnlitteratur og dens plass i undervisningen. I denne delen skal lærerne blant annet svare på hvilke kriterier de stiller til utvelgelse av litteratur, hvilke metoder de bruker i etterarbeidet av lesingen, hvilken tekstform de foretrekker og hvorfor, hvor mange tekster og hvilken type tekster de har lest så langt i skoleåret og utfordringer knyttet til det å arbeide med en felles tekst i en klasse.

Jeg spør om kriterier til utvelgelse av litteratur for å få et bilde av hvilken måte å lese litteratur på som er i hovedfokus, samt hva lærerne mener at litteraturen skal gi undervisningen og hvilken plass den skal ha i undervisningen. På spørsmålet om hvilke metoder som brukes etter å ha lest en tekst, ønsker jeg et bilde av hvordan lærere jobber

med litteratur i skolen og hva lærere mener at litteraturen skal gi elevene. Jeg er også interessert i hvilken type tekst det brukes mest av i skolen, og er her ute etter tekstenes lengde og form. Jeg har på dette spørsmålet derfor med fire alternativ hvor informanten skal krysse av for hvilken teksttype han eller hun foretrekker å bruke i sin undervisning;

Utdrag fra roman eller novelle	—
Novelle i lærebok (under 40 sider)	—
Novelle funnet av lærer, ikke i lærebok (under 40 sider)	—
Roman (over 200 sider)	—

Jeg har spesifisert tekstens lengde i parentes etter selve svaralternativet. Grunnen til dette er at man kan ha ulike oppfatninger av hvor lang en novelle er og hvor lang en roman er. Ved å spesifisere min definisjon av tekstens lengde, vil jeg unngå misforståelser hos informantene. På denne måten er det større sjans for at besvarelsene på dette spørsmålet speiler virkeligheten. På spørsmål om hvor mange tekster de har lest med klassen hittil i år, har jeg valgt å bruke de samme alternativene, men slått sammen begge novelle-kategoriene. Jeg stiller dette spørsmålet for å se hvor sterkt lesing av skjønnlitteratur står i norskundervisningen. Jeg spør også etter en spesifikk tekst som er lest, for å kunne sette meg inn i hvilke type tekst læreren har valgt å bruke i undervisningen, og hvilke tema denne teksten fremmer.

4.2.2.3 Kompliserte og sensitive spørsmål

Kompliserte og sensitive spørsmål spares til slutten av et intervju, etter at en relasjon er bygget mellom forsker og informant. Samtidig bør personlige og sensitive tema ikke være de siste spørsmålene som stilles for å unngå at informanten sitter igjen med en negativ følelse av intervjuet. Disse spørsmålene er derfor de mest kompliserte å stille og bør ikke tas med dersom de ikke er helt nødvendige for forskningen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 150).

Den siste delen av spørreskjemaet omhandler tema det er utfordrende å snakke om i skolen i dag. I denne delen spør jeg om hvilke erfaringer lærerne har når det kommer til å introdusere nye og ukjente tema for elever, hvilke tema lærerne mener det er utfordrende å

snakke om i skolen og hvorfor akkurat disse temaene kan være utfordrende. Jeg ønsket å ha med disse spørsmålene for å få et bilde av hvilke grupper i samfunnet som brukes som skjellsord fordi dette kan knyttes opp mot forståelse og empati for andre mennesker. Jeg spør etter hva lærere synes er utfordrende å snakke om, fordi jeg ønsker å se om dette gjenspeiles i undervisningen og i valg av litteratur.

4.2.3 Avslutning

Å avslutte et spørreskjema fungerer ikke på samme måte som å avslutte et intervju. I et intervju bør intervjueren forberede informanten på at intervjuet snart er ferdig. I mitt spørreskjema blir informanten forberedt på at en avslutning nærmer seg, ved at nummereringen nærmer seg antall spørsmål. Den største forskjellen mellom et intervju og mitt spørreskjema, er at jeg ikke kan oppsummere informantens ytringer og oppklare eventuelle uklarheter (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 150). Informanten kan heller ikke stille spørsmål eller komme med innspill dersom den føler at det er noe han eller hun ikke er blitt etterspurt.

4.3 Utvalg

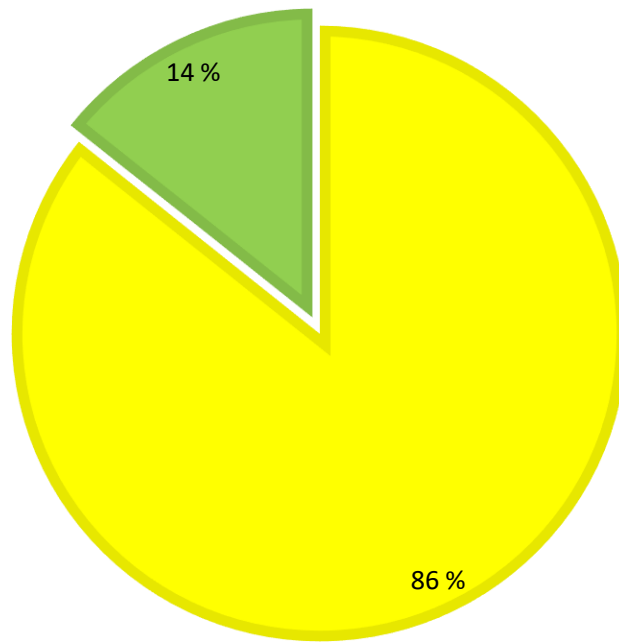
Jeg hovedsakelig ute etter kvalitative data, men har også noe kvantitative data. Jeg har brukt teori om utvelgelse av informanter til både kvantitativ og kvalitativ undersøkelse. Jeg har tatt i bruk strategisk utvelgelse, systematisk utvelgelse og klyngeutvelgelse i mitt utvalg av informanter (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 243). Jeg har gjort et utvalg basert på utdanning og undervisningsfag. Informantene er norsklærere på ungdomstrinnet. Kriteriet er dermed at informantene må være utdannet lærer i ungdomsskolen og ha norsk som undervisningsfag.

Lærere fra åttende trinn, niende trinn og tiende trinn er representert i utvalget av informanter. Informantene er dermed strategisk og systematisk utvalgt fra visse kriterier. Jeg har basert utvelgelsen av informanter på likhet. Kjønn og alder på informantene er ikke noe jeg har valgt å bruke som et kriterium, da læreryrket er en profesjon som krever at de fleste har den samme utdanningen eller videreutdanningen. Informantene ble bedt om å oppgi kjønn og hvor lenge de har arbeidet i skolen, for å få et bilde av hvem mine informanter er

og om de kan representere virkeligheten.

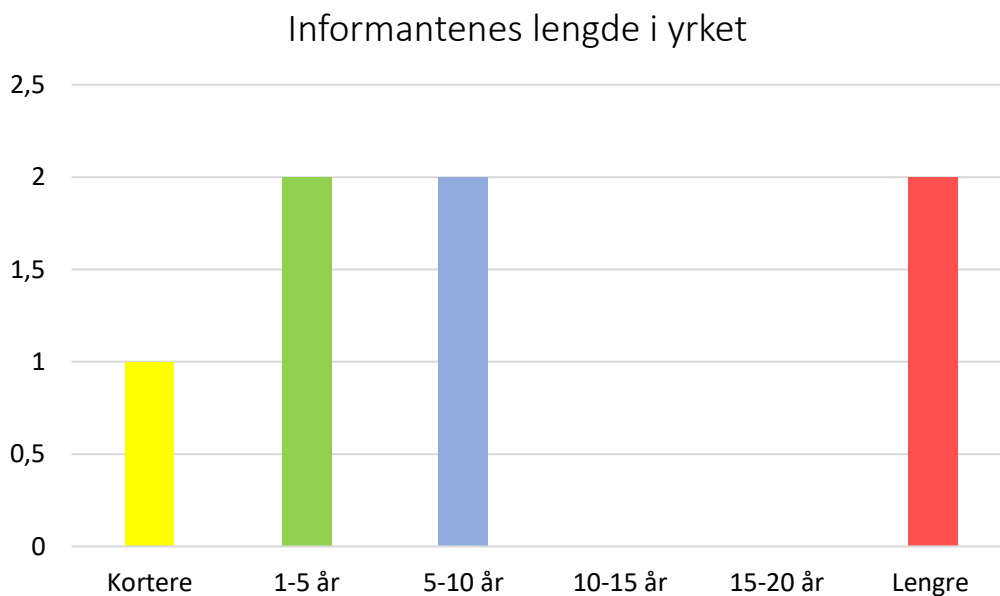
Jeg vil gi en presentasjon av informantene som deltar i studien. Det er mulighet for at de faktorene jeg vil presentere her, kan ha noe å si for representativiteten av gruppen norsklærere i ungdomsskolen. Det er totalt syv informanter som har deltatt i min undersøkelse. Det første jeg vil presentere er informantenes kjønn. Fordi deltakelsen er frivillig og spørreskjemaet ble utlevert til alle norsklærere på noen utvalgte ungdomsskoler, er ikke dette en faktor jeg har hatt kontroll over. Her kan man se at 86 % av informantene er kvinner. Dette utgjør 6/7 informantene som har valgt å delta i min forskning. Den mannlige andelen ligger på 14 %, og utgjør én av informantene. Det kan være flere grunner til dette misforholdet mellom menn og kvinner i min forskning. En faktor kan være at det er flere kvinnelige norsklærere på disse ungdomsskolene, enn mannlige. Da vil det automatisk være høyere prosent kvinner enn menn selv om alle norsklærerne hadde svart på mitt spørreskjema. Etersom jeg ikke vet forholdet mellom antall menn og kvinner som er norsklærere på ungdomstrinnet på de skolene jeg har med i min forskning, blir det vanskelig å gi et klart svar på om mine informanter er representative forholdet mellom menn og kvinner i virkeligheten. Samtidig trenger ikke kjønn å være en avgjørende faktor når det kommer til måten å undervise på, og jeg har heller ikke tatt hensyn til informantenes kjønn i tolkingen av datamaterialet.

Informantenes kjønn



Figur 1: Informantenes kjønn

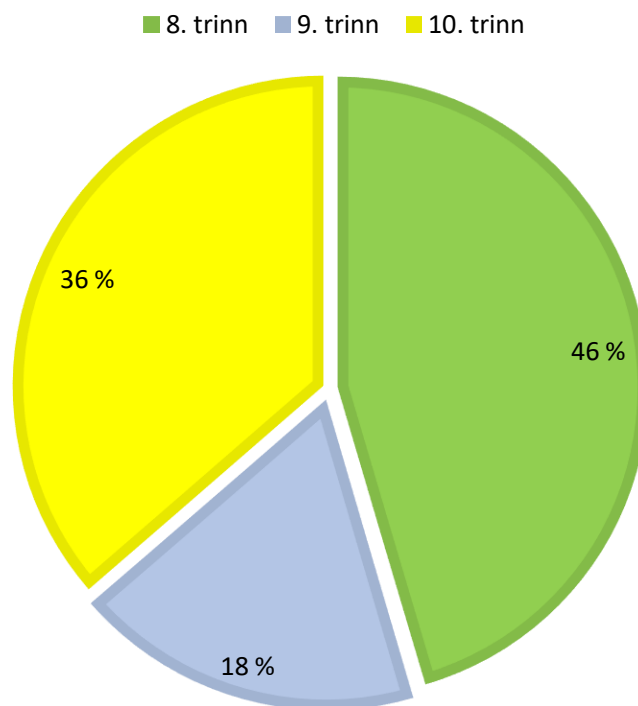
Det neste kategorien er hvor lenge informantene har arbeidet som norsklærer i ungdomsskolen. I diagrammet kan man se at det er et stort sprik fra informantene som har arbeidet i opp mot 10 år og informantene som har arbeidet lengre enn 20 år. 5/7 informanter har arbeidet opp mot 10 år i yrket. Deretter forekommer det et hopp, før grafen viser at de resterende to informantene har arbeidet lengre enn 20 år som norsklærer i ungdomsskolen. Mitt datamateriale representerer både lærere som har arbeidet en kortere periode i skolen, og lærere som har over tjue års erfaring som norsklærer. Mitt datamateriale vil da representere et stort spekter av erfaringer, både av lærere som har så kort som under ett år i yrket og lærere som har lang erfaring med norskundervisning i ungdomsskolen.



Figur 2: Informantenes lengde i yrket

Den siste kategorien jeg vil presentere, er hvilket klassetrinn informantene representerer. Her var det mulighet for å krysse av på flere trinn per informant, og jeg har derfor valgt å presentere datamaterialet i et kakediagram. Jeg er ute etter å vise prosentandelen fra hvert trinn og ikke antallet som representerer det trinnet. Noen lærere underviser på tvers av trinnene og det vil da være flere besvarelser enn informantene totalt. Ut ifra diagrammet kan man se at 8. trinn er det trinnet hvor flest informanter underviser, med en svarprosent på 46%. Deretter kommer 10. trinn, hvor 36% av informantene underviser. Til slutt er 9. trinn representert med 18%. Dette diagrammet er en illustrasjon av hvilke trinn som er mest representert i datamaterialet. De to trinnene som er sterkest representert i min forskning er 8. trinn og 10. trinn.

Fordeling av trinn informantene underviser på



Figur 3: Fordeling av trinn informantene underviser på

4.3.1 Utvalgets representativitet

Jeg vil drøfte om utvalget av informanter er representativt for populasjonen. Med populasjon sikter jeg til norsklærere på ungdomstrinnet. Jeg har valgt informanter basert på utdanning og hovedfag. Informantene er norsklærere på ungdomstrinnet. Sett bort ifra disse kriteriene er utvalget gjort tilfeldig gjennom systematisk utvelgelse.

Informantene arbeider i min hjemkommune og nabokommune, men dette er ikke et kriterium jeg har valgt for informantene. Grunnen til at jeg ikke har et bredere geografisk forskningsfelt, er at jeg ville unngå elektroniske spor i innsamlingen av datamateriale. Jeg ønsket å innhente spørreskjemaene selv og ikke mottatt noe over e-post. Dette gjorde det logisk for meg å finne informanter innenfor en radius hvor jeg har mulighet til å nå ut til dem uten kontakt over internett. Denne geografiske tilhørigheten kan påvirke utvalgets representativitet av populasjonen. Ulike kommuner kan ha ulike måter å drive skole på og ulike satsningsområder. Også kultur, tradisjon, samfunnsnormer, regler, kommunens innbyggertall og geografisk plassering kan påvirke hvordan skoler i de ulike kommunene styres. For at utvalget av informanter skulle vært representativt for hele Norge kunne det vært en utvelgelsesstrategi å ha en informant fra én ungdomsskole i hver kommune i mitt utvalg. Jeg kan dermed ikke si med sikkerhet at mine resultater er representative for norskundervisning på ungdomsskoler i hele Norge.

Samtidig vil jeg igjen trekke frem at lærerutdanningen er en profesjon, noe som stiller visse krav til utdanning og yrket. Utdanningen skal være lik i hele landet og menneskene som skal ut i læreryrket skal ha den samme kompetansen og ha oppnådd de samme kompetansemålene. Lærere er en homogen gruppe når det kommer til utvalg av informanter. Selv om alle lærere er enkeltindivider med egen personlige bakgrunn, identitet, oppvekst og andre faktorer som former mennesket, kan man utpeke visse interesser, likheter og ferdigheter som en kan si er felles for lærere. Jeg vil derfor konkludere med at jeg ikke med sikkerhet kan si at mine resultater er regelen i Norge, men det kan være sannsynlig for at de samme resultatene kunne vært oppnådd i andre kommuner på lik størrelse med de kommunene jeg har samlet inn data.

4.4 Dataanalysemetode – fenomenologisk perspektiv

Før jeg tar for meg metodens sterke sider og svake sider, vil jeg presentere dataanalysemetoden jeg har brukt for å kategorisere og tolke mitt datamateriale. Jeg har valgt å se på og tolke datamaterialet gjennom det fenomenologiske perspektivet. Grunnen til dette er at jeg forsker på det fenomen, altså menneskers opplevelse og oppfatning av et fenomen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 171). Fenomenologisk analyse gjøres ofte i forbindelse med tolking av lengre intervju, men fordi jeg er interessert i informantenes opplevelse av et fenomen er denne dataanalysemetoden relevant for min analyse. I tolkingen av et intervju kan man også velge å ta med stemmebruk, ansiktsuttrykk og kroppsspråk som deler av datamaterialet som også må tolkes. Fordi jeg har valgt spørreskjema som metode har jeg kun tekst å forholde meg til. Fenomenologisk dataanalyse består av fire faser; (1) helhetsinntrykk, (2) kategorier, koder og begreper, (3) kondensering og (4) sammenfatning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 173). Jeg vil nå utdype de fire fasene mer detaljert og forklare hvordan jeg med støtte i disse fasene tolket mitt datamateriale.

4.4.1 Helhetsinntrykk

I denne første fasen av analysen gjelder det å skape seg et inntrykk av helheten. Her skumleser forskeren gjennom datamaterialet for å finne sentrale og interessante temaer. I denne fasen er ikke fokuset på detaljene ved datainnsamlingen, men de overordnede temaene for forskningen. Den sentrale informasjonen skal trekkes ut og fremheves, mens informasjon som er irrelevant blir sett bort ifra. Forskeren må også foreta en meningsfortetting. Dette vil si å komprimere og forkorte informantenes setninger og uttalelser. Dette helhetsinntrykket eller sammenfatningen vil ikke utgjøre den endelige tolkningen, men ha en innflytelse på den videre tolkningen av datamaterialet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 173).

Jeg valgte å samle informantenes svar i et dokument der jeg nummererte informantene fra informant 1 til informant 7. Dermed beholdt jeg informantenes besvarelse som en helhet, samtidig som jeg kunne oppsummere svarene på hvert spørsmål som en helhet. På denne måten kunne jeg gjøre meg opp et helhetsinntrykk av datamaterialet på

grunnlag av alle informantenes besvarelser under hvert spørsmål. Jeg valgte å dele mitt datamateriale i tre hoveddeler; læreres kriterier til valg av tekst, dominerende tekstform i norskundervisning på ungdomstrinnet og metodevalg. Disse hoveddrøftingsdelene er valgt ut på bakgrunn av forskningsspørsmålene.

4.4.2 Kategorier, koder og begreper

I denne fasen vektlegges det å finne elementer som er meningsbærende. Det vil si å velge ut relevant informasjon som kan være med på å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. De hovedtemaene som man plukket ut i den forrige fasen, skal i denne fasen utdypes gjennom en systematisk gjennomgåing av informantenes besvarelser. Et viktig begrep i denne fasen er koding. Å kode datamaterialet vil si å merke visse sekvenser eller setninger med et navn eller en bestemt merkelapp som sier noe om innholdet i akkurat dette utsnittet. På denne måten kan man knytte sammen utsnitt fra ulike deler i datamaterialet som sier noe om det samme fenomenet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 173). Koding er med andre ord en måte å organisere datamaterialet før den endelige analyseringen.

I kodingen skiller man mellom induktive koder og deduktive koder. Induktive koder er betegnelsen for kategorier man finner i selve datamaterialet som er eksplisitt nevnt av informantene. Deduktive koder er kategorier man kan plassere i datamaterialet som kommer fra for eksempel hypoteser eller teori. Deduktive koder forteller hva informantene beskriver når de ikke bruker det konkrete ordet eller uttrykket man finner i teori. Koding i seg selv er ikke en selvstendig tolking av datamaterialet, men kategoriserer datamaterialet og gir forskeren en forståelse av materialet. Det ideelle ved kodingsprosessen er kategorisere datamaterialet med tolkende koder. Tolkende koder er perspektiver, begreper og sammenhenger som viser til hvordan datamaterialet kan tolkes. I kodingsprosessen er målet å gå fra beskrivende koder som konkret beskriver datamaterialets innhold, til tolkende koder (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 173).

Jeg valgte å kode datamaterialet med både induktive koder hentet eksplisitt fra datamaterialet og deduktive koder på bakgrunn av teorikapittelet. Grunnen til dette er at informantene på noen områder bruker begreper som kan knyttes direkte til teori. På andre

områder beskriver informantene fenomener som jeg selv kunne se sammenhenger med teori. Kodingen skjedde dermed på bakgrunn av informantenes ytringer og mine egne tolkinger av informantenes ytringer. Disse kodene plasserte jeg under hver av hoveddelene. Selv om det ideelle målet med denne delen av dataanalysen er å ende opp med tolkende koder, har jeg valgt å bruke både beskrivende og tolkende koder som underoverskrifter i den endelige drøftingen. Fordi selve drøftinger er en tolking av og et på perspektiv på datamaterialet ser jeg det som uproblematisk å bruke induktive koder dersom kodene er en god beskrivelse av informantenes utsagn og innholdet i avsnittet.

4.4.3 Kondensering

I kondenseringsfasen skal det kodete datamaterialet abstraheres. Her trekkes det som er identifisert som meningsbærende ut av datamaterialet og man vil sitte igjen med bare de elementene som er kodet. Her vurderer man om noen av kodene kan sammenslås eller underordnes hverandre. Sitater fra datamaterialet kan også settes inn under de forskjellige kodene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2017, s. 176).

På bakgrunn av kodingen av datamaterialet plasserte jeg informantene svar. Jeg sorterte alle informantenes ytringer under kodene innunder hovedkategoriene. Her måtte jeg gjøre et utvalg og ytringer som ikke var beskrivende eller forklarende nok ble utelatt fra kondenseringen. Dette gjelder for eksempel besvarelser som kun var enstavelsesord. Jeg valgte å bruke disse enstavelsesytringene som støtte til de delene av datamaterialet som var mer beskrivende. Et eksempel på dette kan være at flere informanter nevner litteratursamtale som metode, men noen beskriver mer utdypende hvorfor de bruker denne metoden. Enstavelsesytringene viser da at flere informanter tar i bruk den nevnte metoden og støtter opp under at denne metoden er utbredt når det kommer til litteraturundervisning på ungdomstrinnet.

4.4.4 Sammenfatning

I sammenfatningen skal materialet man sitter igjen med, brukes til å forme nye beskrivelser og begreper. Det må vurderes om inntrykket forskeren har av datamaterialet stemmer

overens med det opprinnelige materialet. Dersom disse to inntrykkene er veldig sprikende, må man gå tilbake i prosessen og se hvor det har oppstått misforståelser. Kodeord må kanskje endres på fordi ny kunnskap kan ha oppstått under kodearbeidet (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2017, s. 176). Selve analysearbeidet består kort sagt av å oppdage sammenhenger, prosesser og mønstre, og å vurdere disse sammenhengene og mønstrene opp mot eksisterende teorier og forskning.

Etter at jeg hadde sortert informantenes ytringer i koder under hovedkategoriene, bygget jeg ut hver kode til drøftende tekst. Noen av informantenes ytringer er direkte markert som sitat i drøftingen, mens andre ytringer er omformulert og dermed flettet inn i selve teksten. Gjennom drøftingen har jeg forsøkt å belyse og gi et svar på forskningsspørsmålene mine knyttet til hver hoveddel. Etter å ha sammenliknet informantenes originale ytringer med min tolking og drøfting vil jeg påstå at mine tolkinger speiler informantenes ytringer i stor grad.

4.5 Evaluering av metode

Jeg vil evaluere metoden ved å drøfte fordeler ved metoden, samt presentere de svakhetene jeg ser ved metoden. Jeg vil også drøfte metodens reliabilitet og validitet, og til slutt vurdere om mitt forskningsprosjekt følger etiske retningslinjer. Jeg vil også sammenlikne hvordan mitt spørreskjema kan gi både ulemper og fordeler for både forskeren og informantene som deltar.

4.5.1 Metodens fordeler

Under en samtale er man nødt til å komme med et svar med en gang, og man mister muligheten til å tenke seg nøye gjennom hva man ønsker å få frem med det man forteller. Et spørreskjema som skal besvares skriftlig av informanten, gir derimot rom til betenkningstid. Ved å ta i bruk spørreskjema som metode gir jeg informanten lengre betenkningstid og mulighet til å legge fra seg skjemaet. Det gir også informanten mulighet til å reflektere godt rundt spørsmålene før han eller hun gir et svar. Jeg ønsket at alle spørsmålene skal ha lik prioritet og vektet like mye. Ettersom informanten kan svare på spørsmålene i egen tid, unngår jeg at informanten «går lei», er veldig selvbevisst og fokusert på måten han eller hun formulerer seg på og forhåpentligvis ikke påvirkes av den situasjonen han eller hun utfører besvarelsen i. På den andre siden er det mulighet for at besvarelsene kan bli mindre autentiske enn ved et intervju hvor man ikke kan gå tilbake og endre det man har sagt.

Under et intervju hvor samtalen tas opp eller noteres vil alle ytringer fra informant og intervjuer bli transkribert i skriftlig form eller bli husket. Dette vil si at muligheten er åpen for å endre besvarelsen eller forandre på svarene blir vanskelig når de er sagt høyt. Ved å besvare spørsmålene skriftlig, vil en ha muligheten til å gå tilbake i spørsmålene, lese gjennom og endre svar. Dette gjør at informantene i større grad kan tenke nøye gjennom det de har svart og endre dette dersom de kommer på noe mer, angret eller ønsker å legge til noe.

Et spørreskjema stiller ingen krav til at informanten er nødt til å sette av en konkret mengde tid eller et konkret klokkeslett for å utføre undersøkelsen. Lærere har innholdsrike og krevende arbeidsdager og det er mange faktorer som spiller inn i det å skulle sette opp og avtale et intervju med informantene. Ved å gi ut spørsmålene mine i papirform håpet jeg at

informantene ville ta seg tid til å svare godt på spørsmålene når de selv har ledig tid, og dermed eliminere stressfaktoren.

En annen fordel ved spørreskjema er at informanten er helt anonym. Jeg samler inn besvarelsene i fysisk form uten navn og i en lukket konvolutt. Det er ikke er noen elektroniske spor etter informantene i besvarelsene. Når man skal fortelle om sine erfaringer knyttet opp til et visst emne, kan det påvirke svarene man gir om man er anonym eller ikke. En utfordring man må ta med i betraktningen når man samler inn datamateriale fra mennesker, er at det er en mulighet for at informantene sier det du vil høre eller det som er teoretisk korrekt. Å være helt ærlig ovenfor et menneske man ikke kjenner kan være utfordrende. Gjennom et anonymt spørreskjema som ikke kan knyttes til informantene kan det i større grad være mulighet for autentiske og ærlige svar.

Intervjusituasjonen kan påvirke intervjueren og intervjuobjektet. Jeg som intervjuer og stedet et intervju finner sted, kan påvirke informantens svar. Ved å trekke meg selv ut av ligningen håpte jeg at informantens svar ikke ble påvirket av meg som forsker. En annen fordel ved å ikke være i samme rom som informantene er at min egen oppfatning av dem ikke vil påvirke analysen og tolkningen av datamaterialet.

4.5.2 Metodekritikk

Jeg har tatt i bruk denne metoden i arbeid med bacheloroppgaven min. Dermed har jeg en viss erfaring med og oppfatning av hvordan et semistrukturert spørreskjema fungerer i praksis. Jeg opplever allikevel noen klare forskjeller mellom forskningen min i bachelorprosjektet og forskningen min i dette masterprosjektet. Disse forskjellene er det første jeg vil presentere, før jeg greier ut om kritikken av metoden som selvstendig metode.

Forskningen til masteravhandlingen ble gjort i desember måned og spørreskjemaene ble utlevert den 4. desember og den 5. desember. Jeg fikk mange tilbakemeldinger på at desember er en travel måned for norsklærere på ungdomstrinnet og det ble meldt avslag enkelte steder. Forskningen min kunne stått sterkere dersom jeg hadde valgt en annen og mindre krevende måned enn desember og gjennomføre forskningen min i. Jeg har ikke oppsøkt informantene personlig. Grunnen til dette er at jeg ønsker en undersøkelse der jeg som forsker ikke vet hvem som har svart og at det å oppsøke rektorer på de ulike skolene var

en måte å nå ut til mange lærere samtidig. Jeg har dermed ikke noen personlig kontakt med noen av informantene selv om de vet mitt navn. Samtidig kan det å være for personlig involvert i informantene, være et etisk dilemma. Å delta i forskning er frivillig, men dersom man har et personlig forhold til forskeren kan det være vanskeligere for informantene å svare nei til å delta til tross for at de ikke ønsker deltakelse (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Jeg fant det derfor til størst fordel for både meg selv og for informantene at jeg ikke oppsøkte dem personlig til tross for at dette kanskje gikk ut over mengden datamateriale.

Mennesker forstår ting forskjellig ut ifra deres egen bakgrunn og forforståelse. Det kan være en faktor at informantene forstår mine formuleringer, definisjoner eller spørsmål på en måte som jeg ikke tenkte de skulle forstå. Ettersom spørreskjemaene besvares anonymt av informanten selv vil jeg ikke ha mulighet til å rette opp misforståelser og ha mulighet til å vite om et spørsmål er blitt misforstått. Dette kan føre til at jeg feiltolker datamaterialet. Samtidig kan jeg ikke trekke meg som forsker helt ut av ligningen uansett hvilken metode som blir tatt i bruk. Mine tolkninger av datamaterialet er grunnlaget for forskningens konklusjon og oppsummering.

Jeg kan se både muligheter og svakheter denne metoden kan gi forskningen min. Det var usikkert hvor utdypende svar jeg ville få på de spørsmålene som krever lengre besvarelse. Jeg har nevnt tidligere at desember er en krevende måned for lærere og da kanskje spesielt for norsklærere på ungdomstrinnet. Elevenes karakterer prioriteres nok av informantene og setter mitt spørreskjema litt i bakgrunnen. Det var derfor et usikkert moment om informantene som deltok ville gi utfyllende besvarelser. Denne faktoren kunne ført til at datamaterialet ble for lite dekkende til å svare på problemstillingen min. Jeg har heller ikke hatt muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg ser ytringer som jeg ønsket mer utdypet eller forklart. Datamaterialet jeg fikk inn gjennom spørreskjemaet er det datamaterialet jeg hadde å jobbe ut ifra.

4.5.3 Metodens reliabilitet

For å vurdere metodens reliabilitet må man vurdere om valg man har tatt kan ha påvirket de resultatene man har konkludert med. Både datainnsamlingen, forskerens analyse av datamaterialet og hvordan undersøkelsen er gjennomført, kan påvirke forskningens resultat (Jacobsen, 2018, s. 241). Dersom andre forskere kan ta i bruk den samme metoden og oppnå de samme resultatene har studien høy reliabilitet.

Jeg vil begynne med å vurdere selve metoden. I forskning hvor menneskelige faktorer studeres vil både forskeren og informantene påvirkes av hverandre. Dette gjelder spesielt i situasjoner med interaksjon mellom mennesker. Denne faktoren har jeg unngått ved å gjennomføre datainnsamlingen via et spørreskjema. Jeg som forsker påvirker da ikke informantens svar som jeg kanskje ville gjort i en intervjusammenheng. Jeg vil derfor regne det som mer sannsynlig at spørreskjema som metode ville fått inn mange av de samme svarene hvis brukt av en annen forsker. Man kan derimot diskutere kvaliteten i datamaterialet ettersom man ikke får mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål eller oppklare uklarheter som i en intervjusituasjon.

Når det gjelder konteksten undersøkelsen er gjennomført i (Jacobsen, 2018, s. 243), er dette i min datainnsamling opp til hver enkel informant. Jeg som forsker har ikke lagt noen føringer for hvor og når informantene skal gjennomføre undersøkelsen, annet enn en tidsfrist på ti virkedager. Derfor er undersøkelsens kontekst noe som er utenfor min kontroll og dermed en faktor jeg ikke har tatt høyde for i min forskning. Hvor og når en informant velger å svare på spørreskjemaet kan ha noe å si for datamaterialet man vil sitte igjen med. En informant kan ha dårlig tid og svare fort eller god tid og svare mer utdypende. Dette er en problemstilling når det kommer til metodens reliabilitet. Jeg vil påstå at dersom andre hadde brukt denne metoden med like mange informanter vil det være en viss sannsynlighet for en blanding av informantsvar på lik linje med mitt datamateriale.

Den siste faktoren som avgjør forskningens reliabilitet er feil i nedtegningen av datamaterialet og analysen (Jacobsen, 2018, s. 245). Ettersom mitt datamateriale er informantens egne nedtegninger, vil ikke min evne til å huske og nedtegne informantens uttalelser være en faktor jeg vil ta hensyn til. Når det kommer til feil i dataanalysen oppstår disse oftest i kodingen av datamaterialet (Jacobsen, 2018, s. 246). Som forsker må man ta visse valg og vurderinger omkring hvordan de ulike elementene skal kategoriseres.

Menneskelige faktorer kan påvirke hvor forskjellige forskere velger å plassere de ulike elementene i datamaterialet og hvilke kategorier forskeren velger å bruke i kodingen. Det er mulighet for at en mer erfaren forsker ville kodet datamaterialet på en annen måte eller sett sammenhenger i informantenes besvarelser som jeg personlig ikke har sett. Jeg vil uansett påstå at datainnsamlingen har høy grad av reliabilitet ut ifra de faktorene jeg har vurdert over. Selve analysemetoden, og dermed drøftingen av funnene og konklusjonen, vil kanskje i større grad variere fra forsker til forsker med tanke på forskerens personlighet, bakgrunn, erfaring og interesser. Jeg vil komme mer inn på forskerens rolle i neste punkt som omhandler metodens validitet.

4.5.4 Metodens validitet

For å vurdere metodens validitet må man vurdere om det er samsvar mellom forskerens beskrivelser og den virkelige verden (Jacobsen, 2018, s. 228). Fordi jeg har valgt en innfallsvinkel som setter læreres personlige erfaring og opplevelser i sentrum er ikke min forskning mulig å observere. Man kan ikke direkte se lærernes tanker om egne opplevelser og erfaringer. Det er derfor tre faktorer som man må vurdere for å validere et forskningsprosjekt; virkeligheten, informantene og forskeren (Jacobsen, 2018, s. 228).

Den første faktoren jeg vil drøfte, er informantenes ytringer. For å kunne påstå at min studie representerer virkeligheten er jeg avhengig av at informantene har vært autentiske i sine besvarelser. Fordi menneskers indre tanker ikke er observerbare vil det være en mulighet for at informantenes beskrivelser ikke representerer virkeligheten. Hvert individ er unikt og har sitt eget perspektiv på seg selv og verden rundt. Samtidig har jeg gjort det klart i innledningen av spørreskjemaet hva oppgaven min dreier seg om og dette kan ha påvirket svarene jeg fikk.

Læreryrket er en profesjon. Grovt sagt; for å få tittelen *lærer* må man ha vært gjennom den samme utdanning og fått den samme vurderingen som alle andre lærere. Dette kan føre til at mine informanter har den samme grunnmuren, noen av de samme verdiene, opplevelsene og erfaringene med både planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Dette påvirkes av alder og tid i yrket, men jeg vil konkludere med at informantene i min forskning i stor grad kan representere virkeligheten.

Den neste faktoren jeg vil drøfte i sammenheng med validitet er forskerens rolle. Som informantene er også forskeren et individ med egne erfaringer, bakgrunn, identitet, tanker og perspektiv på seg selv og verden rundt. Alle disse personlige egenskapene er med på å farge forskerens tolking av datamaterialet. Man vil aldri kunne trekke forskeren helt ut av likningen, spesielt når det kommer til samfunnsvitenskapelig forskning. Problemstillingen det koker ned til på dette punktet er om forskeren kan og bør være objektiv i forhold til egen forskning. Spørsmålet blir dermed om forskningen er avhengig av at forskeren ser på datamaterialet med objektive faktabriller (Persvold, 2020) eller subjektiv interesse, personlige meninger og følelser (Persvold, 2020).

Jeg har valgt tema for min forskning basert på personlig interesse og hva jeg selv mener er en viktig del av norskundervisning på ungdomstrinnet. Dette kan føre til at jeg leter etter å informasjon som støtter opp under mine antakelser og hypoteser rundt temaet. Samtidig må man som forsker gjøre et utvalg når det kommer til hvilke data som skal med i den endelige drøftingen og det vil da være naturlig å gjøre et utvalg basert på egne antakelser (Hårstad, Lohndal, & Mæhlum, 2017, s. 32). Så lenge forskeren er bevisst egne antakelser og hypoteser i forkant av tolkingen vil jeg påstå at studien kan være valid. Forskeren drøfter og uttaler seg på bakgrunn av teori om emnet og dette kan løfte prosjektets validitet. Samtidig mangler jeg personlig erfaring fra skolepraksis til å kunne trekke slutninger og gjøre antakelser basert på undervisningserfaring. Her kan det oppstå en konflikt mellom informantenes erfaringer og min tolking ettersom jeg i større grad baserer min forskning på hvordan undervisningen rent teoretisk bør være. Det er ikke sikkert at mine konklusjoner og tolkninger reflekterer virkeligheten i samme grad som informantenes erfaringer reflekterer virkeligheten.

Jeg vil påstå at dersom jeg som forsker er bevisst mine subjektive interesser knyttet til temaet for forskningen, kan prosjektet være en speiling av hvordan virkeligheten er. Jeg tar utgangspunkt i informantenes beskrivelser av virkeligheten og vurderer deres ytringer som valide refleksjoner av virkeligheten. Jeg kan ikke med støtte i egen erfaring uttale meg om hvordan litteraturundervisning utspiller seg i praksis, men med støtte i teori kan jeg tolke og drøfte informantenes beskrivelser.

4.5.5 Etiske forskningshensyn

Min forskning innebærer andre menneskers tanker og meninger. Når forskning får konsekvenser for andre enn meg selv må man som forsker følge visse etiske og juridiske standarder. Jeg skal under dette punktet redegjøre for om min forskning følger disse standardene og er gjort etisk forsvarlig.

Min forskning berører ikke andre mennesker direkte ettersom jeg ikke har valgt observasjon eller intervju som metode. Problemstillinger som knyttes til direkte kontakt med informanter faller derfor fra. Informantene mine er også myndige og de etiske problemstillingene rundt forskning med mindreårige informanter faller derfor også bort. Ungdom under 18 år er på den andre siden en viktig del av min studie ettersom lærere deler sine erfaringer rundt ungdommens opplæring. Jeg har ikke spurt etter direkte personopplysninger, informasjon om enkeltelever eller konkrete situasjoner i mitt spørreskjema, og vurderer det derfor slik at ingen mindreårige har kommet til skade av min forskning.

Jeg vil med utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene vurdere mitt prosjekt. Den første retningslinjen er at informantene har rett til å bestemme over sin egen deltakelse og kan når som helst velge å ikke være en del av forskningen. Dette betyr at informanten kan trekke seg både under og etter at forskningen er gjennomført uten at det skal være ubehagelig eller føre til konsekvenser som påvirker informanten negativt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 85). Jeg informerte på forsiden av spørreskjemaet om at undersøkelsen min er frivillig å delta på og helt anonym. For å gi informantene mine mulighet til å trekke seg etter at besvarelsene er samlet inn, ba jeg dem om å lagre ett av svarene sine slik at jeg kunne gå inn i datamaterialet og fjerne deres besvarelse. Ettersom jeg som forsker ikke vet og heller ikke ønsker å vite hvem som har deltatt i min undersøkelse, har jeg ikke sendt ut samtykkeskjema. «Informert samtykke er et krav i de tilfeller det er opplagt hvilke personer som skal delta i en undersøkelse (...)» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 86). I min forskning er det ikke opplagt hvem som har deltatt i forskningen ettersom norsklærere på ungdomstrinnet på ulike skoler, i ulike kommuner, ikke er en liten gruppe det er lett å identifisere.

Den neste retningslinjen er forskerens plikt til å respektere privatlivet til informantene. Dette punktet går ut på informantenes rett til å ikke gi forskeren opplysninger

om seg selv dersom informanten ikke ønsker dette. Forskeren skal også ivareta anonymiteten og konfidensialiteten til informantene slik at ingen informanter gjenkjennes (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 86). I mitt spørreskjema ber jeg ikke om andre opplysninger om informanten enn kjønn, omtrentlig lengde i yrket og hvilket trinn vedkomne underviser på. Dette er for at man skal kunne se omtrentlig hvem som har svart på undersøkelsen og skal ikke brukes i forskningen som konkret materiale. Ettersom det ikke nevnes eksplisitte ungdomsskoler vil det ikke være en identifiserende faktor hvilket kjønn man er, hvilket trinn man jobber på eller hvor lenge man har jobbet i skolen. Dersom en informant ikke ønsker å svare på et spørsmål er det opplyst om at dette ikke er noe problem.

Den siste etiske retningslinjen forskere må følge er å unngå skade. Informantene som deltar i forskningen skal påføres minst mulig belastning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 86). Forskingen skal ikke skade informantene eller være en påkjenning. Dette punktet oppsummerer de to andre retningslinjene. Forskeren skal legge til rette for at datainnsamlingen ikke påvirker hverdagen til informantene nevneverdig. Min forskning påfører ikke informantene skade eller er en påkjenning. Ettersom deltakelsen er frivillig skal ikke min forskning ha påvirket informantene i stor grad da det ikke var krav om å besvare spørreskjemaet.

Når det kommer til innsamling av datamateriale og søknad til Norsk senter for forskningsdata, bestod forskningen meldeplikt-testen. Jeg samler ikke inn navn verken på undersøkelsen eller som samtykke, og personopplysninger som fødselsdato, personnummer, adresse eller telefonnummer er ikke relevant for min forskning. Ved å samle inn spørreskjemaene på papir unngår jeg innsamling av elektroniske spor som IP-adresse og e-postadresse. Jeg tar heller ikke opp lydklipp, bilder eller video til min forskning. Min forskning samler ikke inn personopplysninger og materialet lagres heller ikke elektronisk ettersom skjemaene er samlet inn på papir. Mitt prosjekt er derfor ikke meldepliktig til NSD.

5.0 Presentasjon og drøfting av datamaterialet

I kapittel fem vil jeg presentere både funnene som ble gjort gjennom forskningen og drøftingen av funnene knyttet opp mot teori. På denne måten unngår jeg å måtte oppsummere hvert punkt på nytt og jeg håper det blir lettere å holde oversikt over drøftingen når man som leser har funnene ferskt i minnet. Jeg synes også det blir lettere å se sammenhengen mellom funn og drøfting når de presenteres sammen eller rett etter hverandre. De tre hovedpunktene jeg vil drøfte i denne delen av masteroppgaven er kriterier og faktorer som påvirker læreres valg av tekst, hvilke tekster som dominerer i norskundervisningen på ungdomstrinnet, og arbeidsmetoder og oppgaver til skjønnlitteratur.

Jeg valgte å ikke eksplisitt nevne identitetsutvikling i mine spørsmålsformuleringer i det semistrukturerte spørreskjemaet. I informasjonsdelen av spørreskjemaet forklarte jeg at mitt tema for denne oppgaven var identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur i ungdomsskolen. Jeg valgte å ikke gi en nærmere forklaring enn dette til informantene grunnet et ønske om å få mer autentiske forklaringer og beskrivelser av informantenes perspektiv på litteraturundervisningen, uten at de hadde identitet og danning som retningslinje. Det er mulig at min beskrivelse av forskningen i innledningen av spørreskjemaet har påvirket informantenes besvarelser i den forstand at jeg har forklart hva mitt forskningsfokus er. Ved å derimot ikke eksplisitt nevne identitet i spørsmålsformuleringene velger jeg å presentere og drøfte funnene på bakgrunn av at jeg ikke har påvirket informantenes svar ved å beskrive hovedtema for min forskning.

5.1 Kriterier og faktorer som påvirker lærerens valg av skjønnlitteratur

Det første forskningsspørsmålet jeg vil ta for meg er hvilke kriterier og faktorer som påvirker norsklæreres valg av skjønnlitteratur som presenteres for elever. Lærere har stor valgfrihet når det kommer til valg av tekster i norskundervisningen, men har ofte noen forutsetninger å forholde seg til. Rammeplaner og læreplaner utgjør viktige faktorer når det kommer til litteraturundervisning i skolen. Læreplaner gir lesingen et klart mål og forteller noe om hva eleven skal få ut av lesingen. Den neste forutsetningen er at lesing på skolen og lesing på fritiden ikke kan ses på som samme type lesing, men at lesing på skolen skal legge til rette for utvikling av leselyst og leseglede. Den siste forutsetningen for valg av tekster til undervisningen er lærerens faglige kompetanse og vurderinger. Lærerens kompetanse har mye å si for hvordan litteraturundervisningen blir. Læreplaner sier noe om innholdet i opplæringen, men utgjør ikke detaljene i undervisningen på samme måte som lærerens faglighet og vurderinger (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 177). Jeg vil ta utgangspunkt i at lesing i undervisningssammenheng bør ha et mål og være satt inn i en kontekst i motsetning til lesing på fritiden, hvor den estetiske nytelseslesingen ofte dominerer. Mål for lesingen vil variere ut ifra for eksempel kompetansemål og læremål, samt alder, modenhet og leseerfaring.

Ut ifra informantenes svar har jeg valgt å dele opp faktorene som påvirker læreres valg av skjønnlitteratur i fire kategorier; identifiserende tekster, utfordrende tema, læreplanmål og elevmangfold. Hver av de fire kategorinavnene er hentet fra informantenes egne ord, men jeg vil knytte deres erfaringer opp mot teori om lesing av skjønnlitteratur, identitet og utvikling av identiteten. Faktorene presenteres i tilfeldig rekkefølge og denne rekkefølgen vil ikke si noe om hvilke faktorer som er viktigst.

5.1.1 Identifiserende faktorer

Den første kategorien informantene peker på som kriterier for valg av skjønnlitteratur er at tekstene er engasjerende og noe elevene kan relatere seg til. Når det kommer til lærernes ønske om at elevene skal kunne relatere seg til tekstene og la seg engasjere, ser jeg to områder informantene erfarer som viktig; tematikk og identifisering:

Jeg ønsker at tekstene skal underholde, men også tilby et nytt blikk/perspektiv. Elevene bør også kunne identifisere seg med noen i teksten, og om det ikke er kjønn og alder, så følelser og tenkemåter. Dette kan være vanskelig hvis man skal nå absolutt alle.

Det legges vekt på at tekstene kan møte elevens virkelighet og identitet på et eller annet plan. Det kan være temaet og handlingen eleven kan kjenne seg igjen i, hovedpersonens eller hovedpersonenes fysiske trekk, eller deres tanker, følelser og væremåte. En hensikt ved lesing av skjønnlitteratur kan være å gjøre elevene bevisst sine egne holdninger og synspunkter i møte med forskjellige tema (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 179). Elevene skal utvikle seg til kritiske lesere og får muligheten til å bli utfordret gjennom skjønnlitteraturen med synspunkt og perspektiv de ikke har kjennskap til eller reagerer på. Dette kan utfordre og bevisstgjøre både holdninger og fordommer man kanskje ikke var klar over at man hadde i forkant av lesingen.

Informantene beskriver en utvelgelse av litteratur som baserer seg på leserens mulighet til å speile sin identitet og samtidig se verden gjennom teksten. Denne utvelgelsen kan forklares som *window and mirror-opportunities* og handler om litteraturens evne til å fungere som både speil og vindu på samme tid (Logan, Lasswell, Hood, & Watson, 2014, s. 33). Leseren bør sitte igjen med noe etter lesingen, enten det er nye måter å se verden på eller nye måter å se seg selv på. Dette peker informantene på som viktig i utvelgelse av litteratur. Man kan trekke paralleller mellom informantenes syn på skjønnlitterære tekster og Wolfgang Isters teori om hvordan tekstens mening blir til i møte med leseren. Leserens forståelse blir påvirket og endret i møtet med teksten, teksten får en ny mening for leseren og leserens forståelseshorisont utvikles. Dette er en kontinuerlig prosess og skjer i en hermeneutisk sirkel. Det er vanskelig å skulle definere når man er «ferdig» utviklet som leser. Med Isters teori om lesing og utvikling av forståelse som grunntanke, vil man være i konstant utvikling som menneske i møte med tekst. For å knytte dette synet på lesing og utvikling til min problemstilling vil jeg påstå at en jevn strøm av ulike tekster kan utvikle

elevene både som lesere og som dannede mennesker i samfunnet vårt.

I utviklingen fra barndom til ungdomstid skjer et skifte i modenhet og dermed ofte et skifte i hvilken skjønnlitteratur eleven trekkes mot. Dette skiftet innebærer en draging mot det tankevekkende, realistiske og identifiserende (Hennig, 2011, s. 56). Læreres utvalg og presentasjon av litteratur for elevene bør speile denne utviklingen elevene gjennomgår fra barn til ungdom. En av informantene nevner kvalitet i tekstene som et kriterium ved utvelgelse. Elevene i ungdomsskolen er på vei ut i voksenlivet og tekstene bør gjenspeile dette for å treffe elevene på et identifiserende plan. Kvaliteten i tekster for ungdom kan variere ettersom det ofte er voksne forfattere som skriver om ungdomstiden. Tekstene kan være godt skrevet med gode skildringer og virkemidler. Hvis tekstene derimot ikke speiler de problemstillingene og tematikk som ungdom faktisk må ta stilling til er det lite sannsynlig at teksten fanger elevene (Hennig, 2012, s. 93). Skjønnlitterære tekster med ungdom som tenkt lese kan ofte bli veldig like i både form og innhold (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 185). Tekstene som presenteres for elever på de øverste klassetrinnene, bør derfor være variert både i tenkt mottaker, form og innhold for å gi elevene mestringfølelse, men samtidig utfordre forståelsen.

En måte å vekke motivasjon og interesse for lesing kan ifølge informantene være å involvere elevene i utvelgelsen av litteratur. Læreren presenterer en rekke titler for elevene slik at de i en viss grad er med på å bestemme hva som skal leses. På denne måten aktiveres leselysten og nysgjerrigheten hos elevene, og lesingen blir satt inn i en kontekst (Hennig, 2012, s. 33). Norsk lærere har en annen kompetanse enn elevene når det kommer til å vurdere hva elevene bør og må lese (Hennig, 2011, s. 84). Lærers rolle kan da være å presentere tekstlandskapet for elevene ved å plukke ut titler. Å ha en rolle og en stemme i valg av litteratur kan påvirke elevenes motivasjon til lesingen. Ved å gi elevene valg ivaretar man ungdommers naturlige trang til medbestemmelse. Til tross for at medbestemmelse kan være en motiverende faktor kan det å få velge helt fritt også ha en motsatt virkning på elevenes leseutvikling. Elevene kan bli stående fast i et spor der de velger tekster de er vant til å lese og unngår tekster som er utfordrende (Hennig, 2012, s. 142). Lærers oppgave som veileder i tekstlandskapet, blir da viktig for elevenes utvikling.

5.1.2 Utfordrende tematikk

Den neste faktoren som ble nevnt av informantene er tematikken i tekstene. Tekstenes tematikk var en gjenganger i informantenes beskrivelser av hvilke kriterier som stilles til tekstene i utvelgelse av litteratur. Når det kommer til tema i tekster er det noen beskrivelser som går igjen i informantenes ytringer.

Jeg fokuserer å tematikk som er gjenkjennbar for ungdom, eller relevant for dem på annet vis.

Relevans, aktualitet og å kjenne seg igjen er beskrivelser informantene gir rundt tematikk i tekster. Tema og identitet er vanskelig å skille fra hverandre da tekstens tematikk er en av mange identitetsutviklende faktorer ved skjønnlitteratur. Jeg vil si at identitetsutvikling er en paraplybetegnelse som tematikk i skjønnlitteratur faller inn under. Grunnen til at jeg har valgt å ha tematikk som en egen kategori er fordi tematikken i skjønnlitteratur gjør et stort sprang fra barnebøker til bøker for unge voksne. Etersom jeg ser tematikk som en underkategori under identitet vil jeg på dette punktet i all hovedsak fokusere på hvilke utfordringer og muligheter informantene erfarer rundt det å snakke om vanskelige tema med elevene. Jeg vil også presentere hvilke tema lærere synes det er utfordrende å presentere for elever og hva de savner mer åpenhet rundt i skolen i dag.

Å velge hvilke temaer som skal presenteres gjennom tekster for ungdomsskoleelever kan by på utfordringer. Den første utfordringen jeg vil presentere fra datamaterialet er at elever i klasserommet kan føle seg truffet eller reagere sterkt på innholdet i teksten. Jeg vil her sitere en informant som sammen med klassen sin leste romanen *Faen ta skjebnen* av John Green og så filmen basert på boken:

Elevene sitter med forskjellig bagasje. «Faen ta skjebnen» handler om en jente med kreft. Mange av elevene kan ha opplevd sykdom i nær familie og tekster som omhandler disse temaene kan være vondt for dem. Jeg vet ikke alt hva elevene har opplevd, og kan heller ikke skjerme dem for alt, men det kan være vanskelig å vite hvilke tema en bør styre unna før man står midt oppi det og det er for sent.

Informanten erfarer at det kan være utfordrende å ikke ha godt nok kjennskap til elevenes ulike bakgrunn og opplevelser. Det legges vekt på at elevene ikke nødvendigvis skal skjermes, men at det er utfordrende å ikke på forhånd vite om noen elever vil reagere.

Informantene nevner også at noen elever kan begynne å dele mer enn hva som er gunstig

for dem å dele i diskusjon om utfordrende tema i klasserommet. En informant forklarer at elevene kan ha vanskelig med å se objektivt på noe de føler seg truffet av og føle at læreren snakker om dem personlig.

Trygt klima i klasserommet blir av informantene beskrevet som essensielt når det kommer til diskusjon og refleksjon rundt vanskelige tema. Så lenge elevene føler seg trygge, både på medelevene sine og på læreren, påstår informantene at det ikke være en stor utfordring å snakke om vanskelige tema i klasserommet. Det påpekes også at til tross for utfordringene det kan føre til å ha et åpent klasseromsklima er viktigheten av det å utvide elevenes forståelseshorisont og perspektiv på verden en prioritet:

Det kan være utfordrende, men ikke mindre viktig, å snakke om tema du vet berører elever i klassen. Det kan være at en av foreldrene er døde, spiseforstyrrelser, uønskede svangerskap og så videre. Det går fint å presentere disse temaene, men bør kanskje forberedes om man vet at noen vil synes det er tøft.

Når det kommer til åpenhet i klasserommet erfares det av informantene at andre elevers holdninger til et utfordrende tema kan føre til problemer ved diskusjon i klasserommet. Eksempler fra informantene her er homoseksualitet og seksualitet generelt, rasisme, religion og religionskritikk og så videre. Elever kan krenke hverandre både ubevisst og bevisst, med tanke på uvitenhet. Det blir også lagt vekt på at læreren må være veldig bevisst sin egen rolle og sine egne holdninger når det kommer til diskusjon rundt utfordrende tema:

Grensen mellom lærer og privatperson utfordres i slike situasjoner, selv om medmenneskelighet og gode holdninger bør skinne gjennom. Det er vanskelig å vite hva man skal si og hvordan man skal si det.

Det beskrives som fort gjort å trå feil i situasjoner hvor man skal snakke om og arbeide med sensitive emner i klasserommet.

Jeg vil nå komme inn på hvilke tema norsklærere på ungdomstrinnet erfarer at det er utfordrende å snakke om og introdusere for elever. Informantene erfarer at man ikke kan forberede seg på alle situasjoner som kan oppstå når man snakker om utfordrende og vanskelige tema. Lærerens egen kompetanse på området beskrives også som en utfordring:

Jeg tror at tema der man føler man ikke har nok kunnskap om, kan være vanskelig. Her menes ikke fakta som lett kan googles, men mer tema som for eksempel seksuelle overgrep, der man som lærer plutselig må svare på noe som kanskje skulle vært håndtert av helsepersonell/psykolog.

Å velge litteratur til elever på ungdomstrinnet kan oppleves som en hårfin balansegang mellom bøker i ulik kvalitet. Informantene ønsker å ha et åpent klasserom hvor man kan snakke om alt, men samtidig ikke krenke elevens individuelle situasjon og skape et ubehag for enkeltindivid. Mange av emnene informantene ønsker mer åpenhet rundt og mener at det burde snakkes mer om i skolen i dag er knyttet til holdninger og respekt, mangfold og aksept. Det nevnes blant annet seksualitet, homofili, nettvett, språkbruk og kroppsbilde hos elevene. Selv om dette er tema som er veldig relevant for ungdommer kan de være så privat at det blir en belastning å skulle forholde seg til dem i undervisningssituasjoner.

Klasserommet kan ikke være et sted hvor behandling av for eksempel traumer skal finne sted grunnet læreres mangel på kompetanse på disse områdene (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 180). På den andre siden vil lærere alltid ha en stor rolle i elevenes liv og må derfor også ta del i det elevene bærer med seg i ryggsekken. Det å skille rollen som lærer fra rollen som omsorgsperson kan være vanskelig. Her kan lærere havne i en problemstilling da tema som seksualitet, religion, hjemmesituasjoner og liknende, er bagasje som elevene bærer med seg og som vil påvirke deres hverdag og da også skolehverdagen.

Man skal selvsagt heller ikke velge bort bøker om omstridte eller tabubelagte emner hvis boken ellers er god, kan engasjere og f.eks. få elevene til å betrakte seg selv og omverdenen med nye øyne (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 181).

Tematikk i ungdomslitteratur kan sette norsklæreren i en vanskelig posisjon hvor han eller hun må ta et valg om hvilke bøker som kan gi elevene en terapeutisk og identitetsutviklende effekt, kontra bøker som kan være for belastende å forholde seg til i norskundervisningen.

5.1.3 Læreplanmål

Læreplanmål, årsplaner og kompetansemål nevnes som en faktor som preger læreres valg av litteratur til elevene:

Vi har årsplaner på hvert trinn, som er knyttet opp mot kompetansemålene i norsk. Disse er delt inn i tema som vi arbeider med over ulike perioder med ulikt tidsrom. Det kan være alt fra sakprosa/skjønnlitteratur, dialekter, sjangertrekk, fagbegrep, retorikk og så videre. Vi bestemmer på trinnet, hvilke tekster vi ønsker å arbeide med ut ifra tema for perioden. Her har også hver lærer stor valgfrihet.

Årsplaner og kompetansemål ligger føringer for norskundervisningen, men informantene erfarer at de har stor grad av valgfrihet når det kommer til litteratur innenfor de ulike periodene. Ettersom all lesing i skolen skal ha et mål som går ut over den rene nytelseslesingen (Fodstad, 2013, s. 63) er læreplanmål og kompetansemål en grunnstøtte for all lesing. Selv om lesingen kan fremstå som lesing for opplevelsens del for elevene, kan læreren ha en didaktisk tanke bak målet med lesingen. Dette kommer til syne i mitt datamateriale.

Ordlyden i kompetansemålene i norskfaget etter 10. trinn sier blant annet at elevene skal kunne samtale om litteraturens form og innhold, lese et bredt utvalg av tekster i ulike sjangre, formidle tolking og analysere, gjenkjenne virkemidler, drøfte trakasserende og diskriminerende språkbruk, og kunne si noe om tenkemåter og verdier i tekst (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette er de kompetansemålene fra LK06 som speiler lesing av skjønnlitteratur og utvikling av identitet hos elevene. Kompetansemålene fungerer som en grunnmur for alle de pedagogiske og didaktiske valg som tas i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet. Dette gjelder både valg av litteratur, tekstform, sjanger, metodevalg og oppgaver. Jeg kan konkludere med at kompetansemål og læreplaner mulig har størst innvirkning på alle valg som tas i undervisningssammenheng, men at disse målene er støttet opp av teori og praksis. Kompetansemålene kan regnes som mål for lesing av skjønnlitteratur, men metodene, tekstene og lærerens faglige kompetanse er veien dit.

Man kan diskutere om kompetansemålene fra LK06 er mål som kan utvikle elevenes identitet eller om det er mål som elevene skal ha vært gjennom i løpet av opplæringen på ungdomstrinnet. Målene sier noe om hvordan elevene skal arbeide med tekst, men lite om hva elevene bør sitte igjen med etter endt lesing. Verbene som går igjen er blant annet gjengi, gjenkjenne, drøfte, gjøre rede for, forklare, beskrive, presentere, analysere, samtale og delta i diskusjon (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8). Samtidig kan analysering, diskusjon, samtale og drøfting om og rundt tekst, være prosesser som kan føre til utvikling av elevens identitet.

5.1.4 Elevmangfoldet

Den siste faktoren som påvirker lærernes valg av litteratur til elevene, er elevene selv. Hver elev er et eget individ med egne interesser og dette mangfoldet kan ifølge informantene være utfordrende å tilfredsstille. Informantene uttrykker at det kan være utfordrende å velge litteratur som treffer og vekker interesse hos alle elevene samtidig. Utfordringene informantene erfarer når det kommer til å velge tekster som skal leses med og av elevene er lengde, lesenivå, lesebakgrunn og interesse.

Den første faktoren jeg vil presentere fra datamaterialet som knyttes spesielt til elevmangfoldet er tekstens lengde. Tekstens lengde beskrives som en utfordring med tanke på elevenes konsentrasjon og fravær. At elevene skal få med seg helheten av teksten vektlegges når informantene skal velge tekster til undervisningen. På grunn av dette gjøres det ofte et utvalg basert på at teksten kan arbeides med i en undervisningstime eller to. Informantene ønsker at tekstene skal ha en viss tyngde, helhet og gi elevene et nytt perspektiv på verden og selg selv, men samtidig kunne holde på konsentrasjonen deres. Akkurat dette med tekstens lengde og helhet vil jeg gå mer i dybden av på punktet om foretrukket tekstform hos informantene.

Den neste utfordringen informantene beskriver når det kommer til utvalget av litteratur er elevenes ulike lesenivå og lesebakgrunn. Lesenivå og lesebakgrunn kan skilles på den måten at lesenivået beskriver elevens evne til å lese med god flyt, huske og forstå det den leser. Elevens lesebakgrunn kan si noe om hvilke erfaringer eleven har med ulike typer tekst. For å sette lesenivå og lesebakgrunn opp mot hverandre kan et eksempel være at eleven leser på et høyt nivå rent teknisk, men elevens lesebakgrunn kan være mangelfull. Eleven kan ha god erfaring med å lese for eksempel sakprosa, aviser, blogginnlegg eller andre liknende tekster, men ha lite erfaring med skjønnlitteraturens sjangre og hvordan disse må leses. Når det kommer til de ulike lesenivåene og leseferdighetene hos elevene i samme klasse beskriver informantene det å skulle lese en felles tekst samtidig som en mulig utfordring:

På grunn av variasjon i leseferdigheter kan det gjøre det å lese felles litteratur litt utfordrende. Det samme gjelder grad av modenhet og refleksjon i forhold til tema/innhold. Det er også utfordrende å skape interesse for det å lese generelt, det gjør færre og færre elever på eget initiativ.

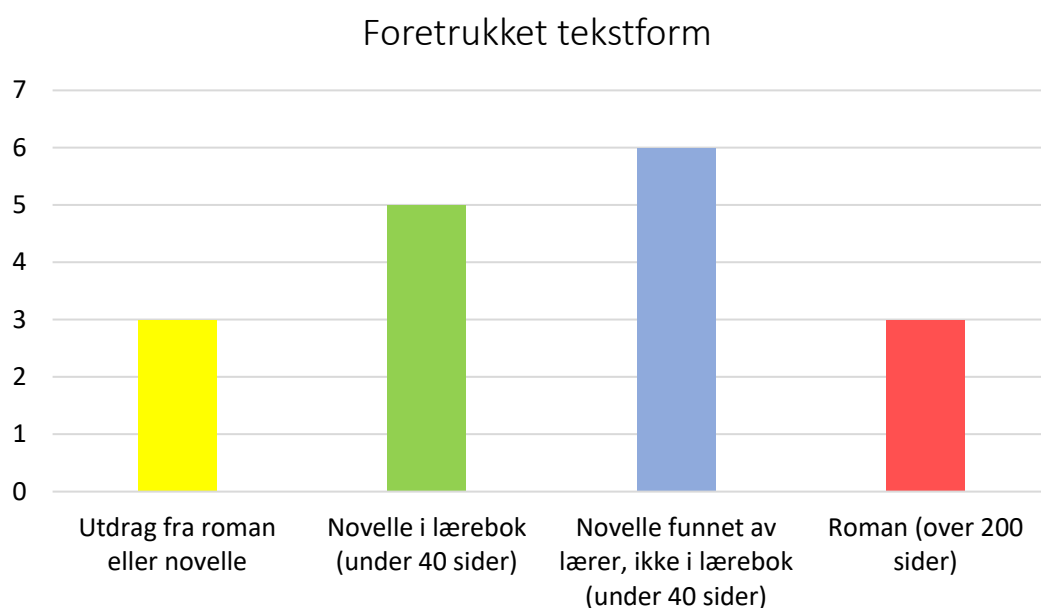
Informantene beskriver også at det å legge til rette for og skape leseinteresse generelt er en utfordring i norskundervisningen i dag. Informanten forklarer at færre elever oppsøker lesing av skjønnlitteratur på egenhånd og peker på dette som en av utfordringene i norskfaget i dag. Denne uttalelsen speiler forholdet mellom elevenes lesenivå og elevenes lesebakgrunn.

5.2 Dominerende tekstformer i norskundervisning på ungdomstrinnet

Denne delen av drøftingen vil inneholde en presentasjon av informantenes foretrukne tekstform, en presentasjon av tekster som er lest hittil i skoleåret, og til slutt en sammenlikning av teori og praksis. Teori vil her være informantenes foretrukne tekstform, mens praksis vil være tekstformene som er arbeidet med i undervisningen. Jeg vil også drøfte hver av de fire tekst-kategoriene selvstendig, og vurdere deres svakheter og styrker når det kommer til skjønnlitterære tekster som verktøy til utvikling av elevers identitet. De fire kategoriene jeg har valgt som hovedtekstformer er utdrag, novelle og roman, samt en annet-kategori med informantenes egne forslag til tekstformer.

5.2.1 Foretrukket tekstform

Jeg vil nå presentere informantenes avkryssninger på spørsmålet om hvilken tekstform de foretrekker å bruke i norskundervisning. For å få svar på dette forskningsspørsmålet har jeg valgt å presentere informantenes besvarelser gjennom et stolpediagram. Informantene kunne krysse av for en eller flere alternativer i spørreskjemaet og bare en informant har krysset av på kun ett alternativ. Det er derfor ikke samsvar mellom antall informanter og antall besvarelser på dette spørsmålet. Selv om spørsmålet ligger opp til at man kan krysse av flere steder, vil det gi meg et bilde av hva som er hyppigst brukt av tekstformer på ungdomstrinnet og hvilke tekstformer som ikke arbeides med like ofte.



Figur 4: Foretrukket tekstform

Her skårer noveller funnet av lærer selv høyest. Dette viser seg gjennom den blå søylen med 6 avkryssninger. Dette svarsalternativet ble valgt av 6/7 informanter. Den grønne søylen som viser noveller hentet fra læreboken ligger tett opp mot noveller funnet av lærer selv. Novelle fra læreboken ble foretrukket av 5/7 informanter. Den rosa søylen som viser hele romaner og den gule søylen som viser utdrag fra tekst, har lavest svarprosent. Begge alternativene ble foretrukket av 3/7 informanter. Av de tre som foretrakk utdrag har ingen av dem valgt å krysse av på roman i tillegg. Det er med andre ord todelt i datamaterialet når det kommer til akkurat disse to kategoriene; en gruppe på tre informanter foretrekker romaner, mens en gruppe på tre informanter foretrekker utdrag. Jeg finner dette interessant ettersom utdrag fra en tekst kan regnes som en ufullstendig tekst, mens en roman kan regnes som en fullstendig og helhetlig tekst.

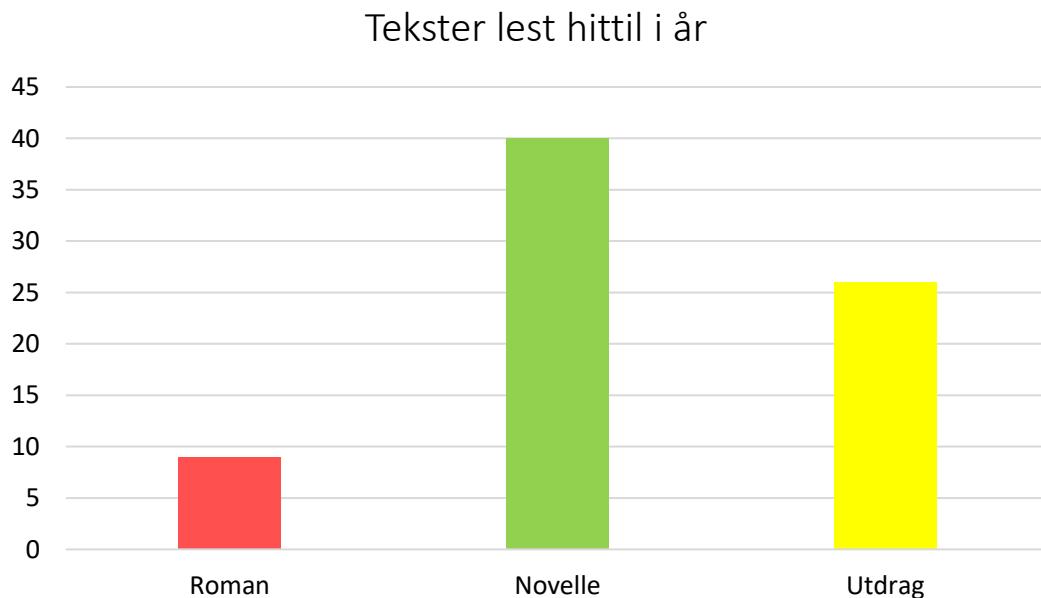
Man kan trekke konklusjoner og tolke tabellen ved å stille de ulike informantenes avkryssninger opp mot hverandre og analysere enkeltindividets valg. Jeg har derimot valgt å fokusere på avkryssningene som en helhet som representerer hvilken tekstform som dominerer i norskundervisningen på ungdomsskolen og har derfor hovedsakelig sett hver kategori som en egen og selvstendig kategori.

5.2.2 Tekster lest hittil i skoleåret

Sammen med informantenes foretrukne tekstform, vil jeg presentere en graf som viser hvor mange tekster som elevene har lest i norskundervisningen fram til jeg samlet inn mitt spørreskjema. Ettersom noen besvarelser ikke ble samlet inn før i slutten av januar vil definisjonen av *hittil i skoleåret* betegne perioden fra august 2019, til januar 2020.

Informantene har skrevet antall leste tekster ved siden av svaralternativene roman, novelle og utdrag. Alle informantenes svar er her samlet i et diagram. Grunnen til dette er at jeg vil gjøre det synlig hvilke tekster som faktisk er mest brukt i norskundervisningen. Selv om datamaterialet er samlet inn fra ulike skoler og ulike trinn velger jeg å presentere tallene på denne måten.

Jeg vil presentere tekster lest hittil i skoleåret som $x/75$ besvarelser. Her har jeg lagt sammen antallet informantene har skrevet ned i alle kategoriene. Av tekster lest hittil i år skårer den grønne søylen som viser noveller høyest av alternativene med $40/75$ besvarelser. Utdrag fra tekst havner på en andreplass med $26/75$ besvarelser, mens romaner skårer lavest med $9/75$ besvarelser.



Figur 5: Tekster lest hittil i år

I spørreskjemaet ble informantene oppfordret til å gi eksempel på tekster de har lest og jobbet med felles i klassen så langt i skoleåret. Novellene som er trukket fram som eksempeltekster, er *Padden* (1959) av Victor Hugo, *Caps* (1994) av John Fosse, *Kniv!* (2003) av Erna Osland og *Karens jul* (1885) av Amalie Skram. Romanene som er gitt som eksempel, er *Snøsøsteren* (2018) av Maja Lunde, *Svarte-Mathilda* (2012) av Tor Arve Røssland, *Faen ta skjebnen* (2014) av John Green og *Den lille gutten og det store havet* (2018) av Max Lucado. Det er beskrevet ett utdrag fra en roman; *De som ikke finnes* (2014) av Simon Stranger, et dikt; *Du må ikke sove* (1936) av Arnulf Øverland og korrespondansebrevet *Mellom Syria og Sagene* (2017) av Kristin Solberg.

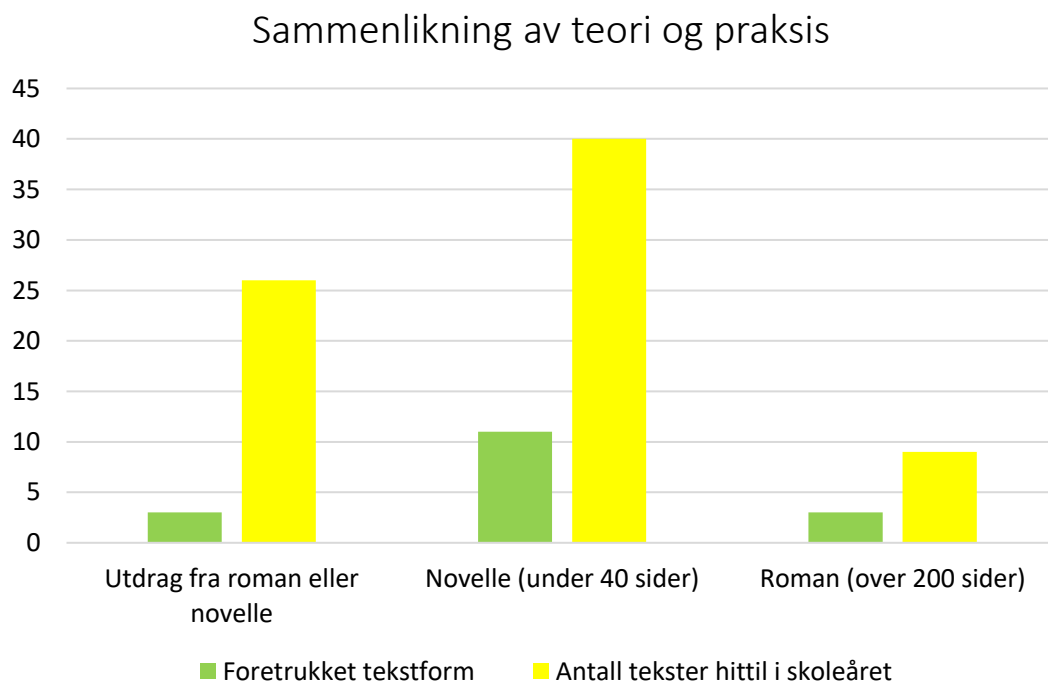
Som man kan se er tekstene en blanding av nyere og eldre utgivelser som strekker seg fra 1885 til 2018. Det ble gitt flest eksempler på noveller, men flere romaner enn jeg hadde sett for meg. Til tross for at utdrag fra tekst skårer høyere enn romaner, er det bare nevnt ett utdrag som eksempel. Jeg tolker dette som at arbeid med romaner er mer tidskrevende og strekker seg over lengre perioder, noe som kan gjøre at romanene stikker seg mer ut og blir husket i større grad enn utdrag fra tekst av lærerne, og da også kanskje av elevene.

4.2.2 Sammenlikning av teori og praksis

Grafen på neste side viser informantenes foretrukne tekstform via de grønne søylene og antall tekster lest hittil i år via de gule søylene. Denne grafen er laget for å se forholdet mellom teori og praksis når det kommer til hvilke tekster som dominerer i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Tekstene lest hittil i skoleåret vil ha høyere antall svar ettersom informantene har skrevet inn hvor mange tekster som er lest. Tekstene de selv foretrekker har færre svar ettersom hver informant har satt ett kryss på den eller de tekstformene de foretrekker. På spørsmål om antall tekster lest hittil i skoleåret har informantene svart et nummer i hver av de fire kategoriene. Disse kategoriene er utdrag, roman, novelle og annet. Begge novellekategoriene er slått sammen i denne grafen, og inneholder både noveller funnet i lærebok og noveller funnet av læreren selv utenom lærebøker. Fordi jeg har slått sammen begge novelle-kategoriene, vil jeg presentere informantenes foretrukne tekstform som x/17 besvarelser. Her har jeg lagt sammen totalt

antall avkryssninger, istedenfor antall informanter.

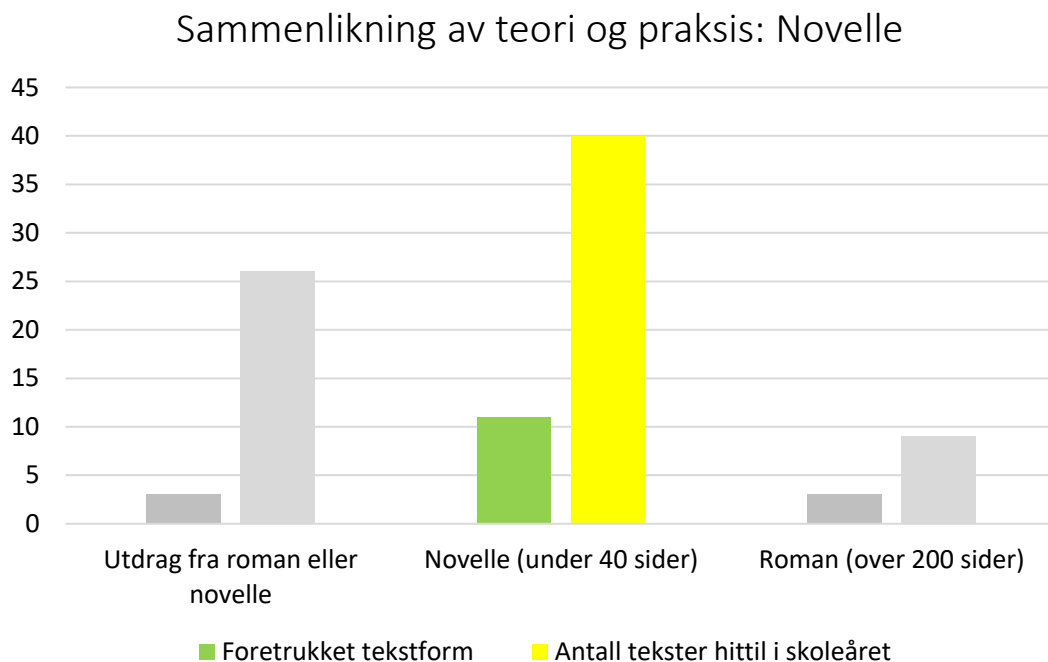
Novelle er den sjangerformen som skårer høyest både på hva informantene foretrekker å bruke i undervisning (11/17 besvarelser), samt hva de faktisk bruker i undervisningen (40/75 besvarelser). Her er det et tydelig samsvar mellom teori og praksis. Roman og utdrag fra skjønnlitteratur skårer likt når det kommer til informantenes foretrukne tekstform (3/17 besvarelser), men utdrag blir oftere brukt i praksis enn det romaner blir. I praksis brukes utdrag (26/75 besvarelser) nesten tre ganger oftere enn roman (9/75 besvarelser) i undervisningen til tross for at begge tekstformene ble foretrukket på samme nivå. Grunnen til dette kan være at det var splittet mellom to grupper av informanter der den ene gruppen foretrakk romaner og den andre gruppen foretrakk utdrag. Med tanke på tidsbruk kan det være større sannsynlighet for at det leses og arbeides med flere utdrag enn romaner i løpet av et halvt år. Ut ifra denne grafen vil jeg konkludere med at novellesjangeren dominerer, både når det kommer til norsklærerens foretrukne valg av tekst og hva som faktisk blir presentert for eleven i norskundervisningen.



Figur 6: Sammenlikning av teori og praksis

4.2.3 Novelle

Den tekstformen som flest informanter valgte som sin foretrukne tekstform og den tekstformen som dominerer i den faktiske undervisningen, er novellen. Ut ifra datamaterialet samsvarer teori og praksis når det kommer til novellens nytteverdi i norskundervisningen. Både noveller i lærebok og noveller funnet av læreren selv har høyest svarprosent i datamaterialet. Lærerne foretrekker i noen større grad å finne noveller selv, enn å bruke novellene som allerede finnes i læreboken. I tabellen under har jeg markert novellegrafene og gjort de andre søylene grå.



Figur 7: Sammenlikning av teori og praksis: Novelle

Det som kan regnes som novellens hovedsjangertrekk er lengden og at den er fiktiv. En novelle er kortere enn for eksempel en roman og i denne oppgaven har jeg kategorisert novelleformen av tekst som skjønnlitteratur på under 40 sider. Videre kan man gi novellen flere sjangertrekk som utelatelse av informasjon, overraskende hendelser, få hovedpersoner og handling over et kort tidsrom (Gullestad, 2020). Novellen er en tekst som krever at man leser mellom linjene og som kan overraske underveis i lesingen, ofte har en åpen slutt og gjøre at leseren må fylle tekstens tomrom på egenhånd. Selv om disse sjangertrekkene ikke

representerer alle noveller som noen gang er skrevet er disse trekkene ofte assosiert med novelle som sjanger i skolen.

Når det kommer til lesing på ungdomstrinnet blir novellen trukket frem av informantene som en tekstform med store fordeler. Tekstens helhet er en faktor som informantene ønsker å prioritere i arbeid med skjønnlitteratur i norskundervisning:

Jeg ønsker at elevene skal lese hele tekster og ikke så mye utdrag. Dermed er kort-tekster hensiktsmessig. Noveller eller korte historier kan vi jobbe med i en time eller to.

Det beskrives som en fordel at tekstene som elevene presenteres for kan leses og jobbes med sammenhengende uten lengre opphold. Informanten som er sitert over ønsker å gi elevene en helhetlig forståelse i arbeid med litteratur. Man kan dele arbeid med tekst opp i to faser; den ekstensive fasen og den intensive fasen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 221). Disse fasene beskriver hvordan man som leser tilegner seg erfaring gjennom å lese tekst. Korte tekster som noveller, er gode tekster å arbeide med i den ekstensive fasen. Noveller er korte men fullstendige tekster, som gir elevene mulighet til å arbeide med flere tekster på kort tid. På denne måten får man flere ulike inntrykk, kjennskap til forskjellige situasjoner og hovedpersoner som kan gjøre inntrykk på leseren over en kortere tidsperiode. Den ekstensive fasen kan lede opp til den intensive fasen. I den intensive fasen er gjerne lengre tekster i fokus og diskusjonen rundt en tekst blir prioritert mer intensivt (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 221). Informantene beskriver noveller som mest hensiktsmessig med tanke på helhet og lengde, kontra lengre tekster som krever mer tid og mer tilstedeværelse for å oppnå en liknende helhet og forståelse. Informantene legger også vekt på at man kan treffe flere elevs interesser og identifiserende faktorer gjennom arbeid med noveller. Man kan introdusere flere noveller for elevene over en viss tid, arbeide med dem og bearbeide dem, kontra romanlesing over samme tidsperiode. Det kan se ut som at den ekstensive fasen er mest utbredt i norskundervisning på ungdomsskolen.

Det neste argumentet for novellens nytteverdi i undervisning er at sjangeren favner om mange bruksområder og sjangertrekk. Det vises også til at novellen er en sjanger som kan inspirere elever til å skrive egne tekster:

Jeg velger ofte novelle fordi den kan brukes til så mye. Den kan brukes som eksempel på oppbyggingsstruktur, vise hvordan språket kan varieres, hvordan veksle mellom indre og ytre spenning, hvordan budskapet ofte må leses mellom linjene og så videre.

Novellen er en tekstform som stiller krav til leserens leseforståelse. Sjangeren kan fortelle mye ved å fortelle lite. Samtidig foregår handlingen ofte over et kortere tidsrom enn i en roman og med færre hovedpersoner, noe som gjør teksten lettere å sortere og holde styr på under lesingen. For å oppsummere vil jeg si at noveller er kortere tekster som samtidig gir leseren en helhet. Dette er en av hovedgrunnene til at informantene oftest velger å bruke novelle i undervisningen. Valget faller oftest på noveller grunnet tidsbruk og ønsket om å lese mest mulig hele tekster.

4.2.4 Utdrag

Når det gjelder kategorien *utdrag* er det til en viss grad delte meninger blant informantene. Jeg tolker det som at det er to perspektiv på bruk av utdrag fra tekst i norskundervisningen. Noen beskriver utdrag som den tekstformen de ønsker å styre unna så godt det lar seg gjøre:

Det er en fordel å bruke hele tekster – ikke bare utdrag. Ofte mye mer engasjerende for elevene når de får med seg helheten.

Dette perspektivet på lesing setter leserens forståelse og resepsjon i møtet med teksten i fokus. Litteratur for ungdom har ofte åpninger eller tomme plasser i teksten som skal forstyrre leseren og få leseren til å fylle åpningene med egne erfaringer og egen forståelse. Elever som ikke håndterer disse åpningene og ikke har nok erfaring med å tolke og forstå hva teksten sier mellom linjene, kan bli frustrert og umotivert i lesingen (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 13). Når teksten da også er et utdrag med tomme plasser både i begynnelsen og på slutten hvor enda mer av helheten forsvinner, kan denne estetiske restriksjonen føre til enda mer frustrasjon. For elever som ikke er kjent med å lese fiksjon og som ikke har opparbeidet seg fiktiv lesekompetanse kan det å forholde seg til utdrag av tekst være demotiverende for videre lesing. Man kan se dette i sammenheng med den hermeneutiske sirkelen. Leserens møter teksten med sin forforståelse, utvikler sin forståelse samarbeid med teksten, tekstens horisont og leserens horisont smelter sammen og leseren møter nye tekster med en annen forforståelse. Dersom eleven opplever estetisk restriksjon og har problemer med å forstå teksten grunnet tomme plasser som ikke gir eksplisitt informasjon, kan dette gjøre at den hermeneutiske sirkelen ikke blir en kontinuerlig prosess i eleven.

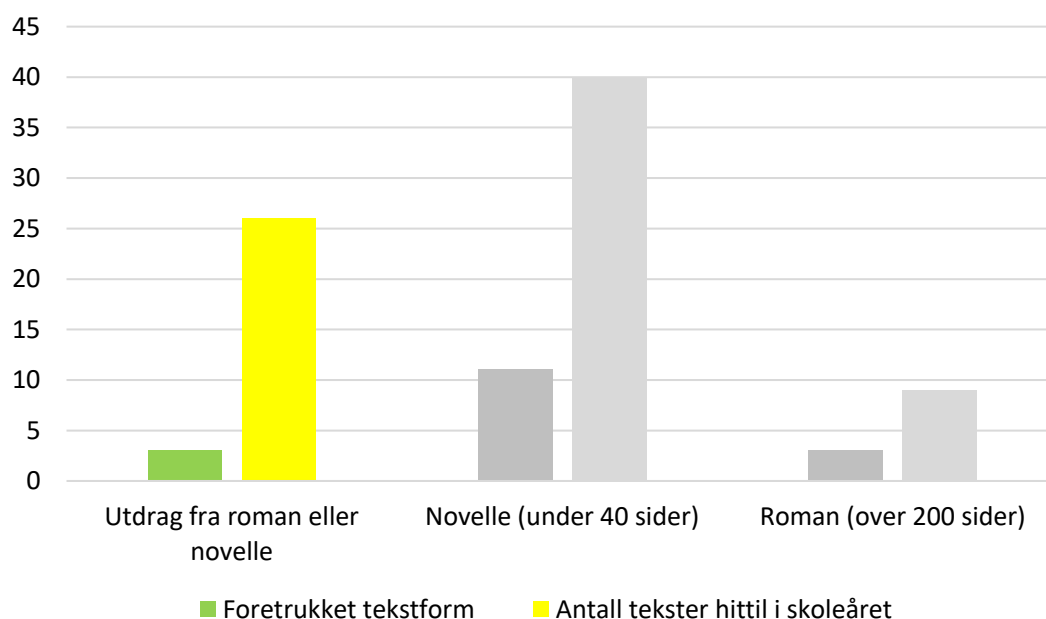
Det andre perspektivet på lesing av utdrag i norskundervisningen setter motivasjon for lesing og tidsbruk i fokus:

Jeg mener at det er viktig at elevene får arbeide med hele tekster, men utdrag kan brukes som inspirasjon til å lese hele teksten.

Informanten påpeker at helhet er viktig, men at utdrag også har en funksjon når det kommer til leselyst. Da jeg var i praksis i en 5. klasse erfarte jeg at lesing av og arbeid med et utdrag fra en roman ga positiv innvirkning på noen elever. En elev ønsket å skrive ned bokens tittel for å lete etter den på biblioteket og lese den hjemme. Det å lese utdraget fra romanen gjorde at eleven ble nysgjerrig på hvordan handlingen artet seg videre og ga eleven motivasjon til å lese den fullstendige teksten på egenhånd. Det nevnes også av informantene at det å lese en lengre tekst er tidskrevende og setter krav til at alle elevene er til stede hver time. Kortere tekster og utdrag kan arbeides med sammenhengende i kortere perioder og gir flere elever en mer helhetlig lesning ettersom teksten blir lest og bearbeidet uten opphold.

Der utdrag skårer lavt på hvilken tekstform lærere foretrekker å bruke i undervisningssituasjoner (3/17 besvarelser), skårer den nest høyest på antall tekster som faktisk er lest i løpet av skoleåret august 2019 til januar 2020 (26/75 besvarelser). Dette kan tolkes i retning av at det er et misforhold mellom teori og praksis når det kommer til hvilke tekster lærere foretrekker eller ønsker å bruke i undervisning og hvilke tekster som faktisk dominerer i norskundervisningen på ungdomstrinnet.

Sammenlikning av teori og praksis: Utdrag



Figur 8: Sammenlikning av teori og praksis: Utdrag

4.2.5 Roman

Den neste tekstformen som også skårer lavest på både spørsmål om foretrukket tekstform og på antall tekster lest hittil i skoleåret, er romanen. Jeg vil begynne med å definere romanen som sjanger og gi en definisjon av hvordan jeg har tolket romanens kjennetegn i min oppgave. Der novellen kjennetegnes av at den har en kortere form, må teksten være lengre for å kategoriseres som en roman. I min oppgave har jeg definert roman som en skjønnlitterær tekst på over 200 sider.

Romanen kjennetegnes i likhet med novellen, av det er en fortelling som er fiktiv (Selboe, 2019). Samtidig kan romaner som andre fiktive tekster, hente element fra virkeligheten og blande dem med den fiktive historien i ulik grad. Jeg vil her trekke frem *Gutten i den stripete pyjamasen* (2006) av John Boyne. Denne romanens handling foregår under andre verdenskrig hvor elementer fra krigen blir presentert gjennom et barneperspektiv. Bruno og familien må flytte til fra Berlin til «Out-With» (Auschwitz), noe Bruno misliker (s. 18). Det refereres til at «The Fury» (Führer) var på besøk (s. 5). Bruno sniker seg bort til leiren hvor menneskene i pyjamas bor (fangene i konsentrasjonsleiren) (s. 26), hvor han møter jevnaldrende Shmuel (s. 65). Bruno låner en pyjamas (fangedrakt) og

blir med Shmuel inn i leiren (s. 124). Guttene blir tatt med inn i et metallskur (gasskammer) og Bruno forstår det slik at de skal vente her for å unngå å bli våt i regnværet utenfor (s. 130). Etter denne skildringen får leseren ikke lengre se verden gjennom Brunos perspektiv og man kan lese mellom linjene hva som egentlig skjedde med guttene.

Gutten i den stripete pyjamasen er et godt eksempel på en roman som har elementer av fakta blandet inn i en fiktiv historie. Den stiller også krav til leserens forforståelse, leseerfaring og forståelse. Leserens må ha kjennskap til historie om andre verdenskrig for å forstå bokens handling og referansene som Bruno bruker. Dersom leseren ikke har en forforståelse av hva andre verdenskrig gikk ut på og hendelser under denne krigen, kan de åpne plassene i teksten by på problemer og frustrasjon under lesingen. Det står ikke eksplisitt i teksten at romanens handling utspiller seg under andre verdenskrig og en leser som ikke har kunnskap om dette temaet kan få store problemer med å opparbeide seg en forståelse av teksten som helhet. Å arbeide med visse begreper i forkant av lesingen er ifølge informantene viktig for at elevene skal kunne se teksten i sammenheng med fagterminologier:

Vi har også arbeidet med begrep i forkant, slik at elevene vet hva det er og kan knytte fagbegrep til tekstene vi leser, når de skal arbeide med dem i etterkant.

For å se på dette i et annet perspektiv vil jeg trekke inn skjønnlitteraturen som selvstendig tekst. Skjønnlitteratur kan ofte bli brukt som inngang til et tema (Penne, 2013, s. 49), som for eksempel andre verdenskrig. Problemstillingen som knyttes til denne bruken av skjønnlitteratur er blant annet at fiksjon blir fremstilt som virkelighet.

Når det kommer til leseerfaring, sikter jeg til det skillet som kan oppstå mellom erfarne lesere som har opparbeidet seg et repertoar av måter å lese på og de leserne som ikke er like erfarne når det kommer til lesing av skjønnlitteratur. Fiktiv litteratur leses på en annen måte enn sakprosa. Aristoteles beskrivelse av forskjellen mellom fakta og fiksjon er at sakprosa er sannhet, mens skjønnlitteratur kunne vært eller kan være sannhet (Selboe, 2019). Erfarne lesere vet at fiksjon leses som sannhet, men ikke er sannhet på samme måte som sakprosa. Uerfarne lesere vil ha problemer med å skille teksten fra virkeligheten og forstå den som fiksjon (Penne, 2013, s. 44).

Både leseerfaring og forståelse er faktorer som beskrives av informantene når det kommer til utfordringene ved å lese romaner felles i en klasse på ungdomstrinnet:

Jeg bruker sjelden roman, kun en gang nå i høst i forbindelse med leseprosjekt. Nivået på lesehastighet/forståelse varierer veldig i en klasse, så det er vanskelig å gjennomføre at alle skal lese det samme.

Her møter man på et dilemma. Leserens forforståelse utvikles i møte med mengder av tekst. Jo mer elevene leser, jo mer utvikles deres forståelse og deres leseerfaring. Samtidig er det ifølge informantene nettopp elevenes ulike nivåer av forståelse og leseerfaring som kan gjøre det vanskelig å gjennomføre lesing av romaner i undervisningen. Der noveller blir beskrevet som gode eksempeltekster som kan utvikle elevenes evne til å forstå og tolke tekst, samt gi kunnskap om tekstens virkemidler, får romaner en noe annen omtale. Informantene beskriver romanen som en sjanger som stiller høyere krav til forståelse, lesenivå, tilstedeværelse, tidsbruk og tilgang på tekst, enn det noveller gjør:

I arbeidet med en hel roman er det utfordrende at ikke alle elevene er til stede hver dag. Det er også utfordrende at det tar mye tid å lese en hel roman.

Det er mange emner og diverse læringsmål elevene skal gjennom i sine tre år på ungdomsskolen. Emner det skal testes kunnskap i og vurderes for å sette karakterer. Kan dette være en grunn til at lesing av romaner ikke foretrekkes i norskundervisning på ungdomstrinnet? Tid er en faktor som påvirker undervisning og prioriteringer innenfor undervisning. Å bli en god leser tar tid, og å legge til rette for tid til lesing, er lærerens jobb. «Det er på denne måten elevene vil ha det; de vil lese oftere og mer, ha større utvalg av bøker og lese uten å bli forstyrret av noen, særlig ikke av læreren» (Hennig, 2012, s. 44). Hennig (2012, s. 45) nevner også at dersom lesing blir gitt som lekse fremmer ikke dette elevens motivasjon for lesing. Dersom det settes av tid til egen lesing hvor elever får bli i bøker, diskutere litteraturen og lese uforstyrret, vil det bli sett på som en positiv opplevelse og belønning kontra tvang. På denne måten kan stille lesing av selvvalgt litteratur og da gjerne lengre tekster, fremme leseglede. Jeg trekker inn leselyst og lesemotivasjon som viktige faktorer når det kommer til utvikling av identitet gjennom skjønnlitteratur.

Ungdomsromaner er ofte fremstilt i serielitteratur (Ørjasæter, 2015). Serielitteratur er handling som strekker seg over flere bøker, kontra en bok med en handling som er ferdig når boken er utlest. Det kan være en motivasjonsfaktor for elever å lese serielitteratur. Man kan følge hovedpersonenes egen identitetsutvikling og «vokse opp» sammen med dem. Man får muligheten til å drømme seg inn i et annet univers og utforske dette universet over

lengre tid. Dersom elever først begynner å lese en bok fra en serie og forelsker seg i denne kan det være motiverende for lesingen at historien ikke ender når boken er ferdig.

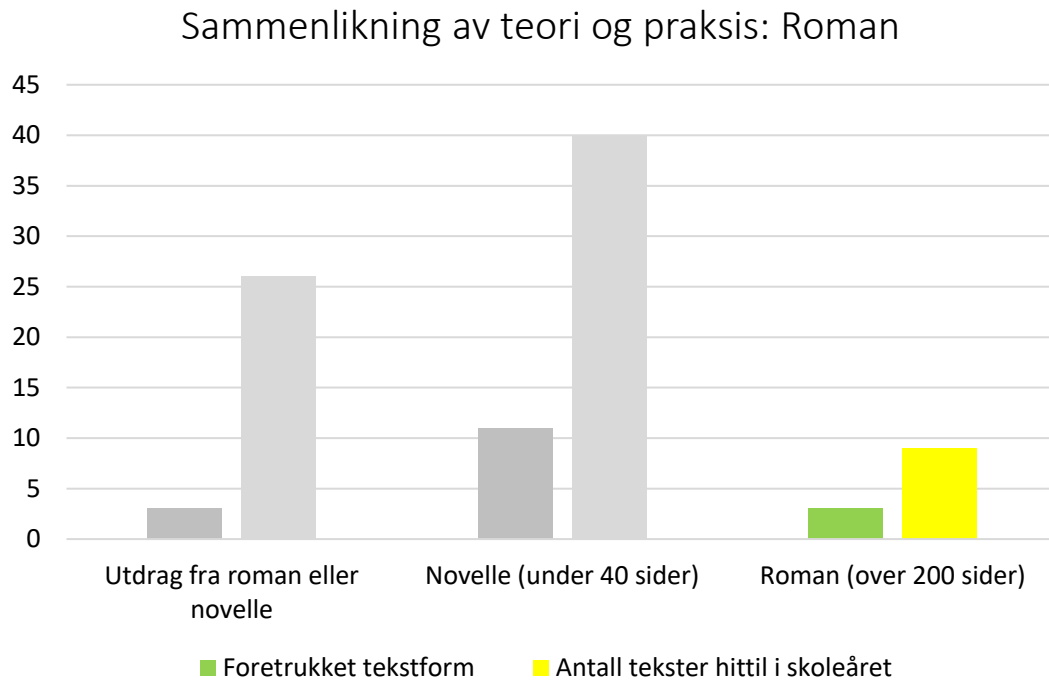
Serielitteratur kan også komme i en spesiell form hvor bøkernes handling ikke har sammenheng med hverandre, men selve formatet er det samme.

Når det kommer til utvikling av identitet, er serielitteratur en kilde til komplekse hovedpersoner. Hovedpersonene kan utvikle seg underveis gjennom bøkene, møte på utfordringer i ulik grad og håndtere disse. Bipersoner man treffer på i første bok kan gjennom serien utvikle seg til å bli de personene man synes er viktigst, og skillet mellom de gode og de onde kan bli mindre tydelig. Dette stiller krav til leseren, og den må ta stilling til sine egne fordommer og holdninger. Som leser kan man følge hovedpersonenes utvikling på et annet nivå enn i en kortere tekst hvor personene ofte er færre og mindre komplekse. Eksempler på serielitteratur for ungdom hvor man kan følge hovedpersonenes utvikling er *Twilight*, *The Hunger Games* og *Harry Potter*.

På den andre siden rapporterer lærere at serielitteratur har sine utfordringer. Serielitteratur har ofte samme vanskelighetsgrad gjennom alle bøkene. Haken ved at elever fanges av serielitteratur er at deres leseutvikling og leseforståelse ikke utvikles i like stor grad. Ved å velge samme type bok igjen og igjen byr ikke lesingen på nye og større utfordringer forbi det stadiet de allerede befinner seg på (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 183). Dette er en problemstilling ettersom eleven kan finne mestringfølelse og leseglede i å lese samme type bok med ulik handling, men eleven utfordres ikke i like stor grad som den ville blitt ved å lese mer utfordrende bøker. Positive leseerfaringer og opplevelse av mestring er en viktig hjelp på veien mot å opparbeide leseferdigheter, automatisere leseprosessen og bli en selvstendig leser (Hennig, 2012, s. 94).

For å oppsummere romanens plass i norskundervisning på ungdomstrinnet vil jeg påstå at dens rolle er svak. Lesing av romaner er tidskrevende og stiller krav til elevenes forståelse og leseerfaring. Det nevnes også at lesing av romaner er avhengig av lite fravær for å opprettholde en kontinuitet i lesingen. Romanen skårer lavest både på tekstformen

lærere foretrekker (3/17 besvarelser) og på hvor ofte den brukes i praksis (9/75 besvarelser).



Figur 9: Sammenlikning av teori og praksis: Roman

4.3 Arbeidsmetoder

I denne delen av drøftingen vil jeg ta for meg arbeidsmetoder som dominerer i norskundervisningen i ungdomsskolen. På spørsmål om arbeidsmetoder informantene oftest tar i bruk i arbeidet med en tekst stod informantene fritt til å nevne den metoden de oftest bruker i litteraturundervisning. Ettersom informantene har nevnt flere metoder i sin besvarelse vil antall metoder jeg drøfter i denne delen, ikke samsvare med antall informanter. De samme metodene kan også ha blitt nevnt av flere informanter. Jeg vil blant annet drøfte metodene med tanke på hvor godt de tilrettelegger for elevenes utvikling av forståelse. Jeg knytter leserens evne til forståelse opp mot identitet og identitetsutvikling, og vil drøfte metodevalgene som dominerer i norskundervisning på ungdomstrinnet i lys av dette.

Den prosessen som legger til rette for elevenes utvikling av leseforståelse kan deles inn i tre faser; førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen (Kulbrandstad, 2003, s. 185). Hver fase byr på egne utfordringer og muligheter for læreren å utnytte. I møtet med tekst har man som oftest en forventning av hva teksten vil inneholde. Man velger gjerne bok ut ifra tittel, forfatter, genre eller forside. Man har også en plan for hvordan man kommer til å lese teksten, om det er en avis, en fagbok eller en skjønnlitterær bok. I undervisningssituasjoner hvor flere elever skal lese sammen tekst kan forventningene til teksten være annerledes eller fraværende dersom elevene ikke får mulighet til å sette teksten inn i en kontekst på forhånd. Dette kan gå ut over elevenes lesemotivasjon. I førlesefasen vil det være viktig å aktivere elevenes forkunnskaper og forforståelse, noe som igjen kan vekke lesemotivasjonen. En lesestrategi som nevnes av informantene i dette forstadiet til lesingen er BISON-blikk. Ved å se på Bildene, lese Innledningen, Siste avsnitt, Overskrift og merke seg NB-ord, får man som leser en forventning til hva teksten skal inneholde og en nysgjerrighet kan vekkes. På denne måten får leseren en forventning til hvilken type tekst den har foran seg, dersom den har forkunnskaper om hvordan ulike typer tekst er bygget opp eller satt sammen.

Den neste fasen er lesefasen. Elever på ungdomstrinnet er som oftest forbi trening i lesehastighet og leser derfor på en annen måte enn yngre elever. Lesing av tekster på ungdomsskolen krever ofte at elever har et bevisst forhold til forståelsesprosessen som skjer når man leser. Elevene må ha kunnskap om og opplæring i lesestrategier som fremmer

forståelse og å kunne vurdere lesingen sin på et metakognitivt plan (Kulbrandstad, 2003, s. 191). De må kunne gjenkjenne når forståelsen glipper og hvordan å komme seg inn i teksten igjen før videre lesing. Den siste fasen i leseprosessen er etterlesingsfasen. Det er denne fasen jeg har hatt mest fokus på, både i spørreskjemaet og i oppgaven min generelt. Det er hovedsakelig metoder fra denne fasen jeg vil presentere og drøfte opp mot forståelse og utvikling av identitet. Eksempler på metoder som informantene nevner i denne fasen er diskusjon, oppgaver til tekst, leselogg, elevproduserte tekster, tegning, litteratursamtale med rollekort og dramatisering.

Man kan kategorisere metoder eller strategier i to kategorier; overflatestrategier og dybdestrategier (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 196). Metoder eller oppgaveformuleringer som er i kategorien dybdestrategier, oppfordrer elevene til å tolke, forstå og skape mening av tekst. Jeg vil knytte dybdestrategier og leseformen estetisk lesing sammen. Grunnen til dette er at oppgavene skal dra eleven inn i teksten, skape engasjement, innlevelse og opplevelse, involvere og stimulere leserens følelser. Målet til oppgavene som leder eleven inn i teksten, er å sette spor i eleven, skape rom for refleksjon og farge dens indre på et eller annet nivå (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 196).

Den andre kategorien er overflatestrategier. Som navnet tilsier er overflatestrategier metoder eller oppgaver som ikke nødvendigvis gjør at elevene må dypt inn i teksten, forstå eller tolke for å kunne gjøre oppgaven. Jeg vil trekke paralleller mellom overflatestrategier og lese måten efferent lesing. Metodene og oppgavene som krever denne typen lesing kan for eksempel være oppgaveformuleringer hvor eleven leter i teksten for å finne et konkret svar på et spørsmål. I denne kategorien velger jeg også å plassere oppgaver som går ut av teksten på den måten at eleven finner inspirasjon i teksten til egen skriving, som for eksempel å fortsette en samtale i teksten, dikte om hva som skjer videre i teksten, besvare spørsmål som henviser til konkrete steder i teksten eller skrive en egen tekst med elementer fra det de har lest.

De fleste elever på ungdomstrinnet er forbi stadiet hvor lese hastighet og lese mengde er hovedfokus ved leseopplæringen. Med andre ord mestrer de fleste ungdomsskoleelever det tekniske ved lesing. Å opparbeide seg kompetanse som kan hjelpe elevene med å forstå tekstene de leser og å lese strategisk, vil være målet når det kommer til lesing på ungdomstrinnet (Kulbrandstad, 2003, s. 8). Forståelsen beveger seg ut over det å forstå

meningsinnholdet i det man leser. Forståelse på det nivået ungdomsskoleelever befinner seg på vil si å kunne forstå og tolke hva en tekst forteller ut over ordnivået (Kulbrandstad, 2003, s. 29). Arbeidsmetoder som leder elever inn i teksten, altså dybdestrategier, vil jeg påstå har teksten og dens mening i møte med leseren som hovedfokus. Disse oppgavene er mer abstrakte enn oppgaver som ikke har tekstens mening i fokus. Dette stiller krav til leserens forkunnskaper, forforståelse og leseerfaring. Informantene nevner at elevenes ulike forståelse er en utfordring i undervisningen:

Elevene ligger på forskjellig nivå og en tekst som kan virke lettlest med tydelig tema for noen, kan være uforståelig for andre.

Dette er fordi det stilles høyere krav om modenhet og utvikling når det kommer til elever på ungdomsskolen og deres refleksjon rundt meningsinnholdet i tekster. Det oppstår et skille mellom de elevene som er bevisst sin egen forståelse og når den svikter og de elevene som ikke har et metakognitivt perspektiv på egen forståelse (Kulbrandstad, 2003, s. 32). Dette er en utfordring når det kommer til metoder og oppgaver som legger til rette for forståelse av tekst, ettersom noen elever kan miste motivasjonen til lesingen grunnet forståelsesvansker.

Jeg vil trekke paralleller mellom evnen til å forstå det man leser og identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur. For at en skjønnlitterær tekst skal kunne farge leseren, smelte sammen med leserens forståelseshorisont og sammen skape en ny forståelse, vil det være et kriterium at leseren forstår det den leser. Dersom det forekommer en mangel på forståelse av hva teksten vil fortelle leseren vil det være mindre sjans for en utvikling av leserens forståelseshorisont, ettersom tekstens horisont og elevens horisont ikke har mulighet til å møtes og smelte sammen. Det vil da bli vanskelig for teksten å kunne påvirke leserens identitet og utvikle leserens forståelse til møtet med neste tekst.

Gjennom mitt datamateriale har jeg valgt ut fem metoder eller strategier som informantene nevner i sammenheng med etterarbeidet av å ha lest en tekst i undervisningen. Disse punktene er litteratursamtale, litteraturanalyse og tolking, lesestrategier, elevtekst og oppgaveformuleringer. Ut ifra hvordan informantene har beskrevet metodene vil jeg presentere og drøfte om og hvordan metodene legger til rette for utvikling av forståelse og identitet gjennom skjønnlitteratur. Jeg tar utgangspunkt i informantenes beskrivelser av metodene i presentasjonen og drøftingen av de ulike måtene å etterarbeide med en tekst.

4.3.2 Litteratursamtale

Den første metoden jeg vil drøfte er litteratursamtale. En litteratursamtale kan defineres som en liten og midlertidig gruppe med elever som leser samme tekst, hvor hensikten er «[...] å snakke om tekster på en opplyst, personlig og reflektert måte» (Hennig, 2012, s. 27). Muntlighet er en av de grunnleggende ferdighetene som skal trenes på i alle fag og samtaler om litteraturen man leser er en måte å fremme muntlighet i norskfaget. Under metoden litteratursamtale vil jeg plassere alle beskrivelsene i datamaterialet av samtale rundt og om tekst mellom grupper av elever. Informantene beskriver elevsamtale med to eller flere elever og diskusjon både i mindre grupper. En utfordring som nevnes i forbindelse med samtaler om tekst er at elevene ikke tør å dele sin tolking og refleksjon rundt tekster i plenum:

Jeg bruker ofte IGP-metoden (individuelt – gruppe – plenum). Det er fordi jeg opplever at flere elever tør å si noe høyt i etterkant av dette arbeidet. Jeg foretrekker derfor å la grupper av elever lese samme tekst, etter nivå og interesse.

Litteratursamtaler brukes eksempelvis som en tryggere setting å dele refleksjoner for elever som kvier seg for å snakke og dele personlige tanker i større grupper. Informantene nevner også litteratursamtale med ulike roller hvor hver elev i en gruppe har en rolle den skal utføre til teksten. På denne måten er elevene i dialog med hverandre istedenfor å svare på spørsmål stilt av læreren i plenum. Dette kan føre til mer autentiske samtaler om litteraturen fordi elevene ikke har lærerens stemme og lærerens forventninger i bakhodet i like stor grad. Elevene ytrer da ikke det de tror læreren vil høre, men deler sin forståelse og sin tolking med medelever i en samtale.

Informanten som er sitert over erfarer at elevene tør å dele sine tanker med andre elever i større grad gjennom litterære samtaler i mindre grupper. På denne måten får elevene respons på sine uttalelser i en mindre gruppe, noe som kan virke tryggere. På den andre siden kan gruppedynamikk ha noe å si for hvor bærekraftig en litterær samtale faktisk er. Noen elever kan ha for vane å melde seg ut av gruppearbeid, mens noen elever liker å dele sine meninger og å ha kontroll over samtalen (Hennig, 2012, s. 60). Slike problemstillinger kan ifølge informantene løses ved å gi elevene ulike roller i samtalen. For noen elever er disse rollene en trygghet som sier hvem du er i samtalen og hva de andre forventer at du skal uttale deg om (Hennig, 2012, s. 196).

Resepsjonsteori er grunntanken bak litterære samtaler og hvordan slike samtaler om litteratur kan fremme forståelse hos lesere. Den rollen leseren har i møtet med teksten skaper grunnlaget for tekstens mening. Leserens forståelseshorisont, følelser og erfaringer, skaper grunnlaget for litteraturundervisningen. Et klasserom består av mange ulike og unike individ som på grunnlag av sin bakgrunn har et eget perspektiv på verden og det de leser. Disse individuelle responsene og perspektivene på tekst kan sammen skape en felles forståelse dersom de deles og diskuteres. Ved å dele de individuelle perspektivene på tekst «[...] øker elevenes evne til å lytte åpent, innta nye perspektiver og utvikle refleksjonsevnen» (Hennig, 2012, s. 29). Målet med den litterære samtalen vil ikke nødvendigvis være å bli enig som gruppe om hvordan en tekst skal tolkes og forstås, men for hvert individ å begrunne hvorfor man forstår teksten som man gjør, samt å lytte, stille spørsmål og inngå kompromisser på tvers av tolkinger (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 191). Litterære samtaler kan være med på å utvikle elevenes kompetanse på områder som tekstforståelse, samarbeid og argumentasjon, samt det å prøve å forstå og godta andre menneskers tanker, holdninger og perspektiver. Å snakke og diskutere med andre om lesing og litteratur, og å få innspill av medelever når det kommer til å velge tekster viser seg å øke motivasjonen for lesing (Hennig, 2012, s. 33).

Det at tekster og arbeidsmetoder blir valgt av læreren peker Åsmund Hennig på som en stor svakhet ved litteraturundervisning i skolen i dag (Hennig, 2012, s. 37). Informantene erfarer at det kan være motiverende faktor å la elevene velge tekst selv, for så å samles i mindre grupper som leser samme tekst:

Det kan virke motiverende for elevene å få velge tekster selv – gjerne fra ulike foreslåtte titler. Så kan grupper av elever lese samme tekst som de selv har valgt.

Her beskriver informantene en utvelgelsesprosess som ikke er basert på elevenes leseferdighet, nivå eller dynamikk (Hennig, 2012, s. 38). Teksten er den faktoren som velger hvilke elever som er i hvilken gruppe, og på denne måten kan motivasjonen for lesing allerede være i gang. Det nevnes også at en motiverende faktor for elevene er å være delaktig i valg av litteratur. Her vil jeg trekke inn tekstforståelse som motiverende faktor ved lesing. Å lese samme tekst i hel klasse kan være motiverende for de elevene som forstår tekstens mening. For de elevene som har mindre forutsetninger for å forstå samme tekst kan lesingen bli demotiverende og uinteressant. Dette kan videre føre til at avstanden mellom de

leserne som allerede er erfarne og effektive og de leserne som har lite leseerfaring, vil bli større (Hennig, 2012, s. 95). Dette skillet mellom erfarne lesere og mindre erfarne lesere beskriver informantene som en utfordring når det kommer til å velge litteratur til elevene. Ved å sikte litteraturen inn mot mindre grupper av elever erfarer informantene at de får større mulighet til å treffe interessen, for forståelsen og leseerfaringen til flere elever samtidig.

4.3.3 Litteraturanalyse og tolking

Under kategorien litteraturanalyse og tolking vil jeg plassere alle beskrivelser av metoder som omhandler det å tolke og skape mening av teksten. Å forstå og skape mening av en tekst er en samarbeidsprosess mellom leser og tekst, hvor partene bidrar til å skape en felles mening (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 195), og smelte sammen forståelsehorisonten til leser og tekst. Teksten blir forståelig for leseren via leserens bakgrunn, erfaringer og kompetanse. Å analysere og tolke tekst med formål om å bygge en forståelse for det man leser vil jeg plassere i dybdestrategi-kategorien av metoder. Et av målene med lesing på ungdomstrinnet er å opparbeide seg en bredere forståelse for og kompetanse om litteratur og lesing, og dybdestrategier er en vei for å nå det målet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 196).

I informantenes uttalelser, fokuseres det på å forstå det som ligger mellom linjene i teksten og som ikke blir eksplisitt forklart gjennom tekst. En informant forklarer hvorfor novelle er en relevant sjangerform når det kommer til analyse og forståelse av tekstens budskap:

Den kan brukes som eksempel på oppbyggingsstruktur, vise hvordan språket kan varieres, hvordan veksle mellom indre og ytre spenning, hvordan budskapet ofte må leses mellom linjene og så videre. Jeg mener særlig det er viktig å kunne tolke tekst fordi det er viktig ellers i livet, altså å forstå hva folk sier når man pakker inn budskapet.

Informanten knytter det å kunne tolke og forstå tekst som et hjelpemiddel i livet generelt i samhandling med andre mennesker. En annen informant beskriver utfordringen ved det å tolke tekstens meningsinnhold og dele egen forståelse med medelever:

Jeg opplever at elevene leter etter en fasit, og at de derfor ikke alltid tør å tolke tekstene de leser. På grunn av variasjon i leseferdigheter kan det gjøre det (forståelse av tekst) litt utfordrende. Det samme gjelder grad av modenhet og refleksjon i forhold til tema/innhold.

Eleven kan føle redsel for at egen tolking av tekst er «feil» i forhold til hvordan andre elever har forstått den samme teksten. Dersom man identifiserer seg med personer eller handlingen i teksten kan dette også være sårt og personlig å dele med dem rundt seg.

En utfordring for elever som ikke har erfaring med å lese fiktiv litteratur er at de kan oppleve estetisk restriksjon. For å lese skjønnlitteratur kreves det at man har konstitusjonell kompetanse. Å kunne se for seg det man leser er en stor fordel når det kommer til lesing av skjønnlitteratur. Konstitusjonell kompetanse kan man knytte opp mot forståelse av tekstens innhold. Dersom man ikke forstår det man leser og ikke klarer å skape en forestilling i hodet vil det kunne oppstå estetisk restriksjon. Dersom man ikke klarer å kjenne seg igjen i tekstens handling, personer eller verdenen handlingen utspiller seg i, vil man heller ikke utvikle forståelseshorisonten eller leseerfaringen (Hennig, 2012, s. 92). Å ikke forstå tekst man leser kan være frustrerende og gå ut over motivasjonen.

4.3.4 Lesestrategier

Lesestrategier er et sett av ulike retninger, metoder og oppgaver og det er derfor vanskelig å definere selve begrepet som dybdestrategi eller overflatestrategi. Noen lesestrategier er i større grad tilpasset sakprosa og fagtekster, mens andre fungerer godt ved lesing av skjønnlitterære tekster. For å aktivere elevenes forkunnskaper og forforståelse vil det være nødvendig med en innføring i lesestrategier. Trening i lesestrategier kan hjelpe elevene til å fange opp når i teksten forståelsen svikter og å aktivt prøve å fange opp igjen forståelsen sin (Kulbrandstad, 2003, s. 203). Lesestrategier som kan hjelpe eleven til å håndtere forståelsesproblemer ved lesing av skjønnlitteratur er de lesestrategiene jeg finner mest relevant for min oppgave. Jeg vil definere lesestrategier som metoder introdusert av læreren som skal hjelpe eleven til å forstå det den leser. På vei mot å bli en erfaren leser hvor leseprosessen automatiseres vil lesestrategier være et middel på veien. Informantene forklarer at det å diskutere bilder, overskrift og vaskeseddel i forkant av lesing kan hjelpe elevenes forståelse under lesingen. Videre beskriver informantene at gjennomgang av begreper i forkant av tekst også kan hjelpe elevene til å forstå det de leser. På denne måten settes lesingen inn i en kontekst.

4.3.5 Elevtekst

Overflatestrategier er som nevnt tidligere metoder eller oppgaveformuleringer som leder eleven ut av teksten og som ikke har tekstens meningsinnhold som hovedfokus. Disse metodene er i større grad rettet inn mot konkrete kompetansemål og elevenes utvikling av konkrete kunnskaper. En metode som blir beskrevet av mange av informantene er arbeid med elevtekst. Elevtekst vil i denne oppgaven være et overordnet begrep for all fiktiv tekst som produseres av elever på ulike måter, enten det er i diktform, novelle, brev, SMS-samtale og så videre. Jeg vil på dette punktet drøfte elevtekst som metode opp mot målet om forståelse og identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur. Selv om jeg har fokus på lesing i min forskning, vil jeg ta med et punkt om skrivning og elevprodusert fiksjon. Lesing og skrivning henger unektelig sammen og «[...] elever som leser mye, blir bedre skrivere» (Moe, 2014, s. 193). Å produsere egen tekst kan utvikle elevenes forståelse for litterær meningsproduksjon, litterær form og litterært språk, og sammenhengen mellom disse faktorene (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 191). Å produsere egen tekst stimulerer også den konstitusjonelle kompetansen altså evnen til å fantasere og å være kreativ.

På den andre siden blir både forståelse og tolking av selve teksten satt i skyggen av det å selv produsere tekst. Å bruke skjønnlitterære tekster som eksempeltekster til elevenes egen tekstproduksjon kan føre leseren mer ut enn inn i teksten og dens mening. Det kan være lettere å vurdere elevenes kompetanse i norskfaget gjennom skrevet tekst og mer utfordrende å vurdere elevenes forståelse og refleksjon rundt tekst de leser. På lik linje med lesing og muntlig kommunikasjon er skrivning en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal fremmes i alle fag. Det er derfor en naturlig del av norskfaget at skrivning står sentralt i store deler av norskundervisningen.

Informantene beskriver at tekster ofte blir presentert og brukt som modelltekster for å vise elevene muligheter når det kommer til skrivning og produksjon av egne tekster. En tekst med et kjennetegn som er lett å sette fingeren på presenteres og leses av elevene. Deretter får elevene i oppgave å skrive en egen tekst med inspirasjon fra modellteksten:

Hele 8. trinn hadde høytlesing av Svarte Mathilda (Røsland) fordi fokus var en spennende historie. Senere hadde vi fagdag der en av oppgavene var å skrive en spennende historie.

I dette eksempelet er spenning i tekst hovedkarakteristikk og elevene skulle selv gjenskape en egen tekst med spenning i etterkant av lesingen. Hvordan man selv kan produsere en

egen spennende tekst blir da hovedmålet med lesingen og tekstens meningsinnhold settes i skyggen av de konkrete skriveteknikkene man kan hente ut av teksten.

4.3.6 Spørsmåls- og oppgaveformuleringer

Finn svar i teksten-oppgaver vil jeg definere som oppgaver hvor eleven skal lese tekst for å svare på konkrete spørsmål knyttet til teksten. Disse oppgavene eller spørsmålene kan for eksempel være gitt som lesebestillinger i forkant av lesing eller etter endt lesing. Jeg definerer disse oppgavene som spørsmål hvor eleven kan gi et svar ved å gå tilbake i teksten for å finne noe konkret og nedskrevet. Når det kommer til spørsmål til teksten, kan man dele dem opp i to kategorier; lukkede spørsmål og åpne spørsmål. Lukkede spørsmål er spørsmål som har et klart og selvsagt svar. Lukkede spørsmål krever at leseren har lest teksten grundig og tester om eleven har fått med seg hva som rent bokstavelig står i teksten. Åpne, også kalt autentiske, spørsmål er spørsmål som ikke har et klart svar, men som kan variere fra individ til individ. Der lukkede spørsmål gir mer kontroll og forutsigbarhet vil åpne spørsmål kreve mer av læreren som samtalestyrer (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 209). Her vil jeg trekke paralleller til delen av oppgaven som omhandler tematikk som faktor i lærerens utvelgelse av litteratur. Informantene nevner her at det kan være en utfordring å diskutere og snakke om tema som elevene ser på som fremmede eller utfordrende å snakke om. Grunnen til at dette kunne være en utfordring for læreren er at samtalen ikke ble forutsigbar. Læreren kan plutselig havne i en situasjon hvor elever deler mer enn nødvendig om seg selv eller andre.

Lukkede spørsmål kan man dele i to typer spørsmål; spørsmål som måler den bokstavelige forståelsen hos leseren og inferensspørsmål (Kulbrandstad, 2003, s. 201). Spørsmål som måler den bokstavelige forståelsen hos elevene, legger til rette for at svaret skal hentes rett ut av teksten. Denne spørsmålstypen er tradisjonelt mest brukt i skolen generelt, ettersom det er lettere å måle og vurdere om eleven har fått med seg det den har lest (Kulbrandstad, 2003, s. 201). På den ene siden gir lukkede spørsmål læreren mulighet til å vurdere elevene i en annen grad enn oppgaver som stiller større krav til forståelse og egentolkning av tekst. Informantene beskriver denne typen oppgaver som noe som blir gitt knyttet til begrep og emner elevene skal opparbeide seg kunnskap om. Konkrete eksempler på dette fra informantene er virkemidler og sjangerlære. Som lærer er det ofte behov for å

eksplisitt se om elevene har forstått nye begrep og kan knytte dem til funn i tekster. På den andre siden fremmer ikke disse spørsmålene som måler bokstavelig kunnskap elevenes forståelse eller leseerfaring. Noen elever kan løse oppgavene omvendt ved å lese spørsmålene for så å finne det stedet i teksten hvor svaret står skrevet (Kulbrandstad, 2003, s. 202). Denne måten å løse oppgaver på gir ikke en helhetlig lesing av teksten, men har selve oppgavene som motiverende faktor og det å bli fort ferdig.

Den andre typen lukkede spørsmål ligger tettere opp mot en autentisk spørsmålstype. Inferensspørsmål stiller hørere krav til elevenes forståelse av teksten. Inferensspørsmål krever at eleven mestrer å lese mellom linjene, forstå metaforer og sammenlikninger for å kunne svare på spørsmålet. For å svare på spørsmålene må eleven trekke egne slutninger ut ifra det teksten forteller (Kulbrandstad, 2003, s. 202). Til tross for at inferensspørsmål stiller større krav til leserens forståelse vil jeg ikke plassere denne spørsmålstypen i kategorien autentiske spørsmål. Grunnen til dette er at spørsmålene fortsatt omhandler tekstens handling og innhold, og tar ikke nødvendigvis hensyn til leserens egen tolking. Inferensspørsmål er en måte for læreren å vurdere om elevene har forstått tekstens mening og tar lite hensyn til elevenes individuelle tolking av teksten. Tekstens mening blir til i samarbeid med leserens forforståelse og dermed vil ikke alle lesere av samme tekst forstå teksten på nøyaktig samme måte. Spørsmålstypene kan derimot samkjøres for å få et overblikk over om eleven har en grunnleggende forståelse for tekst og for å hjelpe eleven til en mening ut av det den har lest.

Informantene beskriver at spørsmåls- og oppgaveformulering ofte blir gitt som en lesebestilling:

Elevene får lesebestillinger de skal finne mens de leser eller etterpå, som for eksempel finn motivet, hva tror du er budskap og tema, og hvorfor tror du det?

En lesebestilling kan inneholde så mangt, både bestillinger som legger opp til forståelse av teksten og bestillinger som omhandler det eksplisitte ved teksten. Måten lesebestilling blir beskrevet av informantene viser til at forståelse og meningsinnhold er lagt til grunn for bestillingen. Spørsmålsformuleringen krever at eleven kan lese mellom linjene for å finne motiv, budskap og tema, samtidig som det spørres etter elevens egen forståelse av hvordan den har kommet frem til sin tolking. Ofte blir spørsmål som krever at leseren forstår både det bokstavelige teksten sier og det som sies mellom linjene gitt sammen med andre

oppgaver eller brukt i kombinasjon med andre metoder. Her nevner informantene samtaler med rollekort fra lesesenteret:

Litteratursamtaler, gjerne der elevene har ulike «roller» de har fokus på, for eksempel sammenfatter, illustratør, finne spennende skildringer, gode avsnitt og så videre.

Her vises det eksempel på hvordan oppgaver som man kan finne svaret på ved å lete i teksten, blir kombinert med andre og mer tolkende roller.

Jeg har i min forskning hatt mest fokus på estetisk lese måte når det gjelder lesing av skjønnlitteratur. Å finne konkrete svar på spørsmål til tekst aktiverer i større grad den efferente måten å lese på. Fordi estetisk lesing kan variere fra person til person er den både unik og personlig. Å vurdere elevenes respons på tekst er derfor en utfordring og kan føre til at arbeid med litteratur sporer over på en mer efferent lese måte. Både for lærer og for elev kan det være mer naturlig å vurderes ut ifra den konkrete informasjonen elevene sitter igjen med etter lesing (Hennig, 2012, s. 260).

6.0 Oppsummering

I dette kapitlet vil jeg komme med en oppsummering av funnene mine og drøftingen som er gjort i denne oppgaven. Jeg har tatt for meg tre overordnede punkt når det kommer til læreres erfaringer rundt lesing av skjønnlitteratur i skolen sett i lys av et identitetsutviklende perspektiv. Det første punktet er læreres kriterier til valg av skjønnlitteratur. Det andre punktet er hvilke tekstformer eller sjanger dominerer i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Det siste punktet er hvilke metoder som dominerer når det kommer til arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Jeg vil i dette kapitlet forsøke å gi et svar på forskningsspørsmålene som oppgaven min er basert på, før jeg til slutt vil oppsummere og besvare selve problemstillingen i lys av forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene vil bli oppsummert i denne rekkefølgen:

Hvilke kriterier stiller norsklærere til skjønnlitterære bøker i arbeid med å velge ut litteratur som skal presenteres for elever?

Hvilken rolle har identitet i den skjønnlitterære undervisningen på ungdomstrinnet?

Hvilke tema i skjønnlitteratur er oftest valgt av norsklærere til den felles undervisningen på ungdomstrinnet, og hvorfor? Hvilke tema erfarer norsklærere på ungdomstrinnet at det er utfordrende å snakke om og introdusere for elever?

Hvilken tekstform dominerer i norskundervisningen på ungdomstrinnet?

Hvilke metoder dominerer i norskundervisningen når det kommer til etterarbeid med en tekst?

Hvordan tilrettelegger norsklærere på ungdomstrinnet for identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur?

6.1 Forskningsspørsmål

Hvilke kriterier stiller norsklærere til skjønnlitterære bøker i arbeid med å velge ut litteratur som skal presenteres for elever?

Informantene er klar på at kompetansemål og læreplan i norskfaget på trinnet har en viktig innvirkning på valg av litteratur til undervisningen. Jeg vil beskrive kompetansemål og læreplaner som en grunnmur når det kommer til lærernes valg av litteratur. Informantene forklarer at de er bundet av læreplanen på trinnet, men har stor valgfrihet med tanke på hvordan å nå målene som er satt for hver periode. Med kompetansemål og periodemål som et konkret og ofte faglig grunnlag i valg av litteratur prøver lærere i stor grad å møte elevenes individuelle identitet gjennom skjønnlitteratur. Dette blir støttet opp med beskrivelser av at elevene bør kunne identifisere seg med noe ved teksten som skal leses, og at teksten bør utfordre elevens perspektiv på seg selv og verden rundt seg. Jeg tolker det som at informantene opplever denne oppgaven som mer utfordrende med tanke på elevmangfoldet i en klasse.

Jeg vil beskrive hovedutfordringene ved læreres valg av skjønnlitteratur til elevene på to måter; på den ene siden oppleves det av informantene som utfordrende å velge tekster som samtlige elever kan kjenne seg igjen i på et eller annet nivå. På den andre siden oppleves det som utfordrende å vurdere hvilke temaer som kan være vanskelig for elever å lese og snakke om. Her er lærerens vurdering av egen kompetanse på området og ønsket om å ikke utsette elever for ubehag to faktorer som kan påvirke valg av skjønnlitteratur. Informantene påpeker at til tross for at visse tema kan være utfordrende for noen elever, gjør det ikke at disse temaene er mindre viktige å diskutere i norskundervisningen gjennom skjønnlitteratur.

Hvilken rolle har identitet i den skjønnlitterære undervisningen på ungdomstrinnet?

Jeg har i min oppgave knyttet sammenheng mellom identitetsutvikling og danning, der jeg stiller danning og utvikling som synonyme. Å bli et dannet menneske er et av de overordnede målene ved opplæringen. Man kan skille identitetsutvikling og danning ved å se på identitetsutviklingen som en utvikling av egenskaper og personlighetstrekk ved jeg-et,

mens danning omfatter det å tilegne seg kunnskap og kompetanse. Samtidig er den kunnskapen og den kompetansen man tilegner seg med på å utvikle, skape og endre menneskers identitet. Jeg ser det derfor som vanskelig å skille danning og identitetsutvikling.

Jeg vil gjennom min forskning konkludere med at elevenes identitet og deres utvikling av identiteten har en sterk rolle i den skjønnlitterære undervisningen på ungdomstrinnet. Informantene prioriterer elevenes individuelle personlighet, interesser, bakgrunn og evner når det kommer det å skulle velge litteratur til elevene. Det er en enighet blant informantene om at elevene bør kunne kjenne seg igjen i det de leser for at teksten skal kunne påvirke dem. Fordi danning er et overordnet mål ved opplæringen er kompetansemålene utformet på den måten at elevene skal utvikles og dannes gjennom målene. Jeg vil formulere meg på den måten at kompetansemålene er veien, mens danning er målet ved opplæringen.

Hvilke tema i skjønnlitteratur er oftest valgt av norsklærere til den felles undervisningen på ungdomstrinnet, og hvorfor? Hvilke tema erfarer norsklærere på ungdomstrinnet at det er utfordrende å snakke om og introdusere for elever?

Jeg gikk inn i denne forskningen med en hypotese om at lærere ubevisst eller bevisst unngår å diskutere utfordrende tema ved samfunnet og ved det å være ungdom og at deres valg skjønnlitteratur ville gjenspeile dette. Som resultat av min forskning har jeg derimot fått et inntrykk av at norsklærere ønsker å presentere og diskutere utfordrende tema med elevene for å gjøre dem bevisst egne holdninger og gi dem et nytt perspektiv på seg selv og verden. Informantene poengterer viktigheten av å snakke om og diskutere tema som kan være vanskelige og utfordrende både for lærer og for elever. Frykten for å si noe feil eller å ikke kunne håndtere elevenes spørsmål blir beskrevet som eksempler på hvorfor noen tema kan være utfordrende å ha dialog rundt i klasserommet.

Hvilken tekstform dominerer i norskundervisningen på ungdomstrinnet?

Jeg har i min avhandling gjort meg opp et bilde av hvilken tekstform som dominerer i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Her har jeg sett på hvilken tekstform som lærerne foretrekker å bruke i undervisningssammenheng og hvilken tekstform som faktisk er dominerende i undervisningen. Novellesjangeren er den tekstformen som fremstår som den dominerende tekstformen, både som den tekstformen lærerne foretrekker og den de bruker oftest i praksis. Informantene i min forskning har fokus på helhet og tidsbruk når det kommer til valg av tekstform til elevene. Dette speiles i hvilke tekstform de foretrekker og hvilken de faktisk bruker oftest.

Av datamaterialet kommer det frem at lærere ønsker å lese romaner med elevene i større grad enn det som faktisk lar seg gjennomføre i praksis. Når det kommer til det å arbeide med utdrag fra tekst i undervisning har informantene mindre lyst til å velge denne tekstformen. I praksis ser det ut til at den blir brukt i større grad enn romanen, som informantene faktisk ønsker å bruke. Informantene ønsker å gi elevene en helhetlig skjønnlitterær opplevelse og å samtidig introdusere så mange tekster som mulig, samt bearbeide og forstå tekstene sammen. Spørsmålet jeg sitter igjen med etter drøftingen av de ulike tekstformene brukt i undervisningen er om det ville påvirket elevenes identitetsutvikling og danning dersom romaner oftere ble lest og arbeidet med i norskundervisningen.

Hvilke metoder dominerer i norskundervisningen når det kommer til etterarbeid med en tekst?

Punktene som omhandler læreres metodevalg i denne avhandlingen er litterær samtale, litteraturanalyse og tolking, lesestrategier, elevtekst og spørsmåls- og oppgaveformuleringer. Jeg har i denne avhandlingen drøftet hvilke muligheter de ulike metodene kan gi når det kommer til utvikling av identitet hos elevene gjennom skjønnlitteratur. Jeg har hatt hovedfokus på metodevalg i etterarbeidet med en tekst, fordi det er her i prosessen elevene kan bearbeide teksten de har lest. Jeg har drøftet metodevalgene ut ifra om de kan kategoriseres som dybdestrategier eller overflatestrategier og hvordan de legger til rette for elevenes egen forståelse i møtet med teksten de leser.

Litterære samtaler i forskjellige former, er en metode som utpeker seg i mitt

datamateriale. Både lærerstyrt og elevstyrt dialog rundt og om tekst mellom elever i mindre grupper, er en foretrukket metode i forhold til arbeid med skjønnlitteratur i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Dialog i mindre grupper kan gi elevene den tryggheten de trenger til å dele sin individuelle tolking av teksten, og utvikle elevenes individuelle forståelse. Det vektlegges også gruppesamtaler som motivasjonskilde til lesing.

Litteraturanalyse og tolking er en overordnet betegnelse for arbeid med analysering av skjønnlitterære tekster. Jeg har fokusert på hvordan litteraturanalyse og tolking av tekst kan fremme identitetsutvikling. I min avhandling har jeg sett sammenhenger mellom forståelse og utvikling av identitet gjennom skjønnlitteratur på den måten at forståelse for det man leser er et viktig punkt for å kunne farges av tekstens budskap og mening. Gjennom et resepsjonsteoretisk perspektiv på tekst blir tekstens mening til i møtet med en leser. Av informantene blir litteraturanalyse brukt som et forarbeid til litterære samtaler eller i litterære samtaler hvor elevene har hver sin rolle.

Jeg har valgt å presentere arbeid med elevtekst som en av metodene nevnt av informantene. Jeg har da sett elevtekst i sammenheng med opplegg som går ut på at elevene skal finne inspirasjon i en skjønnlitterær tekst til å skrive sin egen tekst. Dette er en av metodene jeg velger å kategorisere som en overflatestrategi på grunnlag av at deler av teksten da kan bli en inspirasjonskilde, kontra en selvstendig tekst med mening som må forstås og tolkes av leseren. Teksten leses på lik linje som ved en metode hvor målet er forståelse, men ut ifra min tolking av informantenes beskrivelser er det ofte kompetansemål og læreplanmål som er hovedkriteria for valg av tekst som inspirasjonskilde til elevtekst.

6.2 Problemstilling: Hvordan tilrettelegger norsklærere på ungdomstrinnet for identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur?

Jeg vil nå oppsummere og prøve å besvare min hovedproblemstilling. Jeg vil oppsummere min forskning med fem valg lærere tar som tilrettelegger for identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur. Den første tilretteleggingen er å velge litteratur som flest mulig elever kan identifisere seg med på et eller annet nivå. Dette blir plukket ut som et av hovedkriteriene i valget av skjønnlitteratur til elevene.

Den andre tilretteleggingen er å fokusere på tematikk som kan utfordre elevene og gi dem et nytt perspektiv på seg selv og verden rundt dem. Informantene forklarer at tematikken i tekstene bør være relevant for elevene og samtidig kunne gi dem et nytt blikk på seg selv og samfunnet de er en del av.

Den tredje tilretteleggingen er å ha elevenes forståelse for det de leser som mål for lesingen. Jeg har lagt vekt på at forståelse kan knyttes opp mot identitetsutvikling på den måten at leseren må forstå det den leser for å utvikle sin forståelseshorisont. Forståelse henger da sammen med utviklingen av elevens indre tanker og følelsesliv og kan påvirke motivasjonen og interessen for lesing. Informantene erfarer at elevenes ulike forståelse og erfaringer rundt tekst er en av hovedutfordringene når det kommer til litteraturundervisning på ungdomstrinnet. Når det kommer til selve målet med introduksjon og lesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet behøver det ikke å være for leseren å klare å identifisere seg med personer eller handling i boken. Hovedmålet med denne lesingen er å gjøre det mulig for elevene å forstå og reflektere rundt det de leser (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 182). Leseglede, motivasjon, forståelse og refleksjon er alle viktige mål når det kommer til lesing av skjønnlitteratur i ungdomsskolen. Sammen vil disse elementene være med på å danne elevers identitet.

Den fjerde tilretteleggingen er å bruke fullstendige tekster i undervisningen som kan gi elevene en helhet i lesingen. Informantene påpeker viktigheten av å lese mest mulig komplette tekster og å styre unna tekstutdrag. Det ser derimot ut til at dette er mer vrient i praksis og at lærerne i større grad ønsker at elevene skal lese lengre tekster.

Den femte tilretteleggingen er å fremme dialog, forståelse og tolking gjennom litterære samtaler. Samtale om tekst erfarer informantene at hjelper elevene på flere områder. Elevene tør å tolke teksten og dele sin tolking i større grad, og elevenes

individuelle forståelse og oppfatning kan vokse og farges av sine medelevers forståelse av den samme teksten.

Den estetiske lese måten har vært mitt hovedfokus med tanke på hvilken lese måte som dominerer i norskundervisningen i dag. Det å skulle fremme en rent estetisk lese måte som den mest relevante lese måten når det kommer til lesing av skjønnlitteratur, ser jeg kan være urealistisk i en skolesammenheng. Lesing på skolen kan ikke gjennomføres uten mål og mening, men må settes inn i en kontekst. Informantene i min forskning nevner som en utfordring i dagens skole at elever leser mindre og mindre på eget initiativ.

Gjennom min forskning har jeg opparbeidet meg et bilde av at identitet og identitetsutvikling er en viktig faktor når det kommer til læreres tilrettelegging av litteraturundervisningen på ungdomstrinnet. Det er vanskelig å gi et konkret svar på om elevenes identitetsutvikling ligger som et bevisst bakteppe for valg lærere tar, både med tanke på valg av litteratur, tekstform og metoder i undervisningen. Ettersom dannelse er et av de overordnede målene ved opplæring i skolen vil de didaktiske valg og avgjørelser lærere tar ofte være farget av blant annet dette målet. Jeg har trukket paralleller mellom dannelse og identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur i min forskning, ettersom definisjonen på hva dannelse er og hvordan skjønnlitteratur kan påvirke leserens indre har klare fellesnevner. Jeg vil påstå at lesing av skjønnlitteratur er en av mange veier til utviklingen av dannelse i et menneske, og en retning det er verdt å bruke god tid på.

7.0 Referanseliste

- Bottenvann, R. (2016). Kulturmøter i tekster og flerkulturell dannelse - tre norsklæreres betraktninger om migrasjonskultur. *Psykologi i kommunen*(3), ss. 33-47. Hentet Mai 30, 2019 fra <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Reidun-Bottenvann-Kultur-3-2016.pdf>
- Boyne, J. (2006). *The boy in the striped pyjamas*. David Fickling Books. Hentet Mai 11, 2020 fra <https://www.beasleyac.org/ourpages/auto/2011/9/7/53584980/The%20Boy%20in%20the%20Striped%20Pajamas.pdf>
- Breen, E. (1995). Ungdomslitteratur - Vendepunkt litteraturen. I E. Breen, *Slik skrev de. Verdi og virkeligheter i barnebøker*. Oslo: Nordbok AS.
- Capps, D. (2014). Reconciling Selves. I D. Capps, *The Resourceful Self : And a Child Shall Lead Them*. Cambridge: The Lutterworth Press.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, April 27). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap. humaniora, juss og teologi: B. Hensyn til personer (5-18)*. Hentet Mai 01, 2020 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Dunkel, C. S., & Harbke, C. (2016, August 27). A Review of Measures of Erikson's Stages of Psychosocial Development: Evidence for a General Factor. *Journal of Adult Development*, ss. 58-76. Hentet Mai 13, 2020 fra [https://link.springer-com.galanga.hvl.no/content/pdf/10.1007/s10804-016-9247-4.pdf](https://link.springer.com.galanga.hvl.no/content/pdf/10.1007/s10804-016-9247-4.pdf)
- Eide, O. (2010). Sakprosa, læreplanar og kanon. I K. Kalleberg, & A. E. Kleiveland, *Sakprosa i skolen* (ss. 45-53). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fodstad, L. A. (2013). Litteratur uten form? I D. Skjelbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (ss. 53-65). Cappelen Damm Akademisk.
- Gullestad, A. M. (2020, Januar 24). *Novelle*. Hentet Mars 22, 2020 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/novelle>

- Gunnemo, B. (1967). Hva gir litteraturen? I B. Gunnemo, *Ungdom og litteratur: litteraturforståelse*. Oslo: Lutherstiftelsen .
- Hauge, Å. L. (2007, August 01). Identitet og sted: En sammenligning av tre identitetsteorier. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44(8), ss. 980-987. Hentet Mai 27, 2019 fra <https://psykologtidsskriftet.no/fra-praksis/2007/08/identitet-og-sted-en-sammenligning-av-tre-identitetsteorier>
- Hennig, Å. (2011). Hva kan og vet elevene - og læreren. I Å. Hennig, *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2011). Hvordan leser barn og unge litteratur? I Å. Hennig, *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2011). Hvorfor leser barn og unge litteratur? I Å. Hennig, *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2012). Hva er litterære samtaler? I Å. Hennig, *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2012). Litterære samtaler for alle trinn. I Å. Hennig, *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2012). Mål for den litterære samtalen. I Å. Hennig, *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2012). Valg av tekst. I Å. Hennig, *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2012). Vurdering. I Å. Hennig, *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hårstad, S., Lohndal, T., & Mæhlum, B. (2017). Myten om den objektive vitenskapen. I S. Hårstad, T. Lohndal, & B. Mæhlum, *Innganger til språkvitenskap: Teori, metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Jacobsen, D. I. (2018). Undersøkelsens sjette fase: Hvordan skal vi analysere datamaterialet? I D. I. Jacobsen, *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2018). Undersøkelsens syvende fase: Hvor gode er de konklusjonene vi har trukket? I D. I. Jacobsen, *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2017). Datainnsamling ved hjelp av spørreskjema. I A. Johannesen, P. A. Tufte, & L. Christoffersen, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Asbtrakt Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). Forskerens etiske og juridiske ansvar. I A. Johannessen, P. A. Tufte, & L. Christoffersen, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2017). Fenomenologi. I A. Johannessen, P. A. Tufte, & L. Christoffersen, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2017). Hvem og hva skal forskeren undersøke? Enheter, variabler, verdier og målenivå. I A. Johannessen, P. A. Tufte, & L. Christoffersen, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2017). Kvalitativ tilnærming - tekstenes tale. I A. Johannessen, P. A. Tufte, & L. Christoffersen, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2017). Kvalitative intervjuer og gruppesamtaler. I A. Johannessen, P. A. Tufte, & L. Christoffersen, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jørgensen, C. R. (2008). Innledning. I C. R. Jørgensen, *Identitet: Psykologiske og kulturanalytiske perspektiver* (2. utg.). København: Hans Reitzlers Forlag. Hentet Mai 08, 2019 fra

https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=Ulu4UQ4dALEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=identitet&ots=Dfgv4igQmZ&sig=4qlxDFqgh11asjwU0-2fNDIVZGk&redir_esc=y#v=onepage&q=identitet&f=false

Kulbrandstad, L. I. (2003). Introduksjon. I L. I. Kulbrandstad, *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Larvik: Fagbokforlaget.

Kulbrandstad, L. I. (2003). Utvikling av lesekyndighet. I L. I. Kulbrandstad, *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Larvik: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2006, Juni). *Prinsipper for opplæring*. Hentet Mai 15, 2019 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Kunnskapsdepartementet. (2015, Mars 03). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. Hentet Mai 13, 2019 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>

Logan, S. R., Lasswell, T. A., Hood, Y., & Watson, D. C. (2014, Mai). Criteria for the Selection of Young Adult Queer Literature. *The English Journal*(5). Hentet Mai 12, 2019 fra https://m/ww-istor-org.galanga.hvl.no/stable/24484242?seq=1#metadata_info_tab_contents

Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2012). På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I A.-M. Bjorvand, E. S. Tønnessen, & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæring: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Moe, M. (2014). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur - ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Mæhlum, B. (2017). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand, & H. Sandøy, *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg.). Fagernes: Cappelen Damm.

Nes, S. T. (2014). Den samtidsrealistiske ungdomsromanen. I S. Slettan, *Ungdomslitteratur - ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. Hentet Mai 13, 2019 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Penne, S. (2001). Om kulturen, barnelitteraturen, estetikken og didaktikken ved årtusenskiftet. I S. Penne, *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2001). Om litteraturteori, litteraturdidaktikk og lesere. I S. Penne, *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm Akademisk.
- Persvold, A. Z. (2020, Februar 26). *Objektiv*. Hentet April 16, 2020 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/objektiv - saklig>
- Persvold, A. Z. (2020, Februar 26). *Subjektiv*. Hentet April 16, 2020 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/subjektiv>
- Regjeringen. (2001-2002). *Ot.prp. nr. 72: Om lov om endringar i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Om skolemiljøet til elevane)*. Hentet Mai 13, 2019 fra Statsministerens kontor: <https://www.regjeringen.no/contentassets/eebd76cc78634ed09a75d271e1e525f5/n-no/pdfa/otp200120020072000dddpdfa.pdf>
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Center for the Study of Reading: A reading research and education center report*. Illinois: Illinois University of Illinois at Urbana-Champaign. Hentet Mai 12, 2020 fra https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctrstreadtechrepv01988i00416_opt.pdf
- Rødnes, K. A. (2014). *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. Acta Didactica Norge.
- Selboe, T. (2019, Juni 25). *Roman*. Hentet Mars 23, 2020 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/roman>

- Skaftun, A. (2009). Innledning. I A. Skaftun, *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2009). Teoretiske rammer for det nye norskfaget. I A. Skaftun, *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). Hva skal vi arbeide med i litteraturundervisningen? I A. Skaftun, & P. A. Michelsen, *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). Hvordan skal vi arbeide med litteratur i skolen? I A. Skaftun, & P. A. Michelsen, *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). Hvorfor skal vi arbeide med litteratur i skolen? I A. Skaftun, & P. A. Michelsen, *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). Teksten og livet: Hvordan er forbindelsen mellom litteraturen og livet? - Etikk, livstolkning og litteratur. I A.-K. Skarðhamar, *Litteraturundervisning*. Universitetsforlaget.
- Slettan, S. (2014). Introduksjon. Om ungdomslitteratur. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur - ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Swartz, P. C. (2003). Bridging multicultural education: Bringing Sexual Orientation into the Children's and Young Adult Literature Classroom. *Radical Teacher*(66). Hentet Mai 13, 2019 fra <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=9752683&S=R&D=afh&EbscoContent=dGJyMMvl7ESep7E4y9f3OLCmr1GeprRSsqa4TbSWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGrtVGuprBLudjjiuXb7FPj3u2L8gAA>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Seksualitet og kjønn: et ressurshefte for lærere i grunnskolen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet Mai 15, 2019 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/udir-ressurshefte_seksualitet-del1-2_rev2011.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013, August 01). *Læreplan i norsk*. Hentet April 23, 2020 fra [Udir.no: http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf](http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf)

- Utdanningsdirektoratet. (2013, August 01). *Læreplan i norsk (NOR1-05): Kompetansemål etter 10. årstrinn*. Hentet Januar 08, 2020 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, August 25). *Hvordan drive lesestimulering?* Hentet Mai 12, 2020 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/Ordet-gar---hvordan-drive-lesestimulering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, November 15). *Læreplan i norsk*. Hentet April 21, 2020 fra Utdanningsdirektoratet: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, Oktober 22). *Overordnet del av læreplanverket: Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet November 07, 2019 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Vassenden, E. (2007, Desember 10). *Edda. Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor Leser vi den? – Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger*. Hentet April 26, 2019 fra <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/edda/2007/04/hva-er-samtidslitteratur-og-hvorfor-leser-vi-den--noen-begrepshistoriske-o>
- Ørjasæter, K. (2015, September 01). *Serielitteratur*. Hentet Mai 02, 2020 fra Norsk Barnebokinstitutt: <https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/utstilling-serielitteratur/>