



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPGAVE

Tre lærere sitt valg av skjønnlitteratur på
ungdomstrinnet

How three teachers choose fiction at lower
secondary school

Camilla Toppe Liland

Master i undervisningsvitenskap, fordypning i norsk

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett

Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Per Arne Michelsen

Innleveringsdato: 15. mai 2020

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

Lesing og arbeid med skjønnlitteratur er en stor del av norskfaget. Selv om læreplanen for norskfaget har ulike mål knyttet til dette arbeidet, som skal være oppnådde før fullført tiende årstrinn, er det opp til hver enkelt lærer å bestemme hvilke tekster og forfattere som skal brukes i undervisningen i skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Denne valgfriheten åpner opp for mange ulike praksiser. Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke tre læreres praksis for å belyse, reflektere og besvare følgende problemstilling: «Hvilken skjønnlitteratur velger lærere å bruke på ungdomstrinnet, og hvilke kriterier legger lærere vekt på ved utvelgelsen av tekstene?»

Studien bygger på et teoretisk grunnlag som i hovedsak handler om hvorfor vi skal lese skjønnlitteratur i skolen, hvilken skjønnlitteratur vi skal lese og litteraturens rolle i klasserommet. Studien har et hermeneutisk fenomenologisk forskningsdesign. Jeg har et fenomen jeg ønsker å undersøke, og undersøker det gjennom innsyn i lærere sine tanker, refleksjoner og erfaringer med fenomenet. Datamaterialet er hentet inn gjennom kvalitative intervju med tre lærere som alle arbeider på ungdomstrinnet.

Funnene som kan hentes ut av datamaterialet tyder blant annet på at epikk er den hovedsjangeren som blir mest brukt av de tre lærerne, og at det i mindre grad blir brukt lyriske og dramatiske tekster. Det kommer også frem at lærerne er flinke til å variere mellom å bruke samtidslitteratur og klassikere. De tre lærerne legger vekt på flere ulike kriterier når de velger ut de skjønnlitterære tekstene til undervisningen. Dette er svært positivt, og det viser at disse lærerne virkelig påtar seg det ansvaret valgfriheten i Kunnskapsløftet gir dem. De tre lærerne reflekterer godt, og kan peke på hvorfor de valgte akkurat de tekstene som de har arbeidet med. Kriterier som de oppgir er ofte grunnet i elevene som skal lese tekstene, leselyst, tema, målform, læringspotensial, litterære krav, overordnede mål, og praktiske og økonomiske grunner.

Abstract

Reading and work on fiction is a major part of the Norwegian subject. Although the curriculum for the Norwegian subject points to different goals that must be achieved before the end of the 10th grade in school, is it up to each teacher to decide which texts and authors to use in the teaching of fiction in lower secondary school. This freedom of choice results in many different practices. The purpose of this master thesis is therefore to investigate three teacher's practices, and try to illuminate, reflect on and answer the following research question: "Which fiction do teachers choose to use at lower secondary school, and which criteria do teachers emphasize when selecting the texts?"

The study is based on a theoretical basis which mainly deals with questions like why should we read fiction in school, what literature should we read and which role should literature reading have in the classroom. The study has a hermeneutic phenomenological research design. I have a phenomenon I want to investigate, by gaining insight into teacher's thoughts, reflections and experiences with the phenomenon. The data is collected through qualitative interviews with three teachers who all work at lower secondary school.

The findings that can be extracted through the data indicate, among other things, that epics are the main genre most commonly used by the three teachers, and that lyrical and dramatic texts are used to a lesser extent. It also appears that teachers are good to vary between contemporary literature and classics. The three teachers emphasize several different criteria when selecting the literary texts for the teaching. This is very positive, and it shows that these teachers really take on the responsibility the freedom of choice that the curriculum (Kunnskapsløftet) gives them. The three teachers reflect well and can point out why they choose exactly the texts they did. Criteria that they state are often grounded in the students reading the texts, reading pleasure, the theme, written form of Norwegian, learning potential, literary requirements, superior objectives, and practical and financial reasons.

Forord

Dette prosjektet har tatt mye tid og det har vært krevende, men jeg ser tilbake på alle månedene med arbeid som svært lærerike, spennende, interessante og betydningsfulle.

Det er flere som skal ha takk for at jeg nå kan si meg ferdig med dette prosjektet. Takk til min veileder Per Arne Michelsen, som har gitt meg gode tilbakemeldinger og hjelp når jeg har stått fast. Jeg vil også takke de tre deltakerne som har satt av tid til å dele sine kunnskaper, erfaringer og refleksjoner med meg. Dere ga meg gode og gjennomtenkte svar, noe som har gitt meg et innholdsrikt datamateriale.

Tilslutt vil jeg også takke min familie og mine venner for motiverende ord og støtte. Spesielt takk til min gode motivator og støttespiller Julianne, som alltid får meg til å ville gjøre mitt beste. Takk til mamma og Kjell-Magne for all hjelp dere har gitt meg, slik at jeg har hatt mulighet til å sette av tid til prosjektet.

Camilla Toppe Liland

Bergen, mai 2020.

INNHALDSFORTEGNELSE

1 INNLEDNING	7
1.1 Bakgrunn og formål	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Forforståelse	9
1.4 Oppgavens oppbygging	10
2 TEORI	12
2.1 Hva er skjønnlitteratur?	12
2.2 Hvorfor skal vi lese skjønnlitteratur i skolen?	13
2.2.1 Literacy	13
2.2.2 Litterær kompetanse	14
2.2.2.1 Hva er litterær kompetanse?	14
2.2.2.2 Litterær kompetanse gjennom arbeid med samtidslitteratur og fortidslitteratur	17
2.2.2.3 Fremmer dagens litteraturundervisning bare de elevene med en forforståelse fra tidligere?	17
2.2.3 Danning	18
2.2.3.1 Definisjoner av begrepet danning	18
2.2.3.2 Systematisert opplæring	20
2.2.3.3 Danning i norskfaget	20
2.2.3.4 Danning og identitetsutvikling	21
2.2.3.5 Danning gjennom skjønnlitterære tekster	22
2.2.4 Leselyst	23
2.3 Hvilken skjønnlitteratur skal vi lese?	24
2.3.1 Samtidslitteratur	24
2.3.2 Klassikere	25
2.3.3 Ulike sjangre	25
2.4. Litteraturens rolle i klasserommet	26
2.5 Utdrag versus hele verk	26
2.5.1 Velger norsklærerne hele tekster eller utdrag?	27

3 METODE	29
3.1 Forskningsdesign	29
3.1.1 Kvalitativ metode	30
3.1.2 Kvalitative intervjuer	30
3.2 Valg av deltakere	30
3.3 Intervjuguide	31
3.4 Utførelse	31
3.5 Etikk	32
3.5.1 Etske betraktninger	33
3.6 Metodekritikk, validitet og reliabilitet	34
3.6.1 Metodekritikk	34
3.6.2 Reliabilitet	35
3.6.2.1 Transkripsjon av intervjuene	36
3.6.3 Validitet	36
3.7 Utførelse av analyse og drøfting	37
4 PRESENTASJON AV FUNN OG RESULTATER	39
4.1 Typer tekster og skjønnlitterære sjangre som brukes i klasserommet	39
4.2 Definisjon av begrepet skjønnlitteratur	40
4.3 Faktorer som spiller inn på valg av sjangre i undervisningen	40
4.4 Liker læreren eller elevene noen sjangre fremfor andre, og hvordan påvirker dette læreren sitt valg av tekster til undervisningen?	41
4.5 Skjønnlitterære tekster brukt i undervisningen	43
4.6 Kriterier som ligger til grunn for valg av tekster til undervisningen	44
4.7 Undervisningsmetoder ved bruk av skjønnlitteratur i klasserommet	47
4.8 Utdrag eller hele tekster	50
4.9 Elevenes utbytte av skjønnlitteratur	51

4.10 Skjønnlitteraturens plass i dagens skole	53
4.11 Hvordan mener lærerne elevene oppfatter undervisningen i skjønnlitteratur	54
5 ANALYSE OG DRØFTING	57
5.1 Hvordan vektlegger lærerne bruken av de ulike skjønnlitterære sjangrene?	57
5.2 Hvilke skjønnlitterære tekster velger lærerne å bruke i norskundervisningen på ungdomstrinnet?	58
5.3 Velger lærerne å bruke utdrag fra tekster eller hele tekster?	60
5.4 Hvilke kriterier legger lærerne vekt på ved utvelgelsen av de skjønnlitterære tekstene?	61
5.5 Hvordan blir de skjønnlitterære tekstene presentert for elevene?	65
5.6 Hvilket utbytte tenker lærere elevene kan ha av å lese skjønnlitteratur?	67
6 AVSLUTNING	70
6.1 Oppsummering	70
6.2 Videre forskning og aktualitet	71
REFERANSELISTE:	72
VEDLEGG 1: SAMTYKKESKJEMA:	75
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE:	77

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Denne masteroppgaven handler om hvilke tekster tre lærere på ungdomstrinnet velger å bruke i klasserommet, og hvilke kriterier de legger vekt på ved utvelgelsen. Undersøkelsen vil i hovedsak ha et hva-, hvorfor- og hvordan- perspektiv. Det betyr at jeg ønsker å finne ut hvilken litteratur som leses, hvordan tekstene presenteres for elevene, kriteriene for utvelgelsen av tekstene og hva lærerne mener elevene kan lære av å lese skjønnlitteratur. Både i Kunnskapsløftet (LK06) som i skrivende stund er gjeldende, og i Fagfornyelsen som vil tre i kraft høsten 2020, har lærerne metodefrihet. Lærerne må selv velge ut hvilke tekster de skal bruke, siden det ikke står hvilke enkelttekster og forfattere som skal leses i undervisningen. Jeg vil undersøke hvordan dette i praksis blir gjort av lærere. Jeg ønsker å undersøke dette ved å få innsikt i lærere sine erfaringer og tanker rundt bruken av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Jeg ønsker videre å høre hvordan lærerne reflekterer over egen praksis, og deres begrunnelser for valgene som blir tatt. Jeg synes alltid det er interessant å høre om andre lærere sine erfaringer og tanker, og jeg mener at det er lærerikt å lese undersøkelser som baserer seg på dette.

Undersøkelsen er relevant og aktuell fordi debatten om skjønnlitteratur og plassen den skal ha i skolen foregår kontinuerlig, og har gjort dette i lang tid. Lesing av skjønnlitteratur og arbeidet med skjønnlitterære tekster er en stor del av norskfaget, og det vil da være sentralt å undersøke hvilken plass skjønnlitteraturen har i en skolepraksis. Lærernes valgfrihet åpner opp for mange ulike praksiser. Det har fått meg til å ville undersøke hvilke tekster ulike lærere faktisk velger å bruke, og hvilke kriterier de gikk ut ifra da de valgte tekstene. Ved valg av tekster til undervisningen kan det være flere kriterier som ligger til grunn for valget. Disse kriteriene kan for eksempel være faglige/litterære, knyttet til overordnede mål for undervisningen eller være knyttet til elevene som skal lese og analysere tekstene, eller knyttet til praktiske grunner.

Norsklæreren har en viktig rolle i samfunnet. Norsk er identitets- og dannelsesfaget, blant annet på grunn av tekstkompetansen elevene skal utvikle. Det å lese mye litteratur og få kunnskap om tekst, vil gi elevene en tolkningskompetanse som de i flere ulike sammenhenger vil få bruk for resten av livet. Gjennom å lese litteratur kan elevene lære, ikke bare om litteraturen selv, men også om kultur, religion og historie. Elevene kan også lære om seg selv og tiden de lever i ved å lese litteratur. Gjennom litteratur kan elevene dessuten identifisere

seg og andre med karakterer og hendelser, og slik kan de utvikle seg til å bli mer forståelsesfulle og empatiske samfunnsborgere. Skjønnlitteratur i skolen kan også være med å bidra til å skape leselyst og engasjement for lesing, som elevene kan ha med seg resten av livet. Vi leser skjønnlitteratur i skolen ikke bare for opplevelsens skyld her og nå, men skjønnlitterær lesing har også et langsiktig dannelsingsmål der tekstforståelse, litterær kompetanse, literacy og møtene med alle stemmene i litteraturen vil virke som en forberedelse for elevene til å delta i demokratiet.

Visjonen med denne masteroppgaven er å dele andre lærere sine erfaringer og refleksjoner over bruk av skjønnlitteratur i undervisningen, og hvilke kriterier de velger litteratur etter. Jeg tror prosjektet mitt kan være nyttig for andre pedagogstudenter, lærere i skolen og andre som jobber med lærerutdanning, som ønsker informasjon om bruken av skjønnlitteratur i undervisningssammenheng.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne masteroppgaven er følgende:

«Hvilken skjønnlitteratur velger lærere å bruke på ungdomstrinnet, og hvilke kriterier legger lærere vekt på ved utvelgelsen av tekstene?»

For å belyse problemstillingen har jeg formulert seks forskningsspørsmål, som er sentrale og som også vil bli diskutert i denne masteroppgaven:

- 1) Hvilke skjønnlitterære tekster velger lærerne å bruke i norskundervisningen på ungdomstrinnet?
- 2) Velger lærerne å bruke hele tekster eller utdrag?
- 3) Hvilke kriterier legger lærerne vekt på ved utvelgelsen av de skjønnlitterære tekstene?
- 4) Hvordan vektlegger lærerne bruken av de ulike skjønnlitterære sjangrene?
- 5) Hvilket utbytte tenker lærere elevene kan ha av å lese skjønnlitteratur?
- 6) Hvordan blir de skjønnlitterære tekstene presentert for elevene?

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt å bruke det kvalitative intervjuet som metode, fordi jeg er interessert i lærernes refleksjoner, erfaringer og perspektiver rundt bruken av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Det endte opp med at jeg fikk intervjuet tre lærere som arbeider på ungdomstrinnet.

1.3 Forforståelse

Denne oppgavens forskningsdesign er hermeneutisk fenomenologisk. Det er derfor viktig at jeg på forhånd reflekterer over min egen forforståelse. Ifølge Søren Kjølrup (2008, s. 75) er forforståelse et begrep som handler om at enhver forståelse vi har tar utgangspunkt og bygger på en tidligere forståelse – en forforståelse.

Min forforståelse har bakgrunn i utdannelsen min som grunnskolelærer 5-10, masterstudent, egen skolegang og som vikar på ulike ungdomsskoler. De antakelsene jeg hadde i forkant av prosjektet var at det ble lest både norske klassikere og samtidslitteratur på ungdomstrinnet. Jeg antok at klassikerne ble lest for å analysere sjangerkjennetegn og litterære virkemidler, og for å ha litterære samtaler om. Samtidig tenkte jeg at samtidslitteraturen ble brukt for å fremme leselyst og lesing for å oppleve. Typisk slik «Gå og lån en bok på biblioteket og les i en halvtime».

Jeg antok på forhånd at lærerne i hovedsak tok i bruk noveller, og utdrag av ulike episke og dramatiske tekster, og at det ble lest lite lyriske tekster. Grunnen til at jeg tenkte at det ble brukt lite lyriske tekster, er fordi jeg har en forforståelse om at det kanskje er en glemt sjanger i norskfaget, at mange lærere kanskje tenker at elevene synes at det er en vanskelig og kjedelig sjanger. Jeg antok dessuten at novellene og utdragene som ble brukt i undervisningen ofte ble brukt fra lærebøker, og at lærerne kanskje ikke reflekterer så godt over hvorfor de valgte akkurat disse tekstene. Videre tenkte jeg at tidsproblematikken var en stor praktisk grunn til at noveller og utdrag fra tekster ble brukt, fordi lærerne kanskje ikke ønsket å prioritere å lese en hel episk eller dramatisk tekst. Andre kriterier tenkte jeg på forhånd kunne være knyttet til de overordnede målene i *Læreplan i norsk*, og elevene. Jeg så for meg at lærerne prøvde å velge tekster som de tror elevene vil finne interessante, og at tekstene har et tema som de vil kunne kjenne seg igjen i eller se for seg.

Masteroppgaven min sin helhet er nok preget av at jeg ser på skjønnlitteratur som viktig i norskundervisningen, og at den er vel fortjent sin plass i læreplanen for faget. Jeg startet denne oppgaven med en forforståelse om at elevene har et stort utbytte av å lese

skjønnlitterære tekster i norskundervisningen, både klassikere og samtidslitteratur i ulike sjangre. Jeg tenkte dessuten at det er viktig at lærerne legger flere kriterier til grunn når de skal velge tekster som skal brukes i klasserommet. Kriteriene bør være knyttet til elevene som skal lese dem. Jeg har reflektert mye over hvor viktig det er å skape leseengasjement og leselyst i klasserommet, og tenker at det er et stort ansvar som norsklærerne har. Et annet ansvar norsklærerne har handler om at skjønnlitteratur er identitetsutviklende, dannende, gir tekstkompetanse og forbereder for aktiv samfunnsdeltakelse. Det må derfor være kriterier for valg av tekst og bruk av tekst som skaper muligheter for et slikt utbytte av de skjønnlitterære tekstene.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Det første kapitlet er dette innledningskapitlet, der jeg har tatt for meg studiens bakgrunn og formål, problemstilling, forskningsspørsmål og egen forforståelse.

I kapittel 2 vil det teoretiske grunnlaget som oppgaven bygger på bli presentert. Teorikapitlet vil i hovedsak presentere teori og forskning om hvorfor vi skal lese skjønnlitteratur, hvilken litteratur vi skal lese og litteraturens rolle i klasserommet. Denne teoridelen er delvis basert på to hjemmeksamener vi har hatt under masterstudiet. Den ene var en tekst der jeg skrev om den litterære samtalen som middel for å skape leselyst og utvikle ungdomsskoleelevenes litterære kompetanse. Den ble skrevet i norsk fagdidaktikk emne 1, våren 2019. Den andre var i norsk fagdidaktikk emne 2, høsten 2019, der jeg i del 1 skrev om litterær kompetanse. Jeg vil i teorikapitlet presentere og definere begrepene skjønnlitteratur, literacy, litterær kompetanse, danning, identitetsutvikling, leselyst, klassikere og samtidslitteratur.

Deretter kommer kapittel 3 om metode. I metodekapitlet vil jeg presentere oppgavens forskningsdesign, som er hermeneutisk fenomenologisk. Jeg vil presentere mitt valg av metode, som er kvalitativt intervju. Jeg vil også komme inn på valg av deltakere til datainnsamlingen, og hvordan datainnsamlingen i praksis ble utført. I utdanningsforskning er det alltid en del etiske hensyn som vi må forholde oss til når vi forsker, disse vil jeg reflektere over og forklare. Jeg vil også reflektere over oppgaven sin validitet og reliabilitet. Til slutt vil jeg i metodekapitlet kort presentere hvordan analysen av datamaterialet har foregått.

Kapittel 4 er presentasjon av funn og resultater. I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet/empirien for prosjektet mitt. Det empiriske materialet består av individuelle intervjuer av med tre lærere, som arbeider på ungdomsskoler. Resultatene vil bli presentert ved hjelp av ulike kategorier, som ble tydelige da jeg kodet og kategoriserte datamaterialet.

Kapittel 5 består av analyse og drøfting av funnene. I dette kapittelet vil jeg analysere og drøfte funnene i lys av det teoretiske grunnlaget. Målet med dette kapittelet er å prøve å besvare forskningsspørsmålene og belyse problemstillingen for oppgaven.

Det siste kapittelet er avslutningen. Dette kapittelet blir en oppsummering og refleksjon av funnene, i tillegg vil forskningens aktualitet og forslag til videre forskning bli presentert.

2 Teori

I denne delen av masteroppgaven vil jeg presentere ulike teorier som omhandler litterær didaktikk, og tidligere forskning på området. Teorikapittelet vil i hovedsak presentere teori og forskning på hvorfor vi skal lese skjønnlitteratur, hvilken litteratur vi skal lese og litteraturens rolle i klasserommet. Jeg vil presentere og definere begrepene skjønnlitteratur, literacy, litterær kompetanse, danning, identitetsutvikling, leselyst, klassikere og samtidslitteratur.

2.1 Hva er skjønnlitteratur?

For at norsklærere skal kunne velge og begrunne sine valg av litteratur, så forutsetter dette at de har et begrep om hva skjønnlitteratur er. Ifølge Mads B. Claudi (2010) kan «betegnelsen skjønnlitteratur brukes om ulike tekster som oppfattes å være fiktive og å ha et visst kunstnerisk eller estetisk preg» (s. 158). Claudi (2010, s. 158) mener at skjønnlitteratur står som en motsetning til sakprosa, ved at skjønnlitteraturen sin fiktive karakter normalt ikke leses som direkte utsagn om virkeligheten. Skjønnlitteraturen har heller et slags representativt forhold til verden utenfor selve teksten. Dette er fordi at teksten selv skaper en fiktiv verden som blir referert til gjennom de enkelte delene av teksten, men at fremstillingen av teksten sin fiktive verden i helhet kan bli forstått som en indirekte ytring om virkeligheten (Claudi, 2010, s. 158).

Ifølge Claudi (2010, s. 158) kom skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa ved romantikken sitt syn på kunst og kunstneren. Da ble det originale og individuelle sett på som sannere og skjønnere enn det etablerte og konvensjonelle. Det ble da nødvendig å skille denne skjønnne og kunstferdige litteraturen, fra den litteraturen som manglet de samme kunstneriske fordringene. Skillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa er på ingen måte klart, og det finnes derfor noen sjangre som ligger på grensen mellom de to ulike hovedsjangrene. Eksempler på dette kan være essayer og reiseskildringer. Vi kan likevel si at det finnes et skille, og at kategoriseringen av de ulike typene av tekster fungerer og er blitt innarbeidet. Om en tekst er sakprosa eller skjønnlitteratur spiller inn på vår forståelse av tekstens tilknytning til virkeligheten, og om ytringene skal oppfattes som direkte eller indirekte ytringer om denne (Claudi, 2010, s. 158-159).

2.2 Hvorfor skal vi lese skjønnlitteratur i skolen?

Literacy, litterære kompetanse, danning og leselyst er begreper som vil bli presentert i denne delen. De fire begrepene handler alle om noe elevene skal utvikle, og er alle viktige grunner til å lese skjønnlitteratur i undervisningen.

2.2.1 Literacy

Ifølge Atle Skaftun (2009, s. 33) er literacy et begrep som i stor grad angår oss som norsklærere, fordi vi er formidlere av ulike tekster og fordi vi generelt er lærere. Marte Blikstad-Balas (2016, s. 15) hevder at det i mange språk ikke finnes et godt ord for literacy, og at det er derfor det engelske ordet blir brukt i en rekke språk, for eksempel i svensk og dansk. I Norge har det blitt forsøkt å ta i bruk begreper som *tekstkompetanse*, *litterasitet* og *skriftkyndighet*, men ingen av disse begrepene har slått gjennom. Derfor er det flere og flere som tar i bruk begrepet literacy. Kort sagt handler literacy om å skape mening ut av ulike tegn i egne og andre sine tekster. Det innebærer langt mer enn å kunne avkode bokstavtegn for å lese og skrive i teknisk forstand. Språk og tekst er alltid en del av en sosial kontekst, og det er flere ulike måter å skape mening på (Blikstad-Balas, 2016, s. 15).

UNESCO definerer literacybegrepet som:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts, literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 13).

Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 16) er denne definisjonen ganske konkret. Den sier blant annet at literacy gjør deg i stand til å identifisere og forstå, og at denne komplekse kompetansen gjør det mulig for enkeltmennesket å oppnå sine mål og utvide sine kunnskaper. Den sier også at literacy er noe som er nødvendig for å kunne delta aktivt i samfunnet. Det betyr at literacy blir fremhevet som en forutsetning for reell demokratisk deltakelse. Dermed blir det å ha kompetanse i literacy viktig for både enkeltmennesket og for samfunnet (Blikstad-Balas, 2016, s. 16).

2.2.2 Litterær kompetanse

Lærernes valgfrihet forutsetter at de selv må ha litterær kompetanse, vite hva litterær kompetanse er og dermed kan hjelpe elevene med utviklingen av litterær kompetanse. Lars August Fodstad (2013, s. 57) velger i sin artikkel «Litteratur uten form? Om læreplanens mål for eldre litteratur på ungdomstrinnet» å rette fokuset på en viss form av literacy, det vi kan kalle litterær kompetanse. Grunnen til at Fodstad (2013) velger å avgrense på den måten er fordi at begrepet literacy har et så stort omfang, både når det kommer til definisjoner og litteratur. I min masteravhandling velger jeg å gjøre det samme, det vil si at mitt fokus også vil være på begrepet litterær kompetanse og at dette begrepet er tett forbundet med literacy. Videre vil jeg presentere ulike forfattere/forskere sine definisjoner på hva litterær kompetanse er, og hvordan de mener elevene kan utvikle denne kompetansen. Forfatterne/forskerne deler den samme oppfatningen av hva litterære kompetanse innebærer, og det er en slags grunnleggende enighet i hvordan vi som lærere kan hjelpe til med å utvikle elevene sin kompetanse.

2.2.2.1 Hva er litterær kompetanse?

Den amerikanske professoren og forfatteren Jonathan Culler (2002 [1975], s. 131-133) definerer litterær kompetanse som internaliserte konvensjoner og kunnskap som vi tilegner oss ved å lese litteratur. Det kan ikke læres inn alene, men sammen med andre i et fellesskap. For å utvikle litterær kompetanse må vi møte litteraturen igjen og igjen, gjennom å lese og reflektere over ulike tekster. Personer som har lite erfaring med tekst, har heller ikke fått utviklet sin litterære kompetanse. De vil derfor ha problemer med å gjøre teksten sine ord og setninger om til litterære strukturer og meninger. Dette gjør at de ikke vil klare å lese den som litteratur, fordi de ikke er blitt kjent med de litterære konvensjonene (Culler, 2002 [1975], s. 131-133).

Åsmund Hennig (2017, s. 75) mener at kompetansebegrepet favner om mer enn bare kunnskaper og ferdigheter, det sier også noe om evner, interesser, holdninger og verdier. Vi kan derfor si at kompetansebegrepet handler om hva vi vet og kan, og hva vi ønsker å vite og kunne, innenfor spesifikke felt eller fag. Hennig (2017, s.75) mener at det handler om å stadig utvikle et større kompetanseinnhold, ved å stadig få input med informasjon. Om vi knytter litteratur sammen med kompetansebegrepet, vil litterær kompetanse handle om kunnskaper og

ferdigheter som omhandler litteratur. Hennig (2017) definerer derfor litterær kompetanse ved å si at: «litterær kompetanse inkluderer ferdigheter i å lese litterære tekster, samt kunnskap om tekst, kontekst og lesing» (s.75). Hennig (2017, s. 77), mener i likhet med Culler (2002 [1975]), at elevene sin litterære kompetanse utvikler seg gjennom gjentatte møter med tekst, ved å lese, erfare og reflektere over litterære tekster. Den litterære kompetansen utvikler seg og blir større ved at elevene får stadig flere leseopplevelser. Elevene vil dermed også få flere tekster å sammenligne med.

Elise Seip Tønnessen (2007, s. 180) mener at litterær kompetanse handler om så mye mer enn det som kan testes på en eksamen, det er mer enn faktakunnskaper om ulike forfattere, litteraturhistorie og de litterære klassikerne. En kompetent litteraturlærer har nytte av å vite om ulike tekster og sjangre, og ulike lesestrategier som kan brukes variert. Det er også viktig å ha en reflekterende holdning til egne leseropplevelser og fortolkninger (Tønnessen, 2007, s. 180). Tønnessen (2007, s. 181) deler samme syn som både Culler (2002 [1975]) og Hennig (2017) om at elevene utvikler sin litterære kompetanse ved å lese, erfare og reflektere over litteratur. Tønnessen (2007, s. 181) fokuserer også på at den litterære kompetansen til elevene kan være veldig ulik. Noen elever sluker bøker og leser mye, mens andre ikke har så stor interesse av å lese og må hjelpes i gang.

Fodstad (2013, s. 57) bygger på Örjan Torell (2002) når han ser på litterær kompetanse som et spenningsforhold mellom tre delkompetanser: konstitusjonell kompetanse, utføringskompetanse og overføringskompetanse. Konstitusjonell kompetanse er den medfødte evnen mennesker har til å lage fiksjoner. Utføringskompetanse er en sosialt innlært og konvensjonsstyrt evne til å analysere og formulere seg om de litterære tekstene. Dette kan være analyser og formuleringer om begrep som for eksempel tekstene sin struktur, komposisjon, fortelleteknikk, intrige, sjanger og figurativt språk. Den tredje og siste delkompetansen er overføringskompetanse, den handler om samspillet mellom teksten og leseren. Det er evnen og forståelsen leseren har, til å knytte teksten sitt innhold til sitt eget liv og erfaringer (Torrell referert i Fodstad, 2013, s. 57).

Ifølge Hallvard Kjelen (2015, s. 2) skal vi som litteraturlærere utvikle kompetente litteraturlesere, men vi skal på den andre siden dessuten klare å skape motivasjon for lesing. Det krever at vi må ta utgangspunkt i hvilke opplevelser hver enkelt elev har i møte med litterære tekster. Slik som Torell forklarer litterær kompetanse vil dette begrepet inneholde en spenning mellom de to sidene, altså overføringskompetanse og utføringskompetanse, der begge to er like viktige for å skape en helhet. Det er viktig at spenningen opprettholdes, uten

at en av delene blir for dominerende (Torell referert i Fodstad, 2013, s. 61). Den kjente amerikanske litteraturprofessoren Louise Rosenblatt (2005 [1956]) mente også at vi i skolen både må fokusere på de personlige lesningene og den analytiske lesningen, og at det å fokusere på bare en av delene er ytterpunkter som vi må prøve å unngå.

Torell (referert i Fodstad, 2013, s. 62) har forsket og sammenlignet litteraturundervisningen i Russland, Sverige og Finland. Utføringskompetansen i den russiske litteraturundervisningen har i viss grad vært så dominerende, at den litterære kompetansen delvis blir satt ut av spill ved en utføringsblokkering. En utføringsblokkering handler om at elevene ikke klarer å knytte teksten sammen med sitt eget liv og sine egne erfaringer. Lesingen blir derfor uselvstendig, selv om de viser utføringskompetanse. Utføringsblokkering er ikke like utbredt i Russland, som det overføringsblokkering er blant de finske og svenske elevene (Torell referert i Fodstad, 2013, s. 62). De svenske og finske elevene viser i høy grad overføringskompetanse, men i forhold til de russiske elevene så viser de lav utføringskompetanse. Det er derfor en overføringsblokkering i finsk og svensk litteraturundervisning. Det betyr at elevene er for egosentriske og viser lav begrepskunnskap innenfor litteratur. Fokuset ligger ikke på å lese litterært, men å la elevene overføre sine egne erfaringer, meninger og livssyn over teksten. Den norske litteraturundervisningen ligner mye mer på den svenske og finske, enn på den russiske (Fodstad, 2013, s. 62). Problemet med den store vektleggingen av overføringskompetanse i norsk skole er at grunnlaget til den litterære kompetansen forsvinner. De elevene som ikke lykkes med å lese litteraturen som litteratur mislykkes fordi de ikke prøver å lese den litterært (Torell referert i Fodstad, 2013, s. 62). Leseren sitt liv og erfaringer tar for stor plass og teksten ender opp i bakgrunnen, og det skapes en overføringsblokkering. Denne overføringsblokkeringen eliminerer distansen mellom den litterære teksten og virkeligheten. Denne distansen er helt grunnleggende, og må være til stede for utvikling av litterær kompetanse (Fodstad, 2013, s.62).

Sylvi Penne (2013, s. 49) stiller seg dessuten kritisk til at elevene leser litteratur som sannhet og ikke fiksjon. Det er ikke undervisning i fiktive lese måter, men arbeid med å utdype og illustrere temaer som elevene arbeider med i andre sammenhenger. En konsekvens er at litteraturen blir sett på som en utdypende sannhet, og ikke som den fiksjonen den er. For eksempel brukes utdrag fra *Et dukkehjem* av Ibsen når det læres om kvinners rettigheter, eller *Schindlers liste* brukes for å dokumentere hvordan livet under krigen var. Ved å gjøre det slik, ledes elevene hele tiden ut av fiksjonen, når de leser litteratur eller ser film (Penne, 2013, s. 49). Ifølge Penne (2013, s. 49) var dette noe som Rosenblatt på slutten av sin karriere advarte

litteraturlærere mot å gjøre. Rosenblatt mente at de elevene som ikke har en forforståelse for fiktive lese måter av tekster, må bli ledet inn i teksten av læreren og ikke ut av den (Rosenblatt referert i Penne, 2013, s. 49).

2.2.2.2 Litterær kompetanse gjennom arbeid med samtidslitteratur og fortidslitteratur

I skolen skal elevene lese både samtidslitteratur og fortidens klassikere, og gjennom disse utvikle sin litterære kompetanse. Ifølge Fodstad (2013, s. 63) må elevene i litteraturundervisningen i skolen utføre lesing som undersøker fiksjonsskapingen. Samtidig må også spenningen mellom den objektive og analyserende lesingen på en side, og den leserorienterte og egosentriske på en side, bli opprettholdt (Fodstad, 2013, s. 63). Det kan gjøres gjennom å forstå samtidens og fortidens estetiske og mediale former i lys av hverandre:

Det burde ikke være vanskelig å vise dannelsesromanens betydning for hvordan vi i dag forstår et liv, eller forbindelsen mellom realisme og reality, eller hva Hollywoods liksom – realistiske og meningsladde dialoger skylder Ibsen, eller den melodramatiske sammenhengen mellom Kiellands romaner og vår egen tids såpeserier, eller det både metriske og litteratursosiologiske slektskapet mellom skaldens *dråpa* og rapperens *battling*. Hva med å se *True Blood* og *Twilight* [sic] med kjennskap til vampyrmetaforens kapitalismekritiske dimensjon på 1800-tallet? (Fodstad, 2013, s. 63)

Fodstad (2013) mener at vi må lære av å lese Torell sine fremstillinger av litteraturundervisningen til elever i svensk og finsk skole. Det vil derfor være relevant for oss i norsk skole å arbeide med både skjønnlitteraturen sitt innhold og den sin form, for å øke elevene sin litterære kompetanse (s. 64).

2.2.2.3 Fremmer dagens litteraturundervisning bare de elevene med en forforståelse fra tidligere?

Penne (2013, s. 42) hevder at dagens litteraturundervisning (fokuset på det leserorienterte) fremmer de elevene som har med seg en velutviklet forforståelse for litteratur. Disse elevene er allerede innkodet i bøkens verden, og de har hjemmefra fått tilgang til forforståelsen som trengs for å forstå litteratur. Denne forforståelsen har vist seg å være veldig positiv i dagens skole for de elevene som har den, men mange elever har ikke denne forforståelsen som er

selve grunnlaget for at leserteoriene skal kunne virke. Videre kommenterer Penne (2013, s. 52) at dagens litteraturundervisning er uheldig for de svake leserne, fordi de elevene som har forforståelsen på plass blir skolens vinnere. Dette fordi dagens litteraturundervisning forutsetter denne allerede skapte forforståelsen som bare noen elever har. Den metaforståelsen som kan utvikles ved litterære kompetanse handler ikke kun om litteratur, men i vid forstand dessuten om en tekstkompetanse (Penne, 2013, s. 52).

Hennig (2017, s. 87) understreker at i litteraturundervisningen i skolen må vi som litteraturlærere ta utgangspunkt i den fagligheten som vi ser i klasserommet. Vi kan ikke kun ta utgangspunkt i en fjern og halvveis uoppnåelig kompetanse som bare et fåtall av elevene har: de elevene som er best skolert og erfarne lesere. Litterær kompetanse er blitt forbundet med dette fåtallet av elever, og er da noe de fleste ikke har, men som de må streve med å oppnå (Hennig, 2017, s. 87). Det har da endt med at begrepet litterær kompetanse har blitt et mål for litteraturundervisningen, noe Hennig (2017, s. 81) mener ikke er særlig produktivt. Hennig (2017, s. 81) mener at vi som litteraturlærere i stedet bør ha som mål å utvikle elevene sitt forhold til den kunnskapen og de ferdighetene som de innehar, og se dette i lys av både andre tekster, andre lesninger, andre lesere, sider av elevenes liv og elevenes erfaringer.

2.2.3 Danning

Skolen skal bidra til elevenes dannelsingsprosess. Dette er viktig arbeid for å forme elevene til å bli gode samfunnsborgere. Danning vil derfor være et mål med skjønnlitteraturundervisningen, og lærerne må velge ut tekster som vil virke dannende på elevene.

2.2.3.1 Definisjoner av begrepet danning

Ifølge Laila Aase (2005a, s. 15) har fagene i skolen ulik historie og ulike begrunnelser. Gjennom historien har nye fag kommet inn i skolen, og innholdet i fagene har endret seg over tid grunnet faget kan ha tatt til seg nye emner eller at faget sin selvforståelse har endret seg. Skolen sitt fagtilbud endrer seg etter hvilke tanker samfunnet har om hvilken kunnskap som er viktig at elevene lærer. Vi kan derfor helt kort si at begrunnelsene for fagene er knyttet til enten danning eller nytte, men det kan også være begge deler (Aase, 2005a, s. 15).

Danning er et omstridt pedagogisk begrep. Aase referert i Aase (2005b, s. 37) definerer danning som: «en sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt». Denne definisjonen vektlegger at danning er en prosess, men samtidig også et produkt. Det definisjonen ikke sier noe om er hva slike tenkemåter, handlingsmuligheter og kunnskaper er. Forholdet mellom de kollektive kulturformene og de individuelle dannelsesprosessene er heller ikke noe denne definisjonen sier noe om. Grunnen til dette er at det er spørsmål som det ikke er enighet om. Det er uenigheter som omhandler tro, meninger, subkulturer, ideologier og identitet, og ulike syn på hvordan kunnskap og innsikt blir utviklet. Hva som kan defineres som vanlige, oppvurderte kulturformer er dessuten noe som defineres etter ulike menneskers synspunkt (Aase, 2005a, s. 17).

Filosofen Ellen Key (2006 [1900]) definerte i 1900 dannelse som det vi har igjen etter at vi har glemt det vi har lært. Det handler altså om å internalisere det vi har lært. For eksempel kan det handle om at vi som barn lærer oss å vaske hendene før vi skal spise, når vi begynner å vaske hendene før vi spiser som en vane har vi da internalisert denne lærdommen. Key (2006 [1900]) sin definisjon på dannelse skiller seg fra Aase (2005b) sin ved at Key (2006 [1900]) tenkte mer på dannelse som læring som vi internaliserer, mens Aase (2005b) sin definisjon derimot handler om å ha kunnskaper på flere felt, for å kunne delta i samfunnets demokrati og kulturformer.

Kjell Heggelund (2010, s. 82-83) ser på danning som noe relasjonelt og mellommenneskelig som ikke kan avgrenses til tid og rom. Danning blir derfor et livsprosjekt og livet blir en dannelsesreise. Til forskjell fra Key (2006 [1900]) og Aase (2005b) oppfatter Heggelund (2010) danning mer som en sosial kompetanse enn det de gjør. Med sosial kompetanse mener Heggelund (2010, s. 84) at man ser om noen er dannet gjennom handling og hvordan man fører livet sitt, det vil også merkes gjennom små detaljer. Den som er dannet fremhever, både bevisst og ubevisst, ikke seg selv. En dannet person har respekt og handler til fordel for andre (Heggelund, 2010, s. 84).

Paul Martin Opdal (2010) hevder at det er en mulighet for at dannelsesbegrepet kan ligge til grunn for all pedagogisk virksomhet, fordi det sikrer to krav. Det første kravet er at det sikrer pedagogens oppdragelsesansvar med å være normativt (verdiladet). Det andre kravet er at det må anviser noe substansielt som den ønskede utviklingen kan foregå gjennom.

«Dannelsesbegrepet representerer en slags syntese mellom oppdragelsesbegrep og

utdanningsbegrep ved normativt å kreve en utvikling (transformering) i ønskverdig (verdifull) retning og ved (substansielt) å anta at denne positive utviklingen skyldes vekst i kunnskap, innsikt og forståelse» (s. 21). Dannelsesbegrepet har en dobbelvektlegging, og denne er i samsvar med skolen sin målsetning om å ha ansvar for etiske forpliktelser og ansvar for tilrettelegging for utvikling av kunnskap. Samtidig har begrepet et sannsynlig utgangspunkt for pedagogikken sine bestrebelser, ifølge Opdal (2010, s. 21).

2.2.3.2 Systematisert opplæring

Ifølge Aase (2005b, s. 36- 37) tar skolen på seg å være en instans som definerer danning, men det er ikke slik at det bare er skolen som avgjør hvilke verdier vi vil ha i samfunnet. Det er snarere tvert imot konkurranse om å ha makten til å vurdere verdigrunnlaget for danningen. Grunner til dette er at det er ikke bare på skolen det foregår danning, det foregår overalt i samfunnet som i hjemmet, på arbeid, gjennom fritidsaktiviteter, lesing og annen mediepåvirkning. Danning er derimot for viktig til at det bare kan bli håndtert av disse tilfeldige delene av samfunnet. Til forskjell fra skolen har ikke disse delene av samfunnet tydelige målsettinger om en bestemt danning som henger sammen med bestemte tradisjoner og kunnskaper. Danning er en for viktig samfunnsoppgave til at det kan bli overlatt til tilfeldighetene, det er derfor skolen systematisk skal lære opp hvert enkelt menneske (Aase, 2005b, s. 36-37).

2.2.3.3 Danning i norskfaget

Aase (2005c, s. 69) hevder at dersom norskfaget skal være dannende, har valg av lærestoff og arbeidsmåter relevans. Likevel er det viktigste møte mellom eleven og fagstoffet som gjør at eleven blir påvirket og utfordret av det. Norskfaget må gi elevene muligheten til å reflektere og drøfte fagstoffet og andres ytringer, og konsekvenser av egne og andres ytringer. Elevene må få muligheten til å få tenke nye tanker. En av hovedmålsettingene for norskfaget er å kunne forstå og beherske språket i alle sjangre og kulturformer. For å kunne nå dette målet er det viktig at elevene får møte varierte tekster i norskfaget, der fokuset ligger på både kunnskap om språk og tekst, i tillegg til at eleven må få gitt muligheten til å utforske tekstene (Aase, 2005c, s. 69). Aase (2005c, s. 69) konkluderer med at norskfaget sitt dannelsespotensial ligger i at faget har en spesiell plass som språkfag. Norskfaget er også det faget i skolen som forvalter og fortolker, både tekster fra samtid og tekster fra fortid. Samtidig er det norskfaget

som er offentlig praksisarena for å arbeide med å utforske, fortolke og utvikle både skriftlige og muntlige tekster. Det er også et potensial til at norskfaget kan bidra til å utvikle refleksjon og fleksibilitet på tenkemåter og alle de kulturformene vi skaper med og uten språket vårt (Aase 2005c, s. 69).

2.2.3.4 Danning og identitetsutvikling

Aase (2005b, s. 38) vil understreke at identitetsutvikling ikke har helt samme betydning som danning. Ulikheten ligger i at dannelsesbegrepet er knyttet til bestemte utviklingsprosesser, bestemte verdier og en bestemt kunnskap. Danning forutsetter derimot identitetsutvikling, men identitetsutvikling trenger ikke alltid å føre til danning. Å huske og gjengi lærestoffet er ikke danning, fordi dannelsesprosessene krever at elevene blir berørt av kunnskapsstoffet på en slik måte at de bruker det i samhandling med andre mennesker. Her ligger forskjellen på en ren kunnskapsformidlende skole og en skole som også er dannende (Aase, 2005b, s. 38).

Aase (2005b, s. 39) mener at om kunnskapsstoffet skal virke dannende må læreren utfordre elevene sine slik at de reflekterer over kunnskapsstoffet. Det gjøres ved at norsktimene må bli preget av kommunikasjonssituasjoner, der alle elevene får dele sine tanker og samtidig møte andre elever sine tanker og perspektiver, selv om de kan være ulike fra sine egne. Ikke minst må norskundervisningen handle om å møte stemmer fra fortiden og ulike kulturer, og der læreren er tøff nok til å tilføre ny kunnskap og nye tanker (Aase, 2005b, s. 39). Læreren bør prøve å hjelpe elevene til å forstå tekstkulturen, og for at elevene skal forstå og mestre dette, må de ha utviklet den norskfaglige kunnskapen og de må kunne forstå seg selv i forhold til tekstkulturen. For å hjelpe elevene å nå dette dannelsesmålet kreves det en identitetsutvikling hos elevene der det er påvirkninger av kultur og tekst, og som igjen da gir elevene muligheten til å være med å skape kultur. For å eksemplifisere dette skriver Aase (2005b) at:

I et slikt perspektiv er det ikke nok å ha kjennskap til Ibsen. Å ha lest Ibsen må ha satt i gang noen tankeprosesser som er produktive for den enkelte. Det betyr ikke at eleven skal måtte beundre Ibsen, men det må bety at Ibsens tekster kan brukes til å tenke med eller mot, eller bli eksempel på hvordan vi forstår norsk tekstkultur. (s. 39)

2.2.3.5 Danning gjennom skjønnlitterære tekster

Aase (2005c, s. 76-77) hevder at i undervisningen i skjønnlitteraturens tekster fra fortiden, gjemmer det seg vanskelige danningsspørsmål. Problemet er at undervisningen i fortidens tekster kan bli for påvirket av fakta, for eksempel at Ibsen er vår største forfatter og at litteraturhistorien er delt inn etter tidsperioder. Det blir en slags innlæring i årstall, istedenfor at elevene får møte fortidens tekster på en kvalifisert måte. Målet må heller være at elevene skal kunne drøfte, forklare, beundre eller forkaste litterære verk, og kunne bruke fortidens tekster til å gi gode refleksjoner over samtiden sin tekstkultur. Det er viktig at elevene lærer av og gjennom fagstoffet, og ikke bare om fagstoffet. Det er dermed veldig avgjørende at læreren klarer å kontekstualisere og gi perspektiver til fagstoffet (Aase, 2005c, s. 76-77).

Wolfgang Klafki (2011) fremlegger i sin tekst begrepet eksemplarisk undervisning og læring. Dette begrepet handler om at å gi elevene dannet læring, altså læring som fremmer elevene sin selvstendighet som igjen fører til utvikling av kunnskap, evner og holdninger. Dersom elevene bare gjengir fagstoffet fra flest mulig antall enkelttekster, vil de ikke oppnå dannet læring. Dannet læring skjer først når elevene blir presentert for ett begrenset antall tekster som hjelper dem til å aktivt utvikle sine kunnskaper, evner og holdninger. Klafki (2011) sine tanker treffer både tidspresset og temakravene som vi lærere opplever i skolen. Det er for lite tid og for mye som skal rekkes over. Han mener derfor at de valgene vi som lærere tar i undervisningen er svært viktige. Vi skal ikke bare velge de rette metodene, men det utvalget av tekster vi bruker i skolen må også være tekster som dekker vesentlige, strukturelle og mer omfattende sammenhenger (Klafki, 2011, s. 176-177).

I skjønnlitteraturundervisningen vil derfor eksemplarisk undervisning og læring være å la elevene reflektere over nøye utvalgte tekster. Aase (2005c, s. 77) mener at å ta i bruk Klafki (2011) sitt begrep om eksemplarisk undervisning og læring, krever en forståelse og innsikt hos norsklæreren som er mye større enn kun kjennskap til perioder i litteraturhistorien og hvilke litterære tekster som faller innenfor de ulike periodene. Det innebærer at læreren må ha utviklet et totaliserende kulturperspektiv på både fortiden sine tekster og samtiden sine tekster. Aase (2005c, s. 77) presenterer videre noen prinsipielle poenger som læreren bør velge tekster eller kontekster ut ifra, for at læreren skal kunne godkjenne sin egen bruk av lærestoffet eller tekstene. Målet er ofte at eleven skal kunne forstå og ta i bruk en tekst selvstendig, både i lys av sin egen samtid og teksten sin samtid, da må teksten kunne ha minst et estetisk poeng, et kulturhistorisk poeng, et allmennmenneskelig poeng eller et tekstteoretisk poeng. For maksimalt utbytte kan tekster ha flere eller alle disse poengene. Slike poeng er til

god hjelp når læreren skal velge ut tekster til bruk i klasserommet. Samtidig kan de også være til nytte for elevene, slik at de retter fokuset mot teksten. Dette betyr ikke at man fjerner leseopplevelsen til elevene, men at man ved å gjøre dette heller hjelper elevene med å åpne opp teksten for flere perspektiver og dermed gi dem perspektiver de kanskje ikke ville funnet selv (Aase, 2005c, s. 77).

2.2.4 Leselyst

Leselyst er et kriterie som lærere kan vektlegge ved valg av tekster til undervisningen. Dette kriteriet kan vektlegges sammen med blant annet kriterier om at tekster må ha et dannelsingspotensial, og gi muligheter til at elevene får utvikle sin litterære kompetanse. Ifølge Hennig (2019, s. 9) må elevene ha lyst til å lese for at de skal kunne utvikle seg til gode lesere. Det å kunne forstå og kunne lese lengre og komplekse tekster er noe som krever trening og erfaring. Det er derfor det er så viktig å få elevene til å lese litteratur, for dem som ikke liker å lese, vil heller ikke trene på det. Det er ikke kjekt å trene på noe man ikke har lyst til, og i hvert fall ikke trene for å bli god i det. Det er derfor det er så viktig å skape glede ved en slik aktivitet som lesing, for da vil elevene få lyst til å gjøre aktiviteten igjen, og da er det en rimelig god sjans for at vi gjør aktiviteten når vi igjen får muligheten. Ved å gjøre aktiviteten igjen og igjen får vi trening, og da blir man flinkere også (Hennig, 2019, s. 9).

Astrid Roe (2011, s. 38) hevder at motivasjon og engasjement for lesing spiller en avgjørende rolle for både evnen og viljen til å lese. Roe (2011, s. 39) mener at: «Leselyst handler om at vi gleder oss til å få tid til å lese, at vi ikke klarer å slippe taket i teksten fordi den gir oss gode eller sterke opplevelser». Ifølge Roe (2011, s. 39) er målet med all lesing at elevene velger å lese, fordi at de selv ønsker det, og ikke fordi at de må. For å nå dette målet må det skapes motivasjon og engasjement for lesing, slik at elevene går inn i teksten med forventning og interesse. Et annet mål med lesing er også at elevene forstår at det ofte er nyttig og nødvendig for dem å lese en tekst, selv om teksten kanskje ikke fenger dem (Roe, 2011, s. 39)

Anne-Kari Skardhamar (2005, s. 17) mener at elevene ofte kan trenge å bli overbevist av litteraturen for å få sitt gjennombrudd som leser. Det må skapes en kjærlighet for litteratur. Elevene må da få tekster som er aktuelle for dem i den tiden de lever i. Dette trenger ikke å være nye bøker, men det kan være bøker som er aktuelle i nåtiden på grunn av tema, forfatter, en roman eller et skuespill overført til film eller annet, som gjør at det er blitt aktuelt igjen gjennom media (Skardhamar, 2005, s. 17). For en del år siden da bøkene om Harry Potter og

Ringenes Herre ble adaptert til filmer, var fantasy romanene svært populære og trollbandt mange. Senere kom også Twilight serien, som også ble adaptert til film. Dette var filmer og bøker som fikk oppmerksomhet i media, og skuespillerne i filmene prydet alle magasiner. På den tiden var dette eksempler på bøker som læreren kunne bruke for å skape leselyst hos elevene. Jeg tenker, i likhet med Skardhamar, at det er viktig at læreren følger med på slike trender som er i nåtiden for å kunne skape leselyst hos elevene.

Ifølge Skardhamar (2005, s. 19) er barn avhengige av veiledning fra andre for at leselysten skal bli tent. Dette kan være medelever, lærere, bibliotekarer, foreldre eller andre.

Engasjement hos lærere er en av de viktigste nøklene til å stimulere leselyst. «Hvis læreren er opptatt av litteratur og kan fortelle og lese høyt fordi han drives av ønsket om å gi noe fint videre, kan han nesten ikke unngå å fange elevene og stimulere deres lyst til å lese mer» (Skardhamar, 2005, s. 19). Begeistring må være ekte, det hjelper ikke at læreren bare påstår at det er viktig å lese bøker, men at elevene kan merke at læreren liker å lese og snakke om bøker (Skardhamar, 2005, s. 19).

2.3 Hvilken skjønnlitteratur skal vi lese?

I dagens skole er det ingen fast kanon, fordi ingen tekster eller forfattere nevnes i læreplanen for norskfaget og er obligatoriske. Likevel gir læreplanen noen føringer for hva som skal leses. Det står i læreplanen at elevene før fullført tiende trinn både skal ha lest norske klassiskere og samtidstekster, for å kunne presentere tema og uttrykksmåter i tekstene. Elevene skal også lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9).

2.3.1 Samtidslitteratur

Ifølge Eirik Vassenden (2007, s. 357) handler begrepet samtidslitteratur om nåtidslitteratur, og at i dagligtalen er ordene samtid og nåtid nesten synonyme. Grunnen til at vi leser samtidslitteraturen er fordi den er en del av oss, og vi en del av den. Det er basert på en forestilling om at vi som siviliserte mennesker har en borgerplikt om at vi må holde oss orientert i tiden og i samfunnet. Det handler om at vi gjennom å lese samtidslitteratur holder oss orientert i den verden og den tiden vi lever i, på samme måte som vi leser aviser eller ser på nyhetene. Vi bruker også nåtidens uttrykk, om de er politiske, allmennkulturelle eller litterære, til å orientere oss i og uttrykke vår egen eksistens (Vassenden, 2007, s 357).

2.3.2 Klassikere

Knut Imerslund (2003) definerer en litterær klassiker slik som dette: «En litterær klassiker kan helt generelt defineres som et litterært verk som har beholdt en leserkrets ut over den tida det ble til i» (s. 14). Ifølge Imerslund kommer litterære verks eller forfatteres klassikerstatus til uttrykk gjennom at de leses, eller at noen vil at de skal bli lest:

Selve det at et eldre litterært verk har klassikerstatus, kan uttrykkes ved at det blir brukt som leseboktekst i skolen, ved at det kommer til syne som intertekst i et nyere litterært verk, ved at det omtales i aviser og tidsskrifter, ved at det påvirker vår tale- og tenkemåte rent allment, bevisst eller ubevisst, eller ved at det på annen måte er til stede i nåtida. (Imerslund, 2003, s. 15)

Ved å bruke definisjonen ovenfor på hva en litterær klassiker er, kan vi ifølge Imerslund definere «en litterær skoleklassiker som en litterær tekst som brukes i skolen ut over den tida den ble til i» (s. 28). Imerslund (2003) mener at vi kan betrakte skolen som et miljø eller en kultur med sitt eget klassikerutvalg, som ikke er likt det utvalget av klassikere som er i et annet miljø eller i andre kulturer. Likevel er det slik at skolen blir påvirket av noen miljøers klassikerutvalg mer enn andres. Samtidig er skolen sitt klassikerutvalg enestående fordi det finnes eksempler på klassikere som fortsatt brukes i skolen, men som ikke har overlevd noen andre steder. Skoleklassikerne er ikke aktivt valgt av elevene/barna som skal lese dem, men av lærerne/voksne og da ut ifra hva de mener er godt og nyttig for de unge å lese (Imerslund, 2003, s. 28-29).

2.3.3 Ulike sjangre

I skjønnlitteraturen har vi tre hovedsjangre: lyrikk, epikk og drama. Claudi (2010, s.156) mener at i vid forstand betyr ordet sjanger en type eller en sort. I litteraturen tenker vi da på sjanger som et begrep vi bruker for å dele inn tekster i ulike gruppe, basert på hvilke kjennetegn tekstene har. Innenfor de tre hovedsjangrene finner vi ulike undersjangre igjen. Lyrisk diktning omfatter undersjangre som for eksempel ballade, salme, idyll, ode og elegi. Innenfor epikken finner vi blant annet roman, novelle, saga og eventyr. I dramatisk diktning finner vi undersjangre som er tragedie, komedie, absurd drama og episk drama (Claudi, 2010, s. 156). Dette er hovedsjangre som stiller likt i Kunnskapsløftet (LK06), og elevene bør ha møtt de tre hovedsjangrene flere ganger før de fullfører grunnskolen. Det er viktig at elevene

møter de tre hovedsjangrene i undervisningen slik at de får erfaringer med ulike sjangre, og lærer seg å orientere seg i de ulike sjangrene. For at læreren skal kunne presentere ulike sjangre til elevene er det nødvendig at hen selv har kompetanse på området, og dermed kan veilede elevene inn i tekster av ulike sjangre.

2.4. Litteraturens rolle i klasserommet

Ida Lodding Gabrielsen, Marte Blikstad-Balas og Michael Tengberg undersøkte i 2019 litteraturens rolle i klasserommet. De fokuserte på hvordan litteratur ble lest, brukt og diskutert. De filmet 178 timer med undervisning i 47 forskjellige åttendeklasser, på 45 ulike skoler rundt om i Norge (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019, s. 8-9).

Over halvparten av lærerne engasjerte elevene sine til å lese litterære tekster, i hvert fall i en av de fire timene som ble filmet i hvert klasserom (72 av 178 timer i 29 av 47 klasserom). I studien kom det frem at det ble lest ulike sjangre, inkludert dikt, sangtekster, noveller og romaner. Det meste av litteraturen som ble lest var fra lærebøker og annet pedagogisk materiale. Forskerne kom frem til at de kunne dele undervisningen der det ble brukt en litterær tekst, inn i fire hovedkategorier. Undervisningen som forekom oftest var undervisning i spesifikke sjangre, kjennetegn og litterære virkemidler. Deretter kom individuell stillelesing. Den tredje mest brukte undervisningspraksisen var muntlig eller skriftlig bokpresentasjon. Den fjerde undervisningspraksisen som gikk igjen var den litterære samtalen (Gabrielsen et al., 2019, s. 13). Det er oppsiktsvekkende at det i så stor grad heller blir lagt vekt på sjangertrekk og litterære virkemidler, enn det å fokusere på litteraturen som leses.

2.5 Utdrag versus hele verk

Penne (2012, s. 163) peker på at litteraturundervisningen på ungdomstrinnet og i den videregående skole i stor grad består av korte litterære utdrag. Både i et historisk perspektiv, men kanskje enda mer nå i vår digitale samtid. Penne (2012) mener at utdrag gjør at det oppstår et hermeneutisk problem, fordi lesingen av utdrag kan gjøre det vanskelig for elevene å forstå helheten til en litterær tekst. Ifølge hermeneutikken er det del og helhet sammen som gjør at elevene kan skape meningen som gjør at de kan forstå og fortolke en skjønnlitterær tekst. Utdraget må enten i seg selv utgjøre en form for helhet eller inngå i en form for helhet for at det skal kunne brukes didaktisk (s. 164). Penne (2012, s. 172) peker på at noen erfarne norsklærere nok kan vise til et og annet utdrag som har fungert i undervisningen. Penne

(2012, s. 172) finner det likevel er vanskelig å finne gode didaktiske begrunnelser til å bruke utdrag i undervisningen, og at bruk av utdrag står i motsetning til fokuset på vår tids leserorienterte litteraturredidaktikk.

2.5.1 Velger norsklærerne hele tekster eller utdrag?

Sigrud Skaug og Marte Blikstad-Balas gjorde i 2019 en undersøkelse ved navn *Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?* Deres datamateriale er hentet inn gjennom en spørreundersøkelse med 153 norsklærere i vg3. Et mål med undersøkelsen var å finne ut mer om hva lærerne velger å lese i norskfaget på tredje året på den videregående skole, og hva slags fordeling de har mellom lesing av utdrag og hele verk. Totalt ble det av deltakerne nevnt 179 ulike verktitler på utdrag og 93 verktitler på hele verk. Disse verkene var innen sjangrene romaner, noveller og drama (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 91). Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 91) mener det er grunn til å anta at lærerne ikke har skrevet ned absolutt alle utdrag og hele verk de bruker i undervisningen. Noen lærere har skrevet lange og utfyllende lister med utdrag og hele verk, mens noen lærere kun nevner et par eksempler på verktitler, forfatternavn eller tidsperioder som de har brukt i undervisningen.

Ifølge Skaug & Blikstad-Balas (2019, s. 91) kom det i undersøkelsen frem at lærerne benytter seg av valgfriheten i LK06 når det kommer til valg av litterære tekster. Dette er grunnet i at en stor prosent av teksttitlene på utdrag (49 %) og hele verk (57 %) kun oppgis av én lærer. De fleste deltakerne ønsker også å bevare valgfriheten i LK06. I undersøkelsen fikk lærerne en påstand om at de skulle ønske det var fastsatt i læreplanen hvilke litterære verk som skal brukes i undervisningen. Da svarte 75 % av deltakerne at de er uenig eller helt uenig i den påstanden (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 91). Ifølge Skaug & Blikstad-Balas (2019) er ett av funnene i undersøkelsen at bruk av skjønnlitterære utdrag er veldig utbredt blant de lærerne som deltok: «Ikke bare har lærerne listet opp en rekke ulike utdrag av både romaner, noveller og drama, men 84 % av de 153 lærerne oppgir at de bruker mer utdrag enn hele verk i sin undervisning» (s. 91).

Ifølge Skaug & Blikstad-Balas (2019, s. 95) viser undersøkelsen at deltakerne ser på det å lese utdrag og det å lese hele verk som to ulike aktiviteter, og at disse to aktivitetene tjener ulike mål i undervisningen. Det viste seg at lærerne mener at det å lese hele verk er mer positivt enn det å lese utdrag. Det gjør at lærernes grunner til å lese såpass mange utdrag blir ganske interessant (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 95). Skaug og Blikstad-Balas (2019) forklarer

at: «For det første ser vi en tendens til at flere av lærerne omtaler utdrag som et fragmentert arbeid der man mister sammenhengen, mens arbeid med hele verk gir mulighet til å se helhet og sammenheng» (s. 95). Lærerne mener i undersøkelsen at å arbeide med hele verk gir et mer helhetlig bilde og bedre sammenheng (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 95).

Ifølge Skaug & Blikstad-Balas (2019, s. 95) er en grunnene til at lærerne velger å bruke utdrag at det gir en bredere oversikt, fordi da rekker man å lese flere tekster enn om man leser hele verk. Blant annet mener flere av lærerne at utdrag gir kjennskap til flere ulike verk og forfattere. Videre kom det frem at 40 lærere i undersøkelsen mener at utdrag er bra å bruke til undervisning i litteraturhistoriske perioder. De mener at utdragene kan brukes som gode eksempler, som da gir elevene et bredere bilde eller en bedre forståelse av de litterære epokene (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 95). Ifølge Skaug & Blikstad-Balas (2019, s. 96) blir arbeidet med hele verk ofte begrunnet med at da kan man gå i dybden. 20 lærere mener at bruk av hele verk gjør at man kan fordype seg mer i verket enn ved utdrag. Deltakerne i undersøkelsen mener også at arbeid med hele verk gir elevene en bedre forståelse, og at arbeid med utdrag fører til mindre eller manglende forståelse (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 96).

3 Metode

I dette metodekapittelet vil jeg forklare og begrunne mitt forskningsdesign, som er hermeneutisk fenomenologisk design. Jeg vil presentere mitt valg av metode, som er kvalitativt intervju. Jeg vil også komme inn på valg av deltakere til datainnsamlingen, og hvordan datainnsamlingen i praksis ble utført. I utdanningsforskning er det alltid en del etiske hensyn som vi må forholde oss til når vi forsker, disse vil jeg reflektere over og forklare. Jeg vil også reflektere over oppgaven sin validitet og reliabilitet. Til slutt vil jeg kort presentere hvordan analysen av datamaterialet har foregått.

3.1 Forskningsdesign

Undersøkelsens design havner innenfor liten n-studier, fordi jeg som forsker har valgt å konsentrere meg om et lite antall enheter (numbers) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). I min studie er det referert til et lite antall deltagere. Ifølge May Britt Postholm & Dag Ingvar Jacobsen (2018, s. 74-75) vil liten n-studier ofte konsentrere seg om ulike typer forståelser og fortolkninger av et fenomen, på tvers av ulike kontekster. Fenomenet blir satt i sentrum i slike undersøkelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74-75). I min undersøkelse er det gitt fenomenet skjønnlitteratur, og jeg ønsker å forstå det lærere tenker, reflekterer over og erfarer rundt dette temaet. Derfor har jeg videre valgt å ta utgangspunkt i hermeneutisk fenomenologisk forskningsdesign. Dette er fordi fenomenologiske studier prøver i utgangspunkt å forstå alt som mennesker tenker, reflekterer over og erfarer av et gitt fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). I mitt arbeid er fortolkning og mening sentralt, og det kan dermed knyttes til hermeneutikken. Ifølge Kjørup (2008, s. 63) handler hermeneutikken om fortolkning, og selve ordet hermeneutikk oversettes til tolkningslære.

Ifølge Stian Hårstad, Terje Lohndal & Brit Mæhlum (2017, s. 51) er mening også et relevant begrep innenfor hermeneutikken, og målet er å komme frem til meningen bak en tankegang. I hermeneutikken tenker man da at menneskelige handlinger er meningsbestemte, og ikke årsaksbestemte. Dette gjør at handlingene som blir utført blir sett på som intensjonale, som betyr at de er rettet mot noe og derfor har betydning, både for den som gjør handlingen og den som handlingen påvirker (Hårstad et al., 2017, s. 51).

3.1.1 Kvalitativ metode

Målet mitt med forskningen er å undersøke bruken av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Jeg ønsker å finne ut mer om lærere sine refleksjoner rundt valg av tekster. Jeg er interessert i å finne ut om lærerne sine erfaringer med, deres perspektiv på og refleksjoner rundt bruken av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Derfor kom jeg frem til at det ble mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode. Dette er grunnet i at vi ifølge May Britt Postholm (2010, s. 17) bruker kvalitative forskningsmetoder for å prøve å forstå deltakernes perspektiv, og blikket blir rettet mot deltakerne sine hverdagshandlinger. Hensikten blir å få tak i opplevelsen og erfaringen som deltakerne har når det gjelder et fenomen (Postholm, 2010, s. 17). I et forskningsintervju er også intensjonen å utvikle kunnskap knyttet til et spesielt tema (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 117).

3.1.2 Kvalitative intervjuer

Jeg har valgt å bruke kvalitative intervjuer av lærere for å samle inn relevant datamateriale. Grunnen til at jeg valgte å bruke denne metoden, er fordi det er lærerne selv som velger ut hvilken litteratur de skal bruke i klasserommet, og for å velge ut denne litteraturen må de ha brukt noen kriterier og tenkt gjennom valget av tekstene. Jeg tenker derfor at den beste måten å få innsikt i disse refleksjonene på, er gjennom det kvalitative forskningsintervjuet. Intervju er den vanligste datainnsamlingsmetoden å bruke ved fenomenologiske studier, fordi man må samtale med deltagerne for å få tak i deres opplevelser omkring erfaringene de har.

3.2 Valg av deltakere

For å få besvart problemstillingen ønsket jeg å intervjuer norsklærere om deres erfaringer og refleksjoner. Postholm (2010, s. 43) peker på at krav til utvelgelsen av deltagerne vil dermed være at de må ha opplevd og ha erfaringer med skjønnlitteratur og valg av tekster, siden det er dette forskningen sitt fokus konsentrerer seg om. Jeg ønsket å intervjuer både menn og kvinner med ulik ansiennitet på ungdomstrinnet. Grunnen til dette er at det er mulig at disse variablene kan gjøre at det blir sett ulikt på fenomenet. Derfor ønsket jeg å ha et representativt utvalg av deltakere.

Deltakerne fikk tilsendt både samtykkeskjema og intervjuguide samtidig som de fikk spørsmål om å delta, dette ble gjort fordi da hadde de mulighet til å lese gjennom spørsmålene før de eventuelt takket ja til å delta i undersøkelsen. Dette gjorde også at deltakerne kunne

takket nei på forhånd om intervjuguiden inneholdt spørsmål de for eksempel ikke ønsket å svare på eller ikke hadde reflektert over. Jeg benyttet et eksisterende sosialt nettverk av kollegaer, venner eller andre personlige kontakter, for å få tak i deltakere. Ifølge Line Christoffersen & Asbjørn Johannessen (2012, s. 53) kan dette gjøres for å få grunnleggende informasjon, og for å få tilgang til å rekruttere deltakere til forskningen.

3.3 Intervjuguide

Som nevnt tidligere ble intervjuguiden sendt ut til deltakerne på forhånd. Dette gjorde at de visste hvilke temaer og spørsmål jeg ville stille under intervjuet. Intervjuguiden ble laget for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Intervjuguiden er satt opp etter tre temaer. Det første temaet omhandler de skjønnlitterære sjangrene, og kort sagt var målet å få informasjon om hvordan læreren definerer skjønnlitteratur, og få innsikt i lærerens refleksjoner rundt sjangervalg. Dette første temaet ble valgt for å skaffe meg en slags bakgrunn eller et grunnlag for videre spørsmål. Det andre temaet handler om skjønnlitterære tekster, og her ønsket jeg å få mer informasjon om hvilke skjønnlitterære tekster læreren har brukt i undervisningen, og hvilke kriterier som lå bak valget av akkurat disse tekstene. I tillegg ønsket jeg å vite hvordan tekstene hadde blitt tatt i bruk i klasserommet. Under dette temaet ble det tatt utgangspunkt i fire skjønnlitterære tekster, som læreren hadde tatt i bruk det siste året. Læreren valgte selv hvilke tekster han eller hun ønsket å snakke om. Grunnen til at det ble spurt om fire tekster var for at jeg skulle få grunnlag til drøfting om lærerens sitt valg av skjønnlitteratur. Jeg ønsket noen eksempler. Det gjorde derimot ingenting at læreren nevnte flere tekster under intervjuet. Det tredje og siste temaet handlet om læreren sine erfaringer rundt elevenes sitt utbytte av skjønnlitteratur. Her ønsket jeg å finne ut hvilket utbytte læreren mener elevene har av å lese skjønnlitteratur, og hvordan undervisning i skjønnlitteratur blir oppfattet av elevene. Grunnen til at jeg ønsket å trekke frem dette er for å ha et sammenligningsgrunnlag fra praksis til teori.

3.4 Utførelse

Intervjuene ble gjennomført som semi-strukturerte intervjuer, også kjent som halv-strukturerte intervjuer. Dette betyr at jeg på forhånd hadde satt opp intervjuguiden, der jeg hadde med temaer, mål og mulige spørsmål, men at spørsmålene heller ble stilt der det var naturlig å ta dem frem i samtalen. Jeg var også åpen for at deltakerne kunne bringe inn temaer som jeg på

forhånd ikke hadde tenkt på (Postholm & Jacobsen, 2018, side 121). Jeg stilte også en del oppfølgingsspørsmål på det som ble fortalt av deltakeren. Disse spørsmålene hadde jeg ikke laget på forhånd, men jeg tenkte likevel at de kunne gi meg mer utfyllende informasjon om fenomenet. Samtidig bidro de til å sikre meningen med det som hadde blitt sagt, som en slags kontroll av informasjonen. Postholm & Jacobsen (2018, s. 121) peker på at i det semi-strukturerte intervjuet prøver både deltakeren og forskeren å forstå og oppleve en mening i det som blir fortalt, og at det derfor foregår en kontinuerlig analyse. Dette gjør at forskeren ofte velger å stille oppfølgingsspørsmål til det som blir fortalt av deltakeren, slik at det blir lettere for forskeren å forsøke å forstå deltakeren sine handlinger, tanker og refleksjoner som kommer frem under intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Under alle intervjuene var det bare deltakeren og meg som forsker tilstede. Etter at deltakerne takket ja til å delta, ga jeg dem muligheten til å velge hvor og når intervjuet skulle finne sted. Jeg ønsket og hadde mulighet til å være fleksibel med tid og sted, og tenkte at de kunne velge tid og sted etter hva som passet dem best i en hektisk lærerhverdag. Det passet best for dem at jeg kom til skolen de jobbet på etter arbeidstid, og intervjuene ble derfor utført på deltakerne sin arbeidsplass, enten på møterom, personalrom eller kontor.

Under intervjuene brukte jeg lydopptak som et hjelpemiddel til å ta opp samtalen. Grunnen til at jeg valgte dette, er at da kunne jeg gi deltakeren oppmerksomhet under intervjuene, lytte til det som ble fortalt og konsentrere meg om å føre en god samtale som kunne gi meg et best mulig datamateriale. Dessuten ga lydopptak som hjelpemiddel meg også muligheten til å lytte til samtalen så mange ganger jeg ønsket og trengte.

3.5 Etikk

Når vi forsker i skolen ved hjelp av metoden kvalitativt intervju, er det en del etiske betraktninger som på forhånd skal reflekteres over. Dette er fordi datamaterialet hentes inn gjennom menneskelig samspill og baserer seg på deltagerne sine uttalelser i samtalen. Jeg tenker at det er ganske viktig å forberede deltagerne på hva som skal foregå, og hva som kanskje forventes av dem om de stiller som deltager på prosjektet. Dette er både for at de skal vite hva de sier ja til, men samtidig også for at de skal føle seg mer komfortabel og avslappet under intervjuet. For meg var det også viktig å informere deltagerne om at intervjuet handler om å dele refleksjoner og erfaringer, slik at jeg kan forsøke å forstå og lære av hva andre lærere gjør i praksis.

3.5.1 Ethiske betraktninger

Det første jeg måtte tenke gjennom av etiske hensyn var tematiseringen, problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Først kom jeg frem til at valg av skjønnlitteratur i ungdomsskolen kunne være et godt tema. Dette var mest basert på egne interesser. Deretter tenkte jeg at jeg ville ha et fokus på deltagerne sine erfaringer, refleksjoner og tanker, for selv å prøve å forstå deltageren, og samtidig lære noe om hva som blir gjort i praksis. Derfor tenkte jeg at lærere var gode deltakere å bruke. Videre var målet å forsøke å utforme en problemstilling med forskningsspørsmål som lot meg gjennomføre forskningsarbeidet, uten å bekymre for meg for den spenningen som kan oppstå mellom etiske hensyn og det man forsøker å undersøke. I utgangspunktet tenker jeg at det alltid er personlig å delta i et intervju, uavhengig av tema eller spørsmål som blir stilt. Det er fort gjort å tenke at den som intervjuer sitter med en slags gjennomsnittlig fasitsvar, og dette var med på å påvirke mitt valg av problemstilling, forskningsspørsmål og spørsmål i intervjuguiden. Jeg ville at de skulle være åpne og gi muligheten til flere ulike typer svar, uten at noen er mer riktige eller feile enn andre. I intervjuguiden skrev jeg også inn hva masteroppgavens formål og problemstilling er. Dette for at deltagerne skulle få den informasjonen der. Samtidig står den informasjonen også i samtykkeskjemaet.

Samtykkeskjemaet ble hentet fra norsk senter for forskningsdata, forkortet til NSD, sine sider. Samtykkeskjemaet fulgte et standard oppsett, og jeg førte opplysningene til mitt prosjekt inn i skjemaet og fulgte de retningslinjene som stod forklart i skjemaet. I samtykkeskjemaet ble formålet med prosjektet forklart, slik at deltageren vet hva det skal handle om på forhånd. Det står også informasjon om hvem som er ansvarlig for prosjektet. Deltageren får også informasjon om hvorfor han eller hun har fått spørsmål om å delta og hva det innebærer å delta i prosjektet. Her kommer det frem at det er et personlig intervju, tiden det vil ta (ca. 30-40 minutter) og at det vil bli tatt opp på lydopptak. Å informere om hvordan dataen skal bli tatt opp, kan være ganske essensielt, slik at det ikke kommer uforventet på deltagerne. Samtykkeskjemaet forklarer også at det er frivillig å delta og at det er anonymt, noe som er viktig å presisere for deltagerne. På skjemaet står det også om personvern, rettigheter og hvem de kan kontakte, slik at deltageren skal kunne forsikre seg at sine rettigheter blir fulgt, og at de har mulighet til å ta kontakt om dette ikke blir fulgt eller om de vil trekke seg. Slik jeg forklarte tidligere fikk deltagerne sendt samtykkeskjemaet på forhånd, slik at de kunne lese gjennom det før de takket ja. Samtykkeskjemaet ble underskrevet mens jeg var tilstede, rett før intervjuet.

Jeg meldte prosjektet inn til NSD i god tid før datainnsamlingen. Jeg fylte inn et søknadsskjema, og jeg fikk svar etter bare noen dager. Prosjektet ble vurdert som at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med personvernregelverket, og derfor ble prosjektet godkjent av NSD.

Ifølge Postholm & Jacobsen (2008, s. 251) er det også viktig å tenke på hvordan man presenterer datamaterialet som er samlet inn. For eksempel skal man så langt det er mulig prøve å gjengi datamaterialet slik det ble sagt og i riktig sammenheng. Blir et enkelt sitat tatt ut av en større sammenheng kan det få en annen mening enn om det plasseres i konteksten som det ble uttalt i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Deltagerne har rett til at forskeren gjengir dem fullstendig, i hvert fall så langt det lar seg gjøre. Fullstendig gjengivelse er et ideal som vi kanskje aldri kan oppnå, men det er absolutt noe forskere bør prøve å hige etter så langt det lar seg gjøre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252).

3.6 Metodekritikk, validitet og reliabilitet

Ifølge Postholm, 2010, s. 136) er det i fenomenologiske studier forskeren sin evne til å behandle og tolke datamaterialet som blir sett på som avgjørende for studiet sin kvalitet. Det er altså forskeren selv som blir sett på som en avgjørende faktor for om studiet sikrer kvalitet eller ikke.

3.6.1 Metodekritikk

Når man velger å bruke intervju som metode til å samle inn data, blir det essensielt at forskeren på ingen måte påvirker deltakerne under intervjuet. Det er viktig at deltakerne får delt sine egne erfaringer, tanker og opplevelser om fenomenet uten å bli påvirket av forskeren sitt synspunkt. Postholm (2010, s. 137) hevder at for å oppnå god kvalitet ved bruk av intervju som metode, er det viktig at forskeren har en viss styring på intervjuene. Dette gjøres for å sikre at de planlagte temaene blir tatt opp og at forskeren dermed får samlet inn data som har felles temaer fra alle forskningsdeltakerne (Postholm, 2010, s. 137). Dette med selve intervjuprosessen tenkte jeg nøye over i forkant, og jeg prøvde å reflektere over min egen forståelseshorisont og bli bevisst på hva jeg tenker om fenomenet skjønnlitteratur. Hårstad et al. (2017, s. 52) stiller seg spørsmålet om det i det hele tatt er mulig for hermeneutiske forskere å klare å bli bevisst på egen forståelseshorisont, og deretter frigjøre seg fra den? Dette var noe jeg reflekterte nøye over, og derfor bestemte meg for å ha en slags

intervjuerrolle der jeg reagerte på deltakernes svar ved å nikke og gi korte uttrykk for at jeg lyttet. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål, men prøvde så godt det lot seg gjøre å formulere disse objektivt og ikke som at jeg var ute etter ett type svar. Jeg hadde også et stort fokus på å styre intervjuene slik at vi kom inn på de temaene og spørsmålene jeg hadde satt opp i intervjuguiden, dette gjorde at jeg fikk felles temaer til å trekke frem i analysen og drøftingen. Dette gjør at det blir lettere å forstå og fortolke fenomenet, og det vil derfor øke undersøkelsen sin kvalitet.

Noe som kan påvirke undersøkelsen sin kvalitet og som kan reflekteres over er antall deltakere som jeg har brukt, det er et relativt lite antall, noe som gjør det vanskelig å generalisere. Steinar Kvale & Svend Brinkmann (2015, s. 148) peker på at samtidig kan et lite antall deltakere gjøre at vi kan gå dypere inn i analysen av intervjuene, og at vi får bedre tid til forberedelse av intervjuene. Jeg har heller ikke reflekterer over hvordan deltakernes alder, kjønn og ansiennitet i skolen påvirker deres svar, og om det i det hele tatt gjør det. Det kan godt være at disse variablene har en påvirkning, men det er så uendelig mange andre variabler som også har det, for eksempel hvilken litteratur læreren selv er oppvokst med og selv ble kjent med i skolen. Jeg valgte også å ikke reflektere over disse variablene fordi det kan virke generaliserende for de ulike gruppene når jeg har et så lite utvalg deltakere, og mitt mål med denne type forskning er ikke å generalisere datamaterialet basert på variabler, men å presentere norsklærere sine erfaringer, refleksjoner og tanker om fenomenet skjønnlitteratur.

3.6.2 Reliabilitet

Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) hevder at reliabilitet har med forskningsresultatene sin konsistens og troverdighet å gjøre. Det handler om at forskeren ikke har påvirket deltakeren under intervjuet, slik at andre forskere som vil reprodusere forskningen på et annet tidspunkt vil få samme resultater. Vil deltakeren endre sine svar i et intervju med en annen forsker? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Under intervjuene gikk jeg ut ifra intervjuguiden da jeg stilte spørsmål, derfor har alle deltakerne fått de samme spørsmålene, men ulike oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene ble stilt om det var noe som var uklart eller om det kunne bli tilført mer som svar på spørsmålene i intervjuguiden. Det å bruke en intervjuguide kan være med på å sikre reliabiliteten, fordi alle deltakerne har da fått samme utgangspunkt å svare på, og sammenligningen av svarene vil da bli mest mulig reliabel.

Jeg brukte lydopptak som hjelpemiddel ved innsamlingen av datamaterialet. Lydopptak som hjelpemiddel har som en positiv fordel at det er mulig å lytte til opptaket hvor mange ganger forskeren ønsker, og på denne måten sikrer forskeren seg mest mulig reliabel informasjon (Johnsen, 2018, s. 206).

3.6.2.1 Transkripsjon av intervjuene

Da jeg transkriberte datamaterialet var jeg nøye med å lytte godt til det som ble sagt på lydopptaket. Jeg hørte også gjennom lydopptaket flere ganger, for å sjekke at jeg hadde transkribert det som ble sagt ordrett. Dette gjorde jeg for å sikre reliabiliteten. Heldigvis var alle lydopptakene av god kvalitet, og det var greit å høre hva som hadde blitt sagt. Derimot synes jeg det var vanskelig å vite når en setning faktisk slutter, hva som kan oppfattes som en pause, og hvor i transkripsjonen jeg skulle sette punktum eller komma. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 212) er vi allerede i en fortolkningssprosess når vi tenker hvor i transkripsjonen det skal settes punktum eller komma. Da jeg transkriberte intervjuene gjorde jeg talen om til standard bokmål. Under transkripsjonen gjorde jeg lyder, som ikke er ord som står i ordboka, så lydhermende som mulig, for eksempel ehm.

3.6.3 Validitet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 212) handler validitet om forskningen sin gyldighet. Det er vanskeligere å vurdere gyldigheten av intervjutranskripsjonene, enn å kommentere påliteligheten deres. Forskeren må ikke tenke for mye på hva som er korrekt transkripsjon, for det finnes ingen sann og objektiv oversettelse fra det muntlige som deltakeren forteller til det skriftlige som skal presenteres i en tekst. Forskeren bør heller konsentrere seg mer om hva som er nyttig transkripsjon i sin egen forskning. Her handler det om hvilken stil, analyse eller forskningstradisjon du har. For eksempel har lingvistiske analyser, psykologiske fortolkninger og litterære analyser ulike utgangspunkt og forskerne innenfor disse retningene transkriberer nok ulikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Da jeg transkriberte mitt datamateriale konsentrerte jeg meg om å transkribere det ordrett, noe som for min forskning er det viktigste jeg kan gjøre for å transkribere objektivt.

For å sikre validiteten til forskningen, stilte jeg som nevnt tidligere oppfølgingsspørsmål, dette er for å sikre meningen med det som ble sagt. I tillegg ble det som en slags kontinuerlig

kontroll av informasjonen som blir gitt, i form av en «på stedet»- kontroll, som Kvale & Brinkmann (2015, s. 278) kaller det.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 281) handler validering også om å stille spørsmål. Validiteten avhenger av forskningsspørsmålene sitt «hva». I hermeneutisk fortolkning er de spørsmålene som blir stilt til teksten helt avgjørende. Når det da handler om intervjuvarene, kan det være at intervjupersonen ikke forteller sannheten om de faktiske forholdene, men svarene kan samtidig uttrykke sannheten om en person sin oppfatning av seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Det er vanskelig for meg som forsker å kontrollere om deltakerne i prosjektet ga meg sanne og gyldige svar. Det kan godt hende at jeg ikke har mottatt valide svar fra deltakerne. Likevel tenker jeg at det ikke er noen grunn til at deltakerne skulle ha gitt meg usanne svar, da prosjektet mitt er så åpent for så mange ulike meninger.

3.7 Utførelse av analyse og drøfting

Jeg har hatt en induktiv tilnærming til datamaterialet. Dette betyr at jeg har gått «fra empiri til teori». Det handler om å samle empiri/data uten å ta utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget (Christoffersen & Johannessen, 2012, side 27). Postholm (2010) hevder at «selv om teorier er rettesnor for et kvalitativt forskningsarbeid, er det deltakernes perspektiv og deres setting som er fokus for kvalitative studier» (s 26). Det handler om at det i kvalitative studier er forskeren med bakgrunn i sine egne erfaringer, opplevelser og sammen med det teoretiske grunnlaget, skal prøve å forstå og frembringe en mening i datamaterialet som er blitt samlet inn.

Begrepene knyttet til funnene er presentert etter informasjonen som kom frem i intervjuene. Mine funn blir presentert etter relevansen til problemstillingen min og forskningsspørsmålene, ikke etter det teoretiske grunnlaget. Å indusere går ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, side 27) i korthet ut på at vi trekker slutninger fra det spesielle til det allmenne.

I min analyse av intervjuene har jeg valgt å fokusere på forståelsen, slik som i hermeneutikken. Ifølge Torsten Thurèn (2009, s. 113) handler den hermeneutiske tolkningen om å forstå mennesker, mennesker sine handlinger og resultatet av disse handlingene. Jeg har også valgt å gjøre analyse av meningsinnhold, slik det er vanlig å gjøre når man har et hermeneutisk og fenomenologisk design. Det handler ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 100) om at fenomenologiske forskere er opptatt av innholdet i datamaterialet, altså hva deltakerne har fortalt i intervjuet. Videre vil forskeren lese det innsamlede datamaterialet

fortolkende, slik at det kan være mulig å kunne prøve å forstå meningen i det deltakerne har erfart om fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, side 100).

4 Presentasjon av funn og resultater

I denne delen vil jeg presentere empirien for prosjektet mitt. Det empiriske materialet består av individuelle intervjuer med tre lærere, som arbeider på ungdomsskoler. Resultatene vil bli presentert ved hjelp av ulike kategorier, som ble tydelige da jeg kodet og kategoriserte datamaterialet. Kategoriene er gjennomgående satt opp etter spørsmålene lærerne fikk under intervjuet, som ble stilt etter en intervjuguide. Deltakerne vil bli presentert som deltaker 1, deltaker 2 og deltaker 3. Resultatene vil bli presentert gjennom både indirekte sitater og direkte sitater. Empirien blir presentert i nåtid, som om læreren forteller det mens jeg skriver.

4.1 Typer tekster og skjønnlitterære sjangre som brukes i klasserommet

Denne første kategorien omhandler svarene jeg fikk da jeg spurte om hvilke typer tekster og skjønnlitterære sjangre lærerne har brukt i undervisningen.

Deltaker 1 fortalte under intervjuene at de hadde brukt noveller, roman, ungdomsroman og utdrag fra ungdomsroman i den skjønnlitterære undervisningen.

Deltaker 2 fortalte at det er veldig variert hvilken type tekster de bruker i undervisningen: «Det er veldig variert da. Det er både på en måte nyere type tekster, som på en måte er autentiske i den forstand at de liksom passer til den samtiden som vi lever i nå». Deltaker 2 fortalte videre at innenfor skjønnlitteraturen så har de brukt både ulike typer lyriske tekster som dikt, rap og sangtekster, men i tillegg noveller, fortellinger og utdrag fra romaner. Videre ble det fortalt at: «Vi har ikke jobbet så mye med romansjangeren i den forstand, utenom at elevene har på en måte lest egen ungdomslitteratur da. Som en sånn leseøving». Deltaker 2 sa også at det som spiller inn på valg av type tekster var hvilket tema man jobbet med. Hen fortalte blant annet at om de har jobbet med noveller, vil det da være naturlig å finne ulike typer noveller som passer inn, der sjanger er tydelig, og da bruke teksten som en modelltekst. Deltaker 2 fortalte også at de gjerne valgte tekster som er litt nære, litt forståelig eller noe som elevene kan identifisere seg med.

Deltaker 3 forteller at hen varierer mest mulig ved valg av teksttyper og skjønnlitterære sjangre. «Forhåpentligvis veldig varierte tekster. Det er det som er målet». Deltaker 3 sa at hen av skjønnlitterære sjangre har brukt ulike lyriske tekster, sangtekster i forskjellige sjangre innenfor musikk, drama, noveller, romaner og eventyr. Hen fortalte at det i hovedsak var noveller som ble brukt mest i litteraturundervisningen: «Det blir jo fort kortere tekster da, for

de får vi tid til å lese på en time. Så om vi har litteratur, et tema i litteratur, så blir det ofte noveller egentlig. Ja. Eller litt dikt. Eller romanutdrag, det er sjeldent vi leser hele romaner. Så i hovedsak er det noveller om det er litteratur».

4.2 Definisjon av begrepet skjønnlitteratur

Videre fikk deltakerne spørsmål om hvordan de definerer begrepet skjønnlitteratur. Svarene viser at deltakerne noenlunde definerer og oppfatter skjønnlitteratur ganske likt.

Deltaker 1 definerer skjønnlitteratur som fiksjon: «Være fiksjon. Det er tekster som ikke er fakta. Altså det motsatte av sakprosa. Det er fiksjon, kan være ekte hendelser, men at ting er fiksjonert».

Deltaker 2 definerer også begrepet skjønnlitteratur som fiksjon, og at skjønnlitteratur er oppdiktet. «For det er jo i undervisningen at det er fiksjon, det er oppdiktet, man gjerne sammenligner det med sakprosa. Så vil de stå imot hverandre, og så har du noen sjangre som gjerne bruker litt fra, som kåseri, som bruker litt av de virkemidlene som brukes i skjønnlitteratur, brukes jo selv om det går innenfor sakprosa, så det er jo gjerne mer at det er fiksjon da».

Deltaker 3 forteller at hen definerer skjønnlitteratur som alt som er fiksjon: «Jeg tenker skjønnlitteratur er alt som er fiksjon. Altså. Men så kan det jo være, det med disse virkelighetsromanene ødelegger jo hele begrepet». Hen nevner virkelighetsromaner som *Arv og Miljø* av Vigdis Hjort og *Min kamp* av Karl Ove Knausgård. Videre er deltaker 3 klar på at skjønnlitteratur er fiksjon, men at det kan være basert på virkelige ting, men samtidig blitt tillagt noe fantasi.

4.3 Faktorer som spiller inn på valg av sjangre i undervisningen

I denne kategorien vil jeg presentere funnene som kom frem da jeg spurte lærerne om de så på følgende kompetansemål som et påbud om å lese flere sjangre, eller om det er andre faktorer som spiller inn på deres valg av sjangre i undervisningen. Kompetansemålet jeg presenterte for dem er hentet fra Læreplan for norsk (LK06), kompetansemål etter 10.årstrinn. Der står det at elevene skal kunne: «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9).

Deltaker 1 ser på kompetansemålet som et påbud, fordi elevene skal jo kunne det når de er ferdig på ungdomsskolen, og da må det jo også gjennomføres. Altså må elevene få et innblikk i de ulike sjangrene, på både nynorsk og bokmål. Deltaker 1 en forteller at Læreplanen i norsk generelt er lagt opp på en slik måte at det er veldig opp til læreren selv hvilke skjønnlitterære tekster som blir tatt opp i undervisningen. Hen mener at dette ikke nødvendigvis gjør at alt er like bra, fordi det da blir veldig subjektivt. Deltaker 1 forteller videre at på denne skolen jobber de mye i fagteam, og at de da planlegger alt sammen: «Norsklærerne har et møte en gang i uken, så da kjører jo vi det samme». Deltaker 1 forteller at andre faktorer som spiller inn på valg av sjangre i undervisningen er: «Det blir jo hva jeg synes er bra, hva litteratur jeg synes er bra, hva jeg kan få noe ut av og hva de kan lære noe av. Og hva de har muligheter for å skjønne».

Deltaker 2 mener at kompetansemålet gir en indikasjon på at lærerne er nødt til å bruke et bredt utvalg tekster i ulike sjangre, og mener at grunnen til at elevene skal lese et bredt utvalg tekster i ulike sjangre er fordi at elevene vil møte dette i dagens samfunn. Hen nevner at erfaringene til dem som arbeider sammen på teamet spiller inn på valget av sjanger, men at de også må forholde seg til Læreplanen og blir nødt til å fokusere på flere sjangre og vise elevene spekteret av ulike type sjangre.

Deltaker 3 mener ikke at det er et påbud om å lese flere ulike typer sjangre, men hen nevner at hen ser den nye læreplanen som trer i kraft høsten 2020 (ikke den nåværende LK06 revidert i 2013, der kompetansemålet er hentet fra) som et påbud om å lese mer: «Jeg tenker ikke på det som et påbud om å lese mer skjønn, nei, flere ulike typer sjangre. Men jeg ser hele læreplanen, den nye læreplanen som et påbud om at vi skal lese mer generelt. For mange, flere av kompetansemålene går på lesing, så ikke nødvendigvis flere sjangre, men mer lesing. Tenker jeg».

4.4 Liker læreren eller elevene noen sjangre fremfor andre, og hvordan påvirker dette læreren sitt valg av tekster til undervisningen?

I denne kategorien vil jeg presentere svarene som kom da jeg spurte om lærerne liker noen sjangre fremfor andre, og hvordan de tror at det kan påvirker valget av skjønnlitterære tekster til undervisningen.

Deltaker 1 forteller at de i stor grad tar for seg nye tekster, da spesielt nye ungdomsromaner som de prøver å bruke i undervisningen. Hen forteller at de i det siste har brukt mest romaner:

«Ja, romaner vel den som er har vært mest nå. Enten i helhet eller i utdrag. Litt etter hva vi har av tid, eller hva vi skal med dem». Deltaker 1 forteller videre at hen er en fan av roman, fordi det finnes så mange ulike typer romaner og at det er en historie over lengre tid. Deltaker 1 liker også veldig godt noveller: «Men jeg liker også ganske godt noveller. For de kan få ganske mye frem på ikke så mye tid, og de krever at du må lese litt mellom linjene, og det kan bli ganske interessant. Du kan få ganske mange gode diskusjoner og sånt rundt noveller, så noveller og egentlig, synes jeg er ganske god». Deltaker 1 tror ikke at elevene har noen sjangre som de spesifikt liker bedre enn andre, men at hen tror det handler mer om hva teksten handler om, hvordan de skal arbeide med den, hvordan den blir lagt frem for dem, hva som skal skje med den og om den treffer elevene. Det om teksten treffer elevene mener deltaker 1 er om de synes den er interessant og om de kan relatere seg til den. Hen mener at det kan elevene gjøre i alle sjangre. Det kommer bare an på hvilken tekst det er. Deltaker 1 tror at hvilken type tekst eller sjanger som hen, elevene og fagteamet liker kan påvirke valget om hvilke sjangre som blir prioritert i undervisningen:

«Ja, det kan jo gjøre det, men vi har jo laget en årsplan og vi kommer jo oss igjennom alle på en måte. Men vi bruker jo oftere de som vi synes er best da, om vi for eksempel vet om en god novelle, eller en god roman, så bruker vi jo det».

Deltaker 2 foretrekker personlig noen sjangre fremfor andre, men mener ikke nødvendigvis at det påvirker valget av sjangre til undervisningen. Hen er opptatt av at elevene skal være innom og lære om ulike sjangre. Deltaker 2 forteller at det er veldig stor variasjon når det kommer til hvilke sjangre elevene liker, og hen mener derfor at de må jobbe med ulike sjangre slik at elevene får opplæring i dem.

Deltaker 3 svarer at det kan påvirke valget av tekster om hen selv eller elevene liker noen sjangre fremfor. Deltaker 3 liker godt å bruke noveller i undervisningen:

«Jeg tror at for min del så er det noveller, fordi at de er korte. Og kan gå gjennom, brukes i en time. Og snakke om både innhold, tema, budskap, virkemiddel, så derfor er det enkelt å velge novelle for eksempel. Mens romaner må du lese over en lengre periode, vi har holdt på med Svarte- Mathilda nå for eksempel, som er en roman, som vi bruker flere uker på å lese. Og da blir det så oppstykket, så noveller fordi at de er enkle, men ikke enkle, men kortere tekster som vi kan bruke en time på å lese».

Deltaker 3 forteller også at elevene liker veldig godt sangtekster og dikt som det er satt musikk til.

4.5 Skjønnlitterære tekster brukt i undervisningen

I denne kategorien blir tekstene som lærerne har brukt i undervisningen presentert. Lærerne fikk spørsmålet om de kunne nevne fire tekster som de har brukt i undervisningen de siste månedene. Svarene som blir presentert vil også inkludere andre tekster som ble nevnt en eller flere ganger tidligere eller senere i intervjuet.

Deltaker 1 har den siste tiden brukt boken *TXT* som inneholder utdrag fra nye ungdomsromaner utgitt i 2019. Hen forteller at dette er et prosjekt fra Foreningen !les, og at elevene selv kan gå inn og stemme på tekster og gi dem anmeldelser. Til slutt vil dette resultere i U-prisen, som er en ungdomsromanpris. Av tekstene i *TXT* boken har hen i undervisningen brukt utdrag fra ungdomsromanene *Den svartkledde jenta* av A. Audhild Solberg og *Smadra* av Brynjulf Jung Tjønn. Begge ungdomsromanene er skrevet på nynorsk. Deltaker 1 forteller at *Den svartkledde jenta* er en grøsser, mens *Smadra* vil hen kategorisere mer som drama. Deltaker 1 forteller at de før sommeren også har brukt novellen *Eg står her og skal slå opp med ei jente* av Rune Belsvik. Den brukte de fra læreboken *Kontekst- tekster 2*. Deltaker 1 forteller at de i vår også brukte romanen *Yatzy* av Harald Rosenløw Eeg. Da hadde elevene en bok hver, og de leste hele boken.

Deltaker 2 trekker frem at de har lest *Vildanden* av Henrik Ibsen. Hen forteller også at de har lest novellene *Kniv!* av Erna Osland og *Blodspor* av Bakir Ahmethodzig. Sistnevnte er hentet fra læreboken *Kontekst- tekster 2*. Deltaker 2 forteller videre at de har lest litt ulike typer dikt også, og nevner som eksempel diktet *Skolen* av Ragnar Hovland. Hen forteller at de også har brukt eventyret *Bukkene bruse*.

Deltaker 3 forteller at de holder på med å lese Tor Arve Røsslands roman *Svarte-Mathilda*, som er en grøsser. Dette er en bok skrevet på nynorsk, som hen forteller at de ofte bruker i starten av nynorskopplæringen. Deltaker 3 trekker videre frem at de også har lest Anders Totland sine romaner *Så lenge ingen ser oss* og *Engel i snøen*, som begge er skrevet på nynorsk. Deltaker 3 forteller at de også har lest romanen *På flukt* av Magnhild Bruheim, som er skrevet på nynorsk den også. Hen forteller videre at de også har lest en del forskjellige typer eventyr, både som hen har fortalt om muntlig, som de har lest og som de har sett filmer av. Deltaker 3 nevner disse eventyrene: «Alt ifra *Askeladden og de gode hjelperne*, til *Reve Enka*, til *Mannen som skulle stelle hjemme*, til *Smørbukk*, altså mange forskjellige eventyr». Deltaker 3 nevner også at de har lest noen eldre klassikere som novellen *Karen* av Alexander

Kielland, romanen *Constance Ring* av Amalie Skram og utdrag av romanen *Victoria* av Knut Hamsun. Hen forteller at de i undervisningen også har brukt ulike sangtekster, blant annet har de i forbindelse med nynorskopplæring brukt «Kveldssong for deg og meg» (Grisen står og hyl).

4.6 Kriterier som ligger til grunn for valg av tekster til undervisningen

Ved valg av tekster til undervisningen kan det være flere kriterier som ligger til grunn for valget. Disse kriteriene kan for eksempel være faglige/litterære, knyttet til overordnede mål for undervisningen eller være knyttet til elevene som skal lese og analysere tekstene. I denne kategorien vil kriteriene lærerne legger vekt på ved valg av tekst bli presentert.

Deltaker 1 forteller at den største grunnen til at de valgte å bruke *Den svartkledde jenta* av A. Audhild Solberg og *Smadra* av Brynjulf Jung Tjønn i undervisningen var fordi begge romanutdragene er skrevet på nynorsk: «Grunnen til at vi tok disse to er på grunn av at de begge står på nynorsk, fordi vi følte at elevene trengte å øve på å lese nynorsk». Hen forteller også at disse romanutdragene som er brukt fra boken TXT, også kan høres på lydbok på nettsiden TXT.no. Deltaker 1 mener at det er veldig greit for de elevene som ikke er så flinke til å lese, for da har alle en forutsetning for å få lest eller hørt bøkene. Lydbok er en slags tilpasning som de velger å bruke. I tillegg forteller deltaker 1 at det også er veldig nyttig at det på nettsiden til TXT.no ligger noen oppgaver til romanutdragene i boken. Det er både før oppgaver, underveis oppgaver og etter oppgaver, som kan brukes i undervisningen. Hen forteller at de oppgavene var ganske gode, og en praktisk grunn til å velge å bruke romanutdragene. Deltaker 1 forteller også at å lese de to utdragene *Den svartkledde jenta* av A. Audhild Solberg og *Smadra* av Brynjulf Jung Tjønn er knyttet til målet om å skape leselyst hos elevene. Dette er fordi at de skal få lyst til å lese mer og få en dytt inn i leseverdenen, av å lese romanutdragene. Hen tenker også at det å skape leselyst hos elevene er viktig: «Ja, for jeg tenker jo mer de leser, jo bedre er det jo. For alt. Det viser jo all type forskning».

Deltaker 1 er litt usikker på kriteriene de la til grunn for valget av å bruke *Yatzy* av Harald Rosenløw Eeg i undervisning, men hen forteller at det nok var for å få elevene til å lese en hel bok og at alle leste samme bok. Dette gjorde det mulig å diskutere boken etter hvert som de leste. Hen fortalte at også *Yatzy* gikk det an å høre på lydbok. Deltaker 1 forteller at det i tillegg er en ganske god ungdomsroman, og at de vurderte å se filmen, men at de synes boken

er mye bedre. Hen forteller at flere kriterier som lå til grunn for å bruke romanen i undervisningen er at:

«Den tar opp ganske mye og så bruken den også noen litterære grep som gjør at du må tenke litt, den bruker mye tilbakeblikk i løpet av boken. Sånn at du får litt og litt og så skjønner du hvorfor han hovedpersonen oppfører seg sånn som han gjør. Så du må på en måte, det er ikke en rett frem bok, du er nødt til å bruke, du er nødt, til å skjønne litt, du er på en måte nødt til å ha litt litterær kompetanse. For å skjønne det. Så den var på en måte fin på flere måter. Og så handler den jo om, en gutt som er i fosterhjem og som har vært borti traumatiske hendelser før som er grunnen til at han oppfører seg sånn som han gjør. Så det handler jo også om å sette seg inn i andre sitt liv, folk som ikke har det så bra tenker jeg».

Deltaker 1 forteller at *Eg står her og skal slå opp med ei jente* av Rune Belsvik er fra 1981, og at den er litt eldre, men fortsatt en veldig fin novelle å bruke i undervisningen. Hen forteller at den har ett plottwist på slutten som gjør den ganske god. Deltaker 1 forteller at målformen er en annen grunn til at de valgte å bruke den: «... og så er den på nynorsk, og elevene våre leser jo ikke nynorsk med mindre vi gjør det her. Og det er jo og en god grunn til at vi leser den. Den er jo veldig god i seg selv, men at den er på nynorsk gjør den og mer verdifull sånn i norsksammenheng da. Ja, så det var vel derfor den ble valgt». Hen nevner også en praktisk grunn til at novellen ble valgt, og det er at den står i læreboken *Kontekst- tekster 2*, som alle elevene har hvert sitt eksemplar av.

Deltaker 2 forteller at det første kriteriet de går ut ifra ved valg av tekst til undervisningen er først og fremst hvilket tema de holder på å arbeide med. Hen forteller også at kriteriene er knyttet til elevene som skal lese teksten, at det handler om hvilket tema teksten har, modningen til elevene, hva elevene kan være engasjert i og at teksten må være forståelig for dem. Teksten må i hvert fall ikke være for vanskelig for dem. Deltaker 2 forteller at *Vildanden* av Henrik Ibsen ble brukt for å dekke overordnede mål for undervisningen, blant annet kompetansemålet i norsk som omhandler bruk av klassikere i undervisningen, og andre mål som sier noe om kulturarv. Hen forteller også at det er andre grunner til å bruke Ibsen sine skuespill: «Men Ibsen sine stykker er veldig fine å bruke når man jobber med sjanger, altså dramasjangeren. Og da og har du på en måte nyere filmatiseringer av det som du kan på en måte jobbe samtidig med da». Deltaker 2 legger vekt på at hen ikke bare ville valgt en tekst fordi det er en klassiker, men også fordi det må være en god tekst å bruke i undervisningen. Deltaker 2 forteller at da de brukte dikt i undervisningen, var det i forbindelse med

nynorskundervisningen. Grunnen til at de valgte dikt, var fordi at det er en kort tekst og det er lurt å starte med slike korte tekster i starten av nynorskopplæringen.

Deltaker 3 forteller at det viktigste kriteriet for valg av tekst er tilgjengelighet og økonomi, men at det igjen er flere kriterier som ligger til grunn for hvilke bøker de for eksempel velger å kjøpe inn klassesett av:

«Og når vi velger romaner så må det være noe som alle kan lese, altså som vi har klassesett av, og det kan vi ikke kjøpe hele veien, så da må vi på en måte ha et eget utvalg av klassesett. Da må norsklærerne sette seg ned å diskutere hvilke bøker skal vi kjøpe nå, og nå har vi kjøpt en ny bok av Arne Svingen som heter *Sangen om en brukket nese*, som er litt sånn, som vi har fått anbefalt fordi den er en god ungdomsbok. Som og tar opp temaer som ungdommene kanskje kan kjenne seg litt igjen i. Så derfor har vi valgt å kjøpe et klassesett av den».

Hen fortalte at også *Svarte-Mathilda* av Tor Arve Røssland har de valgt å kjøpe inn klassesett av, fordi det er en spennende bok for ungdommene å lese. Deltaker 3 forteller at den handler om Bloody Mary, som er jente som kommer ut av speilet. Boken er fylt med action og er en thriller. Hen forteller at boken er på nynorsk, og at det er en lett nynorskbok for elevene å lese. De bruker den derfor som en inngang til nynorsken på åttende trinn: «Altså se her det er ikke så vanskelig å lese nynorsk som dere tror». Deltaker 3 forteller at også romanen *På flukt* har de klassesett av, og at grunnen til dette er fordi det er et interessant tema: «... men grunnen til at vi har den som klassesett er jo fordi det er et interessant tema. Om ting som faktisk skjer, i samfunnet vårt i dag, selv om det ikke skjer med så mange. Men det skjer, og den er fint skrevet».

Deltaker 3 forteller at Anders Totland romanen *Så lenge ingen ser oss* har de ikke klassesett av, men at hen leste høyt for elevene fra boken. Boken er på 140 sider, og disse sidene er ganske korte. Hen forteller at grunnen til at de leste den er for å knytte inn den nye læreplanen:

... så står det jo at vi har tre fagovergripende temaer eller tverrfaglige temaer. Ett av de er folkehelse og livsmestring. Og i forbindelse med psykisk helse uken som var i høst, så hadde vi i alle fag fokus på folkehelse og livsmestring, og da valgte vi å lese den boken, *Så lenge ingen ser oss*, fordi den handler om overgrep. Av ungdom».

Deltaker 3 forteller videre at de brukte boken for å snakke om temaet i norskfaget: «Hva er overgrep? Hva gjør vi om vi vet om noen som blir utsatt for overgrep? Ikke sånn hva gjør du om du blir utsatt for overgrep, men hva gjør vi om du får vite om at noen blir utsatt for overgrep. Hvem kan vi ringe? Hvorfor er det et overgrep? Så vi valgte den boken fordi den tar opp temaet overgrep, på en veldig sånn, det er alvorlig, men allikevel en fin måte da». Hen forteller at de også går ut ifra kriterier knyttet til elevene: «Andre kriterier som ligger til grunn er at det må være noe som treffe ungdommer, og som de føler er relevant, og interessant. Så det prøver vi på». Deltaker 3 oppsummerer kriteriene for valg av tekster slik: «Så kriteriene er jo, økonomi, hva har vi av klassesett. To, nynorsk, siden vi har nynorsk som vårt sidemål. Lette nynorskbøker, og da tematikken».

4.7 Undervisningsmetoder ved bruk av skjønnlitteratur i klasserommet

Lærerne fikk spørsmål om hvordan de legger opp undervisningen i skjønnlitteratur, og da spesifikt de fire tekstene som de nevnte tidligere i intervjuet. I de neste avsnittene vil disse svarene bli presentert.

Deltaker 1 forteller at da de brukte novellen *Eg står her og skal slå opp med ei jente* av Rune Belsvik, brukte de den litterære samtalen som undervisningsmetode. Da de leste romanen *Yatzy* som alle elevene hadde hvert sitt eksemplar av, brukte de underveisoppgaver. Da skulle elevene gjøre oppgaver da de kom til et bestemt sidetall, deretter lese videre, før de kom til et bestemt sidetall der de skulle gjøre oppgaver igjen. Deltaker 1 forteller at oppgavene var refleksjonsoppgaver, for eksempel: Hvorfor tror du han gjorde sånn? Hva tror du er meningen med ... ? Refleksjonsoppgavene ble brukt for å få elevene til å tenke og forstå. Hen forteller videre at:

«Eller så bestod det mye av at elevene leste selv, av og til så leste vi også høyt. Det var lettere i begynnelsen da alle var kommet likt, etter hvert så ble det veldig ulikt hvor langt folk hadde kommet. Men da delte vi oss også litt opp, og var sånn okei, da går hun inn der og så leser hun fra side 76 så om du er rundt der så kan du være med inn der. Og høre på, og følge med i boken samtidig. I tillegg til at de kunne høre på lydbok, de som ville det. Og ja, så ble det jo den podcasten etterpå».

Podcasten fortalte deltaker 1 var en slags bokanmeldelse av *Yatzy*.

Deltaker 1 forteller at da de brukte romanutdragene *Smadra* og *Den svartkledde jenta*, så tok de utgangspunkt i de oppgavene som ligger på nettet, TXT.no. Disse oppgavene var før-, underveis- og etteroppgaver. Hen forteller at de bearbeidet oppgavene litt etter hva som passet de best. Deltaker 1 forteller videre at på sidemålstentamen skulle elevene skrive et sammendrag av en av de to tekstene.

Deltaker 2 forteller at de ofte varierer hvilke undervisningsmetoder som blir brukt i litteraturundervisningen:

«Det var veldig stor variasjon, for eksempel nå når vi har jobbet med fortelling så er det jo mer at man, altså at man bruker det som en modelltekst i den forstand at man leser den og så ser vi på sjangerkjennetegn og virkemidler som brukes. Og så er på en måte målet at de skal skrive egne fortelling, så at man på en måte kombinerer det målet om å lese skjønnlitteratur og analysere det, og skrive egne tekster».

Hen forteller videre at på nasjonale prøver, så er det veldig varierende tekster som blir brukt. Hen merker at elevene synes at det er utfordrende å trekke nødvendig informasjon ut fra tekstene, spesielt når de må lese mellom linjene. Deltaker 2 tenker at det derfor er grunn til å tro at de bør jobbe mer med teksttolkning av skjønnlitteratur. Hen forteller også at hen tenker at de må jobbe mer med teksten i fokus, der de leser og analyserer den. Deltaker 2 forteller at de også bruker mye skriving knyttet til de skjønnlitterære tekstene som blir brukt i undervisningen.

Deltaker 2 forteller at de legger størst vekt på å arbeide med skjønnlitterære tekster ved å analysere sjangertrekk. De leser også for opplevelsen, men det legger de nok for lite vekt på forteller deltaker 2. Hen forteller at de for eksempel har latt elevene fått velge sin egen litteratur, og at de har fått lest i denne i en lesetime/lesehalvtime. Deltaker 2 forteller at elevene også har måtte skrive bokanmeldelser, der de skal fortelle om sin opplevelse av teksten, hva de likte og ikke likte. Hen forteller at hen ønsker å prøve ut den litterære samtalen i klasserommet, men at hen ikke har fått gjort det enda. Ifølge årsplanen skal de gjøre det nå før jul, men at hen er usikker på om det blir tid til det. Hen forteller at en kollega har brukt den litterære samtalen flere ganger i undervisningen, så deltaker 2 tror absolutt at det er en metode som er verdt å prøve ut og at den kanskje kan skape engasjement rundt lesing av skjønnlitteratur. Deltaker 2 forteller at da de brukte dikt på nynorsk i undervisningen, så fokuserte de på å lese dem og at elevene skulle skrive egne dikt på nynorsk.

Deltaker 3 forteller at de bruker forskjellige undervisningsmetoder ved bruk av skjønnlitteratur i klasserommet. Hen forteller videre at da de brukte Anders Totland sin roman *Så lenge ingen ser oss*, hadde hen fokus på å sette teksten inn i et tema først:

«Hva er et seksuelt overgrep? Og snakke litt om det for å forberede de på temaet som kommer i boken, sånn at de er forberedt på å møte det. For det kan jo være elever som har opplevd det uten at vi vet det, så de kan få en reaksjon når de begynner å lese boken, eller elever som vet om noen som har opplevd det. Sant. Så derfor var det viktig å forberede elevene på tematikken. Og litt sånn hvorfor er det viktig å lese en sånn bok. Så da brukte vi i hvert fall en time på å bare sette oss i gang i tema, og så skulle de helt til slutt skrive på en post it lapp hvorfor det var viktig å lese sånne bøker. Jo, fordi at det er et tema som det er viktig å lære om, det er et tema som, vi kan møte folk som har opplevd det».

Deltaker 3 forteller videre at hen leste høyt for elevene, fordi de kun hadde et eksemplar av romanen. Elevene fikk lov til å tegne og skrive ned sine tanker i en tegne/rablebok som de har, mens hen leste for dem. Hen forteller at de underveis i romanen stoppet opp for å snakke sammen om det som skjer og om temaet teksten tar opp. Deltaker 3 forteller at boken er ganske kort, og at de leste den sammen på tre timer samtidig som de snakket sammen underveis.

Deltaker 3 forteller at hen ofte forbereder elevene på temaet i teksten på forhånd, og at hen i tillegg til å gjøre det med Anders Totland sin roman *Så lenge ingen ser oss*, også gjorde det med *Engel i snøen*, *Svarte-Mathilda* og *På flukt*. Hen forteller at det var viktig å koble elevene på både temaet og språket (nynorsk) før de satt i gang med romanen *Svarte-Mathilda*:

«Til Svarte- Mathilda så fortalte jeg litt om Bloody Mary historien, som en bakgrunn for Svarte-Mathilda boken. Den med hun jenten som kommer ut av speilet hvis du kaller på henne nok ganger på badet. Så det er liksom litt den oppstarten med å koble de på tematikken i boken, så leser jeg først for å komme inn i språket».

Deltaker 3 brukte skriving sammen med lesing av *Svarte-Mathilda* og *På flukt*. Elevene skulle for eksempel skrive ned et avsnitt om hva de hadde lest i løpet av timen, notere ned personbeskrivelser underveis og beskrive hovedpersonen. På slutten av økten tok de en oppsummering, der de snakket om det de hadde skrevet ned. Deltaker 3 forteller videre at de holder på å lese *Svarte-Mathilda* nå, men at de snart er ferdig med den, og da skal elevene

lage seg en muntlig bokanmeldelse. De skal snakke om boken i en film, som skal leveres inn digitalt.

Deltager 3 forteller at da de leste den andre Anders Totland romanen, *Engel i snøen*, også hadde et stort fokus på temaet boken tar opp. Ifølge hen handler boken om en jente i 12, 13 eller 14 års alderen som er alvorlig syk, og som egentlig bare venter på å dø. Temaet er alvorlig sykdom og døden. Deltager 3 mener at boken tar opp temaet på en fin måte, og at det da handler om å forberede elevene på det som skal komme i boken. Hen mener at det er viktig å snakke om temaet før de starter med lesingen, men også underveis i boken. Deltager 3 forteller at de etter å ha lest boken fikk besøk av Anders Totland: «Og når vi leste den boken hadde vi besøk av Anders Totland etterpå. Så han kom og snakket litt om den boken, og generelt om forfatterskapet sitt da og leste utdrag fra den boken. Så det var veldig vellykket».

Deltager 3 forteller at ofte bruker den litterære samtalen som metode, og at hen synes at den litterære samtalen er viktig. Det handler om å hjelpe elevene å lære seg opp til den litterære samtalen. Hen forteller videre at hen legger mest vekt på den analytiske lesingen under litterære samtaler, det blir mest fokus på innhold, tema, budskap og slikt. Selv om hen forteller at det hadde vært interessant å fokusere på den erfaringsbaserte lesingen også.

4.8 Utdrag eller hele tekster

Lærerne fikk spørsmål om de brukte hele teksten eller utdrag, av de tekstene som de hadde nevnt i tidligere svar. I de neste avsnittene vil lærerne sine svar bli presentert.

Deltager 1 forteller at da de leste *Smadra* og *Den svartkleddede jenta*, så var det utdrag, men at de leste hele novellen *Eg står her og skal slå opp med ei jente* og hele romanen *Yatzy*. Hen forteller videre at hen tenker at det er viktig å variere om man bruker utdrag eller hele verk. Hen tenker at det er viktig at elevene får hele opplevelsen av en tekst av og til, og at det derfor er viktig å ikke bare bruke utdrag i undervisningen. Deltager 1 mener at dette med bruk av utdrag handler mye om tid, og at det er ganske mye man skal gjennom i løpet av et år:

«Du har på en måte ikke tid, til å lese kjempe mye hele tekster. Så du må på en måte, det kommer litt an på hva de skal brukes til, hva som er målet og hvorfor de leser den. Hvorfor vi har tenkt at de skal lese det som de skal lese, men sånn generelt er det jo alltid best å lese hele tenker jeg. Da får du jo hele opplevelsen, og du slipper å hoppe

helt rett inn i ting og. Så om vi har muligheten til å lese hele tekster så synes jeg at det er best».

Videre forteller deltager 3 at det er stor forskjell på elevene sine lesekunnskaper, så det er viktig å tilpasse seg etter dem også, slik at det ikke blir for heftig for dem.

Deltager 2 forteller at hen stort sett er veldig for at de skal lese hele verket, for eksempel leste de hele *Vildanden* av Henrik Ibsen, men at det er en tidsutfordring knyttet til dette. Hen nevner at om man for eksempel skal lese en hel roman, så vil dette ta tid og at de da må sette av en lengre periode til å jobbe med romanen. Deltager 2 mener at grunnen til at man velger å bruke utdrag er da for å spare tid, og for å kanskje understreke eller trekke frem noe spesielt. Hen forteller at de ikke bruker lærebøker i så stor grad, men at for eksempel *Kontekst* eller *Fabel* har en del gode tekstutdrag. Deltager 2 forteller at det er greiere å bruke hele tekster i form av lyrikk og noveller, fordi de ofte er kortere enn en roman. Hen tror at romanen på en måte kan bli glemt, fordi det er lettere å velge å bruke en kortere sjanger istedenfor. Deltager 2 forteller at de tidligere har arbeidet med *Victoria* av Knut Hamsun, og at de da jobbet med utdrag, men at de har sett filmatiseringen. Hen mener at filmatiseringen er ganske tro mot Hamsun sitt verk, og da er det en mulighet til å gjøre det slik, når tid er det mest utfordrende i lærerhverdagen. Hen mener det er mange kompetansemål man skal gjennom i norsk.

Deltager 3 valgte å bruke hele teksten da de leste romanene *Så lenge ingen ser oss*, *Engel i snøen*, *Svarte-Mathilda* og *På flukt*.

4.9 Elevenes utbytte av skjønnlitteratur

I denne kategorien vil jeg presentere svarene på spørsmålet om hva elevene kan lære av å lese skjønnlitteratur.

Deltager 1 forteller at elevene lærer mye av å lese skjønnlitteratur, blant annet kan det knyttes til dannelsesmålene skolen har:

«Først og fremst så er det jo sympati, altså evnen til å sette seg inn i andre sine tanker, følelser og liv. Som jeg tenker er viktigst, for å få de til å bli, ja, på en måte skikkelig mennesker. Ja, sette seg inn i andre sine liv sant, det er ikke alt de kommer til å møte selv i livet, og via skjønnlitteratur kan de få et innblikk i ting de kanskje ikke selv møter. Og dermed og større respekt for andre folk sant, andre folk sitt liv, andre folk sine væremåter som de generelt må lære seg på et punkt for å bli samfunnsborgere».

Deltager 1 mener også at elevene blir bedre til å skrive om de leser mye skjønnlitteratur, at skriving og lesing er forbundet. Hen tror at om elevene leser mye så får de en annen oppfatning av setningsoppbygging, og dermed leser raskere og raskere, fordi ordbildene blir lagret. Hen tenker at jo mer elevene leser, jo flere ord blir lagret på databasen i hjernen. Deltager 1 tenker at kanskje språket også blir bedre om elevene leser mye.

Deltager 1 forteller at om man leser mye skjønnlitteratur på skolen, så vil det forhåpentligvis være med på å utvikle elevene sin leselyst, gjennom at det gir de et innblikk i hva som finnes av litteratur og at de da vil ønske å lese videre på fritiden. Hen tenker at det å utvikle elevene sin leselyst er veldig viktig, fordi at det å lese skjønnlitteratur kan være til hjelp for elevene personlig: «Jeg tenker jo at det er veldig viktig, og så kan det jo og være til hjelp. De kan jo på en måte drømme seg litt bort, til en annen verden, hvis de trenger det, om de har lyst til det. De kan få hjelp til å håndtere sine egne følelser, de kan lese om folk som har vært i samme situasjon som de, og de kan ja, få hjelp til følelsene sine kanskje. Få de litt vekk fra mobilen kanskje, som det er mange av de som trenger».

Deltager 1 forteller videre at hen mener at skjønnlitteraturen er veldig verdifull, fordi den rommer så mye. Hen tenker at på mange områder rommer skjønnlitteraturen mer enn sakprosa, fordi den tar med seg erfaring fra livet på en annen måte:

«Du kan på en måte lese fakta om andre verdenskrig, men du får ikke innblikk i hvordan det var å leve under andre verdenskrig, men du kan lese fiksjon, altså basert på sannhet fra andre verdenskrig, basert på fakta om hendelser og hvordan ting var så kan du jo lese om en fiktiv person og dermed få innblikk i. Det samme med religion, kjønn og seksualitet og alt mulig egentlig. Så jeg er for».

Deltager 2 tenker at det er mål i seg selv at elevene skal lære seg å like å lese, og at det å lese skjønnlitteratur vil være med på å gi elevene leseopplevelser. Hen tenker at det er viktig å få elevene til å utvikle leselyst, fordi det kan få dem til å slappe av. Deltager 2 tenker også at om elevene liker å lese, så vil de lese mer og dermed bli gode til å skrive. Deltager 2 mener at lesing og skriving som ferdigheter henger sammen. Hen tenker at om elevene leser mye, så vil de lettere klare å se for seg det som de leser av skjønnlitteratur, og det vil igjen bli lettere å overføre dette til når man skal skrive selv. Hen tenker også at mye av de tekstene som elevene møter i sin hverdag i media og på internett, går inn under hovedsjangeren sakprosa, og at elevene da trenger å møte skjønnlitteraturen på skolen. Deltager 2 tenker at det er et helt annen tekstsamfunn i dag enn det som det var før, og at det dermed blir viktig for skolen å

introdusere elevene for skjønnlitteraturen. Hen tenker at skolen skal lære elevene å tolke skjønnlitterære tekster, og utvikle elevene sin leselyst, fordi elevene vil få bruk for dette senere i livet.

Deltager 3 forteller at tilbakemeldingene hen fikk etter at de hadde leste Anders Totland sin roman *Så lenge ingen ser oss*, som handler om seksuelt overgrep, var at det var viktig å lære om det og at elevene hadde fått et stort utbytte av å lese romanen:

«Skrive på en post it lapp. Hvordan var det å lese boken? Og da var det mange som skrev at det var interessant, trist, men allikevel viktig for å lære om seksuelt overgrep. For det er faktisk ting som skjer. For jeg hadde sagt at statistisk sett er det en elev i hver klasse som blir utsatt for det sa jeg, statistisk sett. Det kan være ingen på en skole, og det kan være fem i en klasse, så det vet vi ikke. Så da skjønnte de at dette var faktisk viktig å lese om. For det setter fokus på et alvorlig, viktig tema. Så den hadde de mye utbytte av og synes var interessant å lese».

Deltager 3 forteller videre at da de leste romanen *Svarte-Mathilda* var det for å prøve og kanskje skaffe elevene mer leseglede. Grunnen til dette var at det er en mer underholdende, skummel og interessant bok som elevene kan like, og dermed kan det vekke leselysten hos elevene. Hen forteller at de hadde lest romanen *På flukt*, som handler om tvangsekteskap av en pakistansk jente. Denne boken var med på å opplyse elevene om hva som faktisk skjer i rundt om i verden. Hen mener dermed at elevene kan få et innblikk i verden rundt seg ved å lese skjønnlitteratur.

4.10 Skjønnlitteraturens plass i dagens skole

I denne kategorien vil jeg legge frem svarene til lærerne om hvorfor de tenker at skjønnlitteratur blir oppfattet som viktig i dagens skole.

Deltager 1 tenker at skjønnlitteraturen blir oppfattet som viktig i dagens skole, fordi elevene har stort utbytte av å lese den, slik som hen nevnte under forrige kategori. Blant annet dette med dannelsesmålene, utviklingen av leselyst og skrivekompetanse. Deltager 1 knytter også det historiske perspektivet inn, hen nevner at de klassiske verkene kan gjøre at elevene får et bilde på hvordan samfunnet har utviklet seg gjennom historien.

Deltager 2 mener at skjønnlitteraturen sin plass i dagens skole nok henger sammen med at elevene skal introduseres for kulturarven sin, som det legges vekt på i Læreplanen i norsk.

Kulturarven er klassikerne som har blitt brukt i skolen over lang tid, og at det derfor handler en del om tradisjon også. Hen mener at skjønnlitteraturen oppfattes som viktig, fordi det å bruke litterære tekster kan lære elevene at skjønnlitteratur er kjekt.

Deltager 3 tenker at skjønnlitteraturen har en viktig plass i skolen, og at det da er viktig at vi leser skjønnlitteratur som engasjerer elevene og som elevene kjenner seg igjen i. Hen mener at det er viktig, fordi det å lese handler om å bli inspirert. Å lese skjønnlitteratur er kan være til stor hjelp for elevene sin utvikling:

«Lesing handler jo om å kjenne seg igjen, så med å lese så kan vi på en måte kanskje, det er en måte å lære på det og. En måte å, en metode å reflektere litt over det som skjer rundt oss. Egentlig. Bearbeide ting som skjer. Fortelle om vanskelige ting på en enklere måte, og bruke skjønnlitteraturen til det. Bruke skjønnlitteraturen til å ta utgangspunkt i samtaler om vanskelige ting».

Deltaker 3 mener at elevene kan ha mye igjen for å ha lest skjønnlitteratur på skolen når de blir voksen Hen mener at elever som leser mye også skriver stort sett veldig godt. Deltager 3 mener lesing av skjønnlitteratur kan ha god påvirkning på all læring:

«Elever som leser mye er og flinke, er og flinke til å lære. Og utvikler bedre fantasi og kreativitet, og sånt. Så det å lese mye er både bra for skriveingen og læringen. Så derfor tror jeg det er viktig å lese skjønnlitteratur».

4.11 Hvordan mener lærerne elevene oppfatter undervisningen i skjønnlitteratur

Lærerne fikk spørsmål om hvordan elevene synes å oppfatte undervisningen i skjønnlitteratur. I de neste avsnittene vil jeg presentere lærerne sin respons på dette spørsmålet.

Deltager 1 mener at elevene oppfatter undervisningen i skjønnlitteratur annerledes etter hva som blir lest. Hen mener at elevene gjerne synes det er interessant å lese skjønnlitteratur, om de synes det er interessant for seg selv, om det ikke treffer de så skjønner dem ikke helt vitsen med det som de skal gjøre. Hen mener derfor at det er viktig å gjøre det relevant for dem, og prøve å få dem til å skjønne hvorfor de leser skjønnlitteratur og hva de kan få ut av det.

Deltager 1 forklarer at elevene gjerne kan være kjempe giret om litteraturen treffer de på rette frekvens, men om det ikke gjør det så kan de synes at det er det kjedeligste i verden. Hen tenker at valg av tekst har mye å si på hvordan elevene oppfatter undervisningen i litteratur.

Hen tenker at også hvordan det jobbes med litteraturen og måten litteraturen blir lagt frem på til elevene påvirker oppfattelsen deres.

Deltager 1 forteller at elevene, som alle andre, er interessert i ulike ting. Slik er det bare, men elevene på ungdomsskolen har også en del til felles. De er for eksempel på samme alder, har nådd puberteten og har mye som skjer rundt seg. Hen forteller at det er jo vanskelig å finne litteratur som alle skal like, fordi det er jo ikke alle sjangre de er så fan av. Blant annet er det ikke alle som liker fantasy, ikke alle som liker grøsser, og så er det noen som synes det er vanskelig å forstå noveller og dikt. Det er veldig variert hva de ulike elevene liker. Hen forteller at det er mange som har et hat mot dikt, selv om de kanskje ikke har lest så veldig mange dikt. I hovedsak tenker deltager 1 at det er teksten og hvordan den blir lagt frem til elevene som er viktig for deres oppfattelse, og at det nok er slik med det meste.

Deltager 2 mener at det er veldig stor variasjon i elevene sin oppfattelse av undervisningen i skjønnlitteratur: «Det er og veldig stor variasjon, noen synes at det er dørgende kjedelig, mens andre synes at det er gøy». Hen nevner at de gangene de har jobbet litt prosessorientert med fortellinger og noveller, samtidig som elevene også har skrevet egne tekster, så har det vært godt engasjement rundt sjangeren. Deltager 2 forteller videre at om man skal sammenligne sjangre, så tror hen at mange elever nok oppfatter diktanalyse som negativt, blant annet fordi diktanalyse nesten har blitt et negativt ladet ord nå. Hen mener at elevene sin opplevelse av skjønnlitteratur nok handler om hvordan det legges opp for dem, for eksempel forteller hen at elevene var veldig engasjert da de arbeidet med drama. Deltager 2 tenker at grunnen til det kan nok være at man da har muligheten til å for eksempel gå på teateret og se stykket, eller se filmatiseringen. Det kan være veldig engasjerende for elevene. Hen forteller videre at det nok er en blanding av tekst og hvordan den legges frem for elevene som påvirker oppfattelsen deres. Deltager 2 trekker også inn at læreren sitt engasjement for sjangrene og faget påvirker elevene.

Deltager 3 forteller at teksten i stor grad påvirker elevene sin oppfattelse av undervisningen i litteratur. Hen forteller at elevene liker litteraturundervisningen hvis de får tekster som de synes er interessante, slik som den Anders Totland romanen, *Så lenge ingen ser oss*. Hen tenker at om elevene skal føle at de har noe utbytte av det, så må det være et tema som de føler er aktuelt og relevant, og et innhold som de kan kjenne seg litt igjen i. Hen forteller at det ikke er alle tekster elevene synes er interessante, og at det derfor blir viktig for læreren å være flink til å velge ut de riktige tekstene. Deltager 3 tenker at det er viktig å ikke bare lese gamle klassikere. For eksempel kan det fort bli veldig utilgjengelig for elevene om de på

skolen kun leser Ibsen, Bjørnstjerne Bjørnson, Kielland og slikt. Hen forteller videre at det samtidig er viktig å lese noen klassikere, blant annet har hen hatt en av sine beste litterære opplevelser med novellen *Karen*, som er skrevet av Alexander Kielland på attenhundretallet. Elevene likte godt denne novellen, fordi den har så mange gåter i seg. Hen forteller at det er mye som er skrevet mellom linjene, og at de da gikk på en slags oppdagelsesferd i novellen. Det synes elevene var veldig interessant, og de synes at det var gøy å finne ut av ting.

Deltaker 3 forteller videre at hen derfor tenker at måten tekstene blir lagt opp i undervisningen spiller inn på elevene sin opplevelse av litteraturundervisningen. Hen tenker at om undervisningen legges opp på en rett og interessant måte, så kan for eksempel de gamle klassiske tekstene også bli spennende for elevene. Hva som er den rette måten er det ikke ett fasit svar på, men hen mener at vi må prøve å være litt bevisste på å prøve å gjøre tekstene tjenlig for elevene. Hen trekker inn at på noen andre skoler, hen har ikke gjort det selv, men da har de brukt Henrik Ibsen sitt *Et dukkehjem* i undervisningen og elevene har da fått filme selv. Elevene laget da en film om Nora sitt møte med Thorvald Helmer ti år etter. Elevene skulle da tenke gjennom hva de trodde Nora og Thorvald ville snakket om. Elevene synes da at det opplegget var kjempe gøy.

Deltager 3 har tidligere nevnt at hen noen ganger leser høyt for elevene og at elevene noen ganger leser i hver sin bok. Hen tror dette kan påvirke deres oppfattelse av litteraturundervisningen, fordi mange liker å lese selv, fordi da kan de lese i sitt eget tempo. Det er også en del som liker best å bli lest for, og som ikke liker å måtte lese selv. Deltager 3 tror at de har de beste leseopplevelsene når de leser sammen:

«Men jeg, jeg synes vi har bedre leseopplevelser når vi leser felles i lag, men da bruker vi og lengre tid på å lese. Det har vi, da må vi snakke om den samme boken, og alle har kommet like langt på en måte. Så jeg synes det er det kjekkeste. Det er det som gir de beste leseopplevelsene. Når vi leser, og jeg leser og de sitter og tenker, og så skriver de ned litt, og følger med i boken sin».

5 Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg analysere og drøfte funnene i lys av det teoretiske grunnlaget, som jeg har presentert i teorikapitlet. Målet med dette kapitlet er å besvare forskningsspørsmålene og belyse problemstillingen for oppgaven. For å holde en oversiktlig og ryddig struktur, vil dette kapitlet bli presentert etter forskningsspørsmålene som ble introdusert i masteroppgavens innledning.

5.1 Hvordan vektlegger lærerne bruken av de ulike skjønnlitterære sjangrene?

Norsklærere på ungdomstrinnet skal selvsagt ha nok kompetanse til å definere ulike norskfaglige begreper. De kompetansemålene som omhandler det litterære stiller krav til at lærerne må vite hva skjønnlitteratur er, hva de tre hovedsjangrene er og hvilken type tekster de inneholder. Lærerens kompetanse er essensiell for at elevene skal få presentert varierte skjønnlitterære sjangre og teksttyper, siden verken LK06 eller Fagfornyelsen spesifikt nevner tekster og forfattere. Kompetansemålet om at elevene skal lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangre, er selvsagt et påbud som lærere på ungdomstrinnet må følge. Kompetansemålet er lite spesifikt, men det kommer klart frem at det skal leses ulike sjangre. Det er dermed opp til lærerne selv å plukke ut ulike tekster, som gjør at elevene får oppnådd dette målet før fullført tiende årstrinn.

Ifølge Claudi (2010) kan «betegnelsen skjønnlitteratur brukes om ulike tekster som oppfattes å være fiktive og å ha et visst kunstnerisk eller estetisk preg» (s.158). Alle de tre deltakerne bruker også fiksjonsbegrepet til å forklare skjønnlitteraturen. Dette viser at det er enighet mellom de tre lærerne om begrepet, og det stemmer overens med definisjonen til Claudi (2010). Likevel er det ingen av deltakerne som kommer inn på de skjønnlitterære tekstene sitt kunstneriske eller estetiske preg. To av deltakerne ser skjønnlitteraturen i motsetning til sakprosaen, mens den tredje deltakeren (deltaker 3) trekker inn fantasibegrepet og uttrykker litt forvirring på grunn av den moderne trenden med virkelighetslitteratur, siden den tilsynelatende bryter med fiksjonskravet.

To av deltakerne nevnte at de er veldig opptatte av å variere mellom de skjønnlitterære sjangrene, noe som er svært viktig for å nå kompetansemålene og andre litterære mål for faget. Aase (2005c, s. 69) peker på at en av hovedmålsettingene for norskfaget er at elevene skal kunne forstå og beherske språket i alle sjangre og kulturformer, og for at dette målet skal

bli nådd må elevene få møte varierte tekster. Den tredje deltakeren (deltaker 1) forteller at de den siste tiden har brukt de to episke undersjangrene roman og novelle i undervisningen. Hen ser samtidig kompetansemålet som omhandler at elevene skal lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangre, som et påbud. Deltaker 3 ser ikke nødvendigvis kompetansemålet som et påbud om å spesifikt lese flere ulike sjangre. Hen nevnte likevel å ha brukt alle de tre hovedsjangrene (epikk, drama og lyrikk) i undervisningen, selv om hen foretrekker å bruke noveller på grunn av at de er korte. Det er ikke et overraskende resultat at deltaker 3 foretrekker å bruke noveller i undervisningen. På forhånd tenkte jeg nettopp at emnetrengselen og tidsproblematikken i norskfaget ville føre til at noveller ville bli trukket frem som populære å bruke, på grunn av at den er en kort episk tekst.

Deltaker 2 ser i likhet med deltaker 1 på kompetansemålet som et påbud, og nevnte ulike lyriske og episke tekster på spørsmålet om sjangre som er blitt brukt. Samtidig kommer det frem senere i intervjuet at hen har valgt å lese skuespillet *Vildanden* av Henrik Ibsen, og at elevene blir engasjert når de arbeider med drama. Om jeg sammenfatter dette bruker deltaker 2 alle de tre hovedsjangrene. Det er viktig at ulike sjangre blir brukt i undervisningen. Tønnessen (2007, s.180) mener at en kompetent litteraturleser har nytte av å vite om ulike tekster og sjangre. Dette nevnte deltaker 2 også, da hen påpekte at hen tror at grunnen til at elevene skal lese et bredt utvalg tekster i ulike sjangre er fordi elevene vil møte og måtte kunne forholde seg til dette i dagens samfunn.

5.2 Hvilke skjønnlitterære tekster velger lærerne å bruke i norskundervisningen på ungdomstrinnet?

I undersøkelsen til Skaug og Blikstad-Balas fra 2019 kom det frem at lærerne benytter seg av valgfriheten i LK06 når det kommer til valg av litterære tekster, fordi en stor prosent av teksttitlene på utdrag (49 %) og hele verk (57 %) kun oppgis av én lærer. Min undersøkelse er liten og kan ikke generaliseres, slik som Skaug & Blikstad-Balas (2019) sin undersøkelse. Likevel må det sies at den eneste teksten som ble nevnt av flere enn en lærer var *Victoria* av Knut Hamsun, som ble nevnt av både deltager 2 og deltager 3. Dette betyr at de tre lærerne benytter seg av valgfriheten i LK06, og at de velger tekster ut ifra hvilke kriterier de selv finner viktige. Dette er et funn som overrasker meg, da jeg på forhånd tenkte at det er en slags uoffisiell kanon i skolen over hvilke tekster som bør leses uten at lærerne reflekterte så mye over hvorfor akkurat de tekstene skal leses.

Som nevnt tidligere er teksttittlene som ble nevnt fra ulike skjønnlitterære sjangre, men som vi kan se av titlene er de fleste innenfor hovedsjangeren epikk. Romaner som enten hel tekst eller utdrag blir nevnt flest ganger, deretter kommer eventyr og noveller. Det blir kun nevnt to lyriske tekster (et dikt og en sang) og en dramatisk tekst (et skuespill). Jeg forventet at det skulle være ujevnt i hvilke av hovedsjangrene som ble mest og minst lest. Epikk er ikke overraskende den hovedsjangeren som blir mest lest i undervisningen til de tre lærerne. Det overrasket meg heller ikke at det bare ble nevnt to lyriske tekster, fordi det er en hovedsjanger som jeg ofte føler blir glemt i norskfaget. Det som derimot overrasker meg er at det bare ble nevnt en dramatisk tekst i intervjuet, da jeg hadde en forforståelse om at det ble lest en del dramatiske tekster enten som hel tekst eller utdrag. Det er synd at det kan virke som om de tre hovedsjangrene ikke stiller likt i praksis i skolen, selv om de gjør det i LK06. Det er nødvendig at elevene får et innblikk i de sjangrene som finnes, slik at de får en forståelse for hvordan ulike tekster skal leses og analyseres. I tillegg må de møte varierte tekster for å kunne ha et sammenligningsgrunnlag, slik at den litterære kompetansen kan utvikles. Det må samtidig poengteres at det kan være at de tre lærerne kommer til å fokusere mer på drama og/eller lyrikk senere i elevene sitt ungdomsskoleløp, og at det kan være tilfeldig at fordelingen av hovedsjangrene ble slik som de ble i dette datamaterialet.

I datamaterialet kommer det videre frem at det både blir brukt klassiske tekster og samtidslitteratur i undervisningen. Kunnskapsløftet (LK06) kommer ikke med noen definisjon på hva sentrale samtidstekster er, og heller ikke hva som kan karakteriseres som en klassiker. Likevel vil jeg ut ifra definisjonene presentert i teoretiskapittelet klassifisere de nevnte teksttittlene slik som dette:

Samtidslitteratur: *Den svartkledde jenta* av A. Audhild Solberg. *Smadra* av Brynjulf Jung Tjønn. *Yatzy* av Harald Rosenløw Eeg. *Eg står her og skal slå opp med ei jente* av Rune Belsvik. *Kniv!* av Erna Osland. *Blodspor* av Bakir Ahmethodzig. *Skolen* av Ragnar Hovland. *Svarte- Mathilda* av Tor Arve Røssland. *Så lenge ingen ser oss* og *Engel i snøen* av Anders Totland. *På flukt* av Magnhild Bruheim. *Kveldssong for deg og meg* (Grisen står og hyler) av Odd Nordstoga.

Klassikere: *Vildanden* av Henrik Ibsen. *Bukkene Bruse*. *Victoria* av Knut Hamsun. *Askeladden og de gode hjelperne*. *Reve enka*. *Mannen som skulle stelle hjemme*. *Smørbukk*. *Karen* av Alexander Kielland. *Constance Ring* av Amalie Skram.

Det må legges til at det er vanskelig å fordele titlene så bastant inn i disse to kategoriene, og at jeg var usikker på klassifiseringen av spesielt *Eg står her og skal slå opp med ei jente* av Rune Belsvik, som først ble utgitt i 1981. Likevel kan det virke som om samtidslitteratur og klassikere stiller likt i praksis, og at lærerne vektlegger å bruke begge deler. Dette gjør at elevene får et innblikk i nåtidens og fortidens tekster, og begge deler er like nødvendige for at elevene får mulighet til å oppnå dannelsesmålene skolen har. Ifølge Aase (2005c, s. 69) er norskfaget det faget i skolen som forvalter og fortolker, både tekster fra samtid og tekster fra fortid. Det er dermed svært positivt at det kan virke som at de tre lærerne påtar seg dette viktige ansvaret som norskfaget har med å skulle gi elevene et innblikk i både fortids og samtidstekster.

For å oppsummere kan det virke som at epikk er den hovedsjangeren som blir mest brukt av tre lærerne, og at det i mindre grad blir brukt lyriske og dramatiske tekster. Det kommer også frem at lærerne er flinke til å variere mellom å bruke samtidslitteratur og klassikere. Det virker også som om litteraturen ikke blir valgt ut ifra en slags uoffisiell kanon, men ut ifra kriterier som hver enkelt lærer legger til grunn.

5.3 Velger lærerne å bruke utdrag fra tekster eller hele tekster?

Å bruke litterære utdrag i undervisningen er noe som er et omdiskutert tema blant norsklærere, og de fleste lærere har en formening om hvorfor de velger eller ikke velger å bruke utdrag av tekster. Det er også interessant at forskere som blant annet Penne (2012, s. 163) peker på at den litterære undervisningen i norskfaget på ungdomstrinnet og i den videregående skole, i stor grad består av litterære utdrag. Forforståelsen min da jeg startet med forskningsarbeidet var også at det er svært utbredt blant lærere å bruke litterære utdrag fra episke og dramatiske tekster, og jeg tenkte at dette muligens grunner i tidsproblematikken i norskfaget. Altså at det er mye elevene skal gjennom, men lite tid, og at lærerne dermed velger kortere tekster eller utdrag for å få tid til å lese flere tekster.

Det kan virke som at deltaker 3 har et gjennomgående fokus på å lese hele tekster, bortsett fra utdrag fra romanen *Victoria* av Knut Hamsun. Ifølge Skaug & Blikstad-Balas (2019) sin undersøkelse fra vg3 er det få lærere som bruker mer hele tekster enn utdrag. I deres undersøkelse svarte 84 % at de brukte mest utdrag. Det kan virke som at deltaker 3 heller velger å lese kortere romaner, enn å velge utdrag fra lange. Hen nevnte blant annet at det ofte blir brukt kortere tekster i undervisningen, og at hen ofte velger å bruke noveller på grunn av

tidsperspektivet. Det samme gjør deltaker 2, som trekker inn lyriske tekster i tillegg til noveller. Deltaker 1 varierer mellom å bruke hele tekster og utdrag. Hen nevner at elevene må få hele opplevelsen av en tekst iblant og at lærere derfor ikke bare bør bruke utdrag. Dette går også igjen i studien til Skaug & Blikstad-Balas (2019), der lærerne påpeker at en grunn til å lese hele verk istedenfor utdrag er fordi at elevene dermed får et helhetlig bilde og det gir dem en bedre sammenheng. Deltaker 3 trekker i likhet med de to andre inn dette med tid. Slik jeg tolker det foretrekker de tre deltagerne å bruke hele tekster i undervisningen, men at tid er det som gjør at de iblant bruker utdrag. Dette stemmer godt overens med Skaug & Blikstad-Balas (2019) sin studie der det kom frem at lærerne mener at det å lese hele verk er mer positivt enn det å lese utdrag.

Penne (2012, s. 172) finner det vanskelig å finne gode didaktiske begrunnelser for å bruke utdrag i undervisningen. Det er det samme som kommer frem i mitt datamateriale, der det er tiden som er den viktigste grunnen til at utdrag blir brukt. Deltaker 1 nevner en didaktisk grunn som handler om at utdrag gjør det lettere for elevene med svake lesekunnskaper, fordi det blir mindre for dem å lese. Deltaker 2 nevnte også at en grunn for å bruke utdrag kan være for å understreke eller trekke frem noe spesielt. Noe som står i likhet med Skaug & Blikstad-Balas (2019) sin undersøkelse der det kom frem at lærerne for eksempel bruker en del utdrag av tekster når de har om litteraturhistorie, underforstått at de bruker utdragene til å dokumentere sentrale trekk fra den aktuelle litterære perioden.

Lærerne grunngir og forklarer valgene sine godt. Det er positivt at lærerne i hovedsak ønsker å dele og lese hele tekster i undervisningen. Dette med tidsproblematikken i norskfaget er likevel et godt praktisk argument til at de av og til velger å bruke utdrag. Det samme med breddeargumentet om at elevene skal ha flest mulig leseopplevelser, som kan forankres i læreplanen for norskfaget. Det er samtidig viktig at de skjønnlitterære tekstene blir lest som litteratur, slik at de kan gi elevene litterær kompetanse. Dette kan gjøres ved å la elevene få lese hele teksten, slik at de får dette helhetlige bilde og at de får sammenfattet de ulike delene som teksten har å by på.

5.4 Hvilke kriterier legger lærerne vekt på ved utvelgelsen av de skjønnlitterære tekstene?

Verken Kunnskapsløftet (LK06) eller Fagfornyelsen nevner spesifikt hvilke tekster eller forfattere det skal leses i skolen. Det er derfor, som tidligere nevnt, opp til hver enkelt lærer å

velge hvilke tekster og forfattere hen vil bruke i undervisningen. Slik som jeg oppsummerte tidligere kan det virke som at lærerne velger å benytte seg av denne valgfriheten, og at de dermed må ha noen kriterier som de legger vekt på ved utvelgelsen av de skjønnlitterære tekstene. Disse kriteriene bør blant annet være knyttet til elevene som skal lese tekstene. På forhånd hadde jeg reflektert mye over hvor viktig det er å skape leseengasjement og leselyst i klasserommet, og at dette er et stort ansvar som norsklærerne har. Et annet ansvar norsklærerne har handler om at skjønnlitteratur er identitetsutviklende, dannende, gir tekstkompetanse og forbereder for aktiv samfunnsdeltakelse. Det må derfor være kriterier for valg av tekst og bruk av tekst som skaper muligheter for et slikt utbytte gjennom å lese og arbeide med de skjønnlitterære tekstene. Samtidig skal også valg av tekst være grunnet i overordnede mål for faget.

Både deltaker 1 og 2 uttrykker at Kunnskapsløftet gjør dem ansvarlige for å velge litteraturen. Noe som gjør at de må benytte noen kriterier for å velge tekst. Slik jeg tolker Klafki (2011) er det ikke nødvendigvis slik at flest mulig verk gir elevene mest kompetanse, og at lærere heller kan bruke et begrenset antall tekster, som heller er valgt ut basert på noen få overordnede kriterier og at elevene arbeider aktivt med teksten. De kriteriene som både eksplisitt og implisitt kommer frem i datamaterialer vil bli drøftet i denne delen.

Tønnessen (2007, s. 181) fokuserer også på at den litterære kompetansen til elevene kan være veldig ulik. Noen elever sluker bøker og leser mye, mens andre ikke har så stor interesse av å lese og må hjelpes i gang. Noe deltakerne gjør for å hjelpe alle elevene i gang og for å skape leselyst gjennom litteraturen, er at en del av kriteriene de nevnte baserer seg på elevene som skal lese og analysere tekstene. Blant annet nevnte alle lærerne at litteraturen som skal brukes i undervisningen må treffe ungdommene, være relevant for dem og interessere dem. For eksempel nevnte deltaker 3 at boken *Svarte-Mathilda* er underholdende, skummel og interessant, og at den kan være med på å vekke leselysten hos elevene. I datamaterialet kan vi se at flere av tekstene er skrevet for ungdommer, er skrevet fra ungdommers perspektiv, har et tema som skal appellere til ungdommer og en handling som skal føre ungdommer inn i tekstuniverset. De er skrevet for at ungdommer skal kunne identifisere seg med tekstene. Eksempler på slik litteratur fra datamaterialet er *Kniv!* av Erna Osland, *Yatzy* av Harald Rosenløw Eeg, *Eg står her og skal slå opp med ei jente* av Rune Belsvik, TXT-utdragene *Den svartklede jenta* av A. Audhild Solberg og *Smadra* av Brynjulf Jung Tjønn.

Deltaker 2 nevnte at elevene skal få lyst til å lese mer av å lese romanutdragene fra boken *TXT* fra 2019, og at utdragene kan interessere elevene til å lese mer og gi dem ett dytt inn i

leseverdenen. Dette stemmer godt med det Skardhamar (2005, s. 17) påpeker om at elevene ofte kan trenge å bli overbevist av litteraturen for å få sitt gjennombrudd som leser, og at det må skapes en kjærlighet for litteratur. Elevene må da få tekster som er aktuelle for dem i den tiden de lever i (Skardhamar, 2005, s. 17). Lærerne nevnte også i intervjuene at skjønnlitteraturen kan være med å hjelpe elevene personlig, ved å lese om andre som er i lignende situasjoner som dem selv. For eksempel nevnte deltaker 1 at elevene kan få hjelp til å håndtere følelsene sine av å lese skjønnlitteratur. For at elevene skal få dette utbytte av litteratur nevnte alle lærerne at det tema er et kriterium ved valg av tekster. Deltaker 2 nevnte i intervjuet at temaet må passe til elevenes modningsnivå, slik at den er forståelig og ikke blir for vanskelig for dem.

Slik jeg tolker intervjuene kan det virke som at kriteriene for tema ofte blir basert på hva de arbeider med i undervisningen. For eksempel nevnte deltaker 2 at hvilket tema de holder på med i undervisningen er noe de vektlegger ved valg av tekst. Noen kriterier som blir nevnt går også på hva elevene kan lære av teksten. For eksempel brukte deltaker 3 teksten *På flukt*, som handler om tvangsekteskap av en pakistansk jente, i undervisningen. Å lese skjønnlitteratur som dette kan ifølge deltaker 3 være med å opplyse om hva som skjer rundt om i verden, og gi elevene ett innblikk i verden rundt seg.

Flere litterære kriterier som lærerne kommer inn på er hvilke litterære virkemidler og sjangertrekk som teksten inneholder. Blant annet nevner deltaker 2 at de ofte bruker tekstene i undervisningen som modelltekster for hvilke litterære perioder eller sjangre de arbeider med. Teoretikerne Culler (2002) [1975], Hennig (2017) og Tønnessen (2007) hevder alle at elevene sin litterære kompetanse utvikler seg gjennom gjentatte møter med tekst, ved å lese, erfare og reflektere over litterære tekster. Dette med å reflektere over tekster er noe lærerne legger til grunn for tekstvalget. Deltaker 1 påpekte at de brukte teksten *Yatzy* i undervisningen blant annet fordi at den bruker gode litterære grep, som gjør at elevene må tenke. Teksten inneholder for eksempel tilbakeblikk. Dette gjør ifølge deltaker 1 at elevene blir nødt til å bruke sin litterære kompetanse for å forstå og reflektere over teksten. Deltaker 2 nevnte også dette med litterære kriterier, blant annet fortalte hen at teksten *Eg står her og skal slå opp med en jente*, ble valgt fordi den inneholder ett såkalt plottwist som læreren mener gjør den litterær god.

Deltaker 1 begrunner noen av tekstvalgene sine blant annet med at de er tilgjengelig på lydbok, og at dette fungerer som en tilpasning som noen av elevene har et godt utbytte av. Flere praktiske grunner som blir nevnt er tilgjengeligheten av tekstene. For eksempel nevnte

deltaker 2 at et praktisk kriterium kan være at teksten er skrevet i *Kontekst- tekster 2*, som er læreboken de bruker. Dette stemmer overens med Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg sin undersøkelse, der det kom frem at det meste av litteraturen som ble lest var fra lærebøker og annet pedagogisk materiale. (Gabrielsen et al., 2019, s. 13). Det betyr at alle elevene allerede har hvert sitt eksemplar å lese i. Dette med tilgjengelighet nevnte også deltaker 3. Hen nevnte at valget av tekst baserer seg mye på hvilke klassesett skolen har. Noe som igjen går på økonomi, fordi skolene bare har råd til å kjøpe ett visst antall klassesett med bøker. Deltaker 3 forklarte også at når de skal kjøpe inn nye klassesett er det ulike kriterier de baserer innkjøpet på, blant annet temaet og kriterier som går på elevene. Deltaker 1 nevnte at det er praktisk om det er tilhørende oppgaver til tekstene som blir brukt. Hen nevnte blant annet at i utdragsboken til *TXT*, så var det en egen nettside som inneholdt lærermateriale og oppgaver som elevene kunne jobbe med.

Et kriterium som gikk igjen i datamaterialet er at lærerne ofte velger å bruke tekster på nynorsk i undervisningen, dette er sidemålet på de skolene som de tre lærerne arbeider på. Det går igjen at elevene trenger å øve på å lese og arbeide med tekster på nynorsk. Derfor grunner lærerne ofte valget sitt av tekster i at det er en tekst på nynorsk som er god å bruke i starten av opplæringen i nynorsk. For eksempel oppsummerer deltaker 3 med at de viktigste kriteriene hen går ut ifra er hva de har klassesett av, nynorsktekster og disse må være lette for elevene å lese og tilslutt nevner hen temaet.

Det siste kriteriet som går igjen i datamaterialet er knyttet til overordnede mål for undervisningen. Norskfaget har ifølge Aase (2005c) et danningspotensial som handler om at faget har en spesiell plass som språkfag. Norskfaget er det faget i skolen som forvalter og fortolker, både tekster fra samtid og tekster fra fortid (2005c, s. 69). Blant annet ser vi i datamaterialet at både deltaker 2 og deltaker 3 har hatt fokus på samtidslitteratur og eldre klassikere, og at dette er dekkende for kompetansemålene i Kunnskapsløftet (LK06). Deltaker 2 nevnte for eksempel under intervjuet at hen hadde brukt *Vildanden* i undervisningen for å dekke overordnede mål. Hen nevnte kompetansemålet i norsk, som påpeker at elevene skal presentere tema og uttrykksmåter i noen klassikere. Deltaker 2 nevnte også andre mål om kulturarv. Deltaker 3 nevnte også dette med mål, og da at de har arbeidet med Fagfornyelsen som skal bli tatt i bruk høsten 2020. Den inneholder det fagovergripende temaet folkehelse og livsmestring, som de arbeidet med under psykisk helse uken i høst. Derfor valgte de å bruke blant annet romanen *Så lenge ingen ser oss*, som handler om seksuelle overgrep, for å arbeide med dette målet.

De tre lærerne legger vekt på flere ulike kriterier når de velger ut de skjønnlitterære tekstene til undervisningen. Dette er svært positivt, og det viser at disse lærerne virkelig påtar seg det ansvaret valgfriheten i Kunnskapsløftet gir dem. Forforståelsen min om at lærere ofte ukritisk bruker tekster fra lærebøker, er med utgangspunkt i akkurat dette datamateriale uberettiget. De tre lærerne reflekterer godt, og kan peke på hvorfor de valgte akkurat de tekstene som de gjorde. Kriterier som de oppgir er ofte grunnet i elevene som skal lese tekstene, leselyst, tema, målform, læringspotensial, litterære krav, overordnede mål, og praktiske og økonomiske grunner.

5.5 Hvordan blir de skjønnlitterære tekstene presentert for elevene?

Målet for undervisningen i skjønnlitteratur er at elevene skal sitte igjen med en utvikling av sin litterære kompetanse, samtidig som at det å arbeide med teksten skal kunne gi dem leselyst og styrke det langsiktige dannelsesmålet skolen har for elevene. Det er ikke bare valg av tekst som spiller inn på hvilket utbytte elevene får av undervisningen i skjønnlitteratur. Valg av undervisningsmetoder og hvordan lærerne presenterer teksten til elevene har også mye å si for hvilket utbytte elevene sitter igjen med, og om overordnede mål for litteraturundervisningen blir nådd.

I datamaterialet kommer det frem at lærerne velger å bruke flere ulike undervisningsmetoder når de arbeider med de skjønnlitterære tekstene. Metodene varierer fra lærer til lærer, og det virker som at lærerne presenterer tekstene ganske ulikt til elevene, men at flere av metodene går igjen. De metodene som er felles for de tre deltakerne er: At elevene leser for seg selv, enten i en tekst som læreren har valgt eller en bok som de har valgt ut selv. At elevene skal lage en bokanmeldelse går igjen, enten som muntlig presentasjon (podcast og film) eller som skriftlig innlevering. At elevene skal skrive til lesing går igjen. I den sammenheng nevnes både oppgaver som man arbeider med før, underveis og etter lesing, oppgaver som å skrive sammendrag og oppgaver av typen tankeskrijving eller kreativ skrijving.

Deltaker 3 er svært opptatt av førlesingen. Deltaker 3 legger stor vekt på å knytte teksten til et tema og snakke om temaet før de starter å lese, blant annet da hen brukte romanen *Svarte-Mathilda* i undervisningen. Da startet hen med å fortelle elevene om historien om Bloody Mary. Deltaker 3 er i likhet med deltaker 2 opptatt av den litterære samtalen, og bruker den mye i undervisningen. Deltaker 3 velger å fokusere mest på den analytiske lesingen, og fortalte at det blir lite fokus på den erfaringsbaserte. De hadde også besøk av en forfatter, som

fortalte om romanene sine. Deltaker 1, i likhet med deltaker 3, liker å lese høyt for elevene sine, og mener at det gir gode leseopplevelser sammen. Dette stemmer overens med Skardhamar (2015, s. 19) sine tanker om at læreren fanger og stimulerer elevene sin lyst til å lese mer, ved å selv være opptatt av litteratur, fortelle om litteratur og lese høyt fra tekster til elevene. Læreren sin begeistring for litteratur må være ekte, og elevene kan merke om læreren liker å lese og prate om bøker (Skardhamar, 2005, side 19). Deltaker 2 nevnte også i intervjuet at læreren sitt engasjement for sjangrene og faget er med på å påvirke elevene sitt engasjement.

I forskningsprosjektet til Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg (2019) kom det frem at det oftest ble undervist i sjangertrekk, kjennetegn og litterære virkemidler. Den litterære teksten ble brukt som en modelltekst istedenfor å være et fokus i seg selv (Gabrielsen et al., 2019, s. 13). Det er dette deltaker 2 fortalte at de legger vekt på også. De bruker modelltekster for å analysere sjangertrekk og litterære virkemidler. Det å arbeide med tekster på denne måten handler nok om å utvikle elevene sin litterære kompetanse, men det er å finne svar på noe som på forhånd finnes utenfor teksten, i sjangerlæren eller i litteraturhistorien. Derfor blir det ikke slik at den litterære teksten gjennom form og innhold kommuniserer mening fra forfatter til leser. Fodstad (2013, s. 64) mener at i den norske skolen vil det være relevant å arbeide med både skjønnlitteraturens innhold og form, for å øke elevene sin litterære kompetanse.

Aase (2005c, s. 76-77) mener at når det skal undervises i tekster fra fortiden, så gjemmer det seg vanskelige danningsspørsmål. Problemet er at undervisningen i fortidens tekster kan bli for påvirket av fakta og tidsperioder. Det blir en slags innlæring i årstall, istedenfor at elevene får møte fortidens tekster på en kvalifisert måte. Målet må heller være at elevene skal kunne drøfte, forklare, beundre eller forkaste litterære verk, og kunne bruke fortidens tekster til å gi gode refleksjoner over samtidens tekstkultur. Det er viktig at elevene lærer av og gjennom fagstoffet, og ikke bare om fagstoffet (Aase, 2005c, s. 76-77). Det virker som at lærerne har en balansegang på å reflektere over klassikerne og den eldre litteraturen, samtidig som elevene får lære fakta om litteraturhistorien. Blant annet forklarte deltaker 3 at da de brukte Alexander Kielland sin novelle *Karen*, så gikk de på en oppdagelsesferd i novellen. Hen tenker at det er viktig å gjøre undervisningen i spesielt klassikerne og den eldre litteraturen spennende og tjenlig for elevene. De tre deltagerne tenker at hvordan tekstene legges frem for elevene er svært viktig for engasjementet.

Det er veldig variert hvilke undervisningsmetoder lærerne bruker og hvordan de velger å legge frem teksten til elevene. Dette kan handle om at elevgruppene har ulike forutsetninger

for å lære, og at lærerne velger å bruke de metodene som passer sin elevgruppe best. Det kan også handle om læreren sine egne preferanser, for eksempel hva læreren selv foretrekker basert på egne erfaringer eller interesser. Det kan også være at ulike skoler har forskjellige undervisningsmetoder som de ønsker lærerne skal bruke, eller at lærerne gjennom skolen har fått opplæring i eller utforsket noen metoder mer enn andre. Det er likevel noen metoder som gikk igjen i datamaterialet, som var felles for alle lærerne. Disse metodene var at elevene arbeider med bokanmeldelser og skriving til lesing.

5.6 Hvilket utbytte tenker lærere elevene kan ha av å lese skjønnlitteratur?

Denne masteroppgaven er i sin helhet preget av at jeg ser på skjønnlitteratur som viktig i norskundervisningen, og at den er vel fortjent sin plass i læreplanen for faget. Min forforståelse er at elevene kan ha et stort utbytte av å lese og arbeide med skjønnlitterære tekster i norskundervisningen. Jeg ønsket dermed å høre med norsklærerne om hvilket utbytte de oppfatter at elevene kan ha av å lese skjønnlitteratur.

Deltager 1 knytter elevene sitt utbytte av skjønnlitteraturen til blant annet danningsmålene som skolen har, om at elevene skal utvikle seg til å bli gode samfunnsborgere. For at norskfaget skal være dannende hevder Aase (2005c, s. 69) at valg av lærestoff og arbeidsmåter har relevans, likevel er det viktigste møte mellom eleven og fagstoffet som gjør at eleven blir påvirket og utfordret av det. Dette er noe de tre lærerne også reflekterer over. De tenker at elevene synes at litteraturundervisningen er mest givende om det er tekster som de synes er interessante, og at disse tekstene blir lagt opp på en slik måte at elevene finner undervisningen i dem relevant. Altså tenker lærerne at både valg av tekst og metoder spiller inn på elevene sitt utbytte av skjønnlitteraturen.

De tre lærerne mener at om man leser skjønnlitteratur i skolen kan det være med på å skape leselyst hos elevene. De mener at det er viktig at elevene får et innblikk i skjønnlitteratur på skolen, slik at de vil ønske å lese videre på fritiden sin og at leselysten kan følge de inn i voksenlivet også. Dette samstemmer med for eksempel Roe (2011, s. 38) som mener at motivasjon og engasjement for lesing spiller en avgjørende rolle for både evnen og viljen til å lese. Også Hennig (2019, s. 9) tenker at det ikke er kjekt å trene på noe som man ikke har lyst til, og at det derfor er viktig at det skapes en glede ved en slik aktivitet som lesing. Om den gleden skapes vil elevene få lyst til å gjøre aktiviteten igjen, og da er det en god sjanse for at de gjør aktiviteten når de får muligheten. Ved å gjøre aktiviteten igjen og igjen får vi trening,

og da blir man flinkere også (Hennig, 2019, s. 9). Deltaker 2 nevnte også at elevene skal lære seg å like å lese, og at det å lese skjønnlitteratur i skolen gir dem stadig flere leseopplevelser. Ifølge Culler (2002 [1975]) og Hennig (2017, side 77) utvikler den litterære kompetansen til elevene seg ved at de får stadig flere leseopplevelser, og at elevene dermed også vil få flere tekster å sammenligne med.

De tre deltakerne nevnte også at det å lese mye skjønnlitteratur også påvirker elevene sin skrivekompetanse. Blant annet reflekterer lærerne over at elevene som leser mye og er kompetente lesere, ofte er gode skriftlig også. De mener at skriving og lesing som kompetanser påvirker hverandre, og at om elevene leser mye så vil de kunne nyttiggjøre seg av det når de skal skrive. Deltaker 3 nevnte dessuten at hen tror lesing har påvirkning på læringen. Dette er fordi elevene ved å lese har utviklet en bedre fantasi og kreativitet, og at de er flinke til å lære. I sammenheng med UNESCO (2004, s. 13) sin definisjon av literacybegrepet, ser vi at skriving og lesing påvirker hverandre. I et literacyperspektiv handler det om å ha en generell tekstkompetanse, og at det handler om å forstå andre sine tekster og kunne utvikle egne.

Deltaker 1 mener at elevene kan få hjelp til å håndtere følelsene sine gjennom å lese skjønnlitteratur. Deltaker 3 er inne på det samme. Hen mener at skjønnlitteraturen kan legge til rette for å snakke om vanskelige tema med elevene. Deltaker 3 mener også at skjønnlitteraturen kan lære elevene om ulike temaer, og gi dem et innblikk og opplyse dem om hva som skjer i verden. Dette kan vi knytte sammen med dannelsingsmålene for norskfaget, som ifølge Aase (2005b) handler om å ha kunnskaper på flere felt, for å kunne delta i samfunnets demokrati og kulturformer. Samtidig kan vi også koble lærerne sine utsagn til at skjønnlitteraturen kan hjelpe elevene til identitetsutvikling, og om å forstå sin egen identitet og sette ord på sine egne følelser.

Deltaker 1 og deltaker 2 nevnte også at elevene kan lære om fortiden ved å lese skjønnlitteratur. Den kan gi dem et innblikk i fortiden og gi dem et historisk perspektiv ifølge deltaker 1. Deltaker 2 nevnte at skjønnlitteraturen gir elevene et innblikk i kulturarven sin. For at elevene skal få dette utbytte av fortiden sine tekster må målet ifølge Aase (2005c, s. 76-77) være at elevene skal kunne drøfte, forklare, beundre eller forkaste litterære verk, og kunne bruke fortidens tekster til å gi gode refleksjoner over samtiden sin tekstkultur. Det blir dermed viktig at elevene lærer av og gjennom fagstoffet, og ikke bare om fagstoffet. Det er derfor avgjørende at læreren klarer å kontekstualisere og gi perspektiver til fagstoffet (Aase, 2005c, s. 76-77).

For å oppsummere ser lærerne på skjønnlitteratur som en viktig del av norskfaget. De presenterte gjennom datamaterialet mange meninger og refleksjoner over hvilket utbytte elevene kan ha av å lese skjønnlitteratur. De nevnte at elevene oppnår danning, blir gode samfunnsborgere, får leselyst, utvikler litterær kompetanse og at skrivekompetansen forbedres. Elevene sitt utbytte av litteraturen går også på identitetsutviklingen til elevene, at de får hjelp til å håndtere følelser og at skjønnlitteraturen åpner opp for å snakke om vanskelige temaer. Elevene kan også lære mye av å lese skjønnlitteratur, blant annet ble det nevnt at de kan lære om verden rundt seg, om andre mennesker, fortiden og kulturarven sin. Alt dette er gode argumenter for hvorfor skjønnlitteraturen er verdt å bruke tid på i undervisningen, og hvorfor den er en så viktig del av læreplanen for faget. Det som igjen spiller inn på hvilket utbytte elevene får av litteraturen er valg av tekst og undervisningsmetoder. Det er derfor veldig viktig at lærerne i skolen innehar den kompetansen som trengs om skjønnlitteratur for å reflektere over valg av tekst og undervisningsmetoder, og at kriteriene lærerne legger vekt på er godt begrunnet. Om dette gjøres, kan elevene ha et godt utbytte av undervisningen i de skjønnlitterære tekstene, og dette utbytte er noe som kan være med å prege dem som individer for resten av livet.

6 Avslutning

Denne masteroppgaven har tatt opp problemstillingen: «Hvilken skjønnlitteratur velger lærere å bruke på ungdomstrinnet, og hvilke kriterier legger lærere vekt på ved utvelgelsen av tekstene?». For å besvare denne problemstillingen har jeg brukt metoden kvalitativt intervju. Jeg har intervjuet tre lærere som arbeider på ungdomstrinnet.

I dette avsluttende kapittelet vil jeg trekke frem de viktigste funnene fra analysen og drøftingen, og sammenfatte dem med egne refleksjoner. Deretter vil jeg diskutere forskningens aktualitet og videre forskning som kan gjøres på temaet.

6.1 Oppsummering

Dette prosjektet viser at tekstene som blir lest i undervisningen er fra ulike skjønnlitterære sjangre, men som vi kan se av titlene er de fleste innenfor hovedsjangeren epikk. Romaner som enten hel tekst eller utdrag blir nevnt flest ganger, deretter kommer eventyr og noveller. Det blir kun nevnt to lyriske tekster (et dikt og en sang) og en dramatisk tekst (et skuespill). Likevel så kommer det frem at deltakerne ser på det som viktig å bruke ulike sjangre i undervisningen, og at de vektlegger dette ved valg av tekster. Det kan videre virke som at deltakerne av didaktiske grunner foretrekker å bruke hele tekster i undervisningen, men likevel brukes det også utdrag med den hensikt å spare tid. Det kommer også frem at det både blir brukt klassiske tekster og samtidslitteratur i undervisningen. Det er positivt at begge deler brukes, og at det arbeides med tekstene i et klassefelleskap.

Det viser seg at lærerne bruker en del kriterier for å velge ut hvilke tekster de vil bruke i undervisningen. Gjennomgående kommer det frem at alle lærerne tenker at litteraturen som skal brukes i undervisningen må treffe ungdommene, være relevant for dem og interessere dem. Å gi elevene gode leseopplevelser, som er med på å fremme leselysten til elevene, er også kriterier lærerne nevnte. Dette kan vi se på som kriterier der elevene som skal lese teksten er i fokus. Et annet kriterium er tekstene sitt tema. Dette kriteriet handler om at elevene skal lese tekster som de tematisk har utbytte av, dette kan være av ulike grunner. Det nevnes for eksempel at skjønnlitteratur kan hjelpe elevene til å håndtere egne følelser, og at elevene skal lære om sin egen samtid og fortid, hva har skjedd og hva skjer ute i verden. Slik jeg tolker intervjuene kan det virke som at kriteriene for tema ofte blir basert på hva de arbeider med i undervisningen, og hva elevene kan lære av temaet. Lærerne har også flere

litterære kriterier som de vektlegger, blant annet hvilke litterære virkemidler og sjangertrekk teksten inneholder. Videre kom det frem under intervjuene at lærerne også har kriterier som går på det praktiske og økonomiske, blant annet hvilke tekster som de har tilgjengelige i for eksempel klassesett og i lærebøker. Andre praktiske grunner kan være om teksten er tilgjengelig på lydbok, eller om det følger med tips til undervisningsopplegg og oppgaver til tekstene. Et annet kriterium som gikk igjen i datamaterialet er at lærerne ofte velger å bruke tekster på nynorsk i undervisningen. Dette er sidemålet på de skolene som lærerne arbeider på. Det går igjen at elevene trenger å øve på å lese og arbeide med tekster på nynorsk. Overordnede mål er også et kriterium for valg av tekst.

6.2 Videre forskning og aktualitet

Det har gjennom mitt arbeid med prosjektet kommet frem ulike spørsmål og tanker om videre forskning på dette området. Det kunne blant annet vært interessant å observere undervisningstimer i skjønnlitterære tekster, og se hvordan dette foregår i praksis. Det kunne også vært interessant å intervjuer elevene om hva de tenker om tekstene som lærerne velger å bruke i undervisningen, og hvilket utbytte elevene selv føler at de får av å lese og arbeide med skjønnlitterære tekster.

Undersøkelsen vil være aktuell å lese for andre pedagogstudenter, lærere i skolen og andre som jobber med lærerutdanning, som ønsker informasjon om bruken av skjønnlitteratur i undervisningssammenheng. Formålet med denne masteroppgaven har vært å dele andre lærere sine erfaringer og refleksjoner over bruk av skjønnlitteratur i undervisningen, og hvilke kriterier de velger litteratur etter. Jeg håper at undersøkelsen kan være med å sette lys på hvor viktig det er at tekster til undervisningen blir valgt ut ifra kriterier som lærere reflekterer gjennom på forhånd, og at tekster ikke blir valgt på bakgrunn av rene tilfeldigheter. Valg av tekst har stor påvirkning på hvilket utbytte elevene får av den skjønnlitterære undervisningen.

Referanseliste:

- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Claudi, M.B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget
- Culler, J. (2002) [1975]. *Structuralist Poetics*. London: Routledge.
- Fodstad, L.A. (2013). Litteratur uten form? Om læreplanens mål for eldre litteratur på ungdomstrinnet. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 55-65). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gabrielsen, I.L, Blikstad-Balas, M. og Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32, DOI: <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Heggelund, K.T. (2010). Tankar om norskundervisning, språk og danning. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 82-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hårstad, S., Lohndal, T., & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Imerslund, K. (2003). *Norske klassikere. Litterære essays*. Høgskolen i Hedmark. Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/134062>
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft og J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder* (197-209). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Key, E. (2006) [1900]. Fra barnets århundre (1900). I T. Kroksmark (Red.), *Den tidløse pedagogikken* (s. 258-266). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 12, 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene 2. Humanistiske forskningstraditioner* (2.utg.). Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik - Nye studier* (3. udg. ed., Vol. 14, Pædagogik til tiden). Århus: Klim.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Opdal, P.M (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 18-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker I R. Solheim, D. K. Sjøhelle, & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy – perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Vassenden, E. (2007). Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? - Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda*, 94(4), 357-371. Hentet fra https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/edda/2007/04/hva_er_samtidslitteratur_og_hvorfor_leser_vi_den_-_noen_begrepshistoriske_o
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. (2005) [1956]. The Acid Test for Literature Teaching. I *Making Meaning with Texts. Selected Essays* (s. 62–71). Portsmouth: Heinemann.

- Skraftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skardhamar, A. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85-117. Hentet fra: <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1566/3374>
- Thurèn, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tønnessen, E.S. (2007). Litterær kompetanse- for elever og lærere. I M. Lillevangstu, E.S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 177-189). Bergen: Fagbokforlaget / LNU.
- UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper* (s. 1-32). Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Aase, L. (2005a). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A.J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s.35-48). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c.). Norskfaget - skolens fremste danningfag? I K. Børhaug, A. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Samtykkeskjema:

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Skjønnlitteratur på ungdomstrinnet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilken skjønnlitteratur lærere velger å bruke på ungdomstrinnet, og hvilke kriterier som legges vekt på ved utvelgelsen av tekstene. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave som skal leveres i 2020. Formålet med prosjektet er å besvare problemstillingen: «Hvilken skjønnlitteratur velger lærere å bruke på ungdomstrinnet, og hvilke kriterier legger lærere vekt på ved utvelgelsen av tekstene?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet avdeling Bergen er ansvarlig for masterprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å besvare problemstillingen ønsker jeg å intervjuere norsklærere om deres erfaringer og refleksjoner. Jeg ønsker å intervjuere både menn og kvinner med ulik ansiennitet på ungdomstrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i masterprosjektet, innebærer det et personlig intervju. Det vil ta deg ca. 30-45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvilken litteratur du velger å bruke på ungdomstrinnet, og hvilke kriterier du vektlegger når du velger ut tekstene. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Bearbeidingen og transkripsjonen av lydopptaket skal kun utføres av meg med hjelp fra veileder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2020, da vil lydopptaket og dine opplysninger bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent: Camilla Toppe Liland. Mobil: 95805873. E-post: Liland95@hotmail.com
- Prosjektansvarlig/veileder: Per Arne Michelsen. Tlf.: 55585992. E-post: pam@hvl.no
- HVL sitt personvernombud er Halfdan Mellbye. Kontaktinfo: personvernombud@hvl.no. Tlf. 55 30 10 31.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Camilla Toppe Liland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skjønnlitteratur på ungdomstrinnet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. våren 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide:

Intervjuguide

Masteroppgaven handler om lærere sin bruk av skjønnlitteratur på ungdomsskolen. Formålet med masteroppgaven er å besvare problemstillingen: «Hvilken skjønnlitteratur velger lærere å bruke på ungdomstrinnet, og hvilke kriterier legger lærere vekt på ved utvelgelsen av tekstene?».

Tema 1: Skjønnlitterære sjangere

Hvilken type tekster pleier du å bruke i undervisningen?

Hvordan vil du definere begrepet skjønnlitteratur?

Hvilke skjønnlitterære sjangere har du brukt i undervisningen?

I Læreplan for norsk (LK06), kompetansemål etter 10.årstrinn står det at elevene skal kunne: «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger». Oppfatter du dette som et påbud om å lese flere sjangre, eller tenker du at det er andre faktorer som spiller inn på ditt valg av sjangre i undervisningen?

Liker du eller elevene noen sjangre fremfor andre? Hvordan tror du dette kan påvirke ditt valg av skjønnlitterære tekster til undervisningen?

Mål: Få informasjon om hvordan læreren definerer skjønnlitteratur og refleksjoner rundt hvilke sjangere som brukes.

Tema 2: Skjønnlitterære tekster

Kan du nevne fire skjønnlitterære tekster som du har brukt i undervisningen de siste månedene?

Ved valg av tekster til undervisningen kan det være flere kriterier som ligger til grunn for valget. Disse kriteriene kan for eksempel være faglige/litterære, knyttet til overordnede mål

for undervisningen eller være knyttet til elevene som skal lese og analysere tekstene. Derfor lurer jeg på hvilke kriterier du gikk ut ifra da du valgte å bruke akkurat disse tekstene i undervisningen?

Brukte du utdrag av tekster eller hele verk?

(Eventuelt: Hva er grunnen til at du velger å bruke utdrag? Hva er grunnen til at du velger å bruke hele verk?)

Hvordan ble undervisningen i disse tekstene lagt opp?

Mål: Finne ut hvilke skjønnlitterære verk læreren har brukt i undervisningen og hvilke kriterier som ligger bak valget av akkurat disse verkene. Finne ut hvordan litteraturen blir tatt i bruk.

Tema 3: Elevenes utbytte av skjønnlitteratur

Hva kan elevene lære av å lese skjønnlitteratur?

Hvorfor tror du at skjønnlitteratur blir oppfattet som viktig i dagens skole?

Hvordan synes elevene å oppfatte undervisningen i skjønnlitteratur?

Mål: Finne ut hvilket utbytte læreren mener elevene har av å lese skjønnlitteratur, og hvordan undervisning i skjønnlitteratur blir oppfattet av elevene.