



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNO550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUNO550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	217
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	29636
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

MASTEROPPGAVE

Hvordan formidle klassisk litteratur på ungdomstrinnet?

- En intervjustudie av fire norsklærere

How to convey classical literature in lower secondary education?

- An interview study of four Norwegian language teachers

Synnøve Simonsen Farstadvoll

Kandidatnummer: 217

Masteroppgave i norsk GLU 5-10 (MGUNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Marianne Røskeland

15.05.2023

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

Denne oppgaven handler om hvordan norsklærere på ungdomsskolen underviser om klassisk litteratur, hvilke verk de bruker og hvilke refleksjoner de har rundt hvorfor en bør bruke klassisk litteratur i klasserommet. Oppgavens teoretiske bakteppe er basert på et konstruktivistisk verdenssyn og leserorientert teori. Oppgavens problemstilling er som følgende:

«Hvordan underviser norsklærere om klassisk litteratur, og hvordan kan de gjøre slike tekster mer tilgjengelig for elevene?».

Det er tidligere forsket på både hvilke skjønnlitterære tekster lærerne velger og lærernes legitimering av egne valg, men lite på hvordan læreren underviser spesifikt om klassisk litteratur (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020; Blikstad-Balas, Gabrielsen & Tangberg, 2019; Aamotsbakken, 2003 og 2011, Grütters & Myren-Svelstad, 2022, Kjelen 2013). Annen forskning av interesse for oppgaven er blant annet Fodstad og Mortensvik (2018), Rødnes (2014), Sønneland (2019).

Det empiriske materialet i oppgaven består av kvalitative semistrukturerte intervju med fire norsklærere som jobber i ungdomsskolen. De fire lærerne er fra ulike deler av landet, med ulik fartstid og erfaring i skolen. Oppgavens hovedfunn er at lærerne underviser om klassikere på samme måte som de undervise om samtidslitteratur av tilsvarende kvalitet, popularitet og anerkjennelse. I lærernes hverdag er alderen på et verk mindre viktig, så fremt teksten byr på passe mengde motstand og byr på muligheter for analytisk analyse og estetisk refleksjon. Begrepet «moderne klassikere» kan betegne samtidslitteratur som oppfyller kriteriene over. Øvrige funn omhandler utfordringer lærere står ovenfor i arbeid med klassisk litteratur, eksempelvis utfordringer av typen «Hamsundproblemet». Læreres lærebokbruk og tilnærming til klassiske tekster. Lærernes tilnærming og undervisningsvalg påvirker elevenes motivasjon og engasjement i stor grad.

Nøkkelord: Klassisk litteratur, litteraturundervisning, skjult kanon, motivasjon, litteraturvalg i skolen, litterær kompetanse, empati, refleksjonsevne, mentalisering, moderne klassiker.

Abstract

This study examines how Norwegian language teachers approach classical literature, which literary works they use, and their reflections on why classical literature should be a part of the Norwegian language subject. The theoretical foundation of the study is based on a constructivist ontology and reader-oriented theory. The research question of the study is as follows: "How do Norwegian language teachers teach classical literature, and how can they make such texts more accessible to students?". Previous research has examined both the selection of literary works teachers choose and their justifications for their choices. However little attention has been devoted to the strategies teachers employ when instructing classical literature (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020; Blikstad-Balas, Gabrielsen & Tangberg, 2019; Aamotsbakken, 2003 and 2011, Grütters & Myren-Svelstad, 2022, Kjelen 2013). Other relevant research for this study includes Fodstad and Mortensvik (2018), Rødnes (2014), and Sønneland (2019).

The empirical material of this study consists of qualitative semi-structured interviews with four Norwegian language teachers working in lower secondary schools. The participants live in different parts of Norway and have varying lengths of experience in the field of education. The main findings of the study reveal that teachers instruct classics in the same way they instruct contemporary literature of comparable quality, popularity, and recognition. In their everyday practice, the age of a text is less important as long as the text offers an appropriate level of resistance and opportunities for analytical analysis and aesthetic reflection. The term "modern classics" can be used to describe contemporary literature that meets the criteria. Other findings within this relate to the challenges teachers face when working with classical literature, such as the "Hamsun problem." Teachers' use of textbooks and their approach to classical texts are also discussed. Teachers' approaches and instructional choices significantly impact students' motivation and level of engagement.

Keywords: Classical literature, literary education, hidden canon, motivation, literature curriculum, literary competence, empathy, reflective ability, mentalization, modern classic.

Forord

Masteroppgaven er sluttet på en flott studietid på HVL. Det er ingen selvfølge at jeg nå leverer denne oppgaven, og jeg må ærlig innrømme at jeg er utrolig stolt over å ha fått det til. Noen krevende, men også fine år på lærerstudiet er nå forbi, og jeg er utrolig takknemlig for å ha blitt kjent med så mange flotte mennesker. Å endelig være ferdig føles litt vemodig, men aller mest helt fantastisk! Det har vært lærerikt og spennende å fordype meg i litteraturfaget. Jeg ser jeg enormt frem til å bruke all denne nye kunnskapen i mitt lærervirke til høsten.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Marianne for romslighet og konstruktive tilbakemeldinger i arbeidet med oppgaven. Jeg ønsker også å takke informantene for at dere deltok og lot meg få innsikt i deres tanker og erfaringer.

Takk til Mamma for gode samtaler, korrekturlesing og for at du alltid har hatt troa på meg, særlig når jeg selv ikke har hatt det.

Til slutt vil jeg gi en spesiell takk til min samboer Tov. Takk for tålmodighet og at du har holdt ut med en stresset, rotete og preokkupert kjæreste. Jeg hadde ikke klart dette uten deg.

Bergen, 15. mai 2023

Synnøve Simonsen Farstadvoll

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
ABSTRACT	2
FORORD	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	4
LISTE OVER TABELLER	5
1.0 INNLEDNING	6
1.1 PERSONLIG AKTUALISERING	6
1.2 KLASSISK LITTERATUR I NORSKFAGET	7
1.3 POSISJONERING I FAGFELTET OG TIDLIGERE FORSKNING	9
1.4 PROBLEMSTILLING, FORSKNINGSSPØRSMÅL OG OPPGAVENS FORMÅL	12
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR	13
2.0 TEORI	14
2.1 LESERORIENTERT TEORI	15
2.2 BEGREPSAVKLARING	17
<i>Litterær kompetanse</i>	17
<i>Klassisk litteratur</i>	18
<i>Kanon</i>	19
<i>Danning</i>	21
2.3 HVORFOR LESER VI KLASSISK LITTERATUR I SKOLEN?	23
<i>Empati og mentalisering</i>	25
<i>Teksten historiske kontekst</i>	27
2.4 Å VELGE KLASSIKERE	28
<i>Litterær kvalitet</i>	30
<i>Litteratur som gir motstand</i>	30
2.5 UNDERVISNING OM KLASSISK LITTERATUR	32
<i>Undervisningsmåter</i>	34
3.0 METODE	37
3.1 FILOSOFISK GRUNNLAG	38
3.2 METODISKE VALG	39
<i>Kvalitativ metode</i>	39
<i>Det semistrukturerte intervjuet</i>	41
<i>Intervjuguide</i>	41
3.3 INNSAMLING AV DATAMATERIALE	42
<i>Utvalg</i>	42
<i>Gjennomføring og transkribering</i>	44
3.4 ANALYSESTRATEGI	45
3.4.1 <i>Tematisk analyse</i>	45
3.4.2 <i>Gjennomføring av tematisk analyse</i>	46
3.5 KVALITETSSIKRING AV PROSJEKTET OG ETISKE BETRAKTNINGER	49
4.0 DATAMATERIALET	53
<i>Tabell 3: Oversikt over koder, kategorier og tema</i>	54
4.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE	55
4.2 HVORFOR BRUKE KLASSISK LITTERATUR I UNDERVISNING?	56
<i>Tematikk</i>	57
<i>Tverrfaglighet</i>	58
4.3 VALG AV KLASSIKERE	58
<i>Hvilke verk brukes, og hvor hentes de fra?</i>	59
4.4 HVORDAN UNDERVISE OM KLASSISK LITTERATUR?	60
<i>Arbeidsmåter og tilnærminger til klassisk litteratur</i>	62
<i>Mål med undervisningen</i>	66
5.0 DRØFTING AV FUNN I LYS AV TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	67

5.1 HVILKE KLASSISKE VERK VELGER LÆRERNE? (HVA)	67
«Moderne klassiker»	68
Hvor henter lærerne de klassiske tekstene fra?	69
Skjult eller dynamisk kanon?	70
5.2 HVORDAN UNDERVISER LÆRERNE OM KLASSISK LITTERATUR? (HVORDAN).....	71
Rammer for undervisningen	72
Tilnærminger til teksten	73
Lære vekk tolkning eller evne til tolkning?	73
Litteratur som skriveintroduksjon, eller skriving for forståelse?.....	74
Tekstens kontekst.....	75
5.3 LÆRERENS MÅL OG LEGITIMERING AV KLASSISK LITTERATUR I KLASSEROMMET (HVORFOR)	77
«Hamsundproblemet» og andre demokratiske utfordringer.....	78
6.0 AVSLUTTENDE KAPITTEL: OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	80
6.1 VIDERE FORSKNING	82
ORIENTERING OM BRUK AV TIDLIGERE EKSAMENSOPPGAVE I OPPGAVEN.....	83
LITTERATURLISTE	84
VEDLEGG 1: VURDERING FRA SIKT.....	91
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	92
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKESKJEMA	93

Liste over tabeller

Tabell 1: Eksempel på et sitat og tilhørende kode	47
Tabell 2: Eksempel på sitat og påfølgende kode og kategori.....	48
Tabell 3: Oversikt over koder, kategorier og tema.....	54
Tabell 4: Oversikt over informanter	55

1.0 Innledning

Gjennom dette masterprosjektet har målet vært å undersøke hvordan norsklærere underviser om klassisk litteratur, hvilke klassikere de bruker, og hvorfor de velger å bruke klassisk litteratur. For å svare på disse spørsmålene, er det nødvendig å definere hva som menes med klassisk litteratur, dens plass i skolen, og gjøre rede for det teoretiske fundamentet prosjektet bygger på. Det innledende kapittelet vil først omhandle en personlig aktualisering, historisk og samfunnsmessig orientering om bakgrunnen for valg av tema og studiens plassering i forskningsfeltet. Deretter presenteres oppgavens mål, problemstilling, påfølgende forskningsspørsmål og til slutt en kort oversikt over oppgavens struktur.

1.1 Personlig aktualisering

Selv har jeg både gode og dårlige erfaringer med litteratur i klasserommet. Vi hadde mange ulike norsklærere på ungdomskolen og litteraturundervisningen ble gjerne forbundet med kjedsomhet. Det er en undervisningsøkt jeg husker spesielt godt. Vi gikk i tiende-klasse og skulle lese novella «Karen» av Aleksander Kielland. Jeg gikk inn i den undervisningsøkta, i likhet med mange av mine medelever, uten høye forventninger til enda en vikartime i norsk. Det som skjedde der inne i et klasserom på Oslos østkant, med en vikarlærer som lignet mer på en «Harry Potter»-figur enn en lærer i sekstiårene, kan jeg huske like godt som om det var i går. Vi leste teksten høyt og fikk beskjed om å lete etter den hemmelige fortellingen og de skjulte metaforene i teksten. Selv om teksten var ukjent og avansert opplevde jeg for første gang mestring ved å «knekke koden» i teksten og forstå hele historien og ikke bare det som er synlig ved første øyekast. Om det var lærerens formidlingsevne eller Kiellands forfatterkunst er ikke godt å vite. Antakelig var det en god kombinasjon. Men en ting er sikkert, det var her min interesse for, og kjærlighet til klassisk litteratur ble født.

De gamle klassikerne kan kanskje være vanskelige å forstå, men tematikken er ofte like aktuell i dag som den dagen de ble skrevet. I løpet av økten klarte norsklæreren å engasjere hele klassen ved å lese teksten sammen med oss, og han hjalp oss til å lese mellom linjene. Når jeg i andre sammenhenger har uttrykt min begeistring for klassikere og deres plass i skolen, har jeg fått mange svar som peker mot at denne typen litteratur er kjedelig, utdatert og vanskelig språklig. Når jeg nå skal ut i læreryrket er jeg nysgjerrig på hvordan jeg som lærer kan drive god og engasjerende litteraturundervisning om klassisk litteratur. For å lære mer om

nettopp det, ble det naturlig å undersøke hvordan lærere bruker klassisk litteratur i undervisningen.

1.2 Klassisk litteratur i norskfaget

Diskusjonen om norskfagets formål og innhold har pågått lenge (Aase, 2019, s. 25). Det er mange som mener mye om hva faget skal og bør inneholde, og fagets diskurser endrer seg deretter. I tillegg til å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter, skal norskfaget blant annet bidra til identitet- og danningsutvikling, redskap- og ferdighetsutvikling, kulturforståelse, utvikling av kommunikasjonsferdigheter, holdningsopplæring og ikke minst forberede elevene til å bli aktive og selvstendige samfunnsborgere (NOU 2014:7, s. 76).

I 2013 oppnevnte regjeringen et offentlig utvalg som skulle vurdere innholdet i grunnskoleopplæringen opp mot krav til kompetanse i fremtiden (Utdanningsforbundet, 2014). Utvalget ble ledet av Sten Ludvigsen og kalles ofte Ludvigsen-utvalget, og vil bli omtalt slik også i denne oppgaven. Utvalget ga ut en delutredning (NOU 2014:7) og en hovedutredning (NOU 2015:8). I hovedutredningen *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser* anbefaler Ludvigsen-utvalget at et bredt kompetansebegrep legges til grunn for fremtidens utdanning. De legger vekt på at elevene skal kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i diverse ulike sammenhenger (NOU 2015:8, s. 36). Et av deres hovedpoeng var å redusere bredden i fagene, slik at det blir rom for dybdelæring (Bakken, 2019, s. 28). Et forslag til hvordan dette kunne gjennomføres var å redusere noen av norskfagene kultur- og litteraturdeler (NOU 2015:8, s. 52). I den påfølgende høringen angående fagets plassering, ble forslaget kritisert. Regjeringen oppsummerer det slik i stortingsmeldingen om fagfornyelsen:

I høringen av NOU 2015: 8 blir forslaget om å plassere norsk i fagområdet for språkfag sett på som problematisk, fordi faget sprenger grensene for de fagområdene utvalget har satt opp. Ut fra sin profil som et «fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» hører faget hjemme blant både språkfagene, samfunns og etikkfagene og estetiske fag. Når faget inkluderes i et fagområde med språkfagene, blir fagets formål og kjerneelementer redusert til språk og kommunikasjon. (Meld.St.28 (2015-2016), s. 50)

Norskfaget skal altså fortsette å være både et språk og litteraturfag. Selv om fagfornyelsen har betydelig færre kompetansemål enn tidligere læreplaner, rommer hvert kompetansemål flere

delmål enn tidligere. Dessuten er overlappende kompetansemål slått sammen (Bakken, 2019, s. 29). I tillegg til læreplanmålene har norskfaget i dag fem kjerneområder som beskriver det mest sentrale i faget (Bakken, 2019, s. 30). Det er to kjerneelementer som omhandler lesing og dermed også lesing av klassisk litteratur. De to er «tekst i kontekst» og «kritisk tilnærming til tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ifølge Jonas Bakken (2019) tyder kjerneelementet «tekst i kontekst» på en tydelig endring i litteraturdelen av faget. Det litterære verket settes i fokus og konteksten i bakgrunnen (s. 31). Det er i tråd med norskdidaktiker Sylvi Penne, som argumenterer for at teksten, og gjerne hele verk, bør være hovedattraksjon, og at forfatter, historiske rammer og annen kontekst bør ta mindre plass (Penne, 2012b). Mads B. Claudi (2019) setter tittelen til kjerneelementet «tekst i kontekst» i et annet lys enn Bakken. Claudi argumenterer for at kjerneelementets tittel, erkjenner at tekstens historiske og kontekstuelle betydning har en viktig plass i undervisningen, og at kjerneelementet legitimerer større fokus på historiske rammer i undervisningen (s. 1).

Det stilles store krav til hva elevene skal få ut av litteraturundervisningen i norskfaget. Elevene skal blant annet dannes og være forberedt på livet, ha god etisk og historisk bevissthet, være kritiske og tolkende, være kulturelt og språklig bevisst (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 33). Legitimeringen av litteraturdelen av norskfaget har siden 1800-tallet pendlet mellom en nytte- og dannelsesorientering (Hamre, 2014, s. 17). Dannelsesaspektet ved litteraturundervisningen legitimeres blant annet med at gjennom møter med litteratur får vi muligheten til å oppleve andre menneskers tanker og opplevelser. Ved å bruke den narrative forestillingsevnen, kan elevene øve på mentalisering, altså det å sette seg inn i, og forstå andre menneskers liv (Nussbaum, 2016; Stokke, 2022). I tråd med fagfornyelsen skal elevene sette tekster inn i en historisk kontekst, og sammenligne hvordan mennesker har levd før med hvordan vi lever i dag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Nytteperspektivet kan skape utfordringer for humanistiske og estetiske fag. Litteratur, kunstfag og musikk er alle eksempler på fag, der nytteverdien ikke blir målt i økonomisk nyttenkning (Kjelen, 2013, s. 167). Laila Aase oppsummerer denne skillelinjen mellom dannelse og nytteperspektivet i norskfaget slik: «(...) Og skal en minske omfanget av faget, kan det være lettere å kutte ned på kunnskapssemner som litteratur- og språkhistorie enn ferdighetsemner som lese- og skrivekompetanse.» (Aase, 2019, s. 25). Det er ikke slik at hverken nytte eller dannelsesperspektivet står, eller må stå i veien for den andre. Men som Aase påpeker, hvis noe må kuttes, stiller litteraturdelen av norskfaget svakt. Noe av grunnen til det, er at danningseffekten er vanskeligere å måle, enn økte ferdigheter og kompetanse.

Den eldre litteraturens plass i læreplanen har endret seg mye (Skarðhamar, 2011, s. 103). Fra å ha en liten plass på 80-tallet og starten av 90-tallet, fikk den i LK97 bred plass, med en medfølgende liste over forfattere elevene skulle kjenne til (s. 103). I LK06 fikk eldre litteratur en betydelig mindre plass igjen, og i LK20 er den historiske konteksten igjen fått en betydelig plass i både læreplanmål og kjerneelement (Skarðhamar, 2011, s. 103; Claudi, 2019, s. 1). For at litteraturundervisning skal fortsette å være en del av norskfaget, må en kunne sette fingeren på hva det er ved litteraturen, som ikke andre emner gir (Kjelen, 2013, s. 51). «Norskfaget er ikkje lenger eit fag der litteraturen har ein særleg privilegert plass som dannelsesmedium.» (Kjelen, 2013, s. 67).

1.3 Posisjonering i fagfeltet og tidligere forskning

Nedenfor presenteres en oversikt over relevant tidligere forskning på fagområdet. Mye av forskningen er relatert til litteratur og lesing, heller enn klassisk litteratur spesielt. Grunnen til dette er at det var vanskelig å finne forskning som ser på klassisk litteratur spesielt. Forskningen er sortert etter forskningsprosjekt, doktorgradsavhandlinger og masteroppgaver. En del av forskningen nevnt nedenfor er gitt ut før fagfornyelsen. Selv om deres funn er drøftet i relasjon til den gjeldende læreplanen (som regel kunnskapsløftet), er de relevant for denne oppgaves problemstilling. Etter min vurdering er funnene knyttet til litteratur og lesning relevante og overførbare til klassisk litteratur. Noen av funnene i denne masteroppgaven viser et annet resultat enn funn i tidligere forskning, dette vil drøftes nærmere i kapittel 5.0.

Forskningsprosjekter og tilhørende forskningsartikler

Studien Linking instruction and student achievement (LISA), omhandler video opptak av 178 norsktimer fra 47 ulike klasserom på 8.trinn (Klette, Blikstad-Balas, & Roe, 2017). LISA – studien viste at litteraturen ikke er målet i seg selv, men heller et middel mot et mål om å forstå litterære epoker eller sjangerkunnskap (Blikstad-Balas, Gabrielsen, & Tangberg, 2019). Datamaterialet viser også at det leses få hele verk i undervisningen, læreboka er mye brukt, og utdrag dominerer (Skau & Blikstad-Balas, 2019, s. 89). Videre fant de at det er stort fokus på gjengivelse av handling og fakta om verkets kontekst og ikke på tolkning, refleksjon eller analyse. Det var 86 skjønnlitterære verk som ble brukt, hvorav 74 av dem kom fra læreboka eller annet pedagogisk materiale (s. 94).

Gabrielsen og Oksbjerg (2022) sammenliknet LISA- studien med en tilsvarende dansk undersøkelse. De fant at i begge land, på tvers av klassetrinn, at det er læreverkene som styrer hvilke litterære tekster lærerne bruker i undervisning.

Ruth Grütters og Per Espen Myren-Svelstad (2022) stiller seg kritisk til det de kaller en «ukritisk forestilling om en `skjult kanon`» (s. 329). Gjennom en undersøkelse der de spurte 65 lærere om deres praksis i valg av litteratur fant Grütters og Myren-Svelstad at lærerens bruk av litteratur bærer preg av deres erfaring som leser og underviser i større grad enn at de velger av gammel vane eller følger læreboka blindt.

Lars A. Fodstad og Astrid Mortensvik (2018) undersøkte norskfaglige møter med klassisk litteratur fra et elevperspektiv. De intervjuet avgangselever på videregående om deres tanker om legitimering av skjønnlitteraturen i norskfaget. De fant at «resultatene viser at elevene kommenterer på viktigheten av å møte den kanoniserte litteraturen i norskfaget, og at de særlig knytter legitimeringen til nye perspektiver på egen livsverden gjennom empati og historisk bevissthet, og til tekstkulturell tilgangskompetanse» (Fodstad & Mortensvik, 2018, s. 1).

Kari Anne Rødnes (2014) sammenlignet skandinavisk forskning om skjønnlitteratur i klasserommet. Hun fant at det er to mye brukte tilnærminger til arbeid med litteratur i klasserommet. De er erfaringsbaserte og analytiske inngangsvinkler (s. 1). Hennes funn oppsummeres kort i dette sitatet:

På den ene siden framkommer det at vektlegging av kunnskap om teksten ser ut til å gjøre litteraturarbeidet lite motiverende for mange elever. På den andre siden, viser forskningen at selv om erfaringsnære lesninger gjør tekstene tilgjengelige for mange elever, er det også et behov for språklig bevisstgjøring og redskaper til å snakke om teksten med. (Rødnes, 2014, s. 11)

Senere i artikkelen påpeker hun at det er viktig å påpeke at begge tilnærmingene til litteratur har sin klare plass i klasserommet, men hun etterlyser forskning på hvordan disse tilnærmingene brukes og organiseres i klasserommet.

Doktorgradsavhandlinger

Margrethe Sønneland sin doktorgradsavhandling *Teksten som problem En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* (2019) har som mål å søke kunnskap om hva problemorientert

undervisning kan tilføre litteraturundervisningen på ungdomstrinnet (s. 4). Funnene viser sammenheng mellom åpne problemorienterte oppgaver, avanserte litterære tekster uten en åpenbar eller tydelig tolkning og engasjement hos elevene (s. 5).

Halvard Kjelen (2013) undersøkte i forbindelse med sin doktorgradsavhandling, hvordan norsklærere på ungdomstrinnet legitimerte litteraturundervisningen. Han fant at det var store forskjeller i lærernes begrunnelser, men noen tendenser. En tendens var at de lærerne som var skeptisk til Kunnskapsløftet, la vekt på litteraturens funksjon som «sosialt lim» og grunnlag for diskusjon om samfunnsfunn og historie (s. 201). Felles for alle lærerne var at de så på skjønnlitteratur som sentralt i elevenes danning (s. 202).

Pål Hamre (2014) skrev en historisk fremstilling av legitimering av skjønnlitteratur i skolefaget norsk fra 1739 til 2013. Her argumenterer han for at skjønnlitteraturens rolle i norskfaget har endret seg etter hvor pendelen svinger mellom et nytte- og dannelsesperspektiv på norskfaget. Han argumenterer også for at den klassiske litteraturen sin «beste» periode var mellom 1890 og 1970. Da var skjønnlitteraturen en selvsagt del av faget (s. 485).

Masteroppgaver

Det er skrevet en rekke masteroppgaver som tar opp valg og bruk av klassisk litteratur i skolen. Anette K. Ljunggren (2015) fant at hennes informanter bruker mange av de samme klassikerne som før innføringen av LK06, og argumenterer for at det foreligger en skjult kanon i skolen. Pernille R. Jensen (2017) sin masteroppgave «Læreres valg og bruk av klassikere i norskundervisningen» handler om norsklærere i videregående sin begrunnelse for bruk og valg av klassisk litteratur, samt deres arbeidsmetoder. Hun fant at lærerne velger ut tekster med stort fokus rettet mot eksamensforberedelser. Videre begrunner de tekstvalg med at klassisk litteratur generelt gir innblikk i kulturelle referanserammer, og allmenne problemstillinger. Madeleine Henriksson (2020) fant at informantene hennes valgte litteratur ut ifra vane, kjennskap og tilgjengelighet. De la også vekt på at de ønsket å bevare bruk av klassisk litteratur i skolen. Hun problematiserer hvordan fagfornyelsens frie rammer, kan medføre mindre variasjon i lærernes valg av litterære verk. Therese K. Arnesen (2022) fant at lærere legitimerer bruk av eldre og nyere litteratur ulikt. Hennes konklusjon er at lærerne bruker eldre litteratur ut ifra sin historiske kontekst, og at det varierer om og hvordan teksten blir satt i relasjon til elevenes samtid.

1.4 Problemstilling, forskningsspørsmål og oppgavens formål

Som presentert i det foregående delkapittelet er det forsket mye på hvilke tekster lærere velger og hvordan de legitimerer sine valg. Denne oppgaven vil også bidra til denne forskningen, men vil ha sin hovedvekt på hvordan lærerne faktisk praktiserer undervisning om klassisk litteratur. Etter mye søking og lesing av tidligere masteroppgaver kan det virke som dette er et område som er lite utforsket av masterstudenter tidligere. Fokuset har gjerne vært på valg av litteratur, heller enn tilnærming til undervisning om de klassiske verkene. Jeg ønsket derfor å legge drøftingens hovedvekt på nettopp lærernes undervisningspraksis, i tillegg til hvilke klassiske verk de velger. Hva legger lærerne i begrepet klassisk litteratur, og hva gjør lærerne for å gjøre klassiske tekster interessante og tilgjengelige for elevene? min problemstilling er som følgende:

«Hvordan underviser norsklærere om klassisk litteratur, hvordan velger de klassiske verk og hvordan gjør de tekstene mer tilgjengelig for elevene?»

For å utype på problemstillingen brukte jeg de tre didaktiske spørreordene «hva, hvorfor og hvordan» til å danne forskningsspørsmål. På den måten belyses lærernes undervisningspraksis fra de tre vinklene, som spørreordene åpner for. Forskningsspørsmålene er:

- Hvorfor bruke klassisk litteratur i undervisning på ungdomstrinnet?
- Hvilke klassiske verk velger lærerne, og hva legger de til grunn for valgene de tar?
- Hvordan underviser de fire norsklærerne om klassisk litteratur?
- På hvilken måte kan klassisk litteratur gjøres relevant og tilgjengelig for ungdom i dag gjennom litteraturundervisning?

Det empiriske materialet i oppgaven består av semistrukturerte intervju med fire norsklærere som jobber i ungdomskolen. De fire lærerne er fra ulike deler av landet, med ulik fartstid og erfaring i skolen. Jeg valgte å intervju ungdomsskolelærere av flere grunner. utvikling av litterær kompetanse og dybdelæring er prosesser som foregår over tid (Hetmar 1999, sitert i Tønnesen, 2012). Dermed er det interessant å få et innblikk i hvordan lærerne underviser på et tidspunkt hvor elevene er i fasen mellom barn og unge voksne. Utviklingen av evnen til refleksjon og mentalisering er varierende. Lærerens evne til elevtilpasset undervisning er derfor svært sentral. I tråd med Rødnes (2014) er jeg også nysgjerrig på hvordan læreren organiserer og veksler mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteratur. I tillegg ønsker jeg å få et bilde av deres tanker og holdninger rundt klassikernes plass i skolen.

Hallvard Kjelen (2013) skriver i sin doktorgradsavhandling at det kunne vært interessant å få et bedre bilde av kvaliteten på litteraturundervisninga i skolen (s. 212). Denne oppgaven er derfor et lite bidrag til kunnskap om lærernes undervisningspraksiser om klassisk litteratur.

1.5 Oppgavens struktur

For å belyse problemstillingen vil jeg i kapittel 2.0 redegjøre for oppgavens teoretiske bakteppe. Jeg vil først introdusere leserorientert teori, så definere begrepene klassisk litteratur, kanon, danning og litterær kompetanse. Videre vil jeg presentere teori knyttet til lærernes valg av klassisk litteratur, undervisning om klassisk litteratur og hvorfor en skal undervise om klassisk litteratur. Kapittel 3.0 handler om oppgavens metodiske valg og filosofiske grunnlag samt etiske og moralske refleksjoner. Her er målet at leseren vil få innsikt i mine refleksjoner og avgjørelser underveis i prosjektet. Kapittel 4.0 inneholder en presentasjon av datamateriale og funn. Funnene drøftes videre i lys av teori, tidligere forskning, og oppgavens problemstilling i kapittel 5, før konklusjon, sluttrefleksjoner og videre forskning omtales i oppgavens siste kapittel, kapittel 6.

2.0 Teori

For å undersøke hvordan lærere underviser om klassisk litteratur, er det nødvendig å definere noen sentrale begreper. I teoridelens neste delkapittel (2.1) vil begrepene klassisk litteratur, kanon, danning og litterær kompetanse forklares nærmere. De tre neste delkapitlene (2.2-2.4) vil teori knyttet til hvorfor en bruker og leser klassisk litteratur, hvordan en bør og kan velge ut klassiske tekster og hvordan en kan undervise om og med klassisk litteratur. Først vil jeg introdusere teorikapittelet med å definere lesing og litteratur, og en kort redegjøre for leserorientert teori.

Øyet følger svarte bokstaver på det hvite papiret, fra venstre til høyre, igjen og igjen. Og skikkelser, natur eller tanker som en annen har tenkt, nylig eller for tusen år siden, trer frem i vår bevissthet. (Lagercrantz, 2000, sitert i Engen & Helgevold, 2017, s. 19)

Lesing består av to grunnleggende prosesser, avkoding og forståelse. Enkelt og greit handler leseferdighet om å forstå meningen i det en leser (Blikstad-Balas & Roe, 2022, s. 23). Ifølge Bjarne Markussen ligger kjernes spørsmålet i litteraturvitenskap i «mellomrommet mellom observerbare språk tegn og betydningsdannelser i leserens hode» (Markussen, 2013, s. 305).

Innenfor litteraturdidaktikk er Louise M. Rosenblatt svært sentral (Kjelen, 2013, s. 68; Claudi, 2019, s. 3). Rosenblatt skiller mellom efferent lesing og estetisk lesing. Efferent lesing er når målet er å lete etter spesifikk informasjon i teksten. Estetisk lesing er den formen en først og fremst bruker innenfor lesing av skjønnlitteratur (Kjelen, 2013, s. 68). Denne teorien om ulike måter å lese, ligger til grunn i norsk litteraturdidaktisk forskning (Claudi, 2019, s. 3).

Rosenblatt er kjent for å mene at elevene må få utforske sin egen forståelse av teksten, og ikke blir påtvunget lærerens eller andres tolkning av teksten som et fasitsvar (Blikstad-Balas & Roe, 2022, s. 89). Litteratur kan defineres som alt som er skrevet ned (totalitært litteratursyn), tekst av en gitt kvalitet (smalt litteratursyn), og både muntlige, billedlige og skriftlige fortellinger/tekster (utvidet tekstbegrep) (Skaftun & Michelsen, 2017, ss. 19-26). Norskfaget innebærer sakprosa og skjønnlitteratur av både skriftlig, muntlig og sammensatte tekster. Med andre ord har norskfaget et utvidet tekstbegrep (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 27; Utdanningsdirektoratet, 2019).

2.1 Leserorientert teori

Sentralt i litteraturvitenskapen er spørsmålet om hva som skaper mening i en tekst, og om det er tekstens egenskaper eller leserens erfaringer som er sentral for tolkning av litteratur (Claudi, 2013, s. 111; Skarøhamar, 2011, s. 46; Immerslund, 2003). Leserorientert teori kom som en reaksjon mot ulike retninger innenfor litteraturteori, delvis som en reaksjon mot kontekstorientert teori, og dels mot det motsatte, nykritikken og strukturalismen der en kun interesserte seg for verket, isolert fra dets kontekst (Claudi, 2013, s. 111; Kjældgaard et al., 2012, s. 439). Sentralt i leserorientert teori er at teksten ikke har en fastslått mening, men at tekstens mening må ses i sammenheng med den som leser teksten (Claudi, 2013, s. 111).

Det er to hovedretninger innenfor leserorientert teori. Den første er resepsjonestetisk teori, den andre er leserresponsteorien, på engelsk kalt reader-response-theory (Claudi, 2013, s. 111). For å forstå hvordan lærere driver litteraturundervisning er det nødvendig å forstå noen grunnleggende teorier om hvordan mennesker leser litteratur. Jeg vil nå gi en kort gjengivelse av de to leserorienterte retningene.

Resepsjonestetisk teori

Grunnleggende for resepsjonestetisk teori er tanken om at leseren møter teksten med sin forståelseshorisont (Claudi, 2013, s. 113). Samhandlingen mellom litterært verk og forventningshorisonten til leseren er dialogisk. Det betyr at tekstens betydning er påvirket av leseren, men at også teksten kan påvirke leseren. «Verket vil alltid forstås innenfor den til enhver tid gjeldende forventningshorisonten, men verket kan på sin side også påvirke denne horisonten. Men at forventningshorisonten forandrer seg, betyr ikke at den foregående horisonten forkastes» (Claudi, 2013, s. 115). Leserens forståelse av teksten ut ifra sin egen erfaringsverden. Det innebærer også at leseren omformer eller bryter med/avviser det de ikke forstår (Blikstad-Balas & Roe, 2022, s. 35; Claudy, 2013, s. 113). Når innholdet overasker, eller bryter med vår forståelse kan (og bør) det føre til en bevisstgjøring hos leseren, som videre er et steg i dannelsesprosessen (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 14).

Transaksjonsteori bygger på en tanke om at tekstens mening oppstår i samhandling mellom leser og tekst. Denne teorien ble først presentert av Louise M. Rosenblatt (1994). Hun brukte begrepet «transaksjon» mellom leser og litterært verk. Den samme prosessen ble senere kalt «interaksjon» av Judith A. Langer (2011) og Wolfgang Iser (1972, sitert i Claudy, 2019).

Uavhengig av hvilket begrep en bruker er grunntanken at meningen i teksten skapes i dette

møtet. Wolfgang Iser (1972) skiller mellom teksten som et objekt skapt av forfatteren, og leserens estetiske opplevelse av verket. Han beskriver at konvergensen mellom teksten og leserens opplevelse er selve litteraturens mening (s. 279). Iser er kjent for sitt begrep om meddiktning og tomme rom i tekstene. Leseren fyller tekstens tomme rom med egen tolkning og forståelse (Skarðhamar, 2011, s. 48). Iser skiller mellom nokså enkel og mer avansert litteratur ved å si at enklere litteratur (populærkultur) har færre «tomme plasser» for leseren å fylle inn enn mer avansert litteratur (Blikstad-Balas & Roe, 2022, s. 33).

Judith A. Langer (2011) legger Rosenblatts teori til grunn for sin teori om «envisonment building». Hun beskriver dette som en meningsskapende aktivitet, der leseren trer inn i den verdenen teksten beskriver (Stokke, 2022, s. 250). Forståelsen av denne verdenen, eller meningen med teksten som en danner seg, endrer seg etter hvert som en utvider forståelsen sin. Det er en konstant interaksjon mellom leser og tekst. «Envisionment» representerer altså den forestillingen/meningen en person forstår av en tekst på et gitt tidspunkt (Kjelen, 2018, s. 31). Denne forståelsen/meningen endrer seg etter hvert som en leser mer av teksten, stopper opp og reflekterer eller diskuterer teksten med andre (s. 15-16). Det krever noe annet av leseren å forstå (gi mening til) skjønnlitteratur, enn det å lese sakprosa. Hallvard Kjelen beskriver det som at «Skjønnlitteraturen inviterer til ein særleg måte å tenkje på» (2013, s. 70).

Leserresponsteori

Ifølge litteraturteoretikeren Jonathan Culler er leserens tolkning av teksten avhengig av den sosiale settingen rundt leseren (Claudi, 2013, s. 119). For at leseren skal forstå innholdet i litteraturen, er det ikke nok å kunne lese det som står. Leseren må sette det hen leser i relasjon til sin allerede eksisterende kunnskap om «litteraturens og litteraturlesingens konvensjoner, det han kaller *litterær kompetanse*» (s. 121). Denne evnen eller kompetansen kommer ikke av seg selv, og det er nettopp dette leseren eller eleven kan lære i litteraturundervisningen.

Stanley Fish er sentral innenfor leserresponsteori. Fish argumenterte en stund for at lesningen styres av en form for litterær kompetanse, i tråd med Culler. Etterhvert gikk han over til å danne sin egen teori om det som kalles «fortolkningsfelleskap» (Claudi, 2013, s. 123). Ifølge Fish dannes tekstens mening gjennom tolkning (Skarðhamar, 2011, s. 49). «Ifølge Fish skal en ikke spørre hva teksten betyr, men hva den gjør med leseren.» (Blikstad-Balas & Roe, 2022, s. 33). Elevene lærer å tolke og forstå litteratur av å danne egne tolkninger av tekster, og

å diskutere, høre om andres tolkninger. En sentral del av denne måten å se på lesing, er at ingen tolkninger er mer verdifulle eller korrekte enn andre. En lærers tolkning av en tekst, er simpelthen en av mange mulige (Skarðhamar, 2011, s. 49).

2.2 Begrepsavklaring

For å kunne drøfte oppgavens funn i drøftingskapittelet (kap.5), er det nyttig å avklare noen sentrale begreper.

Litterær kompetanse

Som nevnt ble litterær kompetanse først definert av Jonathan Culler. Han beskriver litterær kompetanse som et sett med regler, eller konvensjoner som gir leseren evnen til å identifisere sjangre, gjenkjenne handlingsmønstre og tema, danne et bilde av karakterene ut ifra beskrivelser i teksten og reflektere over symbolikk (Culler, 1997, s. 62). Hallvard Kjelen definerer litterær kompetanse i tråd med Skaftun og Michelsen (2017). « (...) nemlig å føre elevane inn i dei kulturelle konvensjonane som gjeld for litterær lesing, og å føre elevane inn i en litteraturfagleg fellesskap (...)» (Kjelen, 2018, s. 19). Litterær kompetanse innebærer mer enn å ha tekniske leseferdigheter. Leseren må også kunne sette teksten inn i en sammenheng og tolke hva teksten dreier seg om. Teknisk leseferdighet er å oppfatte ord og forstå det en leser (Skarðhamar, 2011, s. 71). Litteraturforståelse krever at leseren er oppmerksom, og bruker egen kunnskapen og erfaring til å tolke teksten (s. 71).

Å lese med fordobling er å lese med blikk for hva teksten *handler* om, og hva teksten *dreier* seg om. Leseren må oppleve teksten, samtidig som hen kan reflektere over innholdet, på den måten kan hen veksle mellom nærhet og distanse til teksten (Tønnesen, 2012, s. 132). Bo Steffensen kaller dette «fiksjonskompetanse», leseren kan forstå at teksten handler om noe utover det åpenbare som kommer frem av ordene i teksten, og samtidig leve seg inn i handlinga (Kjelen, 2018, s. 31). Med andre ord handler det om å forstå tekstens mening og innhold, og å sette teksten inn i en større sammenheng for å forstå hva teksten dreier seg om. Ifølge Vibeke Hetmar må litterær kompetanse utvikles over tid, og utvikles gjennom samspill av elevenes lesning, oppfatning, vurderinger/refleksjoner og lærerens utfordrende utspill (Hetmar, 1999, sitert i Tønnesen, 2012, s. 133).

Litterær kompetanse hos eleven er annerledes enn hos læreren. Begge møter teksten med sine perspektiver og erfaringer. I tillegg må læreren evne å distansere seg fra teksten for å se

tekstens potensial i undervisningssammenheng (Tønnesen, 2012, s. 132). Barn har gjerne ikke det samme språket til å beskrive eller forklare det de opplever i tekstene, men evnen er der naturlig. Det er derfor lærerens jobb å la eleven slippe til med sine erfaringer samtidig som hen bruker sine evner til å lede eleven i å sette ord på det de leser (s. 133). Lærerens tolkning er ikke en fasit, men modellering for å lære elevene hvordan de skal tolke på en faglig måte (Tønnesen, 2012, s. 133).

Klassisk litteratur

Ifølge Anne-Kari Skarøhamar (2011) er en klassiker et verk som rører leseren, både første gang den leses, men som også har en dybde som gjør at den kan leses flere ganger (s. 105). Knut Imerslund beskriver dette kriteriet til klassisk litteratur slik: «Den klassiske litteraturen formidler noe verdifullt som er uavhengig av historisk tid og sted, det er allmennmenneskelig» (Imerslund, 2003, s. 37). Ifølge Erik Skyum-Nilsen er det to kriterier som må oppfylles for at et verk kan betegnes som en klassiker. Vesenkriteriet handler om verkets kvalitet mens funksjonskriteriet er knyttet til verkets levedyktighet og popularitet (Skyum-Nilsen 1997, sitert i Teigland, 2020, s. 28).

Hvis en tekst oppfyller vesenkriteriet, og popularitetsaspektet ved funksjonskriteriet, står vi igjen med spørsmålet om hva det vil si at en tekst er levedyktig, og derfor er å regne som en klassiker. Litteraturprofessoren Harold Bloom (1994) mener at det må gå minst to generasjoner før et verk kan få en klassikerstatus (Bloom, 1994, sitert i Skaftun & Michelsen, 2017, s. 22). En slik definisjon av klassisk litteratur blir gjerne sett på som streng. En innvending mot en så lang definisjonstid er at tidsaspektet til når en bok kan defineres som en klassiker, er endret over tid. Mengden bøker som gis ut og leses er betraktelig økt. Mange utgivelser blir fort glemt, og derfor kan en klassikerstatus settes etter noen få år (Imerslund, 2003, s. 15). Hvis en slik definisjon anvendes, vil begrepet «moderne klassiker» kanskje være passende. Begrepet er motsigende, i den forstand at et av kriteriene for å betegnes som en klassiker er at teksten ikke er moderne eller samtidslitteratur. Imerslund (2003) bruker likevel begrepet om nettopp samtidslitteratur som oppfyller de andre kriteriene til å være en klassiker (s. 16).

Ifølge Anne-Stefi Teigland (2020) er en klassiker en kanonisert tekst som av ulike årsaker er valgt ut til å være varig og viktig. I sin artikkel «Performative lese måter av klassikere utfordringer og muligheter med Onkel Toms hytte» problematiserer hun bruken av begrepet

klassiker. På den ene siden trekker hun frem hvordan noen fagfolk kategoriserer klassikere og på en måte gir bøker som havner innenfor denne kategorien et kvalitetsstempel. På den andre siden skriver hun at det er en del forskere som mener at klassikerbegrepet slett ikke er noen forsikring om kvalitet i tekstene (Teigland, 2020, s. 29). Litterær kvalitet er en diskurs innenfor litteraturforskning, -didaktikk og -teori, som er svært omfattende å gjøre rede for. Imerslund (2003) beskriver en klassiker som en tekst som kommer til syne gjennom for eksempel intertekstualitet.

(...) det (verket) blir brukt som leseboktekst i skolen, ved at det kommer til syne som intertekst i et nyere litterær verk, ved at det omtales i aviser og tidsskrifter, ved at det påvirker vår tale- og tankemåte rent allment, bevisst eller ubevisst, eller ved at det på annen måte er til stede i nåtida (Imerslund, 2003, ss. 14-15).

Han argumenterer også for at en klassiker beviser sin status og kvalitet gjennom bruk i skolen. klassikerbegrep som baserer seg på at klassikerne legitimeres gjennom betydelig bruk i skolen (Imerslund 2003). Legger også til grunn at det er et privilegium for forfattere, eller eventuelt statusen til verk å bli brukt i litteraturundervisningen. Hvis det samtidig er læreren som velger litteraturen er en slik legitimering også en måte å anerkjenne lærerens evner, faglighet og valg. Begrepet litterær kvalitet vil drøftes videre i delkapittel 2.4 om litteraturutvalg i skolen. I denne oppgaven vil begrepet klassisk litteratur brukes om litteratur som oppfyller både «vesenkriteriet» og «funksjonskriteriet» som er beskrevet over. Begrepet «moderne klassiker» vil drøftes videre i kapittel 5.

Kanon

Bente Aamotsbakken (2018) beskriver i sin artikkel «Kanon – hvorfor og hvordan» at kanonbegrepet har endret seg over tid, og at det er vanskelig å gi en tydelig definisjon, men at begrepet omfatter en måte å velge ut litteratur. «(...) kjernespørsmålet knyttet til begrepet kanon og prosessen kanonisering. Noe huskes, bevares og hegnes om, mens noe annet overses, fortrenses og kastes vekk» (Aamotsbakken, 2018, s. 75). Videre definerer hun tre ulike former for kanon. Det er en generell litterær kanon, skolens litterære kanon og en eventuell personlig litterær kanon (s. 79). Kanonbegrepet er også knyttet til hva som betegnes som litterær av kvalitet (Aamotsbakken, 2018, s. 78).

Ifølge Aamotsbakken (2018) er forholdet mellom kanon og kanoniseringsprosesser dynamisk i den forstand at de stadig endres og påvirkes av hverandre (s. 75). Produktet og prosessen

skilles ofte ikke i dagligtale. Hun argumenterer for at noen litterære verk er så mye brukt at de kan regnes som kanonisert, uten at det nevnes i læreplanen (s. 85). Gjennom utdrag i lærebøker og tekstsamlinger ser en at det er mange av de samme tekstene som går igjen, og at selv om en kanon ikke utales høyt, foreligger den allikevel i bakgrunnen (s. 86). I rapporten «Framtidas norskfag; språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn» definerer Utdanningsdirektoratet kanon slik:

Eit utval av tekstar, ein litterær kanon, kan lagast ut frå ulike kriterium. Ein kan bygge på oppfatningar av litterær kvalitet, på kva tekstane betydde i samtida eller på resepsjonshistoria: ein tekst som har blitt lesen i generasjonar, har bevist sin verdi – også for framtidig bruk. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 39)

Her legges det til grunn at litteratur som leses etter sin levetid er å regne som et kvalitetstegn. Skaftun og Michelsen legger også vekt på at kanonbegrepet er brukt om bøker av en gitt kvalitet. Men de legger til grunn at kanon er bestemt av dem som har autoritet til å bestemme hva som er god litteratur (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 23).

Kanon er, som bokhyllen i et møblert hjem, noe som har en helhetlig verdi som er mer enn summen av enkeltverkene de huser. F.eks. vil en norsk litterær kanon kunne definere landet som en kulturnasjon, akkurat som en overfylt bokhylle i et hjem kanskje vil kunne si noe om dem som bor i huset. (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 22)

En kanon definerer det samfunnet, nasjonen eller personen den tilhører.

I skolesammenheng kan en kanon brukes som en måte å styre litteraturvalgene i skolen. Et av hovedargumentene for å ha en slik kanon var lenge å sørge for at elevene fikk en innføring i den norske kulturarven.

Å sikre at alle elevane får del i den same tradisjonen, altså at dei får felles kulturelle referanserammer. Tanken er at det kan byggast ein felles norsk identitet ved hjelp av eit litteraturutval som fungerer nasjonalt samlande, som forsvar mot fragmentering og oppløysing av felles verdiar (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 40).

Et sentralt motargument er at en slik kanon er lite inkluderende og etnosentrisk i sin fremstilling av den norske kulturen (Aase, 2019, s. 23; Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 39). Et annet argument mot en litterær kanon i skolen er at ideen om et kjernepensum er en del av en konservativ borgerlig danningstradisjon (Skarðhamar, 2011, s. 105). Med dette forstår jeg

at et slikt kjernepensum eller en skolekanon, representerer eliten i befolkninga, og i liten grad vanlige folk.

Det er flere som argumenterer for at det finnes en skjult kanon i skolen (ref. Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020; Blikstad-Balas, Gabrielsen, & Tangberg, 2019; Aamotsbakken, 2003 og 2011). Denne skjulte kanonen er et resultat av at lærere har brukt de samme tekstene i mange år (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 41). Grütters og Myren-Svelstad (2022) er som nevnt kritiske til påstanden om at det foreligger en slik «skjult kanon» i den norske skolen. De argumenterer for at en bør bruke et «dynamisk kanonbegrep», som innebærer at eventuell sammenheng mellom bruk av verk i skolen, er et resultat av lærernes refleksjoner og kvalifiserte valg:

(...)et dynamisk kanonbegrep der de regelmessighetene som eventuelt skulle forekomme, beskrives som en «sti» eller «stier» som over tid «trækkes opp». (...)Det dynamiske kanonbegrepet vi beskriver ved hjelp av stimetaforen forutsetter ikke at praksis dannes ut fra en ideologisk agenda, det vil si som politisk ladd marginalisering av visse tekster til fordel for «Dead White European Males» (jf. Persson, 2007, s. 145). Derimot vil vi hevde at lærernes konkrete litteraturvalg, uavhengig av om det er såkalte kanontekster eller ikke, er pragmatisk motivert og et resultat av deres kompetanser som henholdsvis lesere og undervisere. (Grütters & Myren-Svelstad, 2022, s. 329)

Hvis en legger et dynamisk kanonbegrep til grunn, vil utvalget av litteratur endre seg over tid, og avhengig av lærerene som velger litterarturen. Dette er et annet kanonbegrep, enn det utdanningsdirektoratet (2006) og Skaftun og Michelsen (2017) legger til grunn.

Danning

Danning er et begrep uten en entydig definisjon (Kjelen, 2013, s. 13; Røskeland & Kallestad, 2020, s. 14). Det er mange aspekter ved en slik definisjon som kan og bør diskuteres, og i denne begrepsavklaringen vil noen av disse aspektene trekkes frem. Jeg velger derfor å ta utgangspunkt i Røskeland og Kallestad sin definisjon:

La oss likevel slå fast at danning innebærer både et innhold (kunnskap, innsikt) og personlig utvikling, men skal den kunnskapen og innsikten som litteratur kan gi, virke

dannende på elever, 'må elevene bli utfordret i sin tenkning', som Laila Aase uttrykker det (2005, s. 39). (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 14)

Kjelen legger vekt på at danning er en prosess som krever deltakelse av eleven selv, i motsetning til lignende prosesser som sosialisering og oppdragelse. Danningen kan ikke skje mot elevens vilje, eller uten at hen selv deltar (s. 16). Kjelen argumenterer for at det gamle dannelsbegrepet rommer mye av det samme som nyere definisjoner av kompetansebegrepet (Kjelen, 2013, s. 12).

Røskeland og Kallestad (2020) trekker frem det estetiske i litteraturen som potensiell danning:

Filosofen Martha Nussbaum mener at kunst, og særlig litteratur, 'bidrar til å danne den evnen til å foreta vurderinger og den evnen til innlevelse som kan og bør komme til uttrykk i de valg samfunnsborgerne tar' (2016 s. 26). Litteraturen er med andre ord viktig for lesernes danning til medborgerskap. Nussbaum fremhever særlig hvordan litteraturen utvikler lesernes «forestillingsevne», samtidig med at den øver opp både sympati og empati, blant annet ved '(...) å be oss møte- og for en stakkert stund være - mennesker vi helst vil unngå å treffe' (s. 42). (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13)

For at litteraturen skal ha en dannende effekt må leseren reflektere rundt teksten. Denne prosessen er ikke enkel å få til alene, og nettopp derfor er litteraturundervisningen en del av dannelsaspektet ved norskfaget. Danning brukes ofte som et argument for å legitimere litteraturundervisningen (Kjelen, 2013, s. 17).

Danningens plass og mulighet i litteraturundervisningen oppsummeres godt av Skaftun og Michelsen i dette sitatet:

Danning er et langsiktig prosjekt som ikke kan måles, men som samtidig krever oppmerksomhet og innflytelse underveis for å holdes i live. Litteraturundervisningen er et sted der det beste fra danningstradisjonen kan holdes levende og fornyes på måter som også er forenlig med mer moderne utdanningsidealer. (...) Innholdsmessig er litteraturen en kilde til kulturelt anerkjente erfaringer. Når vi forholder oss til de personene og det samfunnet vi møter de tekstene vi leser, får vi del i måter å erfare verden på som vi kan bruke til å speile og supplere den erfaringen vi tilegner oss i det virkelige livet. Ved å oppleve vanskelige situasjoner, valg og dilemma via litterære stedfortredere kan vi modnes til ulike sider av livet uten å risikere mer enn vårt eget emosjonelle engasjement. I arbeidet med litteratur kan vi dermed møte og erfare det

mer risikable i det å være til fra en trygg posisjon som leser. Dersom vi lar oss berøre i vid forstand, så virker litteraturen på oss, og den former oss som sosiale og tenkende mennesker. Litteraturens store danningsverdi ligger slikt sett i at den kan bidra til å utvikle elevenes *dømmekraft* (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235)

Ifølge Skaftun og Michelsen har litteraturen mye å gi elevene i skolen. Gjennom litteraturundervisning der læreren leder elevene inn i teksten, vil de kunne erfare, oppleve og øve på empati ved å lese litteratur (s. 235). Når elevene kan lese den samme teksten og oppleve den samme situasjonen gjennom teksten, kan de gjennom samtale og diskusjon lære og forstå seg selv og hverandre bedre. Å se på litteratur som en kilde til empatiutvikling, stemmer overens med Martha Nussbaums teori om «den narrative forestillingsevnen». Den narrative forestillingsevnen er som nevnt i sitatet fra Røskeland og Kallestad (2020), sentral i utviklingen til å bli en velfungerende samfunnsborger. Evnen til å leve seg inn i andres situasjon, er sentralt for å motvirke fremmedfrykt og fordommer (Nussbaum, 2016, s. 25). Ifølge Nussbaum er kunst og litteratur viktige kilder til utviklingen og danning. I arbeid med klassisk litteratur kan læreren bruke både den historiske siden ved verket, og den menneskelige siden til utvikling av danning.

2.3 Hvorfor leser vi klassisk litteratur i skolen?

Det er viktig å se for seg litteraturundervisningen som en åpen, demokratisk arena, der elevene kommer inn med sine forutsetninger, blir inspirert og får store nok utfordringer, slik at de kan komme ut igjen på den andre siden med økt litterær kompetanse og utvidete forutsetninger for å fortsette utdanningen og finne sin plass i samfunnet og livet. (...) det er bred enighet om at det å lese kulturens mest oppskattede litterære verker har stor verdi. Det har det fordi det kan styrke tankekraften, gi kulturell forståelse og historisk bevissthet, forme individet og danne selvstendige, kritiske mennesker som kan delta i offentligheten og bekymre seg om fremtiden. (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 19 og 23)

Sitatet over rommer både et bilde av hva litteraturundervisningen skal og bør romme, og en legitimering av klassisk litteratur i undervisningen. Lesing av klassisk litteratur legitimeres hovedsakelig fra to utgangspunkter, som en ser i sitatet til Skaftun og Michelsen. Det første er en tekstens kontekst, enten der er en historisk eller kulturell kontekst. Det andre

utgangspunktet er at litteraturen kan bidra til personlig utvikling og danning. Imerslund beskriver det slik: «Leser vi klassikere for å finne ut noe om den tida klassikeren ble til i, eller leser vi klassikeren for å finne ut noe om og for å få bekreftet noe i oss selv og vår egen tid?» (Imerslund, 2003, s. 17).

Skarøhamar bruker også de to samme aspektene ved klassisk litteratur i sin legitimering: «Skolen kan ikke sende elevene fra litteraturundervisningen ut i livet uten litterære røtter og verdireferanser» (Skarøhamar, 2011, s. 106). Hun mener også at en kan bruke begge utgangspunktene på samme tid:

Lesing av 'klassikerne' innebærer et danningspotensial skolen skal bidra til å utvikle hos elevene. (...) Poenget må være å 'åpne noen dører' og la elevene oppdage at mye av det forfattere har skrevet om opp gjennom tidene, rett og slett handler om det å være menneske (Kibsgaard Sjøhelle 2009, s. 279,280,285, sitert i Skarøhamar, 2011, s. 105)

I forbindelse med innføringen av fagfornyelsen legitimerte Kunnskapsdepartementet undervisning om klassisk litteratur med at den kan bidra til forståelse og refleksjon om samfunnet, både historisk og i samtid, og at den klassiske litteraturen legger grunnlaget for en felles kulturell plattform.

Som litteraturfag skal norsk bidra til at elevene får ta del i den litterære kulturarven. De litterære klassikerne tilbyr viktige perspektiver på hvordan samfunnet vi lever i har utviklet seg, og de kan være med på å bygge et fellesskap og bidra til en kulturell plattform. (Meld.St.28 (2015-2016), s. 50)

Et annet aspekt ved klassisk litteratur er at den kan bidra til utjevning av sosial ulikhet gjennom utvikling av litterær kompetanse. Dette er et sentralt mål for litteraturundervisninga (Penne, 2010, s. 44). Elever som ikke kommer fra et hjem med foreldre med god litterær kompetanse, vil kunne opparbeide denne evnen på skolen, og føre elevene inn i et litterært fellesskap, og dermed stille med likere forutsetninger når hen kommer ut i voksenlivet (Skraftun & Michelsen, 2017). En del av den litterære kompetansen er å lese teksten med nærhet og distanse (fordobling) (Tønnesen, 2012). En måte å øve på dette er å se tekstens mening og innhold i relasjon til andre tekster og samfunnet rundt.

Elevene skal kunne relatere innholdet til andre temaer, som for eksempel kjønnsroller, moral, miljøvern eller kulturelle ulikheter. I denne prosessen beveger elevene seg fra den nærmeste personlige erfaringssfæren over til en mer sofistikert innsikt i andre menneskers liv og kultur og videre til en mer til mer globale spørsmål. Det er det viktig å ha evne til å forstå ulike typer tekster, lese kritisk og bruke ulike lesestrategier på en fleksibel måte, og dette trenger elevene hjelp til å utvikle. (Blikstad-Balas & Roe, 2022, s. 15).

Blikstad-Balas og Roe beskriver mange tema som en ser igjen i klassisk litteratur. Ved å bruke klassisk litteratur med begge utgangspunktene som er nevnt tidligere, vil læreren hjelpe elevene gjennom prosessen med å oppleve teksten selv, sette den i relasjon til andre menneskers opplevelser (den narrative forestillingsevnen), og sette alt dette i en større kontekst.

Det som er spesielt med klassiske verk, er at de i kraft av å være historiske, gir en annen mulighet for sammenligning og innlevelse, enn samtidslitteratur. «Klassisk litteratur kan lett bli skjøvet til side hvis bokvalget skal være samtidslitteratur og styres av en spesialfunksjon der elevene bare kan se seg selv og sin egen tid» (Skarðhamar, 2011, s. 104). Samtidslitteratur kan bidra til å danne mennesker som blir bevisst på seg selv og evner å endre samfunnet til det bedre. Litteraturen speiler ofte samfunnet og bidrar til å sette egen samtid i et kritisk lys. På den måte skaper denne litteraturen potensial for endring og utvikling av samfunnet (s. 104). En kan argumentere for at den samme argumentasjonen kan brukes om klassikere. De gir elevene mulighet til å kritisk tolke og reflektere rundt hvordan samfunnet så ut før. Det er viktig å gi elevene et innblikk hva mennesker har tenkt i tidligere generasjoner, både for å lære av deres feil, og for å erfare at mennesker alltid har vært mennesker (Skarðhamar, 2011, s. 105).

Empati og mentalisering

Nussbaums «narrative forestillingsevne» er en teori om hvordan litteraturen kan bidra til å utvikle menneskers empati. Når en leser litteratur, vil en presenteres for ulike karakterer og samfunn. Noen ganger leser en om mennesker og steder som minner leseren om eget liv. Andre ganger er handlingen i litteraturen fremmed, men da kan leseren leve seg inn i deres virkelighet. Ved å lese litteratur vil en i følge Nussbaum utvikle sin evne til empati og forståelse (Nussbaum, 2016, s. 27).

Skjønnlitteraturen lar oss betrakte andres liv med mer enn en tilfeldig turists interesse – med engasjement og empatisk forståelse, med sinne over samfunnets manglende vilje til å se. Den gir oss muligheten til å se hvordan omstendighetene former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv, og vi ser at omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for deres forventninger og ønsker, deres håp og frykt. (Nussbaum, 2016, s. 29)

Barn begynner tidlig å utvikle sine grunnleggende moralske evner gjennom å leve seg inn i fortellinger (s. 30). De lærer å engasjere seg i karakterenes liv og skjebner, samtidig som de får en forståelse for karakterenes komplekse indre følelsesliv (s. 32). Gjennom den narrative forestillingsevnen utvikler barn evnen til å se verden fra andres perspektiv. En viktig del av dette er å øve på evnen til å sette seg inn i situasjonen til mennesker som er annerledes enn seg selv (s. 210).

Ifølge Ruth S. Stokke (2022) kan læreren bidra til å styrke elevenes evne til mentalisering gjennom å snakke om litteratur (s. 256). Mentalisering er evnen til å forstå, og sette seg inn i andre menneskers tanker, følelser, behov, reaksjoner og motiver, og bruke denne evnen til å forstå seg selv (s. 255). Empati er en nært beslektet evne, men mentalisering er mer enn å *bare* føle empati (s. 263). Evnen utvikles tidlig i barneårene, men den videreutvikles gjennom hele livet. Gjennom samtaler om skjønnlitteratur får elever sette ord på egne tanker og følelser, samtidig som de får øve på å lytte til andres (s. 256).

Mange klassiske verk tilbyr innhold som krever at leseren mentaliserer for å forstå innholdet, og vil derfor være nyttig i utviklingen av empati hos elevene. Stokke beskriver at litteratur kan fungere som «simulert erfaring» for elevene (s. 263-264). Med dette mener hun at barn kan få en forståelse for hvordan det kan være å leve i en vanskelig situasjon, uten å nødvendigvis oppleve denne situasjonen selv. Elevene vil altså gjennom å lese og arbeide med skjønnlitteratur øve sin evne til mentalisering og med dette empati (s. 264). Videre vil elevene få muligheten til å lese om mennesker som tenker, eller velger annerledes enn de selv, dette vil bidra til å styrke mentaliseringsevnen og forestillingsevnen (s. 265).

I følge Nussbaum gjør denne forestillingsevnen oss bedre i stand til å forstå andre menneskers livssituasjoner, og den bidrar med det hun kaller for en nødvendig 'forstyrrelse'. (...) litteraturens estetiske virkemidler får leseren til å tenke nytt, og se verden fra andre vinkler, ved å 'forstyrre' etablerte forestillinger (Kallestad, 2020, s. 78)

I sin artikkel «Empati i norskfaget, men ikke hjemme» problematiserer Annika Myhr (2021) empatifokuset i norskfaget. Hun poengterer at dersom empati skal brukes for enhver pris, kan det gå utover de sårbare elevene i skolen. Hun trekker frem elever som vokser opp under ikke-empatiske forhold som eksempel på sårbare elever. Disse elevene vil ifølge Myhr ha godt av at litteraturen som leses i skolen ikke bare er eldre skjønnlitteratur, men også moderne virkelighetslitteratur (Myhr, 2021). Ved lesing av slike tekster vil elevene trenge å bruke sin kritiske empati til å vurdere hva som er sant, eller ikke. Videre vil de få øve på å ha empati for karakterer og mellommenneskelige relasjoner som er mer komplekse enn en del av karakterene i skjønnlitteratur (Myhr, 2021).

Teksten historiske kontekst

Historiens rolle i litteraturundervisningen er historisk sett omstridt (Claudi, 2019, s. 2). Hvis teksten er en helhet alene, er det ikke nødvendig å sette tekster inn i en historisk kontekst (Claudi, 2019, s. 5). Det er likevel gode grunner for å bruke den historiske konteksten til en tekst aktivt i undervisning. Litteraturhistorie har lenge vært en viktig del av norskfaget. Litteratur og forfattere settes i en historisk sammenheng, og konteksten teksten er skrevet i, er sentral (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 42). I Norge har litteraturhistorie vært en sentral del av å bidra til bevissthet rundt norsk kulturarv og nasjonsbygging. Litteraturfaget var historisk sett tett knyttet opp til historiefaget. Denne koblingen har gjennom årene blitt mindre tydelig, og litteraturhistorie er i dag en mindre omfattende del av litteraturfaget (s. 42). I oppgavens innledning delte jeg min erfaring om at mange ser på klassisk litteratur som kjedelig. Mads B. Claudi argumenterer for at holdningene og meningene heller kan være et tegn på lite god undervisning som at det er litteraturhistorien i seg selv. «Det kan være at den rapporterte kjedsomheten slett ikke skyldes den historiske tilnærmingen som sådan, men måten (litteratur-) historien og forholdet mellom tekst og historie forstås på og undervises om.» (Claudi, 2019, s. 6).

Historisk-biografisk metode i litteraturundervisning går ut på at en bruker forfatteren, og hans liv aktivt for å forstå teksten i konteksten den er skrevet i (Skarðhamar, 2011, s. 21). Ved å bruke en slik metode vil elevene få et innblikk i forfatterens liv på det tida verket ble skrevet. Da vil de kanskje også lettere sette dette i sammenheng med den verdenen de selv lever i, eller verdener de har lest om eller erfart før. En ulempe ved denne metoden er at verket i seg selv tar en slags annenrangsposisjon og konteksten for sentral (s. 23).

Klassisk litteratur og eldre litteratur kan som nevnt være med på å bidra til historisk bevissthet hos elevene. Litterære klassikere er verdt å lese, ikke bare som et historisk dokument, men som god litteratur vi kan lære noe av. En kan lære noe om samtiden ved å få et innblikk i hvordan samfunnet var før, og de kan sette dette i sammenheng med sin egen situasjon i dag (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 28 og 187). Skarðhamar sier noe lignende: «Litterære fortellinger om enkeltindivider har overføringsverdi til mennesker til alle tider og formidler noe allmenngyldig om det å være menneske» (Skarðhamar, 2011, s. 105).

Skaftun og Michelsen (2017) og Anne-Kari Skarðhamar (2011) mener at tekstens kontekst kan trekkes frem etter at en har arbeidet med teksten (s. 70; s. 85). Ved en slik måte å bruke litteraturhistorien på, er konteksten et bakteppe en kan bruke for å forstå teksten bedre, eller få mer ut av teksten. Claudi (2019) representerer et annet syn på hvordan en bør bruke litteraturhistorien i undervisningen. Han mener at en bør unngå å se på konteksten som noe «utenfor» teksten. For å skape engasjerende undervisning bør en bruke konteksten aktivt (Claudi, 2019, s. 6).

Ved å begynne i slike spesifikke kontekster kan vi kanskje vekke litteraturhistorien til liv som en arena befolket av virkelige mennesker i virkelige situasjoner som vi kan kjenne oss igjen i eller overraskes over, og av tekster som det går an å identifisere seg med, å stille seg kritisk til, å leve seg inn i, å gjennomskue etc. (Claudi, 2019, s. 8)

Claudi foreslår altså en tilnærming der læreren bruker konteksten som et utgangspunkt for elevenes refleksjon og innlevelse.

2.4 Å velge klassikere

I tidligere læreplaner forelå det i ulik grad en form for pensumliste eller skolekanon, om hvilke tekster og forfattere som skulle brukes i skolen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 27). Fra Kunnskapsløftet kom i 2006 er en slik liste fjernet. Det er likevel tydelige føringer for hvordan lærerne skal velge ut verk (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 40). I stedet for en utalt kanon, hadde kunnskapsløftet, og har fagfornyelsen et sett med kompetansemål, som gir føringer for hva elevene skal oppnå eller sitte igjen med etter undervisningen. Læreren har i praksis lov til å velge tekster og undervisningsmetode fritt (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 28). Ifølge Skau og Blikstad Balas er det likevel ikke slik at fraværet av en kanon, fører til at lærerne ikke bruker mange av de samme verkene i undervisning. «Det er heller ikke gitt at det ikke blir lest felles litteratur bare fordi lærerne ikke har noen felles statlig liste de må forholde

seg til – og motsatt er det ikke gitt at enkelte tekster ikke leses bare fordi de ikke (lenger) står listet opp i en læreplan.» (Skau & Blikstad-Balas, 2019, s. 86).

LISA-undersøkelsen som nevnt tidligere (kap.1.3) viste at hele 74 ut av 86 litterære verk, var hentet fra læreverk eller annet tilsvarende pedagogisk materiale (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020). Hvis en legger denne statistikken til grunn er det ikke læreren selv som tar valget om hvilken litteratur hen bruker i undervisning. Det er likevel mange litteraturvitere, teoretikere og forskere som mener mye om hvordan læreren bør velge ut litteratur, og som legger til grunn at lærerne gjør bevisste reflekterte valg (ref. Grütters & Myren-Svelstad, 2022). Laila Aase beskriver denne utvalgsprosessen slik:

Norsklæreren må velge ut tekster og tilnærminger som på en eller annen måte er eksemplariske og som kan ivareta mange målsettinger for faget samtidig. Dyktige norsklærere er vand til å arbeide slik. (Aase, 2019, s. 25).

Ifølge Kjelen ser det ut til at en del lærere i dag legge mer vekt på elevenes lyst og synsing, heller enn å velge litterære verk av kvalitet som utvikler elevenes litterære kompetanse og geleide elevene inn i et litterært felleskap (Kjelen, 2018, s. 18; Kjelen, 2022, s. 3). Kjelen trekker frem at hvis lærere ser bort fra klassiske verk på bakgrunn av deres vanskelighetsgrad. Kan det føre til mangelfull litteraturundervisning, og han påpeker at dette røver elevene for muligheten til å ta del av et litterært felleskap senere i livet (Kjelen, 2018, s. 19).

Vanskelighet er en relativ størrelse. Det betyr at hvor vanskelig en tekst er, avhenger av den som leser teksten (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 184). En tekst kan være vanskelig fordi den er uvandt for leseren, leserens forkunnskaper, tekstens kontekst og tema. Det kan også skyldes intellekt og modenhet (s. 184). Det er viktig at læreren tilpasser tekstens vanskelighetsgrad etter elevenes nivå, og hever vanskelighetsgraden etter hvert som elevenes mulighetsrom endres (s. 185). Eldre tekster kan være vanskelig fordi språket er fremmed for elevene, men dette er en utfordring læreren kan sette av tid til å løse med elevene (s. 185).

Tekstene bør gi leseren mulighet til å lese med både innlevelse og distanse. Teksten må knyttes til elevenes erfaringsverden, men den bør også utfordre og stimulere til utvidelse av elevenes forståelseshorisont (Tønnesen, 2012, s. 141). Klassiske tekster som *Synnøve Solbakken*, «Karen», og «Karens Jul» har noen didaktiske kvaliteter som gjør at tekstene egner seg til undervisning. Tematikken er gjenkjennelig, kronologien er enkel å følge med på og tidsavstanden fra oss er lang nok til at de kan lese med distanse (Kjelen, 2013, s. 69). I

arbeid med klassiske verk er det viktig å lære elevene å lese tekstene med et kritisk blikk (Nussbaum, 2016, s. 29). Selv om tekstene er lest og innholdet tolket, mange ganger før, er en viktig del av å øve den litterære kompetansen, å bruke sin kritiske sans, og så i arbeid med tekster som allerede er tolket før.

Litterær kvalitet

Et relevant spørsmål når det er snakk om hvilken litteratur som bør velges, er «hva er god litteratur?». Det er ikke lett å finne et enkelt svar på dette spørsmålet. Kanskje er det fordi få føler seg kvalifisert til å svare på spørsmålet, eller kanskje det er fordi spørsmålet er for stort og rommer for mye til å kunne svare kort eller enkelt (Aamotsbakken, 2003, s. 11). For at litteraturen skal ha en danningspotensial må den også være av en viss litterær kvalitet (Michelsen, 2020, s. 94 og 113). Litterær kvalitet er vanskelig å bestemme. «siden den er både kontekstuell, situasjonell og en sammensatt størrelse» (Michelsen, 2020, s. 94). Per Arne Michelsen argumenterer for at det er nettopp dette som gjør at en bør diskutere og undersøke hva litterær kvalitet egentlig er (s. 94). Litterær kvalitet er en relativ størrelse, dette innebærer at kvaliteten ikke bestemmes ut ifra leserens subjektive mening (Bjerck Hagen, 2022, s. 38). «At en liker en bok, er hverken et tilstrekkelig eller nødvendig kriterium for at boken har litterære kvaliteter, selv om den kan ha det.» (Michelsen, 2020, s. 94).

Michelsen tar utgangspunkt i Atle Kittang (2009) sitt syn på at litterær kvalitet er det som avgjør om en tekst er å regne som kunst (Michelsen, 2020, s. 95). Michelsen argumenterer for at tekstens kontekst og innhold også kan være med på å tilføy kvalitet til teksten, uten at det påvirker eller endrer det rent estetiske ved den (s. 95). Videre trekker han frem Erik Bjerck Hagen (2004) sine kriterier for litterær kvalitet: «(...) originalitet, kompleksitet, følsomhet, morsk alvor, kognitiv dybde, intensitet, virkelighetsskapende evne og fremmedhet (...)» (Michelsen, 2020, s. 95). Spørsmål rundt litteraturvalg, er et litteraturdidaktisk spørsmål. Når en skal drive litteraturdidaktikk og litteraturvalg, for eksempel som norsklærer. Argumenterer Michelsen for at en må bruke kriteriene til litterær kvalitet til å vurdere hvorvidt en tekst er passende i undervisning (s. 96).

Litteratur som gir motstand

For at elevene skal forberedes på voksenlivet, både det tekstmangfoldet de vil møte og for å øve på problemløsning. Er det viktig at de presenteres for ulike typer tekster. Michelsen (2020) og Kjelen (2018; 2022) argumenterer for at elevene bør møte litteratur som gir

motstand, som gjerne oppleves vanskelig og som utfordrer leseren. God litteratur som gir motstand oppfyller gjerne kriterier som «originalitet, kompleksitet, intensitet og fremmedhet» (Michelsen, 2020, s. 96). Tekstene lærerne velger bør fenge og gjerne overraske leseren, og det bør være tekster som gir leseren noe å strekke seg etter (Tønnesen, 2012, s. 141). «Det å åpne tekster, å finne veier inn i tekster som byr på litt motstand og grublearbeid, er kanskje det aller mest sentrale i litteraturfaget» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 11).

Det å jobbe med tekster som gir en motstand, vil ofte utløse blant annet både nysgjerrighet og undring, og fortvilelse. Disse følelsene er grunnlaget for å øve sin kritiske sans og etisk og historisk bevissthet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 37). Å lese litteratur handler om å prøve å forstå teksten. for å undervise om teksten, må derfor læreren ha samlet egne oppfatninger og forståelse av teksten. Læreren skal lede elevene i deres prosess mot å forstå, men hen skal ikke presentere egen tolkning som eneste riktige (s. 37).

Tekster som byr på motstand vil som nevnt gjerne oppfattes som utfordrende, men vil også by på problemer elevene kan finne en løsning på (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 164). Skaftun og Michelsen bruker begrepet mulighetsrom for arbeid med tekster som byr på nok motstand til at elevene kan finne, diskutere og løse problemer. Disse tekstene kan ikke være så enkle at elevene fort blir enige om meningen og innholdet, men de kan heller ikke være så avansert at de blir utilgjengelige for elevene. «De velvalgte tekstene mellom ytterpunktene utgjør mulighetsrom der den faglige fantasien og den kreative tolkningsaktiviteten kan utspille seg» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 164) .

Ifølge Margrethe Sønneland må elevene se teksten i seg selv som et meningsfullt objekt, for at de skal engasjere seg i diskusjon om litteraturen (s. 23). Sønneland interessert i elevens identifisering av problem og problemløsning i møte med tekster som byr på motstand (Sønneland, 2018, s. 95). Hun stiller spørsmål ved om det er mulig å se hva elevene engasjerer seg for, ved å se på hvilke problemer de finner i tekstene (s. 96). Hun argumenterer for at arbeid med litteratur med motstand i klasserommet, er med på oppøving av dømmekraft, som også er grunnleggende for demokratisk deltakelse i livet generelt (Sønneland, 2019, s. 103). Tekster som byr på motstand, skaper ikke motvilje hos eleven. Tvert om viser studien at de blir engasjert og retter seg mot å forstå kjernen av teksten, så lenge elevene får finne frem på egenhånd (Sønneland, 2019, s. 108). Skaftun og Michelsen beskriver hvordan dette engasjementet er viktig også for norskfaget «(...)det er en viktig

forutsetning for fagutviklingen at elevene oppfatter at faget kan tilby noe som de må bryne seg på, og ikke bare en masse de kan konsumere nær sagt med blendingsgardinene nede.» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 189).

2.5 Undervisning om klassisk litteratur

Rødnes (2014) fant i sin studie av skandinavisk forskning på litteraturredidaktikk. At det er to hovedinnganger til arbeid med litteratur i skolen. Den første er erfaringsbasert tilnærming. Denne henger tett sammen med leserorientert litteraturteori og både resepsjonsteori og leserresponsteori (s. 2). Med denne tilnærmingen er det leserens tekstforståelse som er i fokus. Leseren trekker inn egne erfaringer i arbeidet med å tolke innholdet i teksten hen leser. Denne tilnærmingen er blitt kritisert for å ha for lite søkelys på teksten i seg selv, og at undervisningen blir med prating enn lesing (s. 2).

Den andre tilnærmingen er analytiske, tekstorienterte tilnærminger (Rødnes, 2014, s. 2). Ved en slik inngang til teksten, er teksten i seg selv i fokus. Her vektlegges historisk kontekst, og tekstens utforming. Eksempelvis gjennom språklige virkemiddel eller sjanger (s. 2). På den ene siden er opplæring i denne formen for tilnærming til teksten er viktig for å utvikle tekstforståelse og litterær kompetanse (Skradhamar, 2001 og Skaftun, 2009, sitert i Rødnes, 2014, s. 13). På den andre siden er tilnærmingen kritisert for at det blir en skjematisk analyse av litteraturen og at leserens personlige mening, kommer i siste rekke.

Som nevnt i delkapittelet om posisjonering i fagfeltet og tidligere forskning (kap. 1.2). Presiserer Rødnes at begge tilnærmingene bør ha en plass i skolen (Rødnes, 2014, s. 13). Det er viktig at læreren synliggjør for elevene hvorfor en bruker den gitte tilnærmingen, og at begge inngangene til teksten, er rettet mot et overordnet mål. «Et slikt viktig mål må være at elevene utvikler en bred, sammensatt tekstkompetanse – som kan omfatte både erfaring og analyse.» (Rødnes, 2014, s. 13). Dersom læreren bare velger tekster og tilnærminger som fenger, heller enn utfordrer elevene, er det ifølge Kjelen (2018) og Penne (2012a) fare for at litteraturundervisningen blir mangelfull. På en annen side kan en argumentere for at engasjement og interesse er grunnleggende for at elevene skal få utbytte av undervisningen. Som nevnt tidligere er det flere litteraturredidaktikere som hevder at litteratur med motstand, engasjerer elevene, dersom verket og tilnærmingen er tilpasset elevgruppen (Skaftun & Michelsen, 2017; Sønneland, 2018).

Ifølge Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2022) er engasjement og motivasjon avgjørende for både evnen og viljen til å lese (s. 42). For å fremme leseglede, må elevene få mulighet til kjenne på nysgjerrighet og trangen til å «vite hva som skjer» (Hennig, 2017, s. 66). Daniel Pennac er kjent for å hevde at tvangslesing fører til avsky mot litteratur (Pennac, 1999, i Hennig, 2017, s. 66). Han hevder at for å oppleve den litterære erfaringen, må elevene få tid til å lese mer, og mulighet til å engasjere seg i det de leser. For å engasjere eleven må læreren selv undervise om litteratur hen er engasjert i (Hennig, 2017, s. 68). Videre trenger elevene kunnskap om og et språk til å snakke om det de leser. For det er gjennom samtale om litteratur at elevene kan ta del i et litterært felleskap (s. 69).

Kristin B. Sivertsen (2021) argumenterer for at følelses- og affektbasert litteraturundervisning kan bidra til å engasjere lesere. I Litteraturundervisning med affektbasert fokus, er følelsesmessige responser sentrale (s. 2). For eksempel vil interaksjoner preget av sjokk eller overraskelse, kunne oppleves relevant og gjenkjennbart for elevene (s. 6). Legitimeringen av denne formen for undervisning stemmer overens med mentaliseringsbegrepet til Stokke (2022). Å undervise om affektiv samtidslitteratur, for så å sette de i relasjon til klassiske verk, vil gi gode muligheter til refleksjon om sensitive tema, følelser, empati og mye mer.

Sylvi Penne kritiserer skolen og lærernes bruk av utdrag i litteraturundervisningen (Penne, 2012b, s. 163). Hennes forskning viser at i den grad elevene husker noe fra litteraturundervisningen på ungdomsskolen, er det fra arbeid med hele verk. Hun argumenterer for at ved å lese hele verk, får elevene oppleve tydelige vendepunkt der følelsene kan aktiveres (Penne, 2012, s. 163). I tråd med Penne argumenterer Aamotsbakken også for bruk av hele verk, heller enn utdrag.

Hakker en opp en tekst slik at detaljene overtar for helheten, blir resultatet manglende engasjement hos elever. Ofte hersker det en innbitt vilje mot klassiske eller kanoniserte tekster, og dette kan skyldes at elevene forbinder disse tekstene med detaljerte analysestrategier og disseksjon av tekstene (Aamotsbakken, Kanon - Hvorfor og hvordan, 2018, s. 83)

Elevenes misnøye med klassiske tekster har ikke nødvendigvis noe med teksten i seg selv å gjøre, men heller med hvordan det undervises om teksten (Aamotsbakken, Kanon - Hvorfor og hvordan, 2018, s. 83). Ifølge Gunilla Molly (2002) er elevene ofte interessert i hvordan teksten kan bety noe for dem, heller enn analytiske oppgaver. For stort fokus på

litteraturhistorie og annen kontekst til teksten, gjør at elevene lettere relaterer seg til teksten (Molly, 2002, sitert i Rødnes, 2014, s. 3,7).

Undervisningsmåter

Når læreren har valgt en tekst, må hen velge en måte i «åpne den for leserne» (Tønnesen, 2012, s. 141). Tønnesen beskriver fire mulige *nøkler* til å åpne teksten for elevene. Den første er at elevene skriver videre på tekstens handling, ved viktige vendepunkt. Den andre er at elevene skriver ned og eventuelt deler ulike språklige utforminger som selv har bitt seg merke i. Den tredje er at elevene skal bruke fortellerperspektivet til teksten på en kreativ måte. Eksempelvis skrive om teksten til et annet format, som filmmanus, sammendrag, eller at elevene skal skrive handlingen ut ifra et annet perspektiv. Den fjerde nøkkelen er å bruke personene i teksten som utgangspunkt til videre refleksjon og mentalisering, eksempelvis gjennom biodikt eller identifikasjon (2012, s. 141).

Anne-Kari Skarðhamar (2011) bruker begrepet «sluking» om det å lese mengder skjønnlitteratur fort, uten å få med seg hele innholdet. I skolen er det vanlig å ha lesekonkurranser for å stimulere leseglede og lesetrening (s. 13). Det motsatte av «sluking» er «nyttelseslesing», her bruker en tid på å leve seg inn og forså det en leser. Høytlesning for barn er et godt eksempel på denne formen for lesing av skjønnlitteratur (s. 13). Med større fokus på refleksjon, forståelse og å se sammenhenger, i læreplanen. Er denne formen for lesing en viktig del av litteraturundervisningen i skolen (s. 14).

Den litterære kompetansen «lever» i den forstand at den er i stadig utvikling. En del av denne utviklingen er å drive *dialogisk kompetanseutvikling*. Vibeke Hetmar beskriver dette som en dynamisk utvikling som skjer i samspill med litterære tekster og andre lesere (Hetmar, 1999, i Tønnesen, 2012, s. 148). Elevenes opplevelse og tanker når de leser eller blir lest på er verdifullt (Moe, 2014, s. 193). Det er derfor lurt å bygge undervisningen slik at disse tankene får komme frem. Elevenes personlige tilnærming til teksten er sentral for at elevene skal få noe ut av undervisningen (Stokke, 2022, s. 252). Læreren må hjelpe elevene til å innta ulike leseposisjoner, fylle ut tomrom i tekstene og tolke delene i lys av helheten som litteraturen byr på. Læreren må hjelpe elevene «inn i teksten» og «ut igjen» for å reflektere over hva de har lest (s. 252).

Å bruke litteratur som utgangspunkt for kreativ skriving er en vanlig undervisningsform (Skarðhamar, 2011, s. 46). Den litterære teksten setter i gang en kreativ prosess god leseren, som videre bruker den som inspirasjonskilde til å skrive egne tekster. Høytlesning er en annen

nyttig metode også for de eldre elevene. «Når litteraturen blir båret av en stemme i klasserommet, blir det til et felles opplevelseshom. Da får alle med seg den samme tekstferingen, enten de selv strever med lesingen, eller de er rasere i lesekunsten.» (Tønnesen, 2012, s. 134). Når læreren leser høyt, må hen velge lengden på leseøktene med omhu. Når en leser tekster selv, stopper en gjerne opp og tenker et lite sekund hvis det treng. Læreren bør se etter åpninger eller tydelige vendepunkt i teksten og legge pausene der (Tønnesen, 2012, s. 135). Tønnesen viser til pedagogen Birthe Sørensen, når hun beskriver tre lesestopp i løpet av høytlesning. Den første pausen er etter innledningen. Da har elevene fått et inntrykk av språkform, innhold og hvilken type tekst det er.

Andre lesestopp bør legges etter karakterer og eventuelle problemer eller konflikter er presentert. Da rekker elevene å danne seg et grunnlag og forventninger til fortsettelsen. Her kan læreren gi refleksjonsoppgaver som hjelper elevene til å koble historien til erfaringer fra lignende tekster. Da aktiverer læreren elevenes litterære kompetanse (Tønnesen, 2012, s. 135). Det tredje og siste lesestoppet bør legges mot slutten, men før alle konflikter er løst. Dette stoppet gir elevene mulighet til å undre seg over teksten, og gjerne sette ord på ting. Hvis teksten er kompleks, får elevene tid til å ta inn, og reflektere over de ulike lagene i teksten (Tønnesen, 2012, s. 135). For å sikre at elevenes faglighet blir grunnlaget for videre arbeid med teksten bør læreren gi elevene mulighet til å stille spørsmål til teksten. Spørsmålene må ikke alltid besvares, men ved å bygge på elevenes naturlige nysgjerrighet til teksten, kan læreren tilføye faglig språk og forståelse (Tønnesen, 2012, s. 135).

I litteraturhistorie er ofte de ulike litteraturhistoriske periodene knyttet til spesifikke sjangre. I boka *Dei litterære sjangrane* skriver Sejersted:

1700-talets klassisisme krinsa mykje rundt dramaet, 1800-talets romantikk rundt lyrikken, og den seinare realismen rundt romanen og novella. Modernismen på 1900 – talet var igjen lyrikkfokusert, medan vår eiga seinmoderne samtid kan ha ein tendens til å oppvurdere sakprosaen. Slik kan ein seie at stilhistoriske generaliseringar (periodar) og tekstlege generaliseringar (sjangrar) støttar opp om kvarandre. (Gullestad, Hamm, Sejersted, Tjønneland, & Vassenden, 2018, s. 15)

Videre poengterer han at det så klart ble skrevet verk av andre sjangre i alle disse periodene. Disse tekstene utfordret gjerne sjangernormene og at disse atypiske tekstene lett faller utenfor kanoniseringer og pedagogiske antologier (Gullestad, Hamm, Sejersted, Tjønneland, &

Vassenden, 2018, s. 15). Dette kan videre føre til at vi leser de sjangertypiske og periodetypiske tekstene fra de ulike litteraturhistoriske periodene heller enn de atypiske. Moderne litteratur er ofte mindre bundet til sjangerkriteriene. Andre kategorier som tematikk, historisk kontekst eller forfatterskap kan være like avgjørende for hvilke tekster som er med i moderne antologier (Gullestad, Hamm, Sejersted, Tjønneland, & Vassenden, 2018, s. 25). Undervisning basert på sjanger har vært omdiskutert. Kritikerne mener at sjangertrekkene kan virke som en trangstrøye på eleven og hindre dem i å skrive fritt og utvikle skrivinga si. Dessuten kan det virke som det er flere som mener at skrivingen i skolen skal være praktisk rettet og at elevene heller skal skrive sakprosa enn skjønnlitterært (Gullestad, Hamm, Sejersted, Tjønneland, & Vassenden, 2018, s. 25). Et argument for å beholde sjangeropplæringa i skolen er at de elevene som ikke leser eller blir lest for hjemme. Kan få mulighet til å få en lignende implisitt sjangerkunnskap på skolen (Gullestad, Hamm, Sejersted, Tjønneland, & Vassenden, 2018, s. 25).

«Performativ formidling» er en samlebetegnelse på tilnærminger til undervisning om litteratur, som innebærer å finne eventuelle sansbare erfaringer i teksten og formidle de til elevene gjennom formidling som gjerne også er elevaktiv (Teigland, 2020, s. 33). Tekster som kan virke uinteressante og vanskelige gjøres tilgjengelige ved nye formidlingsformer (Teigland, 2020, s. 30). I de tilfellene der leseren (eleven) ikke klarer å skape mening i teksten kan en performativ formidlingsform være en god strategi (Teigland, 2020, s. 31). Teigland (2020) argumenterer for at den tekstens historiske konteksten er viktig. Vanskelige ord, geografiske eller sosiale forhold må forklares for at elevene skal ha mulighet til å forstå teksten, og utvikle sin narrative forestillingsevne (s. 38).

Selv om eldre tekster leses i modernisert språkdrakt, er det gjerne vanskelig for elevene å forstå hva de leser (Skarøhamar, 2011, s. 19). Lærere må bruke mer tid enn tidligere på ord- og begrepsforklaringer som en del av litteraturundervisningen (s. 19). Det er lettere å forstå og lære ord når de er satt i en sammenheng. Men det er heller lite sannsynlig at ordforklaringene bidrar til elevenes leseopplevelse (s. 19). Læreren må derfor finne en balanse mellom å bruke tid på å forstå vanskelige ord. Og på å legge til rette for den litterære opplevelsen og forståelsen for innholdet.

3.0 Metode

Følgende kapittel handler om hvordan min forskningsprosess har foregått i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg vil redegjøre for valg av metode, kunnskapssyn/vitenskapssyn, innsamlingsmetode og analysestrategi. Til slutt i kapittelet har jeg reflektert rundt studiets validitet og reliabilitet. Det er viktig for meg å være gjennomslutning i alle mine vurderinger, avgjørelser og gjennomføring av prosjektet.

Enten en er klar over det eller ikke, påvirker våre grunnleggende filosofiske antagelser måten vi driver forskning (Poth & Creswell, 2018, s. 15). Først og fremst vil min forskning bære preg av min personlige bakgrunn, kunnskap og mitt syn på verden (s. 17). Før jeg presenterer oppgavens metode og metodologi, vil jeg først presentere hvilke ontologiske og epistemologiske teorier oppgaven er bygget på. Det vil legge grunnlaget for veivalg og tolkninger underveis i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 25)

I tråd med Poth og Creswell (2018) sine refleksjoner rundt axiologi, er det ikke mulig å være objektiv i analysearbeidet med datamaterialet i oppgaven (s. 21). Axiologi handler om forskerens verdier i møte med forskningen. Poth og Creswell beskriver det slik «All researchers bring values to a study, but qualitative researchers make their values known in a study» (Poth & Creswell, *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches*, 2018, s. 21). En god forsker er altså åpen og tydelig på eget verdigrunnlag, og hvordan dette påvirker forskningen. Forskeren kan heller ikke legge vekk egne erfaringer og tanker når hen driver forskning.

(...) we cannot separate ourselves from what we know. The investigator and the object of investigation are linked such that who we are and how we understand the world is a central part of how we understand ourselves, others, and the world (Guba & Lincoln, 1996, sitert i Lincoln, Lynham, & Guba, 2018, s. 116-117).

Vår kunnskap er en sentral del av hvem vi er, og hvordan vi oppfatter verden. Neteland og Aa (2020) skriver i *Metodeboka 2* at forskere innenfor humanvitenskap ikke kan være objektive når de intervjuer, observerer eller på andre måter gjennomfører kvalitativ forskning (s. 14). De forklarer dette ved at forskere er mennesker som bruker sin fagkunnskap og subjektivitet når vi tolker og forstår. Det er derfor viktig at forskningen skjer på en systematisk måte for å sikre kvalitet (ss. 14, 15). Det er viktig å være transparent i forskningen, og selvreflekterende i arbeidet med ei masteroppgave s. 15. I den grad min subjektivitet skinner igjennom er det viktig at jeg er gjennomslutning om mine grunnleggende verdier og syn på verden. Analysen er

påvirket av min kunnskap om temaet fra før, og min subjektive tolkning av datamaterialet er en sentral del av analysen.

Selv om mitt mål er å få frem informantenes meninger, tanker og opplevelser. Vil jeg ikke klare å tolke materialet uten å være subjektiv. Med dette mener jeg å si at jeg umulig kan gi en korrekt og objektiv beskrivelse av intervjuobjektene og deres meninger. Min fremstilling vil være farget av at det er jeg som tolker datamaterialet. Postholm og Jacobsen (2018) oppsummerer dette slik «Vår forståelse av virkeligheten vil da være en oppfatning av virkeligheten, ikke virkeligheten i seg selv.» (s. 49).

Min analyse av datamaterialet er basert på et relativistisk verdenssyn. Det innebærer at tolkningene, konklusjonene og refleksjonene som er trukket ut ifra datamaterialet. Er mitt forsøk eller bidrag til å tolke materialet. Jeg mener ikke å påstå at mine tolkninger er de eneste mulige, men jeg har forsøkt å tolke på en grundig og gjennomtenkt måte i tråd med Braun og Clarke (2022) sin refleksive tematiske metode (s. 174). I forbindelse med presentasjon av metode til denne oppgaven er det som nevnt nødvendig å si noen ord om mine grunnleggende filosofiske antagelser.

3.1 Filosofisk grunnlag

Poth og Creswell (2018) beskriver fire filosofiske antakelser som utgjør grunnlaget for hvordan filosofien påvirker kvalitative forskere. De fire filosofiske antakelsene er ontologi, epistemologi, aksiologi og metodologi (s. 20). Jeg vil ta utgangspunkt i disse for å beskrive mine filosofiske antagelser, og reflektere rundt hvordan disse kan påvirke min forskning. Mine grunnleggende tanker om verden passer inn i et konstruktivistisk syn på verden og kunnskap.

Innenfor konstruktivismen ser en på virkeligheten som noe vi ikke kan vite alt om, men at enkeltmenneskers opplevelse og oppfatning av verden er det virkeligheten egentlig er (Hatch, 2002, s. 15; Poth & Creswell, 2018, s. 24). Ontologi handler om hva som oppgjør virkeligheten eller verden, og om virkeligheten er foranderlig eller ikke (Poth & Creswell, 2018, s. 20).. Virkeligheten er ulik for alle mennesker, men flere mennesker kan ha lik eller lignende oppfatning (Lincoln, Lynham, & Guba, 2018, s. 110).

Epistemologi handler om hva kunnskap er, og hvordan denne kunnskapen kan oppnås (Braun & Clarke, 2013, s. 29; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69; Poth & Creswell, 2018, s. 21).

Kunnskap er ikke laget ut av ingenting, ei heller finnes det én riktig sannhet. Kunnskap er et resultat av hvordan vi mennesker oppfatter verden (Braun & Clarke, 2013, s. 30; Hatch, 2002, s. 15). Med andre ord er kunnskap konstruert i samspillet mellom individet og verden (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 50-51). Innenfor konstruktivisme er forskeren med på å skape kunnskapen i samspillet med den eller de det forskes på. Det er derfor ikke ønskelig at forskeren streber etter objektivitet (Hatch, 2002, s. 15). Kunnskapen som skapes gjennom forskningen kan og vil endre seg dersom ny kunnskap kommer til. Det riktige eller sanne er under konstant endring og fornying (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Forskning må settes i en større sammenheng for at resultatenes relevans kan være gyldig og pålitelig.

Metodologi handler om hvordan en utøver selve forskningsprosessen (2018, ss. 20-21). Med et konstruktivistisk verdenssyn og kunnskapssyn i bunn er en hermeneutisk tilnærming til tolkning av datamaterialet hensiktsmessig (Hatch, 2002, s. 15). Hermeneutikken handler om å tolke for å forstå eller finne et dypere meningsinnhold i materialet. Det er grunnleggende i hermeneutikken at det ikke finnes en riktig sannhet i tråd med konstruktivismen, og at en må forstå enkeltdeler i lys av en større helhet (Thagaard, 2018, s. 37).

3.2 Metodiske valg

Jeg har nå presentert det filosofiske grunnlaget oppgaven bygger på. De neste delkapitlene handler om hvordan forskningen ble gjennomført, og jeg beskriver metodiske valg som ble tatt underveis.

Kvalitativ metode

Braun og Clarke (2013) skiller mellom kvalitativ og kvantitativ forskning ved å si at kvalitativ forskning bruker ord, både muntlig og skriftlig som materiale, mens kvantitativ forskning hovedsakelig bruker tall som forskningsmateriale (s. 4). Kvalitativ metode forsøker å tolke og forstå mindre mengder data, på en detaljert heller enn overflatisk måte (Hatch, 2002, s. 9).

Detaljert innsamling og analyse er tidkrevende og derfor er det gjerne færre informanter enn ved kvantitativ forskning (Braun & Clarke, 2013, s. 4). I Kvalitativ forskning er en interessert i meninger og holdninger heller enn å se sammenhengen mellom ulike variabler (Langdridge, 2006, s. 27).

I følge J. Amos Hatch (2002, s. 7) er formålet med kvalitativ forskning å undersøke hvordan mennesker handler, tenker og er i deres naturlige setting. Hvis en endrer omstendighetene til

de menneskene en skal forske på, vil resultatene kun være et eksempel på hvordan de samme menneskene handler i den kunstige situasjonen og ikke si noe om hvordan de handler i virkeligheten.

For qualitative researchers, the lived experiences of real people in real settings are the objects of study. Understanding how individuals make sense of their everyday lives is the stuff of this type of inquiry. When research settings are controlled or contrived or manipulated, as in traditional research, the outcomes are studies that tell us little more than how individuals act in narrowly defined and inherently artificial contexts. In qualitative work, the intent is to explore human behaviors within the contexts of their natural occurrence. (Hatch, 2002, ss. 6-7)

Kvalitativ forskning forsøker å forstå verden ut ifra erfaringene til menneskene som lever i den (Hatch, 2002, s. 7). I tråd med et konstruktivistisk verdenssyn er det interessante for forskeren å først samle empiri, for så å systematisere, tolke og sette eventuelle funn i sammenheng med teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Denne tilnærmingen til forskning kalles induktiv metode. I motsetning er en deduktiv metode/tilnærming vanlig å bruke, dersom forskeren har en tydelig hypotese som hen ønsker å utforske (Brinkmann, 2013, s. 54; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101).

I følge Postholm og Jacobsen (2018) er det ikke mulig å drive en deduktiv, eller ren induktiv forskning. Forskeren vil befinne seg et sted i mellom de to ytterpunktene (s. 102). I mitt forskningsprosjekt vil tilnærmingen min påvirkes av den kunnskapen og erfaringen jeg bærer med meg fra tidligere. Derfor vil ikke en ren induktiv metode være gjennomførbart. Rett og slett fordi ønske om å se nærmere på undervisning om klassisk litteratur, kommer fra en nyskjerrighet som er grod frem i løpet av mine fem år som lærerstudent. Postholm og Jacobsen (2018) argumenterer for at en slik nyskjerrighet, skapt gjennom observasjon eller sansing, som en så ønsker å utforske gjennom empiri, er en abduktiv tilnærming. Heller enn en enten induktiv eller deduktiv (s. 102). Forskeren forsøker å finne sansynlige forklaringer på empirien, og veksler kontinuerlig mellom empiri og teori (s. 103). I denne sammenheng er det interessant å bruke en *åpen* metode for datainnsamling.

For å forsøke å få kunnskap om *hvordan* lærere underviser om klassisk litteratur. Hadde det vært ideelt å være en «flue på veggen»-observatør, for å se og videre forsøke å forstå hva læreren gjør i sin naturlige setting (Hatch, 2002, ss. 6-7). Dersom jeg skulle gjennomført et slikt forskningsprosjekt ville det tatt mer tid og ressurser enn det som er gjennomførbart til en

masteroppgave. Videre reflekterte jeg rundt hvordan jeg best kunne innhente informasjon om hvordan læreren underviser og lærerens tanker og refleksjoner. Jeg landet på en metodisk tilnærming der jeg ville gjennomføre en observasjon av en undervisningsøkt om et klassisk verk, for så å intervju læreren etterpå. I planleggingsfasen trakk informanten seg av praktiske årsaker. I samråd med min veileder falt valget derfor på å gjennomføre et knippe semistrukturerte intervjuer av norsklærere på ungdomsskoler. Med denne metoden gikk jeg innsikt lærernes tanker og refleksjoner, men jeg fikk ikke mulighet til å observere hvordan de gjennomfører undervisningen i praksis. Til gjengjeld fikk jeg tid til å intervju flere lærere, og dermed få et bredere datamateriale å jobbe med.

Det semistrukturerte intervjuet

Ved å bruke intervju som innsamlingsmetode får en god innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 89). Et intervju kan være alt mellom en uformell samtale, der intervjuobjektet selv kan styre innholdet, og et strukturert intervju der forskeren stiller forhåndslagde spørsmål, i en gitt rekkefølge (Thagaard, 2018, s. 90). Den intervjuformen som er brukt i denne oppgaven plasseres et sted mellom disse to ytterpunktene. Dette kalles et semistrukturert intervju. I denne intervjuformen deler intervjueren og intervjuobjektet diskursen i samtalen (Brinkmann, 2018, s. 579). Jeg utformet en intervjuguide på forhånd (vedlegg 2). Inngående spørsmål og rekkefølge på temaene ble tilpasset hvert enkelt intervju. Gjennom å bruke intervju fikk jeg et innblikk i hva et knippe norsklærere mener om bruk av klassisk litteratur. Intervjusituasjonen er hensiktsmessig fordi det gir mulighet til å få frem tanker og refleksjoner. Det er likevel viktig å presisere at de svarene jeg fikk ikke nødvendigvis representerer det lærerne gjør i praksis. Hvordan en snakker om det en gjør og hva en faktisk gjør kan være forskjellig (Anker, 2020, s. 37).

Intervjuguide

Intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, og forskningsspørsmål. Spørsmålene i intervjuguiden er utformet med tanke på å gi informanten spillerom til å fortelle om det de selv opplevde som relevant. Ved å starte spørsmålene med åpne og spørrende delsetninger, som for eksempel «kan du fortelle meg om» og «hva er dine tanker om». Var formålet å stille åpne spørsmål som stimulerer til svar basert på deres egne erfaringer og tanker (Thagaard, 2018, s. 97; Rubin & Rubin, 2012, s. 132). Underveis i intervjuene stilte jeg *inngående* spørsmål, for å holde samtalen gående og oppmuntre til videre utbrodering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 123).

Ifølge Rubin og Rubin (2012) kan en intervjuguide utformes på flere måter. Intervjuguiden min inneholder spørsmål som er vide nok til at informanten selv, kan føre samtalen dit de ønsker. Når informanten virker ferdig med sitt resonnement eller på andre måter føler seg ferdig, kan jeg føre dem videre med neste spørsmål. Spørsmålene er plassert i en naturlig rekkefølge, men de representerer fortsatt ulike undertemaer. Rubin og Rubin (2012, s. 124) beskriver denne formen for intervju og intervjuguide med et tre som metafor. Spørsmålene er hovedgrener oppover i treet. Resonnementene til informantene er mindre grener, hvor inngående spørsmål kan føre grenene i ulike retninger.

3.3 Innsamling av datamateriale

Utvalg

Svend Brinkmann skriver i sin bok *Qualitative interviewing* (2013), at uavhengig av hvordan forskeren finner sine informanter, er det viktig å gjøre rede for utvalgsprosessen. Han deler denne prosessen inn i tre: «(...) selecting, sampling, and recruiting participants» (s. 58). Brinkmann skiller altså mellom «selecting» og «sampling», og argumenterer for at dette er to ulike deler av utvelgesprosessen (Roulston, 2010, i Brinkmann, 2013, s. 57). «Selecting» er å bestemme hvem en kunne vært interessert i å intervju, mens samling er å spisse utvalget ytterligere (s. 57).

Ut ifra min problemstilling er jeg ute etter å intervju norske lærere i ungdomsskolen. Det var viktig at informantene jobber på, eller har erfaring med arbeid på ungdomsskolen, og at de underviser i norskfaget. Disse to kriteriene sikrer at kunnskapen og erfaringen til informantene er relevant for min problemstilling (Brinkmann, 2013, s. 57). Videre ønsket jeg å spisse utvalget mer, og valgte derfor å se etter 3 til 5 norske lærere på ungdomsskolen med variasjon i alder, arbeidskommune og fartstid i skolen. Denne spissingen faller inn under begrepet «sampling» (Roulston, 2010, i Brinkmann, 2013, s. 57). Disse kriteriene er ikke avgjørende for om de er aktuelle informanter, men det vil være med på å styrke påliteligheten og gyldigheten i oppgaven.

Antallet informanter bør vurderes ut ifra forskningens metodologiske formål og ressurser. På den ene siden vil flere informanter medføre mulighet til å generalisere funnene, mens et færre antall informanter gir mulighet til å gå mer i dybden i hvert intervju (Kvale & Brinkmann,

2015, ss. 148-149). På bakgrunn av kombinasjonen tid og tilgang på informanter, ble fire informanter et naturlig valg. På denne måten hadde jeg mulighet til å snakke lenge nok med hver informant og samle materiale om deres tanker, erfaringer og holdninger rundt temaet. Dette stemmer godt overens med en hermeneutisk tilnærming slik beskrevet tidligere i oppgaven .

Den siste delen av utvalgsprosessen var å rekruttere informanter. Jeg bestemte meg tidlig for at et strategisk utvalg var den mest hensiktsmessige strategien (Neteland, 2020, s. 54). Jeg var interessert i informanter fra en spesifikk del av lærerstanden, og besluttet at et tilfeldig utvalg ville være både tidkrevende og lite hensiktsmessig. Målet var å få tak i 3-5 informanter, derfor valgte jeg ut 5 ulike kommuner og videre 3 skoler i hver kommune. Ved å bruke søkemotoren til ulike kommuner sine hjemmesider, fikk jeg kontaktinformasjon til ansatte på de ulike skolene. Ut ifra informasjonen på nettsidene var utydelig hvilke fag de ulike lærerne underviste i. Derfor besluttet jeg å kontakte rektorer og avdelingsledere som kunne sende min epost med vedlagt informasjonsskriv videre (se vedlegg 3). I stedet for å kontakte de aktuelle lærerne direkte. Jeg utformet et informasjonsskriv med informasjon om deltakelsens formål, vilkår og personvern. Videre skrev jeg en kort epost som oppsummerte hvilket utvalg informanter jeg var interessert i, og ba aktuelle lærere kontakte meg.

Jeg fikk svar fra de fleste rektorer og avdelingsledere om at eposten var videresendt, men fikk bare to svar fra lærere. Begge informantene var fra Vestlandet fylke. Etter samtale med veileder tok jeg kontakt med en bekjent av henne, og fikk positivt svar. Den siste informanten er en bekjent av meg. Hen bor i en annen landsdel, kombinert med at vi aldri har snakket om jobb eller utdanning, vurderte jeg det dit at bekjentskapet ikke ville påvirke resultatene fra intervjuet. Informantene er fra tre ulike fylker, og jeg besluttet derfor å gjennomføre alle intervjuene via videosamtale. På den måten er alle intervjuene gjennomført på lik måte og med like rammer. For å gjøre intervjusituasjonen tryggest mulig for informantene, fikk de selv velge tidspunkt og sted for videosamtalen (Høgheim, 2020, s. 167).

Brinkmann legger vekt på at forskeren bør reflektere over hvordan utvalget kan ha påvirket forskningsresultatene (Brinkmann, 2013, s. 58). Siden min rekrutteringsmetode medførte at deltakerne selv måtte ta kontakt, for å delta. Er det rimelig å anta at informantene selv er interessert i temaet for oppgaven. Det er tvilsomt at lærere som eventuelt ikke er begeistret for klassisk litteratur ville tatt kontakt. Derfor sier datamaterialet noe om noen norsklæreres

meninger og tanker, men det er ikke mulig å generalisere funnene til å gjelde alle norsklærere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207).

Et annet aspekt ved rekrutteringen av informanter er at jeg kun fikk fire informanter. Dette medførte at jeg ikke hadde valgmulighet mellom informanter. Ideelt sett ønsket jeg å velge informanter fra ulike kommuner og variasjon i alder, kjønn og fartstid i skolen. Informantene er fra tre ulike kommuner, tre av dem er over 50 år og har jobbet i skolen i over 15 år. Resultatene fra intervjuene vil derfor være preget av deres erfaring. Den siste informant skiller seg ut ved at hun er nyutdannet og har lite erfaring med undervisning, sammenlignet med de andre informantene. Til gjengjeld har hun den ferskeste utdanningen, og det er rimelig å anta at hun også har den mest oppdaterte fagkunnskapen.

Gjennomføring og transkribering

Intervjuene ble gjennomført via tjenesten Zoom i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for personvern (Vestlandet, 2022). Intervjuene ble gjennomført over en periode på 10 dager, der jeg gjennomførte intervjuet og transkriberte samme dag/dagen etter. Rent praktisk ble videosamtalen vist på en pc-skjerm, og intervjuguiden på en annen. Lydopptaket ble gjort på min private mobiltelefon, med en applikasjon som ikke var koblet til internett. Etter intervjuene lastet jeg lydfilen over på min private datamaskin og lagret de i en passordbeskyttet mappe. Etter transkripsjon ble lydopptakene slettet. Intervjuene gikk fint, men med noen små teknologiske utfordringer, knyttet til internettilgang hos intervjuobjektene. Jeg opplevde at jeg fikk god kontakt med intervjuobjektene på tross av den fysiske avstanden. Etter intervjuene var gjennomført, begynte jobben med å transkribere fra lydopptak til lesbar tekst. Transkripsjon av et intervju er å oversette muntlig tale til skrift. Kvale og Brinkmann (2015) presiserer i boka *Det kvalitative forskningsintervju* at intervjuene er levende samtaler, og at en ikke må behandle transkripsjonene som hovedmaterialet for analysen, men heller som et tolkningsverktøy (s. 218). Jeg besluttet å transkribere ordrett for å beholde mest mulig av den levende samtalen.

Før sitater fra intervjuene ble skrevet inn i kapittel 4.0. Ble de skrevet om slik at de er lettere å lese. Muntlige uttrykksformer som gjentakelser, digresjoner, halvsetninger og lignende, er vanskelig å henge med på i skriftlig form, og det er derfor hensiktsmessig å ta dem vekk (Brinkmann, 2013, s. 124). Informantenes navn er endret for å bevare anonymitet, og stedsnavn er erstattet med en parentes med navnet på fylket til stedet informanten omtaler. Dette er for å bevare informantenes personvern (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249).

3.4 Analysestrategi

En viktig del av det å bearbeide materialet er å redusere datamaterialet fra lange transkripsjoner til noen utvalgte sitater. Brinkmann beskriver hvordan denne prosessen ikke kan gjøres på en mekanisk måte ved å følge en oppskrift, men at denne prosessen er en hermeneutisk og menneskelig prosess (Brinkmann, 2013, s. 112). Selv om jeg bruker tematisk analyse som metode. Er det viktig å påpeke at den metoden bare er et veiledende verktøy, og at den tolkende analyseprosessen må gjøres med omhu.

I sin håndbok *Analyse i praksis* (2020), skriver Trine Anker at «tematisk analyse» er en empirnær metode, der hovedfokuset er på innholdet i materialet heller enn å trekke ut tall eller stikkord (s. 40). Tematisk analyse ligger nært opp mot konvensjonell innholdsanalyse, men forskjellen ligger i hvorvidt en tar i bruk kategorier og temaer for å organisere kodene en lager (Høgheim, 2020, s. 212; Anker, 2020, s. 40). I konvensjonell innholdsanalyse koder en gjerne med formål om å avdekke mønstre eller sammenhenger som ellers ikke er like lett å observere (Høgheim, 2020, ss. 201-202). I min oppgave er jeg interessert i å få frem meninger, erfaringer og tanker til intervjuobjektene mine. Derfor er en tematisk analyse mest hensiktsmessig.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at fordelene ved å bruke koding i analysearbeidet er at det gjør innholdet i datamaterialet mer oversiktlig. De belyser også at ved å kode utsagn fra informantene kan deler av meningsinnholdet forsvinne (ss. 227-228). Ved å kritisk gå gjennom ulike koder og kategorier vil jeg forsøke å beholde meningsinnholdet i materialet best mulig. Det er ikke alle deler av intervjuet som er hensiktsmessig å bruke i denne oppgaven. Ved å kode transkripsjonene fikk jeg «luket ut» de delene som ikke var knyttet til problemstillingen.

3.4.1 Tematisk analyse

I arbeidet med datamaterialet bruker jeg Braun og Clarke (2022) sin fremgangsmåte til «reflexive thematic analysis», tematisk analyse. Deres fremgangsmåte innebærer kritisk refleksjon rundt egen rolle som forsker i arbeid med analyse. Som sagt er det ikke et ideal innenfor tematisk analyse å være mest mulig objektiv, slik det ofte er i andre metoder, spesielt innenfor kvantitativ forskning (Braun & Clarke, 2022, ss. 5, 12). Ved å være bevisst og kritisk, kan en bruke subjektiviteten sin positivt. Braun og Clark (2022) oppsummerer fremgangsmåten sin i seks faser (s. 35). De presiserer at dette er en metode en bruker *med* datamaterialet og ikke *på* datamaterialet (2022, s. 6). Jeg forstår det slik at en skal tilpasse

framgangsmåten til materialet og ikke plassere materialet inn i et sett strenge rammer. Selv om analysen har ulike steg som fører forskeren gjennom analysen. Understreker Braun og Clarke at deres metode ikke er en lineær fremgangsmåte, og at en kan og bør veksle mellom fasene underveis (s. 36).

I følge Høgheim (2020, ss. 207-208) er det flere strategier en kan bruke når en skal kode en tekst. De to vanligste er induktiv metode og deduktiv metode, som forklart tidligere i metodekapittelet. Ved bruk av induktiv metode lager en kodene underveis i lesingen og tolkningen av materialet. Denne metoden kalles også gjerne in- vivo koding (Høgheim, 2020, s. 206; Anker, 2020, s. 75). Ved bruk av deduktiv metode lager en kodene på forhånd ut ifra forskningens teoretiske grunnlag. Uavhengig av deduktiv eller induktiv tilnærming, bruker en kodene til å lage kategorier og temaer (Braun & Clarke, 2022, s. 56).

I min analyse ønsket jeg heller å sortere utsagn, sitater og annen informasjon slik at selve skriveprosessen av analysen ble enklere. Da jeg kodet intervjuene var det naturlig å bruke innholdet i intervjuet som utgangspunkt for ulike koder og videre ulike kategorier. Jeg brukte altså en induktiv tilnærming i de første fasene av den tematiske analysen. Kodingen foregikk ved at jeg lagde koder etter hvert som relevante momenter dukket opp i teksten.

Ifølge Braun og Clarke (2022) er en induktiv metode nyttig, når en ønsker å la datamaterialet snakke for seg selv (s. 56). I stedet for å forsøke å plassere materialet inn i forhåndslagde koder. Det er viktig å påpeke at selv om kodene er laget ut ifra innholdet i intervjuene, er kodene likevel preget av mine forutsetninger som forsker (s. 56). En annen forsker ville kanskje kodet annerledes, lagt vekt på andre sider ved intervjuene og analysert utsagn annerledes. For å kode på en effektiv måte brukte jeg dataprogrammet Nvivo til å sortere intervjudataen inn i ulike koder. Ved å kode innholdet i intervjuene er det enklere å sortere intervjudataen i kategorier. Kategoriene bruker jeg deretter som utgangspunkt for å diskutere oppgavens problemstilling (Neteland, 2020, s. 63).

3.4.2 Gjennomføring av tematisk analyse

Den første fasen til Braun og Clarke (2022) er å gjøre seg kjent med datamaterialet (s. 35). Analyseprosessen begynner allerede her i tanke og notatform. Jeg startet denne fasen med å transkribere intervjuene. Transkripsjonen ble skrevet ordrett for å minske sjansen for at viktige momenter ble utelatt. Her er det viktig å lese eller lytte til materialet flere ganger, og

jeg skrev ned tanker om innholdet, både i hver enkelt tekst og refleksjoner om datamaterialet som helhet.

Den andre fasen handler om å kode transkripsjonene på en systematisk og nøyaktig måte (Braun & Clarke, 2022, s. 35). I denne fasen besluttet jeg å bruke en induktiv innfallsvinkel og skrev derfor kodene etter hvert som jeg leste igjennom transkripsjonene systematisk. Jeg satt igjen med 30-35 koder, hvor noen av dem var overlappende. Når fase to var ferdig var intervjuene sortert i koder, etter meningsinnhold. Kodene varierte fra koder koblet direkte til ord og ordlyd fra transkripsjonen, til latente koder som handler om en dypere mening, eller hva som ligger bak ordene informantene faktisk bruker (Braun & Clarke, 2022, s. 57).

Tabell 1: Eksempel på et sitat og tilhørende kode

Sitat	Kode
«Altså jeg leser ikke klassisk litteratur kun for å lese klassisk litteratur»	Klassisk litteratur

I fase tre samler en kodene først i ulike kategorier og videre inn i ulike temaer. Kodene kan fange opp en spesifikk eller bestemt mening. Kategoriene samler disse kodene i grupper med lignende innhold eller tema. Temaene fanger opp viktige poenger eller argumenter fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). På den måten bør en nå ha bedre innsikt i hva datamaterialet kan bringe av innsikt til å svare på problemstillingen (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

Fase fire handler om å revurdere og kritisk analysere kategoriene sine opp mot datamaterialet. Her skal en se om datamaterialet blir korrekt fremstilt gjennom kategoriene. Videre bør en begynne å se kategoriene fra datamaterialet opp mot eksisterende forskning (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

Tabell 2: Eksempel på sitat og påfølgende kode og kategori

Sitat	Kode	Kategori
«Altså jeg leser ikke klassisk litteratur kun for å lese klassisk litteratur»	Klassisk litteratur	Undervisningsmåter og tilnærminger til klassisk litteratur

Den nest siste fasen, fase fem. Handler om å bearbeide temaene gjennom å skrive om hvert tema, mens en hele tiden vurderer hvorvidt en får med det essensielle fra materialet. En bør gi hvert tema et navn som oppsummerer innholdet. Selv om en skriver underveis i de seks fasene, er det først i fase seks at en reviderer og fletter sammen de ulike temaene. Her er målet å skape en tydelig sammenheng mellom problemstilling og datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Fyllord, og muntlige halvsetninger ble skrevet om slik at sitatets meningsinnhold kom tydelig frem også dersom det ble tatt ut av kontekst.

I de første fasene av den tematiske analysen av materialet, brukte jeg en induktiv metode. Etter å ha sortert innholdet fra intervjuene i ulike koder og videre i passende kategorier. Ble det tydelig for meg at alle kategoriene passet inn under de tre sentrale spørreordene *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. Henholdsvis: «Hva underviser lærerne om? (hvilke verk)», «hvordan underviser de?» og «hvorfor underviser de om klassisk litteratur?». I arbeidet med den siste fasen, altså å se funnene i lys av teori, skrive ut analysen og begynne drøftingen. Ble noen koder og kategorier flyttet, etter som jeg så nye koblinger til teori og tidligere forskning. Med andre ord brukte jeg både en abduktiv tilnærming i arbeidet med kodingen av datamaterialet (Brinkmann, 2013, ss. 55-56). Jeg vekslet mellom å søke/lete etter teori som passet intervjudata, og å lese teori, der jeg innså at teorien beskrev lærernes praksis.

Etter analysen var gjennomført og datamaterialet nøye gjennomgått, ble det tydelig at informantene ikke brukte eksempler fra «Karen» i en slik grad at det er mulig å si noe om hvordan lærere underviser om novella. Ved å bruke resultatene fra intervjuene, besluttet jeg å fokusere på klassisk litteratur mer generelt, og forsøker å si noe om undervisning om klassisk litteratur generelt. Lærerne trakk selv frem mange gode eksempler på tekster, både klassiske og annen litteratur. Resten av oppgaven vil derfor omhandle undervisningens «hva, hvorfor og hvordan» om klassisk litteratur.

3.5 Kvalitetssikring av prosjektet og etiske betraktninger

Gjennom det foregående metodekapittelet har jeg underveis drøftet noen etiske betraktninger knyttet til metodiske valg. I dette delkapittelet vil jeg trekke frem og drøfte studiens gyldighet, pålitelighet og noen etiske betraktninger som ikke enda er adressert. For å vurdere forskningens kvalitet er det nødvendig å reflektere over og tolke egen forskning i lys av annen forskning, teori, gyldighet og pålitelighet. Postholm og Jacobsen (2018) skiller mellom *substansiell tolkning* og *metodologisk tolkning* (s. 221). I substansiell tolkning vurderer en egne forskningsresultater opp mot teori og tidligere forskning. Denne tolkningen vil være en sentral del av oppgavens drøftingskapittel (se kap.5). Metodologisk tolkning går ut på å vurdere resultatenes og forskningsprosessens validitet og reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 221).

Gyldighet (validitet)

Studiens kvalitet avhenger av hvorvidt datamaterialet svarer på oppgavens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 237). Et og samme datamateriale kan være av lav eller høy kvalitet alt etter hva forskeren trekker frem og diskuterer. For at forskning skal kunne kategoriseres som gyldig, må det være sammenheng mellom studiens formål og de funnene som kommer frem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229; Grønmo, 2016, s. 241). De metodiske avgjørelsene i forkant av datainnsamlingen er med på å påvirke studiens validitet. I arbeidet med dette prosjektet, ble metoden for datainnsamling endret underveis. Det var viktig å finne den metoden som var mulig å gjennomføre og samtidig ga funn som var mulig bruke til drøfting av problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). I forbindelse med forberedelse av intervjuet, vurderte jeg hvordan jeg best kunne sikre at informantenes meninger kom tydelig frem. En måte å forsikre at jeg fikk med mest mulig fra intervjuene var å bruke opptaksutstyr (Dalen, 2011, s. 97). På den måten kunne jeg forsikre meg om at alt informantene sa kom med i transkripsjonen.

I og med at mine informanter selv er interessert i klassisk litteratur. Er det rimelig å anta at jeg ville fått andre resultater med andre informanter. Informantene mine bærer preg av sin erfaring som lærer, og det er rimelig å anta at lærere som jobber med dagens og fremtidens læreplaner kanskje vil ha andre erfaringer og meninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 267). Det er likevel nyttig, både i dag og i fremtiden, å få innsikt i hva dagens lærere mener, og hvordan de underviser om klassisk litteratur (s. 219).

Pålitelighet (reliabilitet)

Innen positivistisk forskningstradisjon vil et resultat være pålitelig dersom en kan gjøre den samme forskningen en gang til, med det samme resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Innenfor sosialkonstruktivistisk forskning er ikke et likt resultat hverken forventet eller ønsket. Fordi kunnskapen som kommer fram gjennom forskningen skapes mellom forskningsobjektene og forskeren. «(...) funn i en kvalitativ studie representerer kontekstuell kunnskap, og at forskerens subjektivitet må legges frem som en del av konteksten som funnene skal forstås innenfor.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). For å sikre oppgavens pålitelighet har jeg gjennom hele metodekapittelet reflektert over egen påvirkning og forsøkt å legge frem forskningsprosessen på en slik måte at den er gjennomsiiktig for andre forskere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Reliabilitet handler om forskningens kvalitet, troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202)). Hvis en forstår reliabilitet som at tilsvarende resultatet kan gjenskapes av en annen forsker på et senere tidspunkt, vil ikke intervju som metode ha særlig høy pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Derfor kommer gyldigheten og troverdigheten an på hvordan forskeren analyserer og bearbeider intervjumaterialet, heller enn hvorvidt en ville fått samme resultat ved et lignende intervju en annen gang (Neteland, 2020, s. 65). Dette henger sammen med at intervjuobjektene er mennesker med erfaringer, tanker og følelser. Svarene som kommer ved et kvalitativt intervju, er ofte preget av dette. Det som påvirker påliteligheten, er i hvilken grad forskeren har påvirket intervjuobjektene. Eksempelvis gjennom ledende spørsmål. I utarbeidingen av intervju spørsmålene forsøkte jeg å stille åpne spørsmål, og det er rimelig å anta at informantene ville svart likt med en annen intervjuer (s. 276). Selv om forskeren ikke kan eller skal være helt objektiv, kan ikke kunnskapen som presenteres i teksten være så subjektivt at innholdet blir oppfattet som synsing (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Med andre ord må forskeren være tydelig på tankeprosesser og begrunne konklusjoner og sammenhenger.

Ulike mennesker har ulik opplevelse av verden og med en konstruktivistisk tankegang er hver persons oppfatning like riktig. Dersom flere mennesker har lik oppfatning, kan en snakke om en intersubjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Det er ingen garanti for at virkeligheten faktisk er slik, men ved at flere personer tenker likt vil deres opplevelse være mer pålitelig. I og med at utvalget mitt er relativt lite (fire informanter), vil det ikke være mulig å generalisere funnene til å gjelde alle norsklærere på ungdomstrinnet (Anker, 2020, s. 110). Hensikten med studien er ikke å finne resultater som sier noe om alle lærere, men heller

å få innsikt i hva et knippe norsklærere gjør og mener. Det kan argumenteres for at funnene i denne oppgaven er overførbare til lignende undervisningssituasjoner (s. 110). Eksempelvis vil erfaring om hva som fungerer eller ikke fungerer i undervisning om et gitt litterært verk. Være mulig å overføre til både undervisning om lignende verk, og undervisning om det samme verket i en lignende elevgruppe. Når det er sagt, er en slik overførbarhet ikke være mulig å konstatere. Dermed vil oppgavens funn og informantenes erfaring, heller være nyttig som et innblikk i lærerens arbeidshverdag.

Etiske betraktninger

I forskning som omhandler mennesker er det viktig å ha etiske problemstillinger i bakhode under hele prosessen. Informanten må få god informasjon og identiteten til informantene må behandles respektfullt. I tillegg er det viktig at transkripsjonen gjennomføres på en måte som er tro til informantenes synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246).

Jeg har etter beste evne forsøkt å være tro til informantenes utsagn, men med et forbehold om misforståelser. I og med at tematikken i denne masteroppgaven er faglig, er det ikke grunn for å tro at noe som kommer frem vil være av personlig eller sensitiv karakter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Jeg har likevel anonymisert informantenes kjønn, arbeidssted/kommune og navn (NESH, 2021, 23). Grunnen til dette er både for å bevare deres anonymitet, og for å kun dele/bruke informasjon som er relevant for oppgaven (s. 250).

For å vurdere om deltakerne er med på forskningen av egen fri vilje er det fire momenter som bør vurderes kritisk. Informanten må være i stand til å bestemme selv, deltakelsen skal være frivillig, det må være gitt tilstrekkelig informasjon og informanten skal ha forstått informasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 247-249; NESH, 2021, s. 18). Selv om deltakelsen er frivillig på papiret er det viktig å tenke igjennom om deltakerne kan oppleve press til å delta likevel (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). For å kunne frivillig delta er det også viktig at deltakerne har full informasjon om forskningens formål og hva deres deltakelse innebærer (NESH, 2021, s. 18). Som Postholm og Jacobsen poengterer er dette ikke mulig å sikre fullstendig full informasjon, men forskeren bør forsøke å gi tilstrekkelig informasjon slik at deltakerne kan gjøre en informert avgjørelse om deltakelse (s. 249). I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å intervju voksne mennesker. Dette innebærer at de er samtykkekompetente, og det kom tydelig frem i informasjonsskrivet at deltakelsen var frivillig, og uavhengig av deres arbeidssted.

Alle studentoppgaver som omhandler personopplysninger skal medes til personvernombudet for forskning (Sikt) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Prosjektet ble meldt inn til Sikt (tidligere NSD), i november 2022. Etter endring av metode ble en ny melding sendt og vurdert i januar/februar 2023. Vurderingen fra Sikt ligger vedlagt nederst i oppgaven (se vedlegg 1).

4.0 Datamaterialet

De foregående kapitlene har omhandlet oppgavens teoretiske grunnlag (kap. 2.0), og studiens metodiske refleksjoner og avgjørelser (kap.3.0). Før resultatene fra intervjuene blir presentert vil jeg repetere oppgavens problemstilling:

«Hvordan underviser norsklærere om klassisk litteratur, hvordan velger de klassiske verk og hvordan gjør de tekstene mer tilgjengelig for elevene?»

Dette kapitlet omhandler resultatene fra intervjuene, som beskrevet i kapittel 3.0. I kapittel 3.4 om analysestrategi, beskrev jeg strategien som ble brukt til å bearbeide datamaterialet fra intervjuene. Som nevnt ble en induktiv tilnærming brukt for å lage koder ut ifra transkripsjonene. Fasene i tematisk analyse ble brukt veiledende til å strukturere arbeidet med å drøftingskapitlet (5.0). Som nevnt ble det tydelig etter hvert som oppgaven tok form, at min metodiske tilnærming stemte overens med en abduktiv fremgangsmåte. På neste side vises en tabelloversikt (Tabell 3) over koder, kategorier og tema. Denne oversikten var utgangspunktet for drøftingskapitlet (kap.5.0). Etter tabellen vil informantene presenteres før oppgavens datamateriale, bestående av lærernes refleksjoner, tanker og beskrivelser av egen praksis presenteres og tolkes. Kapitlet er delt inn etter oppgavens tre første forskningsspørsmål: «Hvorfor bruke klassisk litteratur i undervisning på ungdomstrinnet?», «Hvilke klassiske verk velger lærerne, og hva legger de til grunn for valgene de tar?» og «Hvordan underviser de fire norsklærerne om klassisk litteratur?».

Tabell 3: Oversikt over koder, kategorier og tema

Koder	Kategorier	Tema
Barrierer Vanskelig Tilgjengelighet Språk Forståelse	Utfordringer	Hvordan undervise om klassisk litteratur?
Forarbeid Lærerens erfaring Aktivere elevene Rammer rundt leseopplevelsen Eksempel fra egen undervisning	Lærerens forutsetninger	
Relevans for ungdom Linjer mellom da og nå Refleksjon Elevforutsetninger Elevaktivitet i undervisning Elevenes opplevelse Mestringsfølelse Motivasjon	Elevenes forutsetninger og opplevelse	
Lesing Sjanger Historisk kontekst Sensur av samfunn eller stat Tidløse tema	Tilnærming til teksten	
Frekvens på bruk av klassisk litteratur Kanon Moderne klassikere Valg av litteratur Klassisk litteratur som begrep	Valg av litteratur	Valg av litteratur
Identitetsutvikling Klassisk litteratur i norskfaget Tverrfaglig Formålet med undervisningen Danning Dybdelæring	Undervisningens formål	Hvorfor undervise om klassisk litteratur?

4.1 Presentasjon av informantene

Jeg vil i dette kapittelet og resten av oppgaven omtale informantene som «informanten(e)», lærerne eller ved pseudonym alt etter hva som passer best i den gitte settingen. Jeg har forsøkt å bruke eksempler fra alle fire informantene noenlunde like mye. Det eneste unntaket er at Anne, som er relativt nyutdannet, naturligvis har minst erfaring og derfor også færre praksiserfaringer. Under er en oversikt over lærernes pseudonym, alder, fartstid i skolen og geografiske tilhørighet.

Tabell 4: Oversikt over informanter

Informant	Pseudonym	Fylke	Alder	Fartstid i skolen
1	Anne	Vest - Agder	26 år	1,5 år
2	Trond	Vestland	52 år	18 år
3	Ida	Vestland	53 år	26 år
4	Jon	Oslo	57 år	27 år

Innledningsvis i intervjuene ønsket jeg å stille et åpent spørsmål som ga informantene mulighet til å styre samtalen dit de selv ønsket. Spørsmålet var «hva er dine tanker om/forhold til klassisk litteratur?». Anne forteller at hun ikke har lest klassisk litteratur utenom i studie- og skolesammenheng, at hun ser dens betydning i norskfaget, men at hun personlig ikke er spesielt interessert. Ida derimot, er glad i klassisk litteratur og leser det gjerne på fritiden. Hun uttrykker engasjement over bruk av klassisk litteratur i segan praksis. Trond forteller at han fortsatt minnes sitt første møte med klassisk litteratur fra ungdomsskolen, og hvordan litteraturen den gangen gjorde inntrykk. Når han nå bruker mye av den samme litteraturen selv, ser han mye av de samme opplevelsene hos sine elever. Jon forteller at han skrev mellomfag om klassisk litteratur, og at det var hans inngang i læreryrket. Han er opptatt av å sette de klassiske verkene i sammenheng med dagens samfunn og moderne litteratur. Videre uttrykker alle fire på hver sin måte, at de opplever at det er med god grunn at klassiske verk fortsatt brukes, men at det krever erfaring, forarbeid og kompetanse for å lage god undervisning om klassisk litteratur.

4.2 Hvorfor bruke klassisk litteratur i undervisning?

Anne sier at hun ønsker å bruke klassisk litteratur for å bidra til en felles kulturforståelse, og at det er viktig at ulike generasjoner har lignende litterær erfaring fra skolen, slik at alle har noen av de samme kulturelle referansene. Trond uttrykker at klassisk litteratur er like relevant i dag: «Ikke fordi den er klassisk i seg selv, men at det finnes mye god kvalitet i den klassiske litteraturen, som en kan relatere seg til. Den går ikke ut på dato». Han legger også vekt på at litteraturundervisning er en viktig del av norskfaget. «Jeg har tro på litteraturens kraft. Og at det er en vesentlig vei til dannelsesaspektet ved undervisningen vår.». Jon uttrykker noe lignende: «Altså jeg leser ikke klassisk litteratur kun for å lese klassisk litteratur». Han uttrykker videre at det må være en dypere mening bak litteraturundervisningen. Noe en ønsker å få diskutere eller lære vekk.

Jon trekker frem flere eksempler på tematikk som er svært sentrale i ungdommers liv, og som tas opp i ulik litteratur. Han trekker frem seksualitet, seksualmoral, etnisitet og rasisme, grensesetting, konsekvenser av egne og andres handlinger, å finne egen identitet. Her forteller han:

Det er mange av de tankene, som føles vanskelig og kanskje skambelagt å snakke om. De ville aldri delta i en diskusjon i klassen, men ved å lese tekster om det. Og samtalen i klassen etterpå. Så kan de lære å bli trygg på at de ikke er alene. Og trygg på å delta i å snakke om andre enn seg selv, gjennom en tekst. (Jon)

Her trekker han frem at han har jobbet som lærer gjennom flere revisjoner av læreplanen i norsk. Selv om dannelsesperspektivet har utviklet seg, uttrykker han at skjønnlitteraturens rolle likevel fortsatt er viktig. Videre uttrykker han at den klassiske litteraturen, i kraft av at den er distansert fra elevene i tid, både gir rom for refleksjon som «så det var sånn den gangen», «tenk at de tenkte likt som jeg gjør i dag» og at noen av de vanskelige temaene, kan være lettere å diskutere når en ikke diskutere egen samtid.

Både Jon og Trond uttrykker underveis at de ikke bruker uttrykket klassisk litteratur så mye i undervisningssammenheng. Jon forklarer det slik:

Hvis jeg som norsklærer har et veldig stort fokus på hva som er klassisk litteratur, og høyverdig. Og det skal vi ta fram noen ganger, for det er så vanskelig, og det er så tungt og litt sånn. Ja altså `det der vil ikke dere forstå uten min hjelp` eller `dere er for unge til det enda, så vi skal lese moderne litteratur`, men hvis jeg ikke skaper de

skillene da. Hvis ikke jeg bidrar til det. Så er litteratur for dem bare litteratur, og de kan heller være mer åpne. (Jon)

Jon og Trond argumenterer begge for at det er best å ikke bruke betegnelsen klassisk litteratur eller klassiker om verk før undervisning. Dette handler om at elevene lett får en negativ holdning til verket før teksten i det heletatt er lest. Hvis en ikke skiller mellom ulike typer litteratur, vil elevene være mer nøytrale og åpne for ny erfaring.

Alle fire legger vekt på at eldre og ofte klassisk litteratur, gir mulighet til å «se tilbake» på samfunnet slik det var, og sammenligne og trekke linjer til dagens samfunn. Ida trekker frem at elevene ofte ser paralleller til dagens narkomane, som vårt samfunns utstøtte, når de jobber med *Sjur Gabriel* av Amalie Skram.

Tematikk

Jon forteller at han pleier å trekke frem tematikk i klassikerne, som elevene gjerne kjenner seg igjen i, før han setter verket i en historisk sammenheng. Når han underviser om *Et dukkehjem*, bruker han god tid på å diskutere tematikken i stykket, samfunnet rundt og sammenligne med samfunnet i dag. Eksempler på diskusjonstema han trekker frem er tabu, sosial sensur av litteratur, likestilling og sosial utstøting. Han legger vekt på at det er nødvendig å diskutere med elevene for at de skal forstå handlingen i teksten. «Det kan være vanskelig for dem å akseptere at samfunnet var annerledes (...) forstå hvorfor Nora ikke bare kunne gå».

Jon trekker også frem et eksempel til på å sette tekster i kontekst for elevene. Han leste *Tante Ulrikkes vei* høyt for en tiendeklasse. I et friminutt ble noen elever igjen i klasserommet og sa: «Jon det hadde vært fint om du kunne sensurere bruken av n-ordet i boka til Shakar da». Jon forteller at han først ble overasket, men valgte å spørre elevene hvorfor de tenkte det. Elevene svarte «ja, nei fordi det er et støttende ord, og vi tenker kanskje at du er rasist». Jon svarte: «OK, så dere tenker kanskje at jeg er rasist fordi at en leser høyt fra en bok, da sier du egentlig at: egentlig leser jeg ikke denne boka for historiens skyld, men for å kunne bruke de ordene. Er det, det dere sier? Er det noe annet som tyder på at jeg er rasist?». Elevene svarte «Åh nei, nei! det har aldri vært noen handlinger eller sånt».

Etter samtalen valgte Jon å ta denne problemstillingen opp i klassen neste time. Han forteller at dette ble en fruktbar diskusjon rundt, problematiske ord, rasisme, «cancel-culture» og sensurering. Klassen kom i felleskap frem til at å sensurere bruken av enkeltord, ville svekke

bokas utrykk, og at forfatteren helt sikkert hadde brukt akkurat de problematiske ordene som et virkemiddel. Eksempelvis trekker han frem at de fleste verk fra 1800-tallet, er skrevet med et språk som «pakker inn, men budskapet lå som en dynamitt der likevel. I det som ble sagt, og det usagte». Hvis handlingen ble skrevet rett ut, ville litteraturen kanskje ikke kommet på trykk, blitt lest, og hvert fall ikke blitt satt opp som teaterstykker. Jon forteller at dette også er interessant å sette i en internasjonal kontekst, i dag. Skal vi la være å lese litteratur fordi den ikke lenger er moralsk og sosialt akseptabel? Eller bør vi fortsette å lese denne litteraturen, og heller bruke tid på å sette den inn i den konteksten den er skrevet i?

Tverrfaglighet

Jon legger vekt på at han liker å jobbe tverrfaglig, og at mange av de temaene som klassiske verk handler om, for eksempel seksualmoral, likestilling eller fremmedgjøring, kan brukes i en tverrfaglig sammenheng. «Jeg liker å bruke tema som folk har vært opptatt av i alle tider. gå helt tilbake til urbefolkninga i Norge for eksempel. De rissa inn fortellinger i steiner, for å fortelle, advare og dele erfaringer.» Han sier at dette hjelper elevene til å sette ting i perspektiv, og legger grunnlaget for gode samtaler. Ida forteller at de ofte samarbeider med andre fag for å lage tverrfaglige opplegg. Eksempelvis kan de ha ulike illustrasjonsoppgaver i kunst og håndverk, når de jobber med klassisk litteratur.

Trond beskriver at han gjerne «smetter inn ei novelle, eller noe annet kort», imellom det planlagte på årsplanen. Eksempelvis brukte han «Kruttrøyk» av Torborg Nedreaas, da han fikk en ledig uke. Dette fungerte også godt som en introduksjon til temaet andre verdenskrig i samfunnsfag. Her brukte de tid på å diskutere konflikten, og litterære virkemiddel som frempek og ulike metaforer. Han beskriver også at han gjerne bruker verk som gir rom for refleksjon i andre fag.

4.3 Valg av klassikere

Tre av informantene mine ga utrykk for at skolen har en lokal tradisjon for valg av klassiske verk, og at de underviser om tekstene ut ifra en temabasert årsplan. Ida forklarte at de hadde en litteraturhistorisk gjennomgang, mens Trond forklarte at de brukte klassisk litteratur der det passet inn, men spesifiserte ikke nærmere hvordan årsplanen var delt opp. For eksempel sier Ida «Vi er ganske sånn drevne norsklærere på denne skolen. Så vi har jo laget oss en kanon som vi vil de skal igjennom de tre årene de er her hos oss. Så er det selvfølgelig noen individuelle forskjeller. Altså sånn at noen velger vekk *Et dukkehjem*, og heller velger et annet

verk av Ibsen». Alle fire informantene trekker frem ved flere anledninger hvor viktig det er med erfaring i bruk av klassiske tekster, og at det derfor er naturlig å se til kolleger for råd i valg av verk. Selv om litteraturen er avansert, kan en gjerne bruke den sammen med elever. Det krever bare en del forarbeid og kreative innfallsvinkler. Alle fire informantene legger vekt på at dette kommer med erfaring. Et eksempel er Ida som brukte Franz Kafka på mellomtrinnet. For å tilpasse til elevgruppen, brukte hun gjenfortelling, heller enn opplesning.

Hvilke verk brukes, og hvor hentes de fra?

Ida sier at de (hun og hennes kolleger) ikke bruker verken lærebøker eller andre ressursbanker når de velger ut litteratur. Hun beskriver at de ikke har bruk for det, når de er flere drevne lærere. Anne beskriver at hun henter mye eldre tekster fra nasjonalbibliotekets nettbibliotek, men ellers bruker hun gjerne skolens bibliotek og digitale ressurser skolen har tilgang til. Ida beskriver at de legger opp litteraturundervisningen kronologisk gjennom de tre ungdomsskoleårene. På 8.trinn tar de for seg norrøn litteratur, barokken, opplysningstiden og kanskje romantikken. På 9. trinn bruker de tekster fra hele 1800 – tallet frem til naturalismen. På 10.trinn bruker de tekster fra naturalismen, og frem til i dag. Hun legger vekt på at denne litteraturhistoriske rammen, bare er førende og at de ofte bruker moderne tekster inni mellom.

Ida sier at hun ikke har tall på hvor ofte hun bruker klassisk litteratur i løpet av et år, men sier «tja langt over ti hvert fall, kanskje tjue?» De bruker litteratur som tar opp samme tema, gjennom alle tre årene på ungdomsskolen for at elevene skal kunne utvikle forståelsen sin. Da bruker de både eldre og moderne litteratur. Eksempelvis leser de litteratur om likestilling og kvinneskjebner. Da leser de «karen», «Karens Jul», utdrag fra *Amtmannens døtre*, *Et Dukkehjem* og *Skylappjenta* og i tiende gjerne *Skamløs*. Hun sier «Det er som at det går et lys opp for de, når de ser sammenhengen, og forstår hvorfor vi har lært om disse tekstene». Hun beskriver også at de bruker klassisk litteratur kontinuerlig gjennom alle tre årene og at de ikke har spesifikke perioder der de bare fokuserer på klassiskere.

Trond bruker som regel den samme klassiske litteraturen, som han kjenner godt fra før. Han legger til at han ser det an på elevgruppen, og velger tekst etter hva han tenker passer dem. Han beskriver også at han ser på tekstene i lærebøkene som forslag, men at hvis han selv «ikke blir venn med den.», bruker han heller noe han kjenner fra før.

Jon forteller at han noen ganger bruker barnelitteratur eller allalderlitteratur. Her bruker han eksempelet *Brødrene Løvehjerte* av Astrid Lindgren. Han forteller at dette er et eksempel på

en tekst mange av elevene husker fra de var barn, og at historien «går rett i hjerte på dem». Han forteller at flere av elevene beskriver at de forstår historien på en annen måte enn da de var barn, og at det skaper grunnlaget for gode diskusjoner rundt familierelasjoner, liv og død. Elevene godtar uten nøling, grunnlaget for historien og usikkerheten rundt hva som er sant og usant. Selv om det begynner å bli mange år siden teksten ble skrevet, er tematikken tidløs.

Jon sier at de har noen faste verk de bruker til faste tidspunkter med hvert kull. For eksempel bruker de alltid *Et dukkehjem* og noen ganger *Peer Gynt* av Henrik Ibsen på 10.trinn. På niende trinn bruker de mye tid på novellesjangeren og da er det gjerne klassiske noveller som «Karen» av Aleksander Kielland og «Karens Jul» av Amalie Skram. På 8.trinn er fokuset å skape leseglede og da er det gjerne mer lettleste og moderne verk som brukes, hvis det er klassiske verk er det gjerne dikt, heller enn lenger verk. Trond beskriver at han bruker lite eller ingen klassisk litteratur på 8.trinn, tre-fire verk på 9.trinn og fire til fem verk på 10.trinn.

4.4 Hvordan undervise om klassisk litteratur?

Ida uttrykker at den største forskjellen på å bruke klassisk litteratur sammenliknet med annen litteratur. Er at læreren må lede elevene i arbeidet med teksten. Tekstene egner seg ikke til individuell lesetrening, men til undervisning på klassenivå. Undervisning om mer avansert litteratur og gjerne klassisk litteratur, krever at læreren tar seg tid til å sørge for at elevene forstår det de leser. Læreren må lede eleven gjennom teksten for å unngå at de opplever den som kjedelig og uforståelig. De må forstå hvorfor vi leser dette verket, og hvorfor det fortsatt er relevant. Videre sier hun at hun har brukt klassiske noveller som utgangspunkt for å lære om sjangertrekk, men at det også er fint å diskutere tekstens ulike lag og tematikk.

Anne sier at den største forskjellen på undervisning om klassisk litteratur og annen litteratur er språket og at en må ha fokus på konteksten for å forstå innholdet. Hun beskriver at hvis elevene presterer svakt, eller har lite erfaring med lignende tekster, blir de fort demotivert. Trond forteller også at han liker å fokusere på stemninga i ei tekst, og sier at elevene lett legger merke til «at det er noe i lufta». Han forteller at det er viktig å pirre nysgjerrigheten og aktivere elevene så tidlig i undervisninga som mulig.

Elevforutsetninger

Jon, Ida og Trond beskriver alle «Karen» som et eksempel på et verk som trenger veiledning fra læreren. Trond forteller at:

Altså «Karen» er jo ikke så tilgjengelig. Der foregår det jo litt i det dulgte. I disse naturskildringene og dyreskildringene, og det husker jeg at jeg sjøl ikke oppfatta da jeg først leste teksten. Så «Karen» er jo et godt eksempel på at elevene trenger modellering. (Trond)

Jon trekker frem parallellhandlingene som noe elevene ikke ser selv, men som de ofte ser etter veiledning fra læreren. Ida beskriver det slik:

«Karen» er en typisk tekst læreren må lese sammen med elevene. De er ikke drevne på å forstå metaforer, eller lese mellom linjene. Jeg pleier å si at elevene må være litt detektiver, observere og kanskje finne noe andre ikke ser. Det er alltid gøy når det går opp for dem de ulike funksjonene til metaforene i tekstene. (Jon)

Ida og Trond forteller begge at de opplever at elevene ikke blir eksponert for klassisk litteratur på andre plattformer enn skolen, med mindre foreldrene er spesielt interessert.

Elevene er mer i sin egen verden enn tidligere. De ser for eksempel ikke på tv lenger, hverken med eller uten foreldrene sine. Mange ser kun på serier, og gjerne de samme flere ganger. De dumper ikke tilfeldig over ting ved å for eksempel se det på nyhetene. De ser ikke på ting de ikke har valgt selv lenger, og de blir bare matet mer og mer av det samme som de allerede vet noe om. De blir ikke utfordret, med mindre du har foreldre som er spesielt interessert i litteratur. (Ida)

Trond forteller at en utfordring i litteraturundervisningen er at oppmerksomhetsspennet til elevene er kortere enn før. Barrieren er ikke nødvendigvis klassisk litteratur, men heller på lesing generelt og litteratur spesielt.

Det er jo et utfordrende medium nå å lese. De leser så lite. De har jo nesten ikke lest bøker lenger, altså det er mer sannsynlig at de ikke har lest en bok i sitt liv enn at de har lest en bok i sitt liv når de går på 9.trinn. Utholdenheten deres er kortere enn det den har vært før. Konsentrasjonen deres er dårligere. (Trond)

I likhet med Trond, er også Jon sitt inntrykk at elevene er mer skeptiske til lesing nå enn tidligere. Han legger også til at de ikke reagerer på om tekstene er eldre, eller moderne. I

motsetning til for ti år siden. Da ville elevene protestert mot å måtte lese eldre litteratur. Utfordringen er likevel den samme, om elevene er skeptiske til lesing, eller enkelte verk. Han sier at når en har engasjert og aktivert elevene, er de like interessert i dag som før.

Jon nevner at lærere bør kjenne klassen sin godt, før de velger et avansert klassisk verk. Hvis ikke kan undervisningen bli svært krevende, og leseglede blir borte. Det er avgjørende å skape entusiasme og nysgjerrighet. Han opplever at når elevene kommer i åttende, er de svært opptatt av at tolkningen har et fasitsvar. Det tar tid å få elevene til å åpne opp for tanken om at en tekst ikke nødvendigvis tolkes likt av alle. Elevene er ofte forsiktige og usikre på egen tolkning. Jon understreker at de ofte etterspør hans tanker, og bekreftelse på rett og gal tolkning. Han forteller at han (læreren) må trene elevene i å tolke, og å tørre å dele egne refleksjoner. Jon hevder at det er skjedd en enorm endring i de årene han har jobbet som lærer. Elevene er mer bevisst på samfunnet rundt seg, og ikke redde for å si ifra hvis de er uenig med læreren. Her trekker han frem eksempelet med elevene som reagerer på høytlesning av rasistiske ord, som nevnt tidligere (kap. 4.2)

Lærerforutsetninger

Tre av lærerne uttrykker at en viktig del av litteraturundervisninga, er arbeidet før en introduserer en tekst til elevene. Jon beskriver det slik: «Det handler jo egentlig om å skape entusiasme, og litt sånn motivasjon, (trykk) før en begynner å lese noe.». Trond beskriver at det krever erfaring for å bli god i å undervise om klassisk litteratur: «Det er nødvendig med erfaring for å bli god i det. Så er det det med å forstå rammebetingelsene. Det å forstå utgangspunktet til elevene og å klare å motivere de, og å holde ut»

(...) det handler bare om at hvis de føler at dette forteller noe om mitt liv. Og hvis jeg klarer å åpne de dørene for dem: 'Se! se her, kom inn i dette rommet her. Her er det noen som vil fortelle deg noe. Som vil lære deg noe.' Da så sluker de det. (trykk) Men de gjør det ikke av seg selv. Så utfordringen er alltid på en måte (pause) det er forarbeidet, og planene, og at det er gjennomtenkt hvordan vi jobber med det. (Jon)

Arbeidsmåter og tilnærminger til klassisk litteratur

Flere av lærerne beskriver at de introduserer verket i en sammenheng, som en del av en diskusjon eller tematikk. De beskriver dette som en måte å «aktivere» elevene, før de introduserer verket de skal jobbe med. For eksempel sier Jon at han liker å sette litteraturen han bruker i en kontekst: «En intro til *Et dukkehjem* kan være en diskusjon om likestilling i

dag. Videre prater vi om at dette er en kamp som har pågått lenge, la oss gå 200 år tilbake i tid og se hvordan det var den gangen.» Han uttrykker videre at det alltid er så fint å se hvordan elevene selv erfarer at de er opptatt av de samme tingene som mennesker var før. Elevene får en mulighet til å trene på empati, og trening i å sammenligne før og nå.

Det handler om å skape litt nysgjerrighet, interesse og forkunnskap om tema. Ikke verket eller forfatteren. Det kan komme i etterkant. Jeg trigger ikke elevene hvis jeg sier «Nå dere skal vi lære om Ibsen» Altså da svarer de bare «hvem faen er Ibsen?». Hvis jeg snakker om likestilling. Det er alltid en brannfakkell i et klasserom, det er lett å diskutere. Så sier jeg vi skal lese en gammel historie som tar opp temaet på en litt annen måte. Da er elevene mye mer engasjert fra start. (Jon)

«Språklige barrierer»

Jon sier at undervisning om klassisk litteratur må planlegges og tilpasses for at elevene skal få et utbytte av undervisningen. Språk tematikk og fremstilling kan være utfordrende og lite tilgjengelig for elevene. Han sier at hvis en leser ei novelle som er skrevet i dag vil elevene lettere knytte den til sin egen verden og et miljø de kjenner. Temaene som tas opp i klassisk litteratur er ofte like aktuelle, men elevene trenger hjelp til å forstå.

Framstillingen på 200 år gamle tekster er så annerledes at de ikke kjenner seg igjen, men hvis vi får brutt ned den barrieren der, så sluker de teksten, og går rett inn i historier som om den skulle skrevet i dag. (...) Egentlig er budskapet veldig tydelig, men språket, måten de snakker på, med et veldig affektert språk. De kjenner seg ikke igjen i det, og det er gjerne da jeg stopper. Fordi at det er en språkbarriere der! (...) De er jo sjanseløse til å nå inn til budskapet. Så da handler det liksom, på en måte kom å komme forbi språket da. (Jon)

Denne språkbarrieren fører til at elevene opplever at de ikke forstår og da kan de fort miste interessen. Anne forteller at hun gjerne bruker tid på den språklige avkodingen av teksten, før selve tematikken tas opp.

(...) Når jeg leser høyt. En ting jeg liker å gjøre da, er at elevene sitter med merketusj. De skal gule ut det de forstår, heller enn det de ikke forstår. Forhåpentligvis blir store deler av teksten gul, men det er nok mye de ikke forstår. (Anne)

Videre ber hun gjerne elevene samarbeide om å forstå de ordene som er vanskelige. Hun opplever at elevene blir motivert til å «gule ut» ord de etter hvert lærer betydningen av. På

den måten stiller de sterkere til å forstå innholdet, når de så leser høyt. Hun bruker lesestopp underveis i øktene, for å hjelpe elevene til å forstå. Hun legger likevel vekt på at det å lese tekster med et utfordrende språk er med på å utvide språkforståelsen til elevene.

Trond uttrykker at denne språkbarrieren fører til at han bruker moderne tekster før klassiske.

Det er gjerne ikke en klassisk novelle som skal komme først. Da blir de gjerne «helt spekka». Altså det blir for mye for dem, og de blir overvelda. (...) Jeg begynner gjerne med ungdomsnoveller og språklig tilgjengelige noveller. Som bruker de samme virkemidlene som de klassiske. Så har de noen knagger å henge på når vi kommer til de klassiske som er en del tyngre. Språket kan være litt tung for dem. Det er flere ord de gjerne ikke vil forstå og syntaksen vil være litt påvirka. (Trond)

Sjanger og litterære virkemiddel

Ida forteller at hun trekker frem ulike litterære virkemiddel underveis når de trer frem i tekstene de bruker. Her viser når de jobber med utdrag fra *Håvamål*, bruker de litt tid på allitterasjon. Trond beskriver at han ofte bruker klassiske noveller, fordi de egner seg til undervisning. «Det tar jo ikke så lang tid å lese ei novelle. Derfor er jo novella ganske egnet for undervisning. Dei er veldig spekka med litterære virkemidler. Som elevene ofte ikke vet noe om.»

Litteratur som steg i skriveopplæring

Ida sier at hun også liker å bruke litteratur som en inngang til en skriveoppgave. Her trekker hun frem to eksempler. Det første eksempelet er at klassen bruker litt tid på å lese en innledning til en norrøn saga. Deretter får de i oppgave å skrive en innledning i samme stil, om sin egen familie.

Noen ganger bruker jeg sagatradisjonen som en skriveoppgave. Da skal elevene skrive introduksjonen til sin egen familiesaga. `sønn av den, som er sønn av den osv`. Det pleier å være populært, og da bruker vi gjerne tid på å snakke om individsamfunnet og familiesamfunnet. Eksempelvis har flere av de fremmedspråklige elevene sagt at de kjenner seg igjen. (Ida)

Hun forteller at det ofte stimulerer til samtaler rundt individet og individets plass i en familie. Det gir grunnlag for gode diskusjoner og refleksjon rundt historisk utvikling og kulturelle

forskjeller. Det andre eksempelet Ida bruker som en introduksjon til en skriveoppgave er da hun brukte en relativt avansert tekst på mellomtrinnet. Hun beskriver at dersom hun leste teksten for de, ville mange dette av. Rett og slett fordi språket og utformingen er for avansert. Hun ønsket likevel å bruke teksten og brukte en kreativ skrivebestilling.

Da jeg jobber på mellomtrinnet, brukte jeg *Forvandlingen* av Franz Kafka. Som en innledning til at de skulle skrive videre selv. Selve innledningen der han våkner opp og er en bille. Det kan være interessant for barn, selv om teksten i sin helhet kanskje er mer komplisert. Jeg leste ikke høyt, men gjenfortalte innholdet. Jeg fikk mange gode historier ut av den skrivebestillingen der. Da vi var ferdige ønsket de gjerne at vi skulle lese hele teksten (Ida)

Videre uttrykker hun at denne formen for undervisning ikke passer i alle klasser og at den må tilpasses elevene og at læreren selv må være engasjert. «Det handler om å (pause) Du må jo selv like klassisk litteratur, og klare å frigjøre deg fra teksten. Da kan en lage mye god undervisning».

Trond forteller at han bruker en skriveøvelse i arbeidet med *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen. Denne øvelsen legger han inn som en lesestopp, etter at han har lest to sider av tredje akt. oppgaven er slik:

(...) Alle sammen får i oppdrag resten av timen, å modernisere de to første sidene av tredje akt. De skal skrive det i moderne språkdrakt, og da får en lov til å klinker til med mulietnolekter og ordentlig gatespråk. de kan ta i med plussord, og minusord, banne og holde på. (Jon)

Målet er altså å finne ut hvordan en slik samtale ville sett ut i dag. Elevene må bryte ned hver replikk, og forstå hva det «egentlig» handler om her. Trond tar inn tekstene og skriver en felles tekst, men noen setninger fra hver elev. Neste time leses teksten høyt for klassen, til stor fornøyelse for både elever og lærer. Trond beskriver at elevene alltid er veldig nysgjerrig på hva som skjer både før og etter denne samtalen de har oversatt. Når de så leser hele dramaet akt for akt, er den språklige barrieren betydelig mindre, og elevene kan gå rett inn i handlingen. Elevene opplever teksten som tidløs, og det er ingen som stusser eller klager over at den er gammel eller utdatert.

Mål med undervisningen

Alle fire legger vekt på litteraturens rolle i å trene elevenes empati. For eksempel beskriver Anne at «Så lenge det handler om noe menneskelig, og hvordan mennesker skal forholde seg til hverandre. Tror jeg en kan lære om empati, og sette seg inn i andres livssituasjon.

Uavhengig av når teksten er skrevet, eller hvem forfatteren er». Videre legger hun vekt på at det er viktig å la elevene reflektere rundt innholdet og meninga uten for mye føringer, så kan en heller bli enig om en felles tolkning i klassen etterpå.

Ida beskriver at hun ofte gir oppgaver som gjør at elevene må «flytte perspektiv». Her bruker hun «Karen» som eksempel. «Karen er jo hovedpersonen. Men hva med postføreren? hvorfor gjør han som han gjør?» Her beskriver hun at hun prøver å få elevene til å reflektere videre etter at de har konstatert at karakteren er slem eller snill. «Hva gjør at han reagerer som han gjør? er det fordi han er slem? eller er han oppvokst i et annet samfunn?». Ida beskriver at det er enkelt for elevene å kjenne på empati for/eller kjenne seg igjen i det å bli lurt. Det ligger mye god refleksjon og diskusjon rundt rett og galt, i arbeidet med tekster som «Karen».

Jon trekker frem at litteraturen også kan treffe noe personlig hos eleven, og at det noen ganger skjer at elevene uttrykker at de ser at andre har opplevd lignende situasjoner som de selv er i. Han trekker frem at han for eksempel har brukt utdrag fra *Tante Ulrikkes vei* og *Onkel Toms hytte*, for å illustrere hvordan rasisme ser ut i dag og hvordan det var i USA før.

5.0 Drøfting av funn i lys av teori og tidligere forskning

En del av datamaterialet i denne oppgaven er personlige erfaringer fra informantenes lærerhverdag. Det er ikke alle resultatene som lar seg drøfte i relasjon til forskning, delvis fordi informantenes beskrivelser er deres egne erfaringer, og det er ikke mulig i denne sammenhengen å vite hvilken effekt dette har hatt på elevene, eller om undervisningen har oppfylt planlagte mål. Og delvis fordi informantenes opplevelse av at et undervisningsopplegg eller en tilnærming fungerer er subjektiv, og selv om deres praksis kan stride med forskning, er deres opplevelse og erfaring like gyldig. Med dette mener jeg at deres erfaringsdeling er nyttig og gyldig i en litteraturdidaktisk sammenheng uavhengig av om den er overførbar til andre lærere. Når det er sagt vil det følgende drøftingskapittelet omhandle de resultatene som lar seg drøfte i lys av teori og forskning.

Gjennom eksempler fra egen undervisning kommer det tydelig frem at fremgangsmåten, inngangene og undervisningsmetodene til lærerne er ulike. For eksempel bruker Ida en litteraturhistorisk kronologisk oppbygning i valg av verk i løpet av de tre årene på ungdomsskolen. Trond på sin side uttrykker at noen av de beste undervisningsoppleggene med klassisk litteratur kommer som et resultat av at det åpner seg rom i timeplanen, og at han derfor «smetter inn» en økt om et verk han ellers ikke ville fått tid til å bruke. Det er likevel noen felles mål for undervisningen. Alle fire legger vekt på at det ikke er lesingen i seg selv, som er målet når de jobber med klassisk litteratur. De er ute etter å få frem noe underliggende, og å stimulere til refleksjon og diskusjon. Dette stemmer overens med resultatene av LISA-studien (Blikstad-Balas, Gabrielsen, & Tangberg, 2019).

Drøftingskapittelet er organisert etter de tre første forskningsspørsmålene. «Hvilke klassiske tekster velger lærerne, og hva legger de til grunn for valgene de tar?» (5.1), «Hvordan underviser de fire norsklærerne om klassisk litteratur?» (5.2) og «Hvorfor bruke klassisk litteratur i undervisning på ungdomstrinnet?» (5.2). Drøfting rundt det siste forskningsspørsmålet vil inngå i de tre delkapitlene.

5.1 Hvilke klassiske verk velger lærerne? (Hva)

Før intervjuene presenterte jeg ingen definisjon av hva en klassiker er. Dette var et bevisst valg, fordi jeg var nysgjerrig på hvordan lærerne brukte og tolket begrepet selv. Lærerne hadde bevisst eller ubevisst forskjellige oppfatninger av hva klassisk litteratur er. Det kom

tydelig frem at de ikke er opptatt av om verket defineres som en klassiker eller ikke, i deres praksis. Det som er viktig er verkets kvalitet og potensiale til god undervisning. Mitt inntrykk er at lærerne legger vekt på både «vesenkriteriet» og «funksjonskriteriet» når de betegner hva som er klassisk litteratur. For eksempel uttrykker Trond at klassikere ofte er av god kvalitet og at tematikken er tidløs. Alle lærerne legger vekt på at klassikerne må passe med formålet for undervisningen, og at lesing av klassisk litteratur i seg selv ikke er målet.

Når læreren velger tekster som er passe avansert for elevene dannes et mulighetsrom (Skaftun & Michelsen, 2017). I dette mulighetsrommet får elevene mulighet til å tolke og løse tekstens «problemer» (Sønneland, 2018). Flere av lærerne beskriver klassiske verk som gode eksempler på tekster som gir motstand, men også tekster som krever at læreren fører elevene i deres tolkning av teksten. Her trekker lærerne frem tekster som «Karen», «Karens Jul», *Et dukkehjem* og *Peer Gynt*. I neste delkapittel (5.2) vil jeg gå nærmere inn på hvordan lærerne underviser om klassikere.

«Moderne klassiker»

I løpet av intervjuene ble det gitt eksempler på undervisning som innebar samtidslitteratur. Tross for at det var tydelig informert om at intervjuet ville omhandle klassisk litteratur i skolen. Noen ganger brukte lærerne eksempler, uten å nevne at de nå omtalte litteratur som ikke regnes som klassisk. Andre ganger kommenterte de selv at det ikke gjaldt en klassiker, men at det likevel var en erfaring de ville dele. Som regel ble eksemplene gitt om samtidslitteratur som egnet seg til sammenligning eller hadde en annen relasjon til en klassiker. For eksempel brukte Ida *Skylappjenta* som eksempel på en tekst hun oppmuntrer elevene til å sammenligne med for eksempel «Karen». Andre ganger brukte de samtidslitteratur som eksempel på verk som lignet på klassikere. Eksempelvis brukte Jon *Tante Ulrikkes vei* som eksempel på en tekst som åpnet for mange av de samme refleksjonsmulighetene som eldre klassikere.

Ut ifra definisjonen på begrepet «klassisk litteratur», som beskrevet i teorikapittelet, kan ikke samtidslitteratur defineres som klassisk litteratur (Teigland, 2020; Imerslund, 2003). Begrepet «moderne klassiker» kan anvendes om verk som oppfyller «vesenkriteriet» og «popularitetskriteriet» i «funksjonskriteriet», men ikke er gamle nok til å kategoriseres som en vanlig klassiker. Denne litteraturen vil gjerne bli definert som vanlige klassikere over tid, men har ikke vært populære og aktuelle lenge nok. Imerslund (2003) argumenterte for at tidskravet

til å definere en klassiker, har endret seg over tid. Da kan en også argumentere for at det trengs et begrep som «moderne klassiker» for å kategorisere denne litteraturen. Jon sitt eksempel om hvilke muligheter *Tante Ulrikkes vei* gir til refleksjon, mentalisering og kulturelle referanser. Viser hvordan et samtidsverk kan gi de samme mulighetene som et klassisk verk. Jon bruker selv benevnelsen «klassisk litteratur». For læreren i deres hverdag er alderen på et verk mindre viktig, mens verkets kvalitet, popularitet og anerkjennelse har stor betydning. Jeg vil derfor påstå at begge begrepene har sin plass i hverdagspråket, men det kan virke som det er store forskjeller i hva ulike lærere legger i de to begrepene.

Hvor henter lærerne de klassiske tekstene fra?

Som nevnt gir ikke fagfornyelsen en kanon eller liste over verk som elevene bør kjenne til, men ut ifra fagets kompetansemål og kjerneelement, skal læreren selv gjøre et valg av litteratur. I LISA studien var hele 72 ut av 86 litterære verk elevene leste, hentet fra læreverk eller tilsvarende ressurser (Blikstad-Balas, Gabrielsen, & Tangberg, 2019, s. 13). Med dette funnet i bakhode, ble jeg veldig overasket over at ingen av mine fire informanter nevnte skolens læreverk da de fikk spørsmål om hvor de henter klassisk litteratur fra. På oppfølgingsspørsmål om de brukte læreverkene, svarte to at de aldri brukte det, og de to andre at de brukte læreverkene som forslag eller inspirasjon. En forklaring kan være at de ikke bruker læreverkene i arbeid med klassisk litteratur, men at de bruker dem i forbindelse med arbeid med annen litteratur.

En svakhet ved LISA-studien er at det kun er observert en uke, i hver klasse. Dermed er det ikke mulig å vite om de funnene er representative for den lærerens praksis gjennom skoleåret. LISA-studien kun er gjennomført på åttende trinn, det er derfor begrenset hvor dekkende resultatene kan være gjeldende opp mot mine funn. Mine informanter beskriver sin praksis i løpet av alle de tre klassetrinnene, og ut ifra deres beskrivelse varierer tekstutvalget stort både i løpet av de tre årene, og ut ifra det gjeldende kulletts nivå. For eksempel forteller Trond at han bruker minimalt klassisk litteratur på åttende trinn, noe mer på niende og flest på tiende. Flere av informantene beskriver at de vurderer klassisk litteratur som avansert og at de derfor må introdusere det gradvis for elevene.

LISA – studien er en omfattende og nøye gjennomført studie, som er veldig viktig for det litteraturdydidaktiske feltet. Det er forståelig at de i en så omfattende studie måtte sette grensene noen steder, og at de valgte en uke i flere ulike klasserom over flere uker i færre klasserom.

Dette medfører likevel at studiens resultater har sine begrensninger rundt hvorvidt en kan si at mine funn strider med praksisen i andre klasserom, eller om de sprikende resultatene simpelthen er tilfeldigheter.

Skjult eller dynamisk kanon?

Som nevnt i teorikapittelet er det en betydelig del av det litteraturdidaktiske forskningsfeltet som mener at det foreligger en «skjult kanon» i den norske skolen eksempelvis Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020) og Aamotsbakken (2003; 2011). Hvorvidt det foreligger en «skjult kanon» i undervisningspraksisen til mine informanter er noe uvisst. På den ene siden legger tre av informantene vekt på at det er mange klassiske verk som de bruker år etter år, og noen nyere verk de uttrykker at de vil fortsette å bruke. En av informantene bruker også begrepet «lokal kanon» om deres praksis i bruk av klassisk litteratur. På den andre siden er de tydelige på at valgene av klassikere er opp til læreren selv, så lenge verket de eventuelt velger i stedet for et annet, stemmer overens med årsplaner eller tilsvarende rammeverk. Ljunggren (2015) fant et lignende funn. Hennes informanter ga uttrykk for at de brukte de samme klassiske verkene som før innføringen av LK06, og Ljunggren argumenterer derfor at det foreligger en «skjult kanon» i skolen.

På den ene siden gir tre av informantene uttrykk for at de bruker de samme klassikerne som de «alltid» har gjort. De har ulike begrunnelser for dette, men mitt inntrykk er at det foreligger en «hvorfor endre noe som fungerer» - tankegang bak. På den andre siden er alle informantene opptatt av å bruke de klassiske verkene i sammenheng med moderne litteratur. Ida bruker en håndfull klassikere i kombinasjon med moderne tekster til å vise utviklingen i kvinnekampen og kjønnsroller gjennom hele ungdomskolen. Selv om hun bruker de samme «gamle» tekstene som hun alltid har gjort, supplerer hun med samtidstekster om samme tematikk, for å hjelpe elevene til å sette tekstene i perspektiv, og for å diskutere tema i dag og historisk. Uavhengig av hvilken begrunnelse lærerne brukte, var det tydelig at deres valg var nøye gjennomtenkt og begrunnet.

Dersom en tolker informantenes praksis slik som Blikstad-Balas, Gabrielsen eller Aamotsbakken, er dette et eksempel på den «skjulte kanonen» i skolen. Som videreføres gjennom betydelig læreverkbuk. Hvis en heller bruker Gruters og Myren-Svelstad sitt begrep om en «dynamisk kanon», kan en også argumentere for at informantenes praksis er et resultat av gjennomtenkt utvalg av tekster, basert på mange års erfaring i å undervise om klassisk

litteratur. Altså at lærerne har prøvd mye forskjellig, har erfart hva som funker og derfor velger å bruke noen av de samme verkene om igjen. En eventuell lokal «skole-kanon» vil da være en «sti» av et utvalg tekster som lærerne bruker. Hvis vi tar denne metaforen et steg videre, vil nye lærere introduseres for denne stien, og kan selv vurdere om de ønsker å fortsette, eller tråkke utenfor. Alle mine fire informanter la vekt på at de bruker lærerkollegiet aktivt i utvelgelsesprosessen. Dette kan være en faktor i eventuelle likheter i lærernes valg, også på tvers av skoler.

Kjelen (2018) argumenterer for at forskning på bruk av skjønnlitteratur i skolen, viser at lærernes valg er dårlig faglig forankra, her viser han til eksempelvis Penne (2006; 2012) og Rødnes (2014). I lys av denne argumentasjonen vil en kunne si at mine funn viser at lærernes begrunnelser om «lokale tradisjoner» og «lokale kanoner», er eksempler på at lærerne velger etter vane. Anne er den eneste læreren som uttrykker at hun velger vekk noe klassisk litteratur, fordi den vil være for avansert for elevene. Ifølge Kjelen og Penne kan en utvalgspraksis som ikke utfordrer elevene, men heller lytter til elevenes personlige preferanse og smak, føre til en mangelfull litteraturundervisning. Denne faren er spesielt til stede når læren skal velge eller velge bort en klassisk tekst. Jevnt over er mitt inntrykk at informantene mine gjør reflekterte, grundige og faglig begrunna valg. Som nevnt tidligere i oppgaven er informantene selv interessert i klassisk litteratur og valgte å delta i min studie om undervisning om klassisk litteratur. Derfor kan er det ikke mulig å vite om den gjengse lærer er like gjennomtenkt som mine informanter. Med andre ord viser oppgavens funn hvordan et knippe litteraturinteresserte lærere velger og bruker litteratur i undervisning.

5.2 Hvordan underviser lærerne om klassisk litteratur? (Hvordan)

Som nevnt skiller ikke lærerne på om de underviser om klassikere eller ikke. Informantenes eksempler på undervisning, viser likevel at det er noen forskjeller. Det er imidlertid ikke tydelig å se om de tilpasningene lærerne gjør til klassiske verk, gjelder fordi de er klassikere. Eller om de like gjerne gjelder all litteratur som gir motstand. Dette delkapittelet omhandler lærernes undervisning om og med klassiske verk. Generelt legger lærerne vekt på at det krever mer tid og forarbeid når de bruker klassiske verk.

Rammer for undervisningen

På ulike måter forklarte alle lærerne at arbeid med klassisk litteratur krever at læreren lager gode rammer for undervisningen, slik at elevene kan få utbytte. Alle fire informantene la stor vekt på at erfaring og engasjement er avgjørende for å få til god undervisning om klassisk litteratur. Felles for lærerne var at de brukte ulike metoder for å «aktivere» og engasjere elevene. For eksempel pleier Jon å introdusere *Et dukkehjem* med å begynne midt i handlingen. Da skaper han interesse både for hva som ledet opp til det punktet de leser, og de blir nysgjerrige på hva som kommer etter. Når læreren har skapt denne interessen og nysgjerrigheten, er det lettere å ta fatt på tyngre analytiske eller drøftingsbaserte oppgaver.

Flere av informantene la også vekt på at det gjerne krever mer forarbeid å få til god undervisning med klassisk litteratur enn med annen litteraturundervisning. Dette stemmer overens med Rødnes (2011) som sier at å legge til rette for både erfaringsbasert og analytisk tilnærming til tekster krever god forberedelse av læreren. Skaftun og Michelsen (2017) bruker som nevnt begrepet «mulighetsrom» om de mulighetene som dannes når læreren velger passe vanskelig litteratur. Ida sitt eksempel om å bruke *Forvandlingen* på mellomtrinnet, illustrerer at læreren gjennom tilpassede undervisningsmetoder kan lage et slik «mulighetsrom» selv med avansert litteratur i yngre klasser.

Ifølge Sønneland (2018), bør elevene få bryne seg på teksten alene og uten innvending fra læreren. Da vil de bli engasjerte og oppleve teksten som et meningsfullt objekt. Informantene mine beskriver at klassisk litteratur ofte/som regel ikke egner seg til arbeid uten tydelig styring av læreren. De opplever at elevene lett blir motløse og gir opp, dersom barrierene er for store og læreren ikke leder dem igjennom. Ved å bruke tid på å komme over «barrieren» i teksten, vil tekster som ellers kanskje er utilgjengelige for elevene, bli tilgjengelige. Det er rimelig å anta at en slik prosess vil gi elevene en mestringsfølelse. Ved å forstå, noe de ikke gjorde før, eller se nye sammenhenger i teksten.

Det er jo ikke slik at læreren må velge mellom tett veiledning gjennom teksten og elevarbeid uten lærerens innblanding. Et eksempel på en kombinasjon av de to tilnærmingene. Er Jon sitt arbeid med *Et dukkehjem*. Her bruker han tid på å introdusere verket, men lar elevene jobbe på egenhånd når de skal over den «språklige barrieren» i teksten. Her kan vi se at han lager et «mulighetsrom» (Skaftun & Michelsen, 2017), ved å legge rammene for at elevene kan forstå teksten, men han lar dem likevel utforske tekstens betydning når de selv skal oversette et

utdrag. Denne oversettingsoppgaven, kan derfor gjerne beskrives som en form for «å løse tekstens problemer» i tråd med Sønneland (2018).

Språkformen i klassisk litteratur er ofte utfordrende å lese, noen ganger selv for erfarne lesere (Skarðhamar, 2011). Informantene beskrev dette som en «barrierer» i veien for elevenes forståelse av teksten, og at læreren må veilede elevene gjennom. De brukte ulike tilnærminger for å hjelpe elevene over barrieren, og uttrykte at det varierer fra klassiker til klassiker og må tilpasses elevgruppa. Når elevene forstår språket, var de like interessert i klassiske tekster som i samtidstekster.

Tilnærminger til teksten

I bearbeidingsprosessen av datamaterialet ble det tydelig for meg at lærerne brukte en av to tilnærminger til de litterære verkene i undervisningen sin. Den første tilnærmingen er å bruke tekstene til å eksempelvis lære om sjanger, litterære virkemiddel, tekstens lag/lese mellom linjene, eller tolke metaforer. Dette stemmer overens med en analytisk tilnærming til teksten (Rødnes 2014). For eksempel brukte Ida *Håvamål* til å introdusere alliterasjon som litterært virkemiddel. Trond på sin side beskrev at han gjerne bruker klassiske noveller som «Karen» til å diskutere novellesjangeren, fordi sjangertrekkene er tydelige og enkle å identifisere.

Den andre tilnærmingen stemmer overens med en erfaringsbasert tilnærming til tekst. Her er elevenes opplevelse av teksten i fokus (Rødnes 2014). Flere av lærerne beskriver at de bruker en slik tilnærming når de bruker klassikerne til å refleksjon og mentalisering. Hvis vi bruker *Norrøn litteratur* som eksempel her også, vil en erfaringsbasert tilnærming være å sette teksten inn i en større sammenheng. Ida beskriver at hun pleier å gi elevene en oppgave om å beskrive sin egen families sagainnledning. Dette fører til at elevene reflekterer rundt forskjeller på hvordan en levde før og nå, storfamilien versus individsamfunnet og som Ida beskriver, gir det mulighet for sammenligning i ulikheter i dagens samfunn også. Idas eksempel om *norrøn litteratur* viser at det er fullt mulig å bruke ulike tilnærminger til teksten i et og samme undervisningsopplegg.

Lære vekk tolkning eller evne til tolkning?

Om en ser lesing fra en konstruktivistisk posisjon (Skarðhamar, 2011). Forstår leseren tekstens innhold ut ifra sin egen forståelseshorisont (Holland, 1985, sitert i Blikstad-Balas & Roe, 2022). Dette innebærer at elevene forstår tekstens innhold, fordi de tolker teksten ut ifra

sine egne erfaringer. Flere av informantene trekker frem «Karen» av Aleksander Kielland, som en tekst elevene tolker svært forskjellig. Dette er en tekst proppfull av litterære virkemiddel, og derfor er det lett å overse sammenhenger. Blikstad-Balas og Roe (2022) bruker også «Karen» som eksempel på tolkningsforvirring. Her bruker de eksempelet om hvordan Kielland impliserer at Karen er blitt gravid, men uten å uttrykke det direkte i teksten. Mange elever vil forstå dette som at Karen har lagt på seg eller vokst, og at det er derfor kjolen er trang. Koblingen til graviditet og graviditetens følger for kvinnekroppen er naturlig nok fremmed for mange ungdommer.

I slike situasjoner som eksempelet over, er det lett for at læreren korrigerer elevenes tolkninger. Læreren har gjerne lest teksten mange ganger selv, og undervist utallige ganger om den. Eksempelet med Karens kjole er en situasjon der læreren bør hjelpe elevene til å se hva som ligger mellom linjene. I andre deler av novella er ikke metaforene eller språket like ensbetydende. For eksempel kan parallellhistoriene i «Karen» ha svært ulik betydning og sammenheng med hovedhandlingen alt etter leserens tolkning. Læreren må derfor være tydelig ovenfor elevene at teksten kan analyseres og tolkes ulikt av ulike folk, og at læreren eller lærebokas tolkning av teksten ikke er en fasit (Rødnes, 2014, s. 13). Uten en slik tydeliggjøring risikerer læreren å lære vekk sin tolkning av teksten, heller enn å lære vekk evnen til å tolke selv. Jon opplever at mange elever svært opptatt av lærerens tolkning når de kommer fra mellomtrinnet. Han beskriver det som en overgang for elevene, fra å etterspørre lærerens tolkning av teksten til å bli vandt med å stole på egen tolkning og forståelse. Elevens tolkning er like viktig og riktig som lærerens, og det er viktig å huske at tekster ikke kan tolkes ferdig eller rett (Skarðhamar, 2011).

Læreren må finne en middevei mellom å lede elevene i deres tolkning, og å la dem oppleve, forstå og tolke på egenhånd. Som nevnt er dette en balansegang lærerne nevner ved flere anledninger og på ulike måter i intervjuene. Denne balansen innebærer tilpasning til elevgruppen og som informantene nevner, krever det erfaring dersom det skal bli vellykket. Som Aase (2019) påpeker, krever litteraturundervisningen at læreren velger både tekster og tilnærminger som ivaretar ulike målsettinger for undervisningen på samme tid.

Litteratur som skriveintroduksjon, eller skriving for forståelse?

Ifølge Blikstad-Balas, Gabrielsen, & Tangberg (2019, s. 24) bruker lærere ofte litteratur kun som en introduksjon til å drive annen opplæring i faget. Forståelsen av innholdet i litteraturen

kommer i andre rekke, eller forbigås i sin helet. Fordi tekstens kontekst, sjangeropplæring eller oppøving av grunnleggende ferdigheter er målet med undervisningen. I majoriteten av undervisningstimene de observerte i LISA studien, ble skjønnlitteratur kun brukt som opplæring i sjangerkunnskap.

Informantene i denne studien la vekt på å bruke skriveoppgaver som en måte å jobbe med/bearbeide teksten. Slik at eleven kan forstå innholdet i teksten bedre. Flere av informantene bruker skriveoppgaver aktivt som en del av en lengre prosess i arbeid med enkelte verk, eller sjangre. Ida bruker for eksempel skriving som en del av arbeid med sagalitteratur. Hennes erfaring er at denne typen skriveoppgaver stimulerer til refleksjon og diskusjon rundt tekstens innhold. Eksempelvis kan en diskutere individets plass i samfunnet, i fortiden, nåtiden og andre steder i verden. Etter å ha lest, og skrevet oppgaver knyttet til sagalitteratur.

En annen måte å bruke skriveoppgaver til å forstå teksten bedre, er å gi oppgaver knyttet til avkodning av språklige barrierer i teksten. Alle fire informantene gir eksempler på at de bruker skriveoppgaver slik i sin undervisning. For eksempel bruker Anne høytlesning med markeringstusj, påfølgende diskusjon om vanskelige ord, før de går tilbake til tekstens innhold. Jon bruker en oversettelsesoppgave til å skape engasjement og språklig forståelse hos elvene i arbeid med *Et dukkehjem*. Denne skriveoppgaven er kun et steg i prosessen av å forstå teksten.

Denne måten å bruke skriving i undervisning der målet er å forstå litteraturens innhold, er noe annet enn det Blikstad-Balas, Gabrielsen og Tangberg (2019) fant i sin studie. En feilkilde er at selv om studien er av et enormt antall undervisningstimer, er det kun fire undervisningstimer observert per klasse (2019, s. 9). Dermed er det sannsynlig å anta at lærerne bruker andre metoder enn de de fikk mulighet til å vise frem i forbindelse med studiet. En viktig innvendig er at mine funn baserer seg på lærernes gjenfortelling av hvordan de underviser. Og det er ikke mulig å vite om deres gjenfortelling stemmer overens med hva de gjør i praksis.

Tekstens kontekst

Klassiske verk fungerer godt i ulike tverrfaglige sammenhenger. Alt fra miljøbeskrivelser som kan brukes i en geografi- eller naturfaglig setting, til kreative refleksjons eller

illustreringsoppgaver i praktisk estetiske fag. Klassiske verk har spesielt stort potensiale i tverrfaglige samfunnsfaglige og historiske opplegg. Trond brukte «Kruttrøyk» av Torborg Nedreaas i et undervisningsopplegg i forkant av tema andre verdenskrig i samfunnsfag. Ved å gjøre dette satte han novella i en historisk kontekst for elevene. Denne tilnærmingen til teksten stammer i en historisk biografisk tilnærming til litteratur.

Trond beskriver at han prøver å velge tekster som skaper en «stemning», og at hans erfaring er at elevene fort plukker opp denne «stemningen». Det han beskriver kan være et utgangspunkt for å ta inspirasjon fra performative formidlingsstrategier (Teigland, 2020). Ved å sette fingeren på hva det er som skaper denne spesielle stemningen, kan læreren prøve å gjenskape dette i klasserommet. Dette kan være effektivt for å hjelpe elevene til å sette seg inn i tekstens miljøskildring. Klassiske tekster omhandler gjerne ord eller beskrivelser som kan virke fremmed for elevene. Da kan rekvisitter, klær eller matvarer fungere som en måte å sette teksten inn i en kontekst elevene kan forstå.

Evne til å sette samtiden i en historisk kontekst, er viktig for samfunnsutviklingen og demokratiet (Claudi, 2019; Nussbaum, 2016). Det er derfor viktig at elever møter litteratur som hjelper dem å se egen samtid i et kritisk lys, og i relasjon til fortiden. Elevene skal lære å bli gode samfunnsborgere, og da er det nødvendig å ha en forståelse for mennesker rundt seg, og hvordan folk har levd før. Å lese litteratur om andre mennesker øver «mentaliseringssevnen» og «den narrative forestillingsevnen» (Stokke, 2022; Nussbaum, 2016). Informantene trekker fram ulike erfaringer der elevene trekker linjer mellom klassiske tekster og dagens samfunn på eget initiativ. Eksempelvis forteller Ida at hun har opplevd elever som ser likhet mellom Sjur Gabriel og utstøtte grupper i dagens samfunn, eksempelvis narkomane.

En klassiker der handlingen er satt i fortiden, kan i noen tilfeller føre til at elevene føler distanse til teksten og karakterene KILDE. Konteksten kan lett få for stort fokus, og tekstens estetiske uttrykk og dypere mening overses (Skarøhamar, 2011). En alternativ undervisningsmåte er å presentere verket uten kontekst og la elevene oppleve litteraturen uten forkunnskap. Denne inngangsvinkelen stemmer overens med Rosenblatts (1994) begrep om «estetisk lesing». Teksten vil fungere som et «problem» som skal løses (Sønneland, 2018). Gjennom lesing av teksten vil elevene fylle tekstens tomme rom (Iser, 1972), og danne seg en forståelse av den tekstverden de møter (Langer, 2011). Hvis elevene så diskuterer innholdet i

teksten, vil de sette sin forståelse i relasjon til de andres og sammen skape en ide om hva teksten betyr (Fish). Elevenes forståelse av teksten trenger ikke handle om andre verdenskrig, den kan handle om noe helt annet. Dersom en ser på dette med leserresponsteoretiske øyne, er elevenes forståelse gyldig og riktig, fordi det er leserens forståelse av teksten som skaper meningen i teksten.

Hvis vi bruker eksempelet over, og ser det i relasjon til litterær kompetanse. Kan en si at elevenes tolkning er et steg i retning av å forstå teksten, men at elevene også må sette teksten inn i den konteksten den er skrevet i for å øve på denne kompetansen. Det holder ikke å tolke teksten, en må også sette den i sammenheng med konteksten for å forstå tekstens hele mening (Kjelen, 2018). Denne konteksten kan gjerne tilføres etter verket er lest og tolket (Skaftun & Michelsen, 2017; Skarøhamar, 2011). På den måten gir man elevene muligheten til å oppleve teksten rent estetisk, og de får øve på å se verket i en kontekst.

5.3 Lærerens mål og legitimering av klassisk litteratur i klasserommet (Hvorfor)

Uavhengig av tilnærming uttrykker likevel alle lærerne at de bruker de klassiske tekstene i en sammenheng og for å nå et annet mål. Dette stemmer overens med resultatene fra LISA-studien (Skau & Blikstad-Balas, 2019). Målet kan blant annet være å oppøve demokratiforståelse, danning, utvikle sin litterære kompetanse, kritisk tenkning, empati- og mentaliseringsevne. Læreren har ofte flere ulike mål med en undervisningsøkt, og bruker gjerne et klassisk verk til å nå flere mål. Som nevnt tidligere kan læreren gjerne både bruke analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger etter hverandre eller samtidig for å nå ulike mål.

Gjennom dannelsesaspektet ved litteraturundervisninga kan undervisning om klassisk litteratur bidra til sosial utjevning (Penne, 2010). En grunnleggende oversikt og forståelse for klassiske verk, vil være nyttig i voksenlivet. Det er mange kulturelle og sosiale referanser i litteratur, humor og andre situasjoner, som har sin rot i klassikere. Elever som ikke får denne kulturelle grunnmuren hjemmefra, vil gjennom undervisning om klassisk litteratur, få noen «knagger» å henge referansene på. Tidligere er bruken av «Forvandlingen» på mellomtrinnet, trukket frem. En mulig positiv konsekvens av å bruke kjente klassiske verk så tidlig i skolen,

kan være at de husker forfatterens navn, tittelen på verket eller handlingen, når de senere kommer i kontakt med den samme litteraturen.

Som forklart og nevnt tidligere er legitimeringen av norskfaget og spesielt klassisk litteratur endret seg over tid. Selv om argumentet om en «felles referanseramme» ikke lenger er like gyldig eller aktuell, vil jeg likevel påstå at grunnleggende kunnskap om klassikere er nyttig for å være forberedt på voksenlivet. Flere av informantene beskriver at elevenes kunnskap om klassisk litteratur og litteratur generelt, har endret seg betydelig i løpet av deres karriere. Det kan derfor hende at de referansene i samfunnet som jeg trekker frem, ikke vil være like aktuelle i fremtiden. Jeg slår likevel et slag for at den klassiske litteraturen forblir nyttig og betydningsfull. Det er jo tross alt en grunn for at de er å betegne som klassiske.

Lærerne begrunner bruk av klassisk litteratur på flere ulike måter. Den kan bidra til en felles kulturforståelse, den klassiske litteraturen er ofte verk av god kvalitet. Tematikken er ofte tidløs, og derfor like interessant i dag som den gangen verket ble skrevet. Den klassiske litteraturen har et stort dannelsespotensial. Mange klassiske verk egner seg godt i en tverrfaglig sammenheng, spesielt i oppøving av historisk bevissthet og mentaliseringsevne. Noen nevner at klassikere tilbyr tematikk som er allmennmenneskelig og tidløs, som elevene vil forstå og engasjere seg i. Andre forteller at tekstens historiske kontekst gir mulighet for diskusjon og refleksjon om samfunnet før, i Norge i dag og videre refleksjon og sammenligning med andre steder i verden. For eksempel bruker Ida å trekke linjer mellom klassikeren «Karen» og samtidslitteraturen *Skulappjenta* og *Skamløs*. De tre verkene tar opp kvinners plass i samfunnet på ulike måter, og det åpner for mulighet til refleksjon og sammenligning.

«Hamsundproblemet» og andre demokratiske utfordringer

Å være litteraturlærer i dagens skole innebærer flere utfordringer. Flere av informantene uttrykker at de merker en stor endring i elevenes forutsetninger, refleksjonsevne og kritiske sans. Eksempelvis forteller Ida at elevene ikke kjenner til noen klassiske forfattere når de kommer fra mellomtrinnet. Hun mener at denne endringen har skjedd gradvis og er markant sammenlignet med for ti år siden. Denne erfaringen stemmer overens med PISA-resultatene fra 2018. Undersøkelsen viste at flere elever sier de ikke leser noen ting på fritiden, eller at de kun leser hvis de absolutt må (Jensen, et al., 2019, s. 1).

Jon beskrev en annen endring han har merket hos elevene. Dette er at elevene reagerer sterkere på enkelte deler av undervisningen enn tidligere, og at de lett stiller spørsmål ved valg læreren gjør. I undervisning om boka *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar, reagerte elevene på at læreren (Jon) brukte N-ordet, da han leste høyt fra boka. Jon brukte dette som en mulighet til å hjelpe elevene til å reflektere rundt sensur og språk som bevisste virkemiddel fra forfatterens side. Den norske skolen skal være et sted der elevene utvikler sine evner til kritisk sans og etiske og moralske bevissthet. Det er derfor viktig at læreren er bevisst på hvilke reaksjoner den litteraturen de bruker kan skape hos elevene, og er klar for å ta imot denne reaksjonen med åpenhet, forståelse og kritisk sans. «Hamsundproblemet» er et eksempel på en lignende problemstilling (Brumo, 2018, s. 2). Jeg skal ikke gå nærmere inn på hva som ligger i akkurat «Hamsundproblemet» i denne oppgaven, men essensen er: Skal en bruke litteratur i undervisning, der forfatteren av ulike årsaker er problematisk å støtte. Eller en annen vinkling. Skal en bruke litterære verk, hvor ord, tematikk eller andre aspekter er utdatert. Andre litterære verk med lignende problemstillinger er *Pippi Langstrømpe* av Astrid Lindgren og *Onkel Toms hytte* av Harriet Beecher Stowe.

Norsklæreren vil stå ovenfor flere og flere slike problemstillinger i tiden fremover. De klassiske verkene blir eldre, og aspekter ved dem som i dag er politisk korrekt, vil kanskje ikke være det i fremtiden. Derfor er det essensielt at læreren gjør seg opp en mening om hvordan hen skal ta tak i slike situasjoner/diskusjoner når de kommer opp. Læreren kan gå i forsvar og vise til «krenkelseskultur», som Anne Herre Bisgaard forteller om i sin kronikk (Bisgaard, 2022). Eller læreren kan bruke elevenes engasjement og interesse til å utfordre, diskutere og sette teksten inn i en større kontekst.

Nussbaum (2016) skriver om litteratur som en måte å danne verdensborgere og skriver at «det blir ofte hevdet at det er utilbørlig å nærme seg litteratur med et `politisk siktemål`. Det er imidlertid vanskelig å rettferdiggjøre en slik påstand uten at en samtidig omfavner en form for estetisk formalisme som er ufruktbar og lite tiltalende». Hvis en da tar utgangspunkt i at litteraturen har en så sentral funksjon i utviklingen av demokratiforståelse. Er det kanskje en demokratisk problematisk å ha en offentlig bestemt kanon i skolen. Kan det føre til at den gjeldende politiske diskursen setter litterære verk i kanonen, som fremmer et gitt politisk synspunkt eller vinkling? I dagens Norge, er ikke dette en aktuell problemstilling, men i en kanondiskusjon vil også dette perspektivet ha sin plass.

6.0 Avsluttende kapittel: oppsummering og konklusjon

Denne kvalitative intervjustudien har undersøkt hvordan et knippe norsklærere undervise om klassisk litteratur, hvilke tekster de velger og hvordan de legitimerer den klassiske litteraturens plass i skolen. Problemstillingen som er belyst lyder slik:

«Hvordan underviser norsklærere om klassisk litteratur, hvordan velger de klassiske verk og hvordan gjør de tekstene mer tilgjengelig for elevene?»

Datamaterialet baserer seg på lærernes eksempler, fortalt på eget initiativ. En svakhet ved dette er at det ikke er mulig å vite om resultatene her er representativt for deres daglige undervisningspraksis, eller om dette er deres «kroneksempler» på god undervisning. I relasjon til problemstillingen er likevel denne differansen ikke særlig avgjørende. Målet med oppgaven er å få et innblikk i hvordan lærere underviser, og hensikten med oppgaven er å få bedre innsikt i hvordan en kan gjøre klassisk litteratur mer tilgjengelig og engasjerende for elevene. Derfor er resultatene like relevante for oppgavens formål og drøfting, uavhengig om de er representative for den gjengse norsklærer eller ikke. Informantenes erfaringer, refleksjoner og praksisfortellinger har blitt drøftet i lys av tidligere forskning og teori knyttet til lesing av skjønnlitteratur, og litteraturdydidaktikk. Oppgavens funn oppsummeres i de følgende avsnittene.

Ingen av informantene i denne studien bruker lærebøkene i arbeid med klassisk litteratur. Dette strider mot blant annet resultatene fra LISA-studien som viste at lærerne brukte læreboka, eller tilsvarende læreverk i betydelig grad (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020). Informantenes refleksjoner rundt egne valg, og beskrivelser av verk i praksisfortellinger, tyder på at de foretar veltenkte, reflekterte og godt begrunnede valg. Ut ifra mitt datamateriale kan en tolke det slik at det foreligger en «skjult kanon» i lærernes praksis. Jeg synes en slik beskrivelse undergraver refleksjonen, erfaringen og arbeidet bak litteraturutvalget til lærerne og tolker heller tekstutvalget ut ifra Gruters og Myren-Svalstads «dynamiske kanonbegrep».

Lærernes eksempler fra undervisning viser at de ikke skiller mellom klassiske verk og samtidslitteratur i sin undervisning. Det er ikke et tydelig skille på når de bruker klassikere og ikke. Begrepet «moderne klassikere» betegner litteratur som fyller mange av kriteriene til å være en klassiker, men som samtidig er å betegne som samtidslitteratur. Klassisk litteratur kan, dersom det undervises om på en hensiktsmessig måte, være gode eksempler på litteratur som byr på motstand. Gjennom å se på tekstens utfordrende og dels utilgjengelige sider som «problemer» som skal løses, kan læreren skape engasjement og nysgjerrighet hos elevene. I

kraft å være klassikere, altså at tekstene oppfyller kriteriene til en klassiker som beskrevet i denne oppgaven, vil jeg påstå at alle klassikere byr på motstand. Det gjelder for læreren å velge riktig tekst til riktig elevgruppe, og å undervise på en slik måte at tekstene blir tilgjengelige for elevene, uten å løse alle «problemene» teksten byr på. Elevene må få muligheten til å bryne seg på tekstene selv, da kan de bli engasjert og føle mestring.

Mine informanter uttrykker på ulike måter at lærerens tilnærming til de klassiske verkene er avgjørende for å engasjere elevene. For å gjøre klassiske verk tilgjengelig må læreren bruke nok tid på forberedelser til selve lesingen. I tillegg til å velge passende verk til elevgruppen, må hen også legge tilredte for at elevene klarer å tolke og forstå teksten. Lærerne må lage et mulighetsrom (Skaftun & Michelsen, 2017), der elevene kan «løse tekstens problemer» (Sønneland, 2018). Dette koker ned til å drive god tilpasset opplæring. utfordringer som «Hamsundproblemet», vil trolig følge bruken av klassisk litteratur i lang tid fremover. Som oppgavens funn viser, kan læreren bruke slike problemer til å sette tekstene i en kontekst, og undervise på en slik måte at elevene får øve sin kritiske evne, refleksjonsevne og mentaliseringsevne. Det er også rimelig å påstå at en slik tilnærming til eldre tekster, som illustrert i denne oppgaven, kan føre til at elevene opplever klassikerne som relevante for sine egne liv.

Mine funn viser at klassisk litteratur gir rom for god litteraturundervisning. Læreren kan gjøre tekstene aktuelle gjennom å tilpasse tilnærmingen til tekstene til elevgruppen. Innledningsvis ble diskusjonen rundt skjønnlitteraturens plass i norskfaget trukket frem. Gjennom denne oppgaven har jeg reflektert rundt, argumentert for og drøftet hva klassisk litteratur har å bidra med i norskfaget. Den klassiske litteraturen være utgangspunkt for både analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger til undervisning. Videre kan den brukes til affekt-, empati- og mentaliseringsbasert refleksjon. I kraft av å være klassisk litteratur gir den rom for historisk refleksjon og perspektivutvidelse. Kort oppsummert vil jeg si at klassisk litteratur gir mulighet for dannelse.

Klassisk litteratur kan gjøres mer relevant og tilgjengelig for elever, gjennom god litteraturundervisning. Ved å velge litteratur som gir mulighet for et «mulighetsrom», kan elevene få nok motstand til å forstå innholdet i teksten, samtidig som de kan leve seg inn og sette teksten i en større sammenheng. Ved å lede elevene inn i teksten og over «barrierene» slik mine informanter beskriver, kan avanserte tekster bli forståelig og mer tilgjengelig. Ved

trekke paralleller til historien, og trekke frem tidløs tematikk i klassikerne, vil elevene bli engasjert og oppleve tekstene som relevant for egen livssituasjon.

6.1 Videre forskning

Underveis i skriveprosessen har jeg flere ganger reflektert over hva som ville vært spennende å utforske videre. Det hadde vært spennende å intervju flere lærere om lignende spørsmål som jeg stilte mine fire informanter, for å se resultatenes overførbarhet. Som nevnt viser mine funn at klassikere brukes på ulike tidspunkter på ungdomstrinnet, og det hadde derfor vært interessant å undersøke nærmere hvordan et større utvalg lærere plasserer bruk av klassiske verk i løpet av de tre ungdomsskoleårene. Et breiere utvalg lærere, på flere årstrinn, vil komplementere allerede eksisterende datamateriale om lærernes litteraturvalg (eks. LISA-studien).

I tillegg ville det vært spennende å utforske hvordan lærerne får til tilpasset opplæring i litteraturundervisningen. Hvordan tilpasser de undervisningen om klassisk litteratur til en variert elevgruppe. Et sentralt spørsmål vil da være om de endrer valg av verk, eller bruker andre undervisningsmetoder. Videre hadde det vært nyttig å observere en eller flere undervisningsøkter om klassisk litteratur. Her vil både lærerens undervisning og elevenes respons være mulige aspekter å undersøke. Mine funn viste stor variasjon mellom informantene med lang og kort erfaring i skolen. Det ville vært interessant å utforske denne variabelen videre. Både for å se om forskjellen er like stor med andre informanter med lignende fartstid, og å få et perspektiv fra noen med mellomlang erfaring.

Videre kunne det vært interessant å utforske hvor mye praksis lærerstudenter får i undervisning om klassisk litteratur. I løpet av de fem årene grunnskolelærerutdanningen varer, har studentene praksis nesten hvert halvår. Hvor mye av denne praksisen som omhandler norskfaget er prisgitt praksisskole og praksislærer. Med andre ord er det fullt mulig å gå gjennom fem år med lærerutdanning uten å undervise om litteratur. Mine funn tilsier at erfaring fra å undervise om klassisk litteratur er det viktigste for å bli god. Det ville da vært interessant å undersøke hvor mye lærerstudenter faktisk får prøve seg i praksis.

Orientering om bruk av tidligere eksamensoppgave i oppgaven

Underkapitlene 1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 og 2.5 inkluderer tekst fra prosjektbeskrivelsen til masteroppgaven, som var eksamenssvar på emnet MGUNO503 høst 2022.

Litteraturliste

- Aamodt, A. (2002). *Inn i teksten? En evaluering av et litteraturformidlingsprosjekt i Agder: Vol.nr 48*. Norsk kulturråd: <https://www.kulturradet.no/documents/10157/108c91a8-7471-45b9-958f-af5aef42cc58>
- Aamotsbakken, B. (2011). Skolereformer og kanon. I B. Aamotsbakken og D. Skjelbred, (Red.), *Norsk lærebokhistorie III – en kultur- og dannelseshistorie* (s. 103-119). Novus.
- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse?: En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning* (Rapport 9/200), Høgskulen i Vestfold.
- Aamotsbakken, B. (2018). Kanon - Hvorfor og hvordan. I D. Skjelbred, B. Aamotsbakken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep : om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 75-88), Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?. *Norsklæreren* (vol.2), s. 15-22.
- Andersen, P., Mose, G., & Norheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I P. T. Andersen, G. Mose, & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse* (s. 9-26). Pax forlag a/s.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Cappelen damm akademisk.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv. I M. Blikstad-Balas, & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13-26), Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas, & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s.27-46), Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning.
- Bisgaard, A. H. (2022, 9. Januar). Kronikk: En lærer på tåhev. *NRK*: <https://www.nrk.no/ytring/en-laerer-pa-tahev-1.15797173>
- Blikstad-Balas, M. & Gabrielsen, I. L. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *EDDA*, 107(2),s.85-99.
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, 2015(1), s. 48-51.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2022). *Lesedidaktikk etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Gabrielsen, I. L. & Tangberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19., s. 1-32.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, (3) s. 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research : a practical guide for beginners*. Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Breivega, K., & Røskeland, M. (2018). 3. Å skrive forteljande tekst. I K. Breivega, & M. Selås (Red.), *Skriveboka innføring i skriveopplæring* (s. 51-67). Samlaget.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. New York: Oxford University Press.
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. I N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 576-599). Sage.
- Brumo, J. (2018). Hamsunproblemet i skolens norskbøker 1945–1970. *Nordlit 2018* (40), s. 1-16.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Claudi, M. B. (2019). I blindsonen? *Norsklæreren 2019*(2), s. 1-13.
- Claudi, M. B., & Noredal, A. (2022). Innledning. I M. B. Claudi, & A. Noredal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning*(s.13-21). Universitetsforlaget.
- Culler. (1997). *Literary Theory*. Oxford University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Engen, L. & Helgevold, L. (2017). *Leseboka*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fodstad, L. & Mortensvik, A. (2018). Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevers legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring. *Acta Didactica Norge* 12(3). s. 1-22.
- Gabrielsen, I. & Oksbjerg, M. (2022). Læremiddelbruk i litteraturundervisningen – en sammenligning av dansk og norsk grunnskolepraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2022(106), s. 56-68.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen damm akademisk.
- Grüters, R. & Myren-Svelstad, P. (2022) Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 2022(8), s. 328-346.

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gullestad, A. M., Hamm, C., Sejersted, J. M., Tjønneland, E., & Vassenden, E. (2018). *Sjangerlære i eit essensielt og eit historisk perspektiv*. Samlaget.
- Hagen, E. B. (2004). *Litteraturkritikk. En introduksjon*. Universitetsforlaget.
- Hagen, E. B. (2022). Litteraturhistoriens myter og muligheter. I M. B. Claudi, & A. Noredal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter* (s. 23-36), Universitetsforlaget.
- Hamre, P. (2014). Norskfaget og skjønnlitteraturen. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archives
<https://core.ac.uk/download/pdf/30893417.pdf>
- Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State univ. of New York pr
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Høgskulen på Vestlandet (2021, 11.september). *Oppbevaring av aktive forskningsdata*. HVL.
<https://www.hvl.no/forskning/forskingsetikk/retningslinjer/oppbevaring-av-aktive-forskningsdata/>
- Høgskulen på Vestlandet. (Publisert 26.2.19 - Endra 02.02.22). *Personvern og personopplysninger i forskning*. HVL.
<https://www.hvl.no/forskning/forskingsetikk/personvern/>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal akademiske.
- Henriksson, M. (2020). *Skjønnlitteratur i skolen: Klassisk litteratur i klasserommet*. [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive.
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2754751>
- Imerslund, K. (2003). *Norske klassikere, litterære essays*. Høgskolen i Hedemark.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary history* 3(2), s. 279-299.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018 Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.no:
https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/pisa2018_kortrapport.pdf
- Jensen, P. R. (2017). Læreres valg og bruk av klassikere i norskundervisningen [Masteroppgave, Universitet i Bergen]. Bergen Open Research Archives.
<https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/16572/L-erres-valg-og-bruk-av-klaskikere-i-norskundervisningen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kallestad, Å. H. (2020). Forhandlinger om kjærlighet og begjær. I Å. H. Kallestad, & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (s. 77-93). Universitetsforlaget.
- Kittang, A. (2009). *Diktekunstens relasjonar. Estetikk. Kultur. Politikk*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kjældgaard, L. H., Møller, L., Ringgaards, D., Røsing, L. M., & Thomsen, M. R. (2012). Oversigt over kritiske skoler. I L. H. Kjældgaard (Red.), *Litteratur : introduktion til teori og analyse* (s. 432-446). Aarhus Universitetsforlag.
- Kjelen, H. (2013). Litteraturundervisning i ungdomsskolen Kanon, danning og kompetanse. [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open, https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/244244/667766_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kvernedokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep: om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 17-38). Landslaget for norskundervisning; Fagbokforlaget.
- Kjelen, H. (2022). Faglegheit i litteraturundervisninga? Nokre litteraturlærarmodellar til diskusjon. *Nordlit 2022(48)*, s. 1-12.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement-Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge, 11(3)*, ss. 1-19.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode; en innføring i kvalitative og kvantitative tilnærmingar*. Fagbokforlaget.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. Teachers' College Press.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, an Emerging confluences, Revisited. I N. K. Denzin, & Y. A. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- Ljunggren, A. K. (2015). Bare en del av et mål: Klassisk litteratur i skolen [Masteroppgave, Universitetet Nordland]. Nord Open, <https://nordopen.nord.no/nord-xmloi/bitstream/handle/11250/2386096/Ljunggren.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, B. (2013). Kan teksttolking være vitenskap? Fire faghistoriske debatter. *Edda 100(4)*, s. 290-310.

- Meld.St.28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Michelsen, P. A. (2020). Litterær faglighet og danning. I Å. H. Kallestad, & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning : estetisk vending i litteraturredidaktikken* (ss. 94-114). Universitetsforlaget.
- Moe, M. (2014). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: ei innføring* (s.191-204), Cappelen Damm akademisk.
- Myhr, A. B. (2021). Empati i norskfaget, men ikke hjemme. I A. M. Dancus, S. H. Linhart, & A. B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (s.31-50), Universitetsforlaget.
- NESH Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 5.utgave). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, & L. Aa (Red.) , *Master i norsk metodeboka 2* (s. 50-65) Universitetsforlaget.
- Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt I R. Neteland, & L. Aa (Red.) , *Master i norsk metodeboka 2* (s.12-22), Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nussbaum, M. (2016). Den narrative forestillingsevnen. I.Englestad (Red.), (A.Øje, Overs.) *Litteraturens etikk* (s. 25-57). Pax.
- Penne, S. (2006). Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk pd ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og ulikhetsperspektiv.[Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. UIO.no, [https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne\[1\].pdf](https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne[1].pdf)
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.

- Penne, S. (2012a). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I N. Elf, & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - Fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinavisk morsmålsfag* (s. 32-58). Novus forlag.
- Penne, S. (2012b). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, Dagrun Kibsgaard Sjøhelle, & R. Solheim (Red.) *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s.163-174). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Poth, C. N. & Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Sage.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), s. 1–17.
- Røskeland, M. & Kallestad, Å. H. (2020). Introduksjon Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturdidaktikk. I Å. H. Kallestad, & M. Røskeland (Red.). *Sans for danning* (s. 13-24). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rubin, H. & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. SAGE.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? en studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglig problem. *Nordic journal og literacy research* 4(1), s. 80-97.
- Sønneland, M. (2019). Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. Universitetet i Stavanger.
https://uis.brage.unit.no/uis-xmllui/bitstream/handle/11250/2630411/Soenneland_Margrethe_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2018). *Gaining Insight Into Human Nature: A Review of Literature Classroom Intervention Studies*.
<https://doi.org/10.3102/0034654318812914>
- Sivertsen, K. B. (2021). følsomme lesninger. affektteori og litteraturundervisning i fagfornyelsen. *Nordlit* 48, 2021, ss. 1-11.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Universitetsforlaget.

- Skau, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag - hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal og Literacy Research* 5(1).
<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Stokke, R. S. (2022). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (s. 247-266). Universitetsforlaget.
- Tønnesen, E. S. (2012). Å lede elever inn i teksten. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnesen (Red.), *Den andre leseopplæringa* (s.131-149). Universitetsforlaget.
- Teigland, A.-S. (2020). Performative lese måter av klassikere utfordringer og muligheter med Onkel Toms hytte. I Å. H. Kallestad, & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturredaktikken* (s. 27-41). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Torvik, A. (1994). *Litteraturteori, litteraturlæring og litteraturformidling*. TANO.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidas norskfag; språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020:
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsforbundet. (2014). *Faktaark 7/2014: Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole*. Utdanningsforbundet:
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/>
- Høgskulen på Vestlandet (2022, 2. februar). *Personvern og personopplysninger i forskning*. Høgskulen på Vestlandet: <https://www.hvl.no/forskning/forskingsetikk/personvern/>

Vedlegg 1: Vurdering fra Sikt

21.04.2023, 14:06

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave: Hvordan formidler norsklærere kla...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
120173	Standard	24.03.2023

Prosjekttittel

Masteroppgave: Hvordan formidler norsklærere klassisk litteratur på ungdomstrinnet?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig

Marianne Røskeland

Student

Synnøve Simonsen Farstadvoll

Prosjektperiode

09.01.2023 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

ENDRING AV PROSJEKTSLUTT

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 31.05.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Anne Marie Try Laundal

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgaven «Hvordan formidle klassisk litteratur på ungdomstrinnet?»

Innledende: Jeg ønsker å stille noen spørsmål til deg som norsklærer om ditt forhold til klassisk litteratur og hvordan du underviser om klassiske verk på ungdomsskolen. Videre skal jeg stille noen spørsmål knyttet til ungdom og klassisk litteratur.

Generelle spørsmål knyttet til tema:

- 1. Kan du fortelle meg hvilken landsdel du jobber i, din egen alder og hvor lenge du har jobbet i skolen?**
- 2. Hva er dine tanker om/forhold til klassisk litteratur?**
 - Generelt og i klasserommet
- 3. Hvor ofte i løpet av et skoleår bruker du klassisk litteratur i undervisningen?**
- 4. Hvilke klassiske verk bruker du i undervisning, og hva tenker du igjennom før du velger ut litteraturen?**
 - Variasjon i valg?
 - Hvor henter du litteraturen fra?
- 5. Hvordan går du frem når du skal lage en undervisningsøkt/periode om klassisk litteratur?**
 - Er din fremgangsmåte ved bruk av klassisk litteratur annerledes enn ved annen litteraturundervisning.
 - Bruk eksempler fra «Karen»
- 6. Hvilke utfordringer ser du ved bruk av klassisk litteratur?**
 - Bruk eksempler fra «Karen»
- 7. Hvilke muligheter ser du ved bruk av klassisk litteratur?**
 - Bruk eksempler fra «Karen»
- 8. Er klassisk litteratur relevant for ungdom i dag?**
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hva ved klassisk litteratur kan være relevant? Eks. Tematikk, språk o.l
- 9. Kan bruk av klassisk litteratur påvirke elevenes identitetsutvikling og danning?**
 - Hvordan?
- 10. Er ditt inntrykk at elever er motiverte til å lese klassisk litteratur?**
 - Hvorfor / hvorfor ikke
 - Hvordan kan læreren bidra til motivasjonen?
- 11. Evt. andre spørsmål som kommer opp i samtalen.**

Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Hvordan formidle klassisk litteratur på ungdomstrinnet?»

Hei! Mitt navn er Synnøve Farstadvoll og jeg er masterstudent i norsk på grunnskolelærerutdanningen på HVL. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *intervjue norsklærere om hvordan hen underviser om klassisk litteratur på ungdomstrinnet*. Dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningen er å skrive min masteroppgave om hvordan norsklærere kan undervise om klassisk litteratur i skolen. Jeg ønsker å intervjuere lærere om deres didaktiske refleksjoner knyttet til undervisning om klassisk litteratur. Intervjuet vil vare mellom 40-60 minutter.

Min problemstilling er: *Hva gjør lesing av klassisk litteratur vanskelig, og hvordan kan norsklæreren gjøre slike tekster enklere å forstå?*

Studien vil inngå i min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har sendt ut en epost til diverse skoler jeg kjenner til fra tidligere, der jeg etterspør norsklærere på ungdomsskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien min innebærer det at du leser novella «Karen» av Aleksander Kielland og deltar i et intervju med meg over zoom. Spørsmålene vil handle om klassisk litteratur i klasserommet, refleksjon rundt undervisningsmetoder og utfordringer/muligheter knyttet til klassisk litteratur. I min oppgave skal jeg bruke novella «Karen» som utgangspunkt for drøfting og jeg ønsker derfor gjerne å bruke denne som eksempel i intervjuet også. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker slik at jeg enklere kan transkribere korrekt. Etter transkriberingen vil informanten være anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Jeg (Synnøve Farstadvoll) og min veileder Marianne Røskeland er de eneste som vil ha tilgang til materialet.
- Lydfilen tas opp med min mobiltelefon og oppbevares på min datamaskin. Den er sikret med passord og vil bli oppbevart i en mappe som også er passordbeskyttet. Lydfilen vil slettes så snart den er transkribert.

Deltakeren vil være anonymisert i masteroppgaven. Jeg vil opplyse om at den aktuelle læreren er en lærer på ungdomstrinnet og eventuelt hvilken landsdel læreren jobber.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir godkjent [ca juni 2023]. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra HVL har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Masterstudent Synnøve S Farstadvoll [redacted] Eventuelt
masterveileder Marianne Røskeland [redacted] ved
Høgskulen på Vestlandet

Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen [redacted]

Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

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

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marianne Røskeland
(Forsker/veileder)

Synnøve S Farstadvoll
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan formidle klassisk litteratur på ungdomstrinnet?»

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *observasjon av undervisningstime*
- å delta i *intervju om undervisningstimen*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)