

Therese Kroken Arnesen

Læreres legitimering av skjønnlitteratur, og implikasjonene dette kan ha for litteraturundervisning

En studie av læreres litteraturvalg i skolen

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10.

Veileder: Per Esben Myren-Svelstad

Mai 2022

Therese Kroken Arnesen

Læreres legitimering av skjønnlitteratur, og implikasjonene dette kan ha for litteraturundervisning

En studie av læreres litteraturvalg i skolen

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10.
Veileder: Per Esben Myren-Svelstad
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg hvordan lærere legitimerer sitt utvalg av skjønnlitteratur. Gjennom en kvalitativ rundspørring har 65 respondenter svart på hvilken litteratur de har brukt det siste året, og hvilken litteratur de mener elever bør møte i norskfaget. Deretter er de bedt om å begrunne hvorfor disse skjønnlitterære verkene skal tas i bruk. Hovedfokuset for min forskning har vært å se på de ulike legitimeringene for eldre litteratur og nyere litteratur. Det viser seg at lærere legitimerer de to grupperingene av litteratur ulikt. Med utgangspunkt i en kommunikasjonsmodell, som innehar delkomponentene avsender, tekst, mottaker og kontekst, har jeg sett på hvilke implikasjoner dette medfører litteraturundervisningen. Legitimeringene til lærerne er kategorisert inn i de ulike delene av modellen, og det er diskutert hvilke muligheter og utløste potensial som finnes i litteraturundervisning i dag.

Et av funnene ligger i at lærere i svært liten grad legitimerer litteraturen de bruker ut ifra elevorienterte begrunnelser. Dette kan være med på å nyansere annen nyere forskning innenfor samme felt, som denne oppgaven vil vise. Det er også liten vektlegging på forfatteren av de ulike skjønnlitterære verkene i begrunnelsene fra lærerne. Mye av den eldre litteraturen viser seg å legitimeres ut ifra sin historiske status, mens den nyere litteraturen har et mer temabasert fokusområde i sine legitimeringer. Det viser seg også at det jevnt over er stor vektlegging av de nytteorienterte sidene ved litteraturundervisning, der skjønnlitteraturen blir brukt til sjangerlære og eksempeltekster.

Engelsk sammendrag (Abstract)

This thesis examines how teachers legitimize their selection of literature. Through a qualitative survey, 65 respondents have answered which literature they have used in the past year, and which literature they think students should encounter in the Norwegian (L1) subject. They are then asked to justify why these works of fiction should be used. The main focus of my research has been to look at the different reasonings for using older literature and contemporary literature. It turns out that teachers legitimize the two groups of literature differently. Based on a communication model, which has the sub-components sender, text, recipient and context, I have looked at the implications this has for literature teaching. The credentials of the teachers are categorized into the various sub-components of the model, and an attempt has been made to say something about the possibilities and untapped potential that exist in literature teaching today.

One of the findings is that teachers to a very small extent legitimize the literature they use on the basis of student-oriented reasons. This does not correspond with other recent research in the same field, as the thesis will show. There is also very little focus on the author of the various works of fiction in the justifications from the teachers. Much of the older literature turns out to be legitimized based on its historical status, while the newer literature has a more theme-based focus area in its legitimations. It also turns out that there is generally a lot of focus on the utility-oriented aspects of literature teaching, where fiction is used for genre teaching and example texts.

Forord

Oppgaven jeg aldri trodde skulle bli ferdig, er nå endelig nettopp det. Svette og tårer har gått inn i dette prosjektet. Men selv om det har vært krevende, ser jeg nå tilbake på månedene med arbeid som svært innholdsrike og betydningsfulle. Det er i hvert fall det jeg tror jeg vil gjøre, etter det har gått opp for meg at jeg faktisk har levert en mastergrad.

Det er flere som skal ha takk for at jeg nå kan si meg ferdig med dette prosjektet. Først vil jeg takke min veileder Per Esben Myren-Svelstad, som har gitt meg gode tilbakemeldinger og hjelp når jeg har stått fast.

Takk til familie og venner for motiverende ord og støtte. Takk til alle som har hjulpet på lesesalen. Takk til jentene i hjørnet for de viktige (litt for høylytte) samtalene. Takk til jentene i «Hyggeselskap» som har gjort semesteret overkommelig. Takk til mamma for at du har orket å høre på all frustrasjon. Takk til pappa for alle gjennomlesinger, selv om du ikke helt skjønner hva jeg driver med. Takk til Lotte og William for å ha bedt meg skjerpe meg når ting har vært litt for mørkt.

Therese Kroken Arnesen
Trondheim, mai 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Engelsk sammendrag (Abstract)	vii
Forord	ix
Figurliste	xiii
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og formål	1
1.2 Problemstilling	1
1.3 Tidligere forskning.....	2
1.4 Oppbygging av oppgaven	2
2 Teoretiske perspektiv	3
2.1 Litterær kompetanse	4
2.2 Eksisterende studier av litteraturvalg	5
2.3 Sammenheng med litteraturteori og legitimeringer av litteraturvalg	9
3 Metode	10
3.1 Metodevalg	10
3.2 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming	11
3.3 Innholdsanalyse.....	13
3.3.1 Analyseprosessen.....	13
3.3.2 Kategorisering	14
3.4 Presentasjon av datamaterialet	15
3.5 Forskningskvalitet og begrensninger	16
3.5.1 Validitet og reliabilitet.....	16
4 Analyse og diskusjon	18
4.1 Generelt overblikk.....	18
4.1.1 Antall svar hos respondentene	19
4.1.2 Eldre litteratur mot nyere litteratur.....	20
4.2 Kritisk drøfting av respondentenes legitimeringer	24

4.2.1 Fordelingen av ulike begrunnelser av ulike litterære verk.....	24
4.2.2 Eldre og nyere litteratur fordelt på kommunikasjonsmodellen.....	27
4.2.3 Avsender	30
4.2.4 Tekst.....	32
4.2.6 Mottaker	36
4.2.7 Kontekst	38
4.2 Konklusjon	44
4.2.1 Eksisterende faglig forankret praksis.....	44
4.2.2. Utløst potensial	44
5 Oppsummering og avslutning.....	45
5.1 Videre forskning.....	46
Referanseliste.....	49
Vedlegg	53

Figurliste

Figur 1: Kommunikasjonsmodell	10
Figur 2: Kategorier.....	15
Figur 3: Antall litterære verk respondentene har svar at de har brukt det siste året	19
Figur 4: Antall litterære verk respondentene har svart at elever bør møte i norskfaget .	20
Figur 5: Fordeling mellom eldre litteratur og nyere litteratur	21
Figur 6: Fordeling av eldre og nyere litteratur brukt det siste året	22
Figur 7: Fordeling av eldre og nyere litteratur som elever bør møte i norskfaget.	23
Figur 8: Fordeling mellom eldre og nyere litteratur med flere begrunnelser	24
Figur 9: Litterære verk som ikke har begrunnelse.....	25
Figur 10: Kommunikasjonsmodell og nyere litteratur	28
Figur 11: Kommunikasjonsmodell og eldre litteratur	29
Figur 12: Kjønnfordeling i datamaterialet.....	47
Figur 13: Fordelingen mellom nasjonale og internasjonale forfattere	48

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Å lese litteratur er kanskje noe av det som i størst grad forbindes med norskfaget. Store deler av faget dreier seg om å lese, diskutere og å skrive litterære tekster. Med dette blir faget en arena hvor elever kan oppleve litteratur sammen, og hvor det er satt av tid til nettopp dette. Elever med ulik litterær erfaring vil gjennom skolen og norskfaget få en unik mulighet til å utvikle sin litterære kompetanse. Med bakgrunn i dette, har norsklæreren, og også litteraturen, en viktig rolle i samfunnet.

Et spørsmål som har opptatt meg gjennom hele lærerstudiet, er hvilken skjønnlitteratur man skal undervise i, og hvorfor man skal velge akkurat denne litteraturen. For hvordan skal man velge hvilken skjønnlitteratur man skal ta i bruk i klasserommet? Dette er det spørsmålet som oftest dukker opp, når norskfaget diskuteres i offentligheten (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 91). Hvordan vurderer man litteraturvalg, og hvilke kriterier skal man ha? Det er mye uenighet rundt hvilke tekster som skal leses, og hvilke forfattere som skal tas i bruk. Burde vi ha en litterær kanon? Eller hva med en forfatterkanon slik som Danmark har? Eller burde vi beholde den valgfriheten som Kunnskapsløftet (LK06) medbrakte da den ble implementert i skolen? Fagfornyelsen som tredde i kraft høsten 2020 videreførte dette, og det er i dag opp til hver enkelt lærer å bestemme hvilke tekster elever skal lese.

Denne metodefriheten skaper mye diskusjon, og mange har argumentert for at uten en formell litterær kanon kan vi miste deler av vår kulturarv, mens andre har omfavnet valgfriheten (for eksempel Hernes, 2016; Sagafos, 2017; Sandvik, 2017). Men faktum er at vi vet svært lite om hva som leses i norske klasserom, og flere etterlyser nyere empiriske studier av hva slags skjønnlitteratur som leses i klasserommet (Aamotsbakken, 2011; Kjelen, 2013). Professor i litteraturvitenskap Jon Haarberg forklarer hvordan en av konsekvensene med innføringen av LK06, var at den eldre litteraturen ble skjøvet i bakgrunnen for den samtidige, og at man med dette kunne miste det kulturhistoriske perspektivet (2017, s. 234). Likevel har en antakelse fra min side vært at den eldre litteraturen fortsatt har en normativ status i norske klasserom, noe som har vært med å påvirke oppgavens fokus. Med denne oppgaven ønsker jeg å komme med et bidrag inn i diskusjonen om litteraturvalg blant norsklærere, og spesielt se på forholdet mellom eldre og nyere litteratur de tar i bruk.

Opgaven vil dermed dreie seg om litteraturvalg hos lærere og legitimeringene deres for å ta i bruk akkurat denne litteraturen. Det vil si at jeg er opptatt av de litterære verkene de har brukt, eller mener burde brukes, og hvordan de begrunner bruken av den litteraturen. Undersøkelsen vil i hovedsak derfor ha et hva- og hvorfor- perspektiv, hvor jeg vil se på hvilke skjønnlitterære tekster lærere trekker frem, og begrunnelsene deres for denne litteraturen.

1.2 Problemstilling

Denne oppgaven har som mål å undersøke hvilken litteratur lærere tar i bruk, og hvorfor de tar i bruk akkurat denne litteraturen. På bakgrunn av dette har jeg valgt å formulere problemstillingen min slik:

«Hvordan legitimerer lærere sitt utvalg av skjønnlitteratur i norskfaget?»

Dette er en bred problemstilling, og jeg har derfor valgt å konkretisere den ved hjelp av to forskningsspørsmål:

1. Hvilke legitimeringer bruker lærere for å legitimere eldre og nyere litteratur?
2. Hvilke implikasjoner for litteraturundervisning kan denne vektingen av legitimeringer ha?

Oppgaven vil derfor i stor grad dreie seg om hvordan lærere legitimerer eldre og nyere litteratur, og hvilke implikasjoner dette kan ha for klasserommet. Implikasjoner vil her forstås som konsekvenser og muligheter av den praksisen som kommer frem gjennom analysen. Med dette, vil spesielt det utløste potensiale for litteraturundervisning være noe jeg i stor grad vil se nærmere på. For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg gjort en innholdsanalyse av en kvalitativ rundspørring som ble gjennomført juni 2020. Her er det 65 respondenter i alle utdanningsnivå som svarer på hvilken litteratur de har brukt det siste året, og hvilken litteratur de mener elever bør møte i norskfaget. De blir også spurt om å begrunne sine valg, og det er i denne begrunnelsen min forskning vil ligge.

1.3 Tidligere forskning

Det er en del forskning gjort innenfor feltet litteraturvalg i skolen. Flere forskere er bidragsyttere til feltet (jf. Fodstad & Mortensvik, 2018; Skaug & Blikstad-Balas, 2019; Ottesten & Tysvær, 2017), og har gjort flere undersøkelser og skrevet artikler som har påvirket min forforståelse av temaet. I det videre vil jeg trekke frem to bidrag eksplisitt, da disse har påvirket min forskning på ulike måter.

Den første er doktorgradsavhandlingen til Hallvard André Kjelen, «Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse» (2013). Avhandlingen tar for seg hvilke syn på danning og litteratur som kommer frem blant norsklæreres erindringer om sin litteraturdidaktiske praksis (Kjelen, 2013). Men det som jeg virkelig har latt meg inspirere av er måten han har delt de to legitimeringene i to kategorier; en leserorientert posisjon og en kulturhistorisk tekstanalyse (Kjelen, 2013, s. 67). De to perspektivene Kjelen legger frem, var svært relevante i oppstarten av dette prosjektet, da jeg ønsket å se nærmere på hvilke litteraturteoretiske deler mine respondenter vektla. Det var ut fra hans to kategorier ideen om å ta i bruk en kommunikasjonsmodell vokste frem i min forskning.

En masteroppgave som har inspirert mye av de teoretiske innfallsvinklene til denne masteroppgaven er Astrid Mortensviks *Wake up call fra fortida*. (2014). Mortensvik ser på avgangselever i den videregående skolens legitimering av eldre litteratur gjennom litterære samtaler og loggføring. Selv om hun ser på avgangselevs legitimering av eldre kanonisert litteratur, ble dette inspirasjon for hvordan man kunne kategorisere uttalelser fra respondenter. Selv om jeg har et annet forskningsdesign, og løfter frem noe nytt i forhold til Mortensvik, ble hennes prosjekt et støtteapparat i kategoriseringsprosessen.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i fire kapitler; teoretiske perspektiv, metode, analyse og diskusjon, før jeg kommer med en oppsummering og avslutning av oppgaven.

I kapittel 2 ønsker jeg å belyse flere teoretiske innfallsvinkler som er relevant for oppgaven. Her vil jeg presentere hvordan litterær kompetanse vil bli forstått, to sammenlignbare studier som også tar for seg legitimering av skjønnlitteratur, og til slutt vise til en kommunikasjonsmodell for å vise sammenhengen mellom litteraturteori og legitimeringene til mine respondenter.

Kapittel 3 dreier seg om metode. Her vil jeg legge frem metodevalg, og diskutere forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ metode i min oppgave. Videre vil jeg diskutere min hermeneutiske fenomenologiske innfallsvinkel for oppgaven, og påpeke hvordan min for forståelse av temaet er svært gjeldende. Jeg vil deretter legge frem analysemetoden, fremgangsmåtene til analyseprosessen og kategoriseringen, før jeg presenterer datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg diskutere forskningens kvalitet og begrensninger.

Deretter kommer det fjerde kapittelet, som også er det mest omfattende. Dette kapittelet er en sammenføring av analyse og diskusjon. Her vil jeg se legitimeringene til respondentene i lys av en kommunikasjonsmodells fire kategoriene; tekst, mottaker, avsender og kontekst. Legitimeringene for eldre og nyere litteratur vil ses opp mot hverandre, og jeg vil vise til hvilke implikasjoner dette kan ha for litteraturundervisning.

Det siste kapittelet vil være oppsummering og avslutning. Dette vil være en oppsummering av funnene gjort i denne oppgaven, samt å legge frem forslag til videre forskning.

2 Teoretiske perspektiv

Dette kapittelet vil dreie seg om de teoretiske perspektivene som jeg vil trekke veksler på i diskusjonsdelen av oppgaven. Først ønsker jeg kort å kommentere læreplanen, og hvordan den legitimerer skjønnlitterær undervisning. Deretter vil jeg belyse ulike teoretiske innfallsvinkler som vil være gjeldende for denne oppgaven. Dette vil gjøres gjennom de ulike delkapitlene: «Litterær kompetanse», «Sammenlignbare studier» og «Sammenhengen mellom litteraturteori og legitimeringer av litteraturvalg».

Kunnskapsløftet LK06 var en del av en literacyreform som styrket de nytteorienterte sidene av norskfaget, og forsøkte å tydeliggjøre den norskfaglige kompetansen (Nome & Aase, 2019, s.221). Både Kjelen og Harberg har reagert på den fraværende bruken av ordet skjønnlitteratur i LK06 (2013, s. 66; 2017, s. 233), et ord som i læreplanen LK20 er mer frekvent tatt i bruk. Dette gir skjønnlitteraturen legitimitet i skolen. Selv om denne oppgaven ikke dreier seg om *Læreplanen i norsks* legitimering av skjønnlitteratur, vil lærere og pedagoger bruke dette som et styringsdokument. Det medfører at de er pliktig til å følge dens innhold, og respondentene i denne oppgaven vil sannsynligvis være påvirket av formuleringene i den.

Det er også verdt å merke seg at datamaterialet for denne oppgaven ble hentet inn vår 2020, altså før LK20 ble implementert i skolen. Likevel har det vært et overlappende forarbeid for innføringen av den nye læreplanen, som man kan anta har påvirket respondentenes besvarelser. Dermed vil en antakelse fra min side være at besvarelsene kan ses i lys av Kunnskapsløftet fra 2006, men også Fagfornyelsen fra 2020. Derfor ønsker jeg kort å kommentere hvordan kompetansemålene i *Læreplanen i norsk* fra 2006

og 2020 legitimerer bruken av skjønnlitteratur i skolen. Dette fordi læreplanen reflekterer faglige diskusjoner om hva norskfaget skal være, og at det slik sett kan være relevant å kjenne til begge planene for å forstå legitimeringene lærerne gir. Grunnet målstyringen som kom med Kunnskapsløftet 2006 (Foros, 2012), er det skjønnlitteraturens legitimitet i form av kompetansemål det vil bli tatt utgangspunkt i.

Innledningsvis poengterte jeg føringene for valgfrihet i læreplanen, og hvordan lærere står fritt til å velge den litteraturen de selv ønsker. Gjennom LK06 sitt kompetansemål «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 9) etter 10. klasse, ble det lagt føringer for at elever skal lese et bredt utvalg litterære tekster. Likevel blir det ikke poengtert hvilke tekster, kun at det skal leses ulike sjangre og medier på bokmål og nynorsk. I LK20 gis det også slike åpne føringer gjennom for eksempel kompetansemålet «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold» (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 7) etter 7. trinn, og «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 9) etter 10. trinn. Her ser man hvordan det i kompetansemålene fra LK20 er aktivt tatt i bruk begrepet skjønnlitteratur. Likevel er den samme åpenheten til hvilke tekster videreført fra LK06 til Fagfornyelsen. Men, sammenslått, legger begge læreplanene føringer for at man skal bruke skjønnlitterære tekster. Dette er med på å gi skjønnlitteraturen legitimitet i norskfaget.

I det videre ønsker jeg nå å belyse flere teoretiske innfallsvinkler som vil være gjeldende for senere diskusjon. Først vil jeg vise til hvordan litterær kompetanse vil bli forstått i denne oppgaven. Deretter vil jeg gå gjennom to sammenlignbare studier og se på deres legitimeringskategorier, for å vise til nyere forskning innenfor feltet. Til slutt i kapitlet vil jeg vise til en kommunikasjonsmodell for å vise sammenhengen mellom litteraturteori og legitimeringer av litteraturvalg.

2.1 Litterær kompetanse

Innenfor litteraturvitenskap finnes det ulike forståelser av forholdet mellom leser og tekst, og selve leseprosessen. Disse forståelsene kan samles under begrepet resepsjonsteori (for eksempel Iser, 1972). Resepsjonsteori kjennetegnes av at den tar hensyn til både tekst og leser, og at tolkningen skjer i samspill mellom dem. Det er likevel forholdet mellom leser og tekst som er i sentrum. Litteraturforsker Louise M. Rosenblatt var en viktig forkjemper for en slik forståelse av tekst. I boken *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (1994) forklarer hun forskjellen på efferent og estetisk lesing – begge som er svært aktuelle i forståelsen av forholdet mellom leser og tekst. I boken forklarer hun at estetisk lesing handler om leserens opplevelse av akkurat den teksten leseren leser (1994, s. 25). Fokuset ligger på selve lesehendelsen som finner sted, og de inntrykkene som denne teksten gir deg (Rosenblatt, 1994, s. 24). Den primære hensikten med en slik form for lesing er å rette oppmerksomheten mot det faktiske denne teksten bringer frem (Rosenblatt, 1994, s. 27). Efferent lesing på sin side, dreier seg om hva man får ut av teksten etter den er ferdig lest (Rosenblatt, 1994, s. 24). Her plasserer man den i den virkelige verden, og hva man har fått ut av den etter den er ferdig lest (Rosenblatt, 1994, s. 25). Det er viktig å poengtere her at Rosenblatt legger estetisk og efferent lesing opp som et kontinuum

(1994, s. 37), men jeg vil i denne masteroppgaven bruke dem mer som ytterpunktet i møte med datamaterialet. Rosenblatt er også opptatt av å se på estetisk lesing som en egen kompetanse, mens efferent lesing er mer aktuelt i møte med sakprosa.

I boken *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolens litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (2002) presenterer redaktør og litteraturdidaktiker Örjan Torell undersøkelser som er gjort om litteraturundervisning i Sverige, Russland og Finland. Her skildres det hvordan den litterære kompetansen i de ulike landene kan fordeles i en triadisk modell. Örjan Torell bygger videre på Jonathan Cullers strukturalistiske forståelse av litterær kompetanse, og ønsker å utvide forståelsen av det (2002, s. 82). Dette gjør Torell gjennom en triadisk modell bestående av konstitusjonell kompetanse, performanskompetanse og literary-transfer kompetanse (2002, s. 82). Den konstitusjonelle kompetansen, forklarer han, dreier seg om leseres medfødte kognitive evne til fiksjonsskaping (2002, s. 82). Performanskompetanse beskriver Torell som: «[...] den inlärd, konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter.» (2002, s. 83). Dette er altså en utføringskompetanse, hvor de sosialt innlærte og konvensjonsstyrte evnene gir oss muligheten til å analysere og ytre oss om tekst. Den siste kompetansen, literary-transfer kompetanse, kjennetegnes av evnen til å lage koblinger mellom teksten og egne livserfaringer (Torell, 2002, s. 86). Gjennom literary-transfer kompetanse føres leserens personlige liv og erfaringsverden inn i teksten, og tilfører teksten mening gjennom å knytte den til virkeligheten (Torell, 2002, s. 86). Disse tre kompetansene er ulike poler i den triadiske modellen, og Torell forklarer at de står i et spenningsforhold til hverandre (2002, s. 82). Sammen utgjør de deler av vår litterære kompetanse.

Sammenfattet kan man si at en grunnforutsetning for at litterær kompetanse skal fungere optimalt, ligger i balansen mellom de ulike komponentene i den triadiske modellen (Torell, 2002, s. 88). Likevel er det ikke alltid det er slik hos lesere, og man snakker gjerne om at de ulike delkompetansene kan blokkere hverandre. Performansblokkering kan skje når analysefokus blir så stort at vi distanserer oss fra litteraturens hold i virkeligheten (Torell, 2002, s. 86). Literary-transfer blokkering forklares som at virkelighetsbildet til leseren blir så dominerende at tolkningen av teksten kommer i bakgrunnen (Torell, 2002, s. 86). Slike blokkeringer er dermed uheldige.

I denne studien, er det slik litterær kompetanse vil bli forstått. Her ønsker jeg å påpeke at jeg kunne tatt i bruk andre forskeres perspektiver på hva litterær kompetanse er (j.f. Blau, 2003; Culler, 1975), men valgte Rosenblatt og Torells forståelse da den samsvarer med mye av min egen forforståelse. I tillegg vil disse to perspektivene gi meg et rammeverk for å forstå litterær kompetanse i tråd med føringene i læreplanen, samt respondentenes besvarelser.

2.2 Eksisterende studier av litteraturvalg

I dette delkapittelet ønsker jeg å ta et steg bakover, og vise til en del forskere som allerede har gjort et arbeid for å isolere legitimeringskategorier. Dette for å vise til den forforståelse av feltet jeg har med meg i møte med datamaterialet, samtidig som denne forskningen har bidratt til min egen dannelse av kategorier av respondentenes legitimeringsstrategier. I det følgende har jeg lagt frem to nyere studier; «Planning for progression?» (2021) av professor i nordisk litteratur, Lars August Fodstad, og master Gabriela Burgos Husabø, og «Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?» (2020) av

stipendiat i norskdidaktikk Ida Lodding Gabrielsen og professor i norskdidaktikk Marte Blikstad-Balas. Ved å ta i bruk to studier og ikke flere, vil ikke utvalget være særlig bredt. Men det har ikke vært målet heller. Jeg har ønsket å se hvordan mitt prosjekt kan ses i sammenheng med nyere litteraturdidaktisk forskning, og være med på å utvide og nyansere fagfeltet. Studiene har ulike forskningsdesign fra hverandre, og mitt prosjekt. Fodstad og Husabø (2021) sin studie har dreid seg om lærerlegitimering i form av dybdeintervju, mens Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) har en mer litteraturteoretisk innfallsvinkel. Dermed vil ikke alle legitimeringskategorier være direkte overførbare, men kunne gi en pekepinn på hvilke legitimeringer som har vært fremtredende i nyere forskning på feltet. Dette vi være med på å se bredden i forskningsfeltet, samtidig som jeg mener det kan fremheve verdien av min tilnærming til datamaterialet, da jeg ser på hvorfor akkurat den litteraturen lærere trekker frem blir tatt i bruk. Jeg vil kort forklare hvordan de ulike forskerne har bygget opp sine studier før jeg i det videre sammenligner dem, for å se hvilke legitimeringskategorier som tydeliggjør seg.

Artikkelen «Planning for progression?» (2021) viser til professor i nordisk litteratur, Lars August Fodstad, og master Gabriela Burgos Husabø sin studie av læreres oppfatning av litteraturundervisning og litterær kompetanse. De har intervjuet tre fagteam på en skole, bestående av ni lærere. Studien undersøker hvordan lærere forstår og vurderer elevers litterære utvikling, hva som er hovedgrunnen for undervisning i skjønnlitteratur og hvordan de samarbeider for planleggingen av litteraturundervisningen. Selv om utviklingen av litterær kompetanse er et interessant tema, vil mitt fokusområde i deres studie handle om læreres legitimering av litteraturundervisning. Her legger Fodstad og Husabø frem ti legitimeringskategorier som lærere tar i bruk (202, s. 16). Disse er: 1) Enriching life through literature, 2) Joy of reading, 3) Literature as a reflection of society, 4) Fostering empathy, 5) Developing as a human, 6) Life skills, 7) Cultural literacy, 8) Own fictional writing, 9) Entertainment, 10) Reading skills (2021, s. 16). Fodstad og Husabø diskuterer og nyanserer disse kategoriene, noe jeg også vil forsøke å gjøre i sammenheng med Gabrielsen og Blikstad-Balas sin forskning.

I artikkelen «Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?» (2020) har Gabrielsen og Blikstad-Balas undersøkt hvilke skjønnlitterære tekster som har blitt lest i løpet av en uke med norsktimer i 47 ulike klasserom. De har videofilmet og analysert 178 norsktimer, da de mener det er viktigere å undersøke hva elever faktisk leser enn diskusjonen rundt hva elever bør lese (2020, s. 86). Før de ser nærmere på hva som leses i norsktimene de har undersøkt, legger de frem noen hovedbegrunnelser for hvorfor man skal ta i bruk skjønnlitteratur i skolen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 87). Dette er hva jeg støtter meg på, i det følgende. Gabrielsen og Blikstad-Balas viser til Janet Alsups bok *A Case for Teaching Literature in the Secondary School. Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization* (2015), når de legger frem hovedbegrunnelsene for skjønnlitteratur i skolen. Her står det: «Hun har identifisert fire hovedområder som rammer inn skjønnlitteraturens muligheter, knyttet til utvikling av (1) identitet, (2) empati, (3) sosialt engasjement og (4) kritisk tenkning» (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 87). Her blir det tydelig at både Fodstad og Husabø (2020) og jeg operer med andre innganger til legitimeringskategorier. Men selv om det er ulike forskningsdesign, betyr ikke dette at det er motstridende legitimeringer. Hver studie fanger opp noe i sine innfallsvinkler, som de andre studiene ikke gjør. Jeg vil nå forsøke å vise til sammenhengende med de legitimeringskategoriene de to foregående studiene har dannet seg, for å være så transparent som mulig i min forforståelse av datamaterialet.

Fodstad og Husabø legger frem ti ulike legitimeringskategorier de hadde dannet seg, basert på informantene deres sine uttalelser. Gabrielsen og Blikstad-Balas tok i bruk Janet Alsups kategorisering av litteraturens viktigste potensialer som sine legitimeringskategorier. Dette er to ulike forskningsdesign hvor den ene baserer seg på uttalelser fra informanter, og den andre diskuterer litteraturteoretiske perspektiver for å ta i bruk litteratur. Likevel kan flere av disse kategoriene samsvare med hverandre, og jeg vil nå diskutere på hvilke måter de gjør det.

Det første Fodstad og Husabø påpeker, er at mange av de legitimeringene lærerne i deres studie kommer med, er elevorienterte fremgangsmåter (2021, s. 16). Fem av de ni lærerne som ble intervjuet trekker frem «leseglede» som en viktig del av arbeidet med skjønnlitteratur (Fodstad & Husabø, 2021, s. 16, min oversettelse). «Underholdning» og «berikelse av elevene sitt liv» blir også legitimeringer som lærere kommer med for å begrunne bruken av skjønnlitteratur (Fodstad & Husabø, 2021, s. 16, min oversettelse). Med det, kunne diskusjonen rundt hva som er den gode litteraturen, og hvorfor vi mener den er god, blitt svært relevant (Persson, 2012). Litteraturdidaktiker Magnus Persson mener nemlig at det finnes en myte om at all litteratur er god, og at den gode litteraturen kan skape gode mennesker (2012, s. 16).

Gabrielsen og Blikstad-Balas viser også til elevorienterte perspektiver. Å utvikle identitet er et svært elevorientert perspektiv (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020), og det kan her trekkes linjer til flere av legitimeringskategoriene som Fodstad og Husabø legger frem. «Empati» viser seg også være en sentral legitimeringskategori i deres studie (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 87), som også kan forenes med et elevorientert perspektiv. Gabrielsen og Blikstad-Balas forklarer at når en leser litteratur, så utforsker man mulighetshorisonter (Langer, 2011 referert i Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020, s. 88). Skjønnlitteraturen kan hjelpe elever med å utvikle utforskende og kreativ tenking som vil gi dem nyttig kompetanse i deres videre liv (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 88). Dette mener jeg kan knyttes til norsklærer og forsker Jon Smidts begrep subjektiv relevans i boken *Seks lesere på skolen* (1989). Dette begrepet omfavner elevenes opplevelse av mening, og hvordan dette er essensielt, i møte med tekster (Smidt, 1989, s. 33). Dette er heller ikke noe som kan løsrives fra elevenes identitet og livssituasjon (Smidt, 1989, s. 33). Tolkninger av tekst vil derfor bli ulike, fordi elevene vil søke etter noe i tekstene som er relevante for dem (Smidt, 1989, s. 33). Persson har mye av den samme tolkningen, og forklarer at litteraturlæsning gir opplevelser og kunnskap, og at den kan styrke den personlige og kulturelle identiteten (2012, s. 19). Han mener at ved å lese litteratur så kan man motvirke udemokratiske vurderinger og gjøre leseren empatisk og tolerant (2012, s. 19).

Videre forklarer Gabrielsen og Blikstad-Balas at elever gjennom skjønnlitteraturen kan få tilgang til andres erfaringer og perspektiver, og litteraturen dermed har et potensiale for å utvikle vår empatiske og sosiale vurderingsevne (2020, s. 88). Denne inngangen til litteratur bygger på Martha Nussbaums begrep om den narrative forestillingsevnen (2016). Dette er evnen til å leve seg inn i andre kulturer og handlinger, for å kunne se verden gjennom deres øyne, og derfor forstå deres følelser og ønsker (Nussbaum, 2016, s. 26). Leseren vil derfor gjennom litteraturen kunne utvikle empati og innsikt i andre menneskers sinn (Nussbaum, 2016, s. 29). Gabrielsen og Blikstad-Balas forklarer hvordan skolen bør utvikle elevenes evne til å se verden fra andre menneskers perspektiv (2020, s. 87). Litteraturen har et politisk potensial hvor den kan føre oss inn i

et annet menneskes liv, mens vi samtidig fortsetter å være oss selv (Nussbaum, 2016, s. 56). Likevel påpeker Gabrielsen og Blikstad-Balas at det er ingen empiriske bevis som viser til at å lese historier kan føre til endring i atferd (2020, s. 87). Det er heller ingen forskning knyttet direkte til at å lese skjønnlitteratur kan føre til evner i kritisk tenking (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 87). Likevel poengterer de at gjennom diskusjon rundt litterære verk kan øve opp evnene til å argumentere og diskutere, og å akseptere uenighet i litterære tolkninger (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 87). Martha Nussbaums begrep om narrative forestillingsevne gjør seg også gjeldende i Fodstad og Husabøs drøftinger om legitimeringer.

De tar opp diskusjonen om skjønnlitteraturens rolle som motsetning til instrumentaliteten som kommer frem i den nye læreplanen (Fodstad & Husabø, 2021, s. 19). Fodstad og Husabø viser til førstelektor Marianne Røskeland sin artikkel «Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen» (2014) som argumenterer for at litteraturen i seg selv har fått en sekundær rolle, for å fremme leseferdigheter i skolen (2021, s. 5). Dette kan være med på å bygge på denne diskusjonen de tar for seg når de diskuterer å motvirke instrumentalitet. Her diskuterer de nemlig hvordan deres informanter mener at elevene gjennom lesing kan bli visere og utvikle empati (Fodstad & Husabø, 2021, s. 19). Dette er den inngangen til litteratur Nussbaum beskriver gjennom den narrative forestillingsevnen, hvor man gjennom lesing utvikler evnen til å se verden gjennom andres verden, og med det forstå dem (2016).

«Litteraturens refleksjon over samfunnet» er også en av legitimeringskategoriene Fodstad og Husabøs informanter legger frem som en grunn for å ta i bruk skjønnlitteratur (2021, s. 16). Fodstad og Husabø diskuterer ikke dette videre i artikkelen, men jeg ønsker å nyansere dette funnet i lys av begrepet scenariokompetanse. Astrid Mortensvik argumenterer for å bruke begrepet *scenariokompetanse* i sin masteroppgave «Wake up call fra fortida», et begrep som også er relevant for denne oppgaven (2014, s. 19). Dette begrepet bygger videre på Lankshear og Knobels forståelse av *scenario planning* som omhandler hvordan vi danner oss forestillinger og narrative konstruksjoner av fremtidige hendelsesløp (2003, s. 25). Ideen bak scenario planning dreier seg om å starte å tenke på fremtiden, for å bli bedre forberedt på hva som kommer senere (Lankshear & Nobel, 2003 s. 25). Slik jeg forstår Mortensvik handler scenariokompetanse om å stille spørsmålet «hva nå hvis...?», til den verden man er en del av (2014, s. 19). En slik kompetanse argumenterer Lankshear og Knobel for at burde inngå som en læringsaktivitet i skolen (2003, s. 27), og fremstår som en del av literacybegrepet. Med dette blir literacybegrepet en dreining ut mot samfunnsstrukturene, og den verden elevene er en del av. Atle Skaftun forklarer at vi i dagens skole har vendt tilbake til en verdsetting av å lese tekster i lys av den konteksten den er skrevet i (2009, s. 92), som kan støtte opp mot dette.

De to siste hovedområdene i Alsups innramming av skjønnlitteraturens muligheter er «sosialt engasjement» og «kritisk tenking» (referert i Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 87). Her argumenterer Gabrielsen og Blikstad-Balas for at litteraturundervisning kan gi elever muligheten til å utvikle og trene opp deres litterære kompetanse, noe som kan jevne ut det sosiale skillet blant dem (2020, s. 87). Skolens litteraturundervisning blir dermed viktig da dette er den tradisjonen elever sosialiseres inn i, og som danner grunnlaget for hvordan de håndterer litterære kvaliteter og litterære opplevelser (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 87). I Fodstad og Husabøs studie mener jeg at legitimeringskategoriene «litteratur som en refleksjon av samfunnet», «cultural literacy»

og «utvikling som menneske» (2021, s. 16, min oversettelse), kan tolkes dit hen til å samsvare med legitimeringene om «sosialt engasjement» og «kritisk tenking» hos Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 87).

I sammenheng med at lærere tar i bruk kombinerte legitimeringsstrategier, forklarer Fodstad og Husabø at den kulturelle siden av litteraturundervisningen gjerne blir trukket frem (2021, s. 18), og viser det som kan forklares som «cultural literacy». Begrepet cultural literacy har sammenheng med legitimering av litteratur gjennom nasjonal identitet. Litteraturviter E.D Hirsch tar i bruk dette begrepet i boken *Cultural literacy. What every american needs to know.* (1987). Her forklares cultural literacy som noe felles for nasjonalstaten, og dens sosiale sfære (Hirsch, 1987, s. 11). Dette kan forstås som å gi elever opplæring i et felles kulturstoff, slik at alle vil kunne forstå betydningen bak ethvert skrevet ord innenfor den kulturelle rammen (Hirsch, 1987, s. 12). Cultural literacy vil gjøre elevene i stand til å delta i samfunnslivet, og holde nasjonen samlet (Hirsch, 1987, s. 13). Litteraturredaktiker Stig Bäckmann argumenterer i sitt kapittel i boken «Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland» (2002) om hvordan elever kan lære om kulturarven gjennom litteraturen (2002). Altså at elever gjennom å lese skjønnlitteratur kan bli bevisste og forstå historiske begivenheter (Bäckmann, 2002).

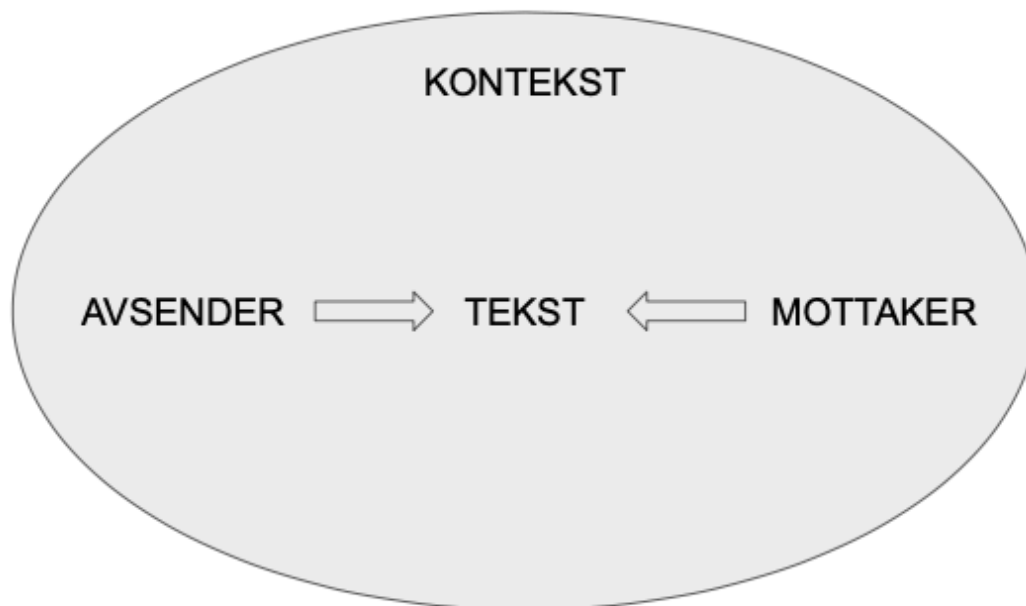
2.3 Sammenheng med litteraturteori og legitimeringer av litteraturvalg

Jeg ønsker nå å stille spørsmålet: Hvordan kan man få grep om sammenhengen mellom litteraturteori og legitimeringer av litteraturvalg? Dette spørsmålet er svært relevant for denne studien, da det er nødvendig å forstå det litteraturteoretiske bak legitimeringer av litteraturvalg som respondentene gjør. I sammenheng med denne oppgaven har jeg valgt å ta i bruk en kommunikasjonsmodell for å forene disse.

Per Thomas Andersen, Gitte Mose og Thorstein Norheim forklarer i boken *Litterær analyse. En innføring* (2012) hvordan metodiske posisjonerer innebærer litteraturteoretiske overveielser (s. 19). Disse overveielserne kommer gjerne til uttrykk gjennom organisering i det litteraturteoretiske feltet (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 19). Andersen et al. har laget en forenklet versjon av en kommunikasjonsmodell som viser til de viktigste retningene innenfor litteraturteori (2012, s. 19). Modellen som Andersen et al. legger frem, er skapt for å gi en oversikt over det litteraturteoretiske feltet, og gir en innføring i de ulike delene (2012, s. 19). Det er denne kommunikasjonsmodellen jeg har tatt utgangspunkt i, for så å forenkle den enda mer.

Årsaken for den videre forenklingen kommer av tilpasningen til mitt masterprosjekt, da det ikke var hensiktsmessig å ha med alle delkomponentene de legger frem. Forskjellen på denne kommunikasjonsmodellen og den Andersen et al. legger frem i *Litterær analyse. En innføring* (2012) er at jeg har fjernet de tekstinterne analysemetodene i modellfremstillingen, og fjernet de metodene som hører til de ulike delkomponentene i modellen. Det vil si at jeg for eksempel har fjernet «historisk-biografisk-metode» som sto under avsender i deres fremstilling (Andersen, Mose og Norheim, 2012, s. 20). Forklaringen for dette ligger i det meningsbærende som blir antydnet ved å ha slike metoder stående under modellen. I respondentenes besvarelser har de ikke nevnt slike metodiske valg eksplisitt, og jeg ser det derfor ikke som relevant å ha det med i min fremstilling. Likevel ønsker jeg å poengtere at ved å fjerne deler av den modellen Anderson et al. legger frem, så kan deler av litteraturteoretiske perspektiver bli

sammenfattet, noe som kan snevre inn analysen og hvordan datamaterialet blir fremstilt. Kommunikasjonsmodellen som vil tas i bruk i denne oppgaven kan dermed fremstilles slik:



Figur 1: Kommunikasjonsmodell

Modellen over er altså utgangspunktet for å få grep om sammenhengen mellom litteraturteori og legitimeringer av litteraturvalg respondentene kommer med. Denne inndelingen er formålstjenlig for å sortere dimensjonene av legitimering. I denne fremstillingen vil avsenderen bli forstått som forfatteren av teksten. Teksten vil være det skjønnlitterære verket som respondentene blir bedt om å legge frem. Mottakeren vil ses på som dem som leser det skjønnlitterære verket, som i denne sammenhengen vil være elevene. Konteksten vil her forstås som det historiske og kulturelle samfunnet teksten er en del av, og som teksten ble skrevet og lest innenfor.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg vise til de metodiske valgene som er gjort i sammenheng med forskningsarbeidet. Først vil jeg gjøre rede for metodevalg, og problematisere forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ metode i sammenheng med min oppgave. Deretter vil jeg redegjøre for den metodologiske tilnærmingen til datamaterialet, og prosjektet som en helhet. Så vil jeg begrunne mitt valg av å bruke en kvalitativ innholdsanalyse med en kvantitativ metodeutøvelse, på en kvalitativ rundspørring. Etterfulgt av å legge frem analysestrategien, og til slutt diskutere forskningens kvalitet og begrensninger.

3.1 Metodevalg

Fordi jeg skal se nærmere på læreres legitimering av deres utvalg skjønnlitteratur i skolen, ser jeg det som hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativ metode. Innenfor kvalitativ forskning er man opptatt av å forstå fenomenet, ikke forklare det, slik man gjør innenfor kvantitative teknikker (Tjora, 2021, s. 27). Den forskningen som utføres i min studie har som mål å skaffe ny kunnskap og å gi en større forståelse av et fenomen, slik professor i

kulturpolitikk og -analyse Sture Kvarv (2010) forklarer kvalitativ forskning skal foregå, i boken *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Her kommer det frem at forskeren skal være opptatt av den helhetlige oppfatningen av fenomenet, og hvordan fenomenet forholder seg til samfunnet (Kvarv, 2010, s. 35). Altså vil man gjennom å ta i bruk en slik metode få en grundigere forståelse av fenomenet, slik forskningsspørsmålene mine legger opp til.

Ifølge professor ved NTNU May Britt Postholm, vil kvalitativ forskning være preget av teori på ulike nivå, samtidig som det vil bli farget av forskerens egne opplevelser på forskningsfeltet (2005, s. 17). Man vil dermed ikke kunne stille seg objektiv til den forskningen som skal gjøres. Forskerens tidligere erfaringer, opplevelser og teorier vil spille inn når det skal skapes mening i det innsamlede datamaterialet (Postholm, 2005, s. 27). Kvarv forklarer også at forskningsprosessen innenfor kvalitativ metode i stor grad er preget av førdommer og forkunnskaper hos forskeren før undersøkelsen settes i gang. Førkunnskaper blir definert som «[...] sosialt baserte og faglig baserte teorier og forutoppfatninger om de fenomener, undersøkelsesenheter og sammenhenger vi har før undersøkelsen starter» (Kvarv, 2010, s. 135). I sammenheng med det Postholm og Kvarv forklarer, vil de to foregående studiene av legitimering og litteraturvalg som ble lagt frem i teoridelen, kunne forstås som min førkunnskap om emnet. Videre forklarer Kvarv at disse førdommene endres underveis i forskningsprosessen, og at dette er med på å understreke den kvalitative forskningen, og hvordan den kan ses på som en læringsprosess om fenomenet som undersøkes (2010, s. 135). Førdommene vil som regel endres underveis, og det er i dette spennet jeg vil befinne meg i min forskning.

Selv om jeg nå har gjort rede for hvorfor jeg mener jeg befinner meg innenfor kvalitativ forskning, er det også en del ting som peker på at jeg ikke er det. Norsk statsviter og sosiolog Sigmund Grønmo legger frem i boken *Samfunnsvitenskapelige metoder* at det ikke trenger å være et så rigid skille mellom kvalitative og kvantitative metoder, og at det kan være hensiktsmessig å se på det som er kontinuum der de er hvert sitt ytterpunkt (2004, s. 24). Samtidig forklarer han at det grove skillet mellom de to ulike metodene ligger i hvordan kvantitative metoder gjerne uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetemer, mens kvalitative metoder uttrykkes ved tekst (2004, s. 22). Undersøkelsen jeg skal analysere er en kvalitativ rundspørring, hvor respondentene har svart i åpne tekstbokser, hvor de kan skrive hva de selv måtte ønske. Men måten jeg analyserer på, vil være mer kvantitativ, i form av en opptelling av hvilke legitimeringer som kommer til uttrykk. Likevel er jeg opptatt av å forstå fenomenet, og ikke forklare det (Tjora, 2021, s. 27). Dermed vil jeg si at jeg befinner meg et sted på det kontinuumet Grønmo legger frem, når jeg driver med min forskning (2004 s. 24). Jeg vil likevel være nærmere det kvalitative ytterpunktet i min forskningsposisjon, men i min metodeutøvelse være nærmere det kvantitative. Dermed vil ikke mitt metodevalg være en rendyrket versjon av kvalitativ metode, men essensen av en slik type forskning vil ligge til grunn.

3.2 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

I dette underkapittelet vil jeg forsøke å plassere min forskning innenfor en metodologisk tilnærming, og begrunne hvorfor jeg mener det hører til innenfor en slik type tilnærming.

Fenomenologisk forskning baserer seg på å undersøke enkeltmenneskers opplevelse av et fenomen (Postholm, 2004, s. 41). Her tar man utgangspunkt i den virkeligheten som

enkeltmenneskene selv oppfatter, altså deres livsverden (Grønmo, 2004, s. 392). Med en slik forskning ønsker man å få tak i menneskers forståelse av fenomenet, og se det i sammenheng med hvordan andre opplever det (Postholm, 2004, s. 41). På den måten kan man få innsikt i flere menneskers opplevelse av samme fenomen. Kvarv tar i bruk Edmund Husserl sin fremstilling av fenomenologi, og forklarer at det primære studieobjektet er bevisstheten og måten den struktureres på (2010, s. 91). Man ønsker å se nærmere på hvordan bevisstheten forholder seg til bestemte fenomener (Kvarv, 2010, s. 91). I sammenheng med min oppgave vil en fenomenologisk tilnærming ha som funksjon å vise respondentenes opplevelse av litteraturvalg, samt deres praksis i norskfaget, gjennom deres svar i spørreundersøkelsen. Respondentenes svar, altså deres livsverden, viser hvordan de forstår fenomenet, og jeg vil basere min forskning på denne forståelsen.

Ola Harstad tar i bruk Hans-Georg Gadammers filosofiske hermeneutikk i sitt kapittel i boken *Master i norsk – Metodeboka 1*. Her forklarer Harstad at en hermeneutisk tilnærming innebærer å ta helheten fra hverandre, se på delene, før man setter det sammen i en ny helhet (2020, s. 31). Hermeneutikken blir forstått som menneskets søken etter forståelse, hvor dette er en kontinuerlig prosess, hvor man ikke er bevisst i dette arbeidet (Harstad, 2020, s. 32). Slik jeg forstår dette vil det være en kontinuitet i min forståelse av temaet, slik at jeg blir nødt til å veksle mellom å se på deler og helhet for å forstå. Harstad forklarer videre at vi aldri blir ferdig med forståelsen, fordi nye svar kan generere nye spørsmål som igjen kan generere nye svar og slik fortsetter det (2020, s. 32). Gjennom min analyse vil jeg være nødt til å se respondentenes svar som en del av en helhet, og på denne måten mener jeg at en hermeneutisk tilnærming er svært gjeldende for min oppgave.

Videre legger hermeneutiske analyser også en større vekt på forskerens forforståelse (Grønmo, 2004, s. 393). Kvarv forklarer at forskningsprosesser ofte er påvirket av hvilke førdommer og hvor mye forkunnskap man har om objektet man forsker på (2010, s. 135). Førdommer blir forklart som de sosiale og faglige teoriene eller oppfatningene man har på forhånd, før undersøkelsen starter (Kvarv, 2010, s. 135). Dermed vil det ikke være mulig å ha et objektivt utgangspunkt til den forskningen man foretar seg. Kvarv forklarer videre at disse førdommene vil endre seg underveis i forskningsprosessen, noe som understreker at forskningen kan ses på som en læringsprosess også for forskeren (201, s. 135). Ifølge han vil jeg derfor hele tiden lære mer om tematikken jeg undersøker gjennom hele min forskningsprosess.

For å oppsummere kort; fenomenologi tar i større grad utgangspunkt i enkeltmenneskenes egen forståelse av deres handlinger og meninger (Grønmo, 2004, s. 393). Hermeneutikk på sin side er like sterkt knyttet opp mot enkeltindividets livsverden, men legger større vekt på forskerens fortolkning av enkeltindividene og deres synspunkt (Grønmo, 2004, s. 393). Det er disse to metodologiske tilnærmingene som vil være gjeldende for mitt masterprosjekt.

Opgaven vil ligge nærmere den hermeneutiske forståelsen, da det er jeg som forsker som er nødt til å fortolke respondentenes forståelseshorisont. Siden det ikke er tatt i bruk en form for oppfølgingsspørsmål til respondentenes svar, vil det kunne svekke den fenomenologiske vinklingen på oppgaven. Likevel mener jeg at det gjennom respondentenes svar blir tydeliggjort hvordan de har forstått fenomenet litteraturutvalg i skolen, og de begrunnelsene som hører med.

3.3 Innholdsanalyse

Ovenfor presenterte jeg den metodologiske tilnærmingen min til datamaterialet. Jeg vil nå forklare mitt valg av analysestrategi, før jeg i neste delkapittel vil forklare hvordan selve analysen har foregått.

Tidligere nevnte jeg det kontinuumet jeg befinner meg i, mellom kvalitative og kvantitative metode (Grønmo, 2004, s. 24). Dette vil påvirke min analysemetode, og jeg har latt meg inspirere av de teknikkene Philipp Mayring legger frem om kvalitativ innholdsanalyse i artikkelen «Qualitative Content Analysis» (2000). I denne artikkelen forklares det at analyseprosedyren ønsker å bevare fordelene med en kvantitativ innholdsanalyse, men å overføre den og videreutvikle den innenfor en kvalitativ tolkningsramme (Mayring, 2000, s.1). Det er en slik forståelse analyseprosessen min vil forsøke å ivareta. Det finnes fire kriterier for å få til en slik analyse, og jeg ønsker å kort presentere dem her: 1) Materialet kan tilpasses til en kommunikasjonsmodell, 2) Materialet skal analyseres trinn for trinn, 3) Det skal ligge til grunn kriterier for reliabilitet og validitet, 4) De overnevnte kriteriene i en kvantitativ innholdsanalyse må bevares for en kvalitativ teksttolkning (2000, s. 3, min oversettelse). Dette er hva som er forsøkt å gjøre i analyseprosessen, og de fire kriteriene til Mayring er etterstrebet å ivareta.

Innholdsanalysen vil være en systematisk gjennomgang av undersøkelsen med sikte på å kategorisere innhold og å registrere data som er relevant for min problemstilling og forskningsspørsmål (jf. Grønmo, 2004, s. 175). Kategoriene er ikke strukturert fast i forkant av analysen, noe som gjør undersøkelsen dynamisk (jf. Grønmo, 2004, s. 213). Dette er også noe som vinkler oppgaven min som mer kvalitativ enn kvantitativ. En slik analyseprosess vil dermed føre til en induktiv kategoriutvikling, hvor datamaterialet vil danne kategorier som ligger tett opp mot respondentenes besvarelser, og vil bli formulert i sammenheng med dette (Mayring, 2000, s. 5).

3.3.1 Analyseprosessen

Det vil nå bli redegjort for den praktiske delen av analysen, og hvordan jeg har gått frem i arbeidet med datamaterialet. Siden datamaterialet jeg fikk tilsendt ikke lå i et digitalt verktøy ble jeg nødt til å føre alt inn i excel. Her fikk hver respondent sitt eget «ark», hvor alle svar gitt av denne respondenten ble fylt inn. Dette for å gjøre analyseprosessen så ryddig som mulig. Deretter begynte selve kodingen.

I kodearbeidet ble det tatt i bruk åpen koding. Professor ved NTNU Vivi Nilssen forklarer hvordan åpen koding dreier seg om å ha et åpent sinn og holdning til hva datamaterialet skal vise deg (2012, s. 78). Dette er en vanskelig oppgave, da det under analysearbeidet vil være vanskelig å holde seg nøytral, fordi man kan begynne å se for seg kategorier (Nilssen, 2012, s. 79). Dette viste seg å være gjeldende for dette kodearbeidet også. Siden det er et stort datamateriell med 65 respondenter og 511 besvarelser som skulle kodes, ble dette noe jeg gjentatte ganger måtte minne meg selv på.

Kodene for de litterære verkene og begrunnelsene ble gjort i to omganger. Den første dreide seg om å se på hvilke litterære verk og forfattere respondentene tok i bruk. Siden jeg hadde et mål om å se på eldre og nyere litteratur ble dette den første koden som ble dannet. Skillet mellom eldre og nyere litteratur er satt til 1960. Jeg har valgt å operere med dette skillet da tiden etter 1960-tallet er preget av en gjenoppbyggingstid hvor det moderne Norge er formet. Tiden før 1960 er også svært ulikt det samfunnet vi lever i i

dag, og jeg har derfor valgt å plassere litteraturen som er skrevet der til eldre. De fleste som lever i dag er også født etter 1960-tallet, noe som også har preget denne distinksjonen. Det er likevel viktig for meg å presisere at dette ikke er faste begrep, men dynamiske, og at dette skillet kunne vært gjort annerledes og dermed fått ulike resultater. Begrepene eldre litteratur og nyere litteratur er heller ikke faglige begrep, men en del av hverdagsdiskursen. Her har jeg vært nødt til å gjøre noen valg i min tilnærming til datamaterialet, som en annen forsker kunne gjort ulikt. Respondenter som har besvarelser med forfattere som er overlappende for dette skillet, ble plassert i henhold til forfatterens debutår. I neste omgang av kodingen gikk jeg gjennom begrunnelsene respondentene ga for de litterære verkene de trekker frem.

Flere av respondentene nevnte samme litterære verk eller forfattere i hva de har tatt i bruk det siste året, og hva de mener elever bør møte i norskfaget. Dette er også rimelig å gå ut ifra, da det er naturlig at lærere legger opp undervisning rundt hva de mener elever bør møte i norskfaget. Når dette har forekommet i datamaterialet, har dette blitt telt som to ulike besvarelser, og kodet hver for seg. Det vil si at samme litteratur med samme begrunnelse har blitt telt som to enkeltstående verk.

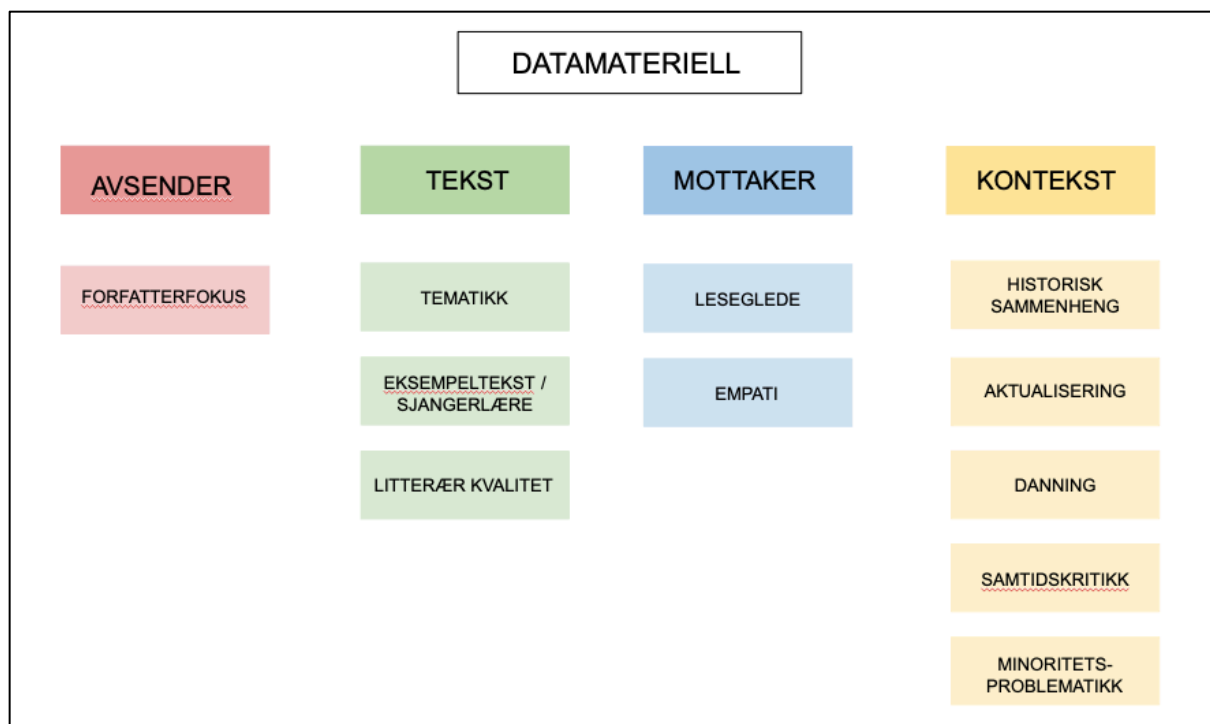
Tjora forklarer at et kjennetegn ved empirinær koding er: «[...] at det skal ligge svært tett på empirien, og gjerne bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet, såkalte «innfødte begreper» [...]» (2021, s. 218). Dette ble forsøkt å gjøre i respondentenes besvarelser for begrunnelsene for de litterære verkene de nevner. Ved en slik tilnærming til datamaterialet ble det store mengder koder, som gjorde det utfordrende å orientere seg i materialet. Derfor gikk jeg gjennom materialet en tredje gang, og dannet meg bredere, og romsligere koder. Dette for min egen del, slik at det ikke ble uoversiktlig, men en ryddig struktur i respondentenes ark i excel.

3.3.2 Kategorisering

Ovenfor ble fremgangsmåten i analysearbeidet lagt frem. Dette har ført til dannelsen av ulike kategorier, som jeg mener vil være relevant å drøfte videre, da de belyser tematikken i min problemstilling.

Kategoriutviklingen var som sagt induktiv, og ble dannet tett opp mot hva respondentene besvarelser var (jf. Mayring, 2000, s. 5). En kategori kunne for eksempel være «Nyere litteratur med fokus på tematikk». Deretter ble det en opptelling av besvarelsene til respondentene for å se hvor mange ganger dette fant sted. På denne måten ville jeg få en oversikt over hvilke tendenser som gikk igjen i datamaterialet som en helhet. Slike kategorier ble dannet med utgangspunkt i kodearbeidet i analyseprosessen, og alt av materialet ble telt opp og plassert i kategoriene.

I sammenheng med kommunikasjonsmodellen som ble presentert i delkapittel 2.3, ble det gjort en ny kategorisering. Denne kategoriseringen er overordnet, og de andre kategoriene ble plassert under dem, som underkategorier. Disse kategoriene var *Avsender*, *Tekst*, *Mottaker* og *Kontekst*, som er tett knyttet til kommunikasjonsmodellen, og dens fremstilling. Oversikten over dette, blir tydeliggjort i figur 2.



Figur 2: Kategorier

Figur 2 er oversikten over de kategoriene som ble relevante etter analysen av datamaterialet. Den viser at det var flest kategorier som kunne plasseres under *Kontekst* og *Tekst*, mens det var færre kategorier under *Avsender* og *Mottaker*. Det er verdt å nevne at «eksempeltekst» og «sjangerlære» var først tenkt som to ulike kategorier, men ble plassert sammen da det ikke var hensiktsmessig med denne todelingen i sammenheng med oppgaven. «Samtidskritikk» og «minoritetsproblematikk» var først tenkt som en sammensatt kategori, men jeg valgte å dele dem opp på grunn av omfanget av tematikken i respondentenes besvarelser.

I figuren over kan du se «danning» plassert under kategorien *Kontekst*. Denne koden kunne også vært plassert under *Mottaker*, men jeg har tolket den til å omhandle en kontekstuell praksis. Dette da jeg ser danning i sammenheng med å dannes inn i det samfunnet man er en del av. En videre diskusjon på dette vil komme i delkapittel 4.2.7 *Kontekst*. Oversikten over analysearbeidet, og fordelingen av besvarelsene i kategorier er lagt ved som Vedlegg 3.

3.4 Presentasjon av datamaterialet

Datamaterialet for denne studien er en kvalitativ rundspørring som Per Esben Myren-Svelstad og Anna Ruth Grüthers sendte ut i juni 2020. Gjennom e-post fikk jeg godkjenning til å ta det i bruk (A. R. Grüthers, personlig kommunikasjon, 26. mai 2021), og et formelt skriv på godkjennelsen er lagt ved som Vedlegg 1. Rundspørringen ble sendt til 96 ungdomsskoler, 20 videregående skoler, og 5 høyere utdanningsinstitusjoner. Den ble også lagt ut på diverse sosiale medier grupper rettet mot lærere. Til sammen ble det 65 besvarelser, som utgjør respondentene. Myren-Svelstad og Grüthers ønsket et strategisk utvalg i undersøkelsen, og fikk besvarelser fra alle landets fylker.

En kvalitativ rundspørring er en måte å generere tekstlig kvalitativt materiale, og kan ses på som et hybrid mellom intervju og et spørreskjema (Tjora, 2021, s. 207). Respondentene har mulighet til å skrive fritt i tekstbokser, noe som gir dem muligheter for å uttrykke seg fritt. Dette er i motsetning til en standardisert spørreundersøkelse hvor respondenter må huke av på ulike svaralternativ. Nettskjemaet for den kvalitative rundspørringen er lagt ved som Vedlegg 2.

Hovedfokuset i min undersøkelse vil ligge på spørsmål 3 og 4. Her blir lærerne bedt om å nevne tre til fem viktige skjønnlitterære tekster eller verk som de selv har brukt det siste skoleåret, og hvilke tekster de mener elevene bør møte i norskfaget. Videre blir de spurt om å gjerne begrunne svarene sine. Det er i denne begrunnelsen mitt hovedfokus vil ligge, da det er her legitimeringen for deres utvalg av skjønnlitteratur, vil bli tydeliggjort. Jeg ønsker også å presisere at jeg sammenfatter respondentenes besvarelser i spørsmål 3 og 4 i den kritiske drøftingen min rundt funn, slik at det ikke er et skille mellom hva som er brukt og hva elevene bør møte.

Et annet spørsmål som kunne vært interessant i sammenheng med fokuset mitt i forskningen, kunne vært å se på spørsmål 7 i undersøkelsen, hvor lærerne ble spurt om deres viktigste syn for å jobbe med skjønnlitteratur. Dette ble ikke gjort, da jeg ønsket å se nærmere på hvordan lærere faktisk legitimerer den litteraturen de tar i bruk. Ikke å se på hvorfor skjønnlitterært arbeid har legitimitet generelt i norskfaget.

3.5 Forskningskvalitet og begrensninger

Ifølge May Britt Postholm er det viktig at en kvalitativ forsker innser hvordan subjektive, individuelle teorier kan innvirke på forskningen (2005, s. 35). Hun mener at ved å være transparent på dette, vil en slik fremstilling sikre kvaliteten i studien (2005, s. 35). Førdommene i den hermeneutiske tilnærmingen til oppgaven vil derfor ha en stor innvirkning. Derfor har jeg forsøkt å være så transparent som mulig gjennom min gjennomgang av både teorigrunnlag og metode. Mine tidligere erfaringer, kunnskaper, perspektiver og teorier er alle med på å påvirke hvordan denne undersøkelsen gjøres. Selv om jeg har gjort mine antakelser, vil jeg forsøke å gå inn i datamaterialet uten og aktivt lete etter legitimeringer som kan være overlappende med nyere forskning på feltet. Dermed vil jeg presisere at jeg vil bedrive åpen koding og kategorisering, og ikke være avhengig av mine egne førdommer.

3.5.1 Validitet og reliabilitet

Jeg vil nå se nærmere på forskningens reliabilitet og validitet. Jeg ønsker først å diskutere dette opp mot bruken av kvalitativ rundspørring, før jeg snakker om forskningen som en helhet. Sosiolog og professor Aksel Tjora har lagt frem en del utfordringer som kan oppstå i bruken av kvalitative rundspørringer. Disse ønsker jeg å kommentere, og vise til hvordan det kan påvirke min analyse:

1. at man ikke har kontroll på rekruttering
2. at en del svar blir for korte til en god kvalitativ analyse
3. at deltakere ikke er vant til rundspørringer med så mye egen tekst
4. at verktøyene ikke lager rapporter skapt for kvalitativ analyse (Tjora, 2021, s 208).

Den første utfordringen hans blir presentert med hensyn til at slike rundspøringer ofte blir sendt rundt på internett, og at man ikke har oversikt over hvilke respondenter man får. I sammenheng med denne kvalitative rundspøringen har Myren-Svelstad og Grøthters sendt den til sosiale mediegrupper hvor lærere er medlemmer, eksempelvis lærergrupper på Facebook (Myren-Svelstad, personlig kommunikasjon, 22. april 2022). Dette gjør at rekrutteringen fortsatt vil være hensiktsmessig for undersøkelsen. Utvalget er heller ikke bare basert på slike grupper, men er også sendt ut til bestemte skoler, slik jeg forklarte i presentasjonen av datamaterialet.

Neste utfordring kan være mer relevant. Fokuset i min undersøkelse vil ligge i læreres begrunnelse for deres valg av den litteraturen. Hvor langt lærere svarer vil variere, og siden undersøkelsen har lagt opp til at de «gjærne skal begrunne», er det mulig at noen av respondentene ikke gjør det. Dette kan ses på som en svakhet i prosjektet, men er noe jeg vil ta stilling til under analysen, og diskutere videre.

Tredje utfordring kan være gjeldende, da jeg gjennom mitt arbeid med datamaterialet har sett ulik lengde i besvarelsene til respondentene. Tjora forklarer at i det høyteknologiske samfunnet vi befinner oss i, så blir vi konstant spurt om å delta i slike undersøkelser, og motivasjonen kan dermed bli snever (2021, s. 2012). Dette kan være en av grunnene til kortere besvarelser. Likevel vil jeg ikke si at de kortere begrunnelsene for deres utvalg av skjønnlitteratur vil påvirke studien mye, da det er helhetsforståelsen jeg er ute etter å se nærmere på.

Datamaterialet jeg tar i bruk ligger ikke i en form for digitalt verktøy. Dermed har jeg vært nødt til å føre inn alle svaralternativene selv i Excel-ark, før jeg har håndkodet det selv. Dette mener jeg selv ikke har vært problematisk i sammenheng med selve kodingen, men har vært tidkrevende arbeid. Dette har også aktivt bidratt i tolkningsprosessen, hvor jeg har tatt stilling til hvor de ulike svarene skulle plasseres. Gjennom å systematisk legge inn svarene i Excel fikk jeg også et overblikk over datamaterialet, og begynte allerede da å bemerke meg en del tendenser.

Når det kommer til prosjektet som en helhet, ønsker jeg også å kommentere dets reliabilitet og validitet. Mayring (2000) forklarte at kriteriene for reliabilitet og validitet måtte være intersubjektivt forståelig, for å gjøre en kvantitativ innholdsanalyse med en kvalitativ tolkning (s. 3). Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å være så transparent som mulig i min fremstilling av fremgangsmåte.

Validitet, forklarer Neteland og Aa, kan generelt sett forstås som gyldighet, og at man kan trekke gyldige antakelser ut fra det man har undersøkt (2020, s. 15). Validitet handler om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses, og hvor godt det faktiske datamaterialet svarer på forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget (Grønmo, 2004, s. 241). Men validitet kan også dreie seg om hvordan andre faktorer kan påvirke det man ønsker å måle. I sammenheng med denne oppgaven ville jeg sagt at validiteten er høy, ettersom jeg tar utgangspunkt i respondentenes svar for å se hvordan de legitimerer eldre og nyere litteratur. Problemstillingen blir besvart i begrunnelsene respondentene legger frem. Likevel kan andre faktorer ha påvirket respondentene, for eksempel i form av å samsnakke med kollegaer. På den måten kan deres besvarelser i undersøkelsen være influert av andre, og dermed ikke gjenspeile deres faktiske praksis. En annen svakhet i prosjektet kan ligge i at respondentene har forsøkt å manipulere testresultatene, og dermed svekke

validiteten (Tjora, 2021, s. 211). Men igjen, dette er en undersøkelse hvor det er 65 respondenter, og ikke en større undersøkelse hvor deltagere kunne hatt baktanker med sine besvarelser. Jeg ønsker likevel å trekke frem dette som reelle situasjoner, som kan svekke forskningens validitet.

Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet (Grønmo, 2004, s. 240). I sammenheng med min oppgave vil dette dreie seg om det ville være mulig å få identiske data, om det blir brukt samme undersøkelsesopplegg ved ulike innsamlinger av data, om de samme fenomenene (Grønmo, 2004, s. 241). Altså, om hvor stort samsvar det er mellom datasettene fra gjentatte datasamlinger (Grønmo, 2004, s. 241). Innholdsanalysen som er foretatt i denne oppgaven vil kunne være mulig å gjennomføre på nytt. Dette fordi datamaterialet ikke er i endring, eller blir påvirket av samfunnsmessige fenomener. På grunn av dette vil jeg se at reliabiliteten for undersøkelsen som er gjort er høy. Datamaterialet vil i liten grad variere på grunn av de metodologiske forholdene (Grønmo, 2004, s. 241). Dette mener jeg er med på å øke tilliten til dataen og tolkningen av analyseresultatene. Likevel kan man som forsker ha ulike førdommer som kan påvirke resultatet. Ulike forskere kan kode ulikt, og kategorisere på ulike måter. Dette vil kunne ses på som en svakhet med oppgaven som helhet. En annen svakhet med reliabiliteten til oppgaven er formuleringen i nettskjemaet som ble sendt ut til lærerne. Det er mulig å være kritisk til reliabiliteten i den forstand at man har spurt lærere som kan konseptualisere nøkkelord i spørreskjemaet, som for eksempel «litteratur» og «verk», ulikt. Dette kan ha påvirket deres forståelse, og kan svekke påliteligheten i svarene deres. Samtidig kan man forvente at respondentene er deltakere i samme diskurs, grunnet føringene i læreplanen. Derfor skulle man kunne anta at dette ikke er tilfelle, men jeg mener det fortsatt er viktig å poengtere at dette kan ha forekommet hos noen av respondentene.

4 Analyse og diskusjon

I forrige kapittel ble fremgangsmåten for analysearbeidet presentert. Analysen er bakgrunnen for å forsøke å svare på problemstillingen min: «Hvordan legitimerer lærere sitt utvalg skjønnlitteratur?». Jeg vil se på likheter og ulikheter mellom legitimeringene av eldre og nyere litteratur, og ønsker å se nærmere på hvilke implikasjoner dette kan ha for litteraturundervisning. Analysen og diskusjonen har vært to parallelle prosesser, og jeg har derfor sett det som hensiktsmessig å ha dette i samme kapittel. Grunnet den hermeneutiske tilnærmingen til datamaterialet, vil drøfting og analyse være overlappende, da det ble vanskelig å presentere funn uten å skulle utdype de funnene.. Dette da drøftingen ofte er analysen. Likevel vil jeg presisere at det vil være en fremstilling av funn i hvert delkapittel, før det kommer en diskusjon rundt dette. Kapitlet har jeg valgt å dele i to hoveddeler: «Generelt overblikk» og «Kritisk drøfting av respondentenes legitimeringer».

De ulike delkapitlene vil bli presentert ved hjelp av ulike kategorier, som ble tydeliggjort når jeg kodet og kategoriserte datamaterialet. Funnene vil bli presentert i ulike formater, både som tall, diagrammer og direkte og indirekte sitater.

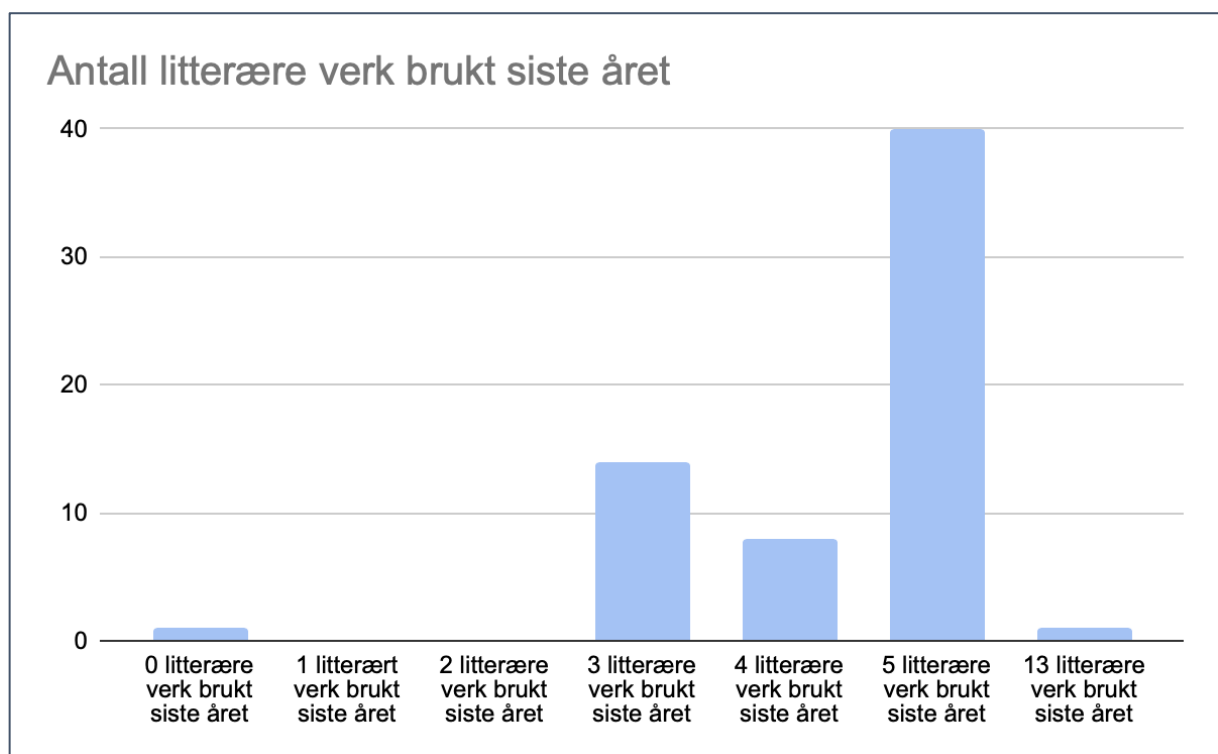
4.1 Generelt overblikk

Denne delen av kapitlet vil vise det generelle overblikket over datamaterialet. Her vil jeg vise til antall litterære verk respondentene legger frem og fordelingen mellom eldre

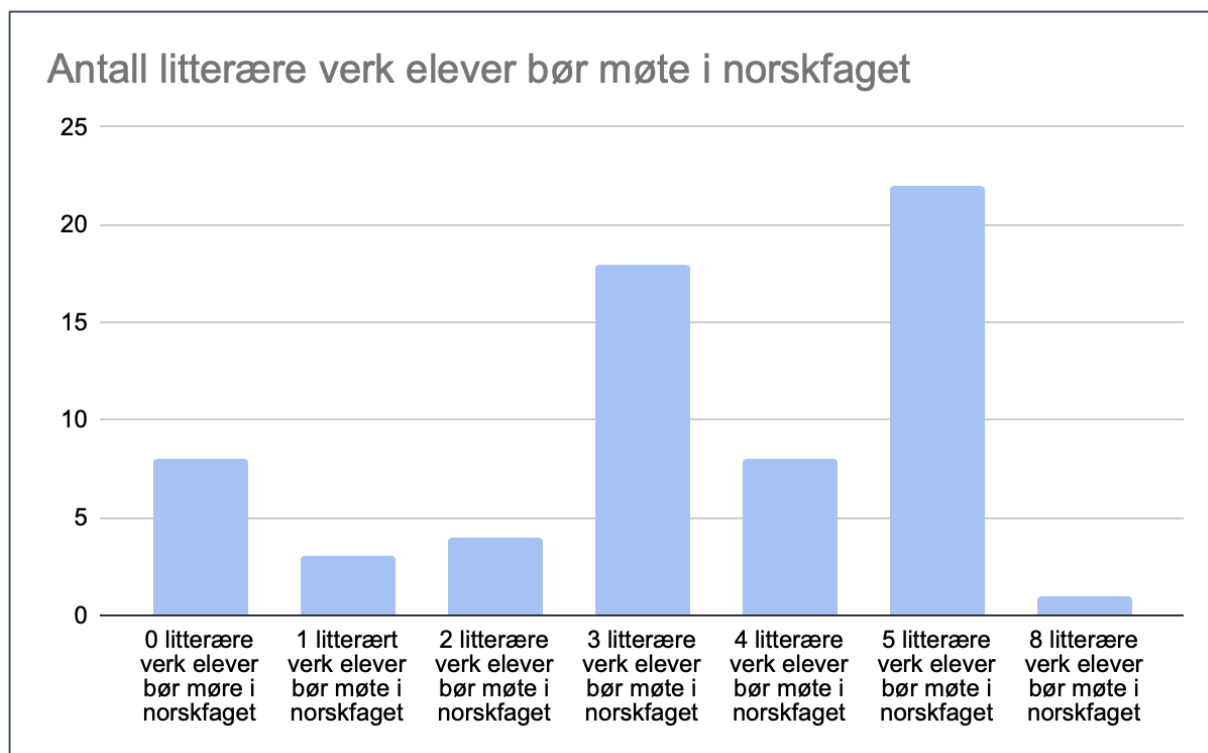
og nyere litteratur brukt siste året, og de litterære verkene elevene bør møte i norskfaget. Det vil dermed fungere som et bakteppe for de kritiske drøftingene rundt funn i delkapittel 4.2.

4.1.1 Antall svar hos respondentene

Det første som er verdt å merke seg med datamaterialet, er hvor mange svar respondentene har gitt. I og med at respondentene sto fritt til å skrive hvor mange svar de selv ønsker, vil dette også ha innvirkning på hva som er vektlagt hos dem. Nedenfor viser Figur 3 og 4 fordelingen av svar respondentene har gitt. Figur 3 viser antall svar respondentene har gitt for litterære verk de har brukt siste året. Figur 4 viser antall svar respondentene har gitt for litteratur de mener elever bør møte i norskfaget.



Figur 3: Antall litterære verk respondentene har svar at de har brukt det siste året



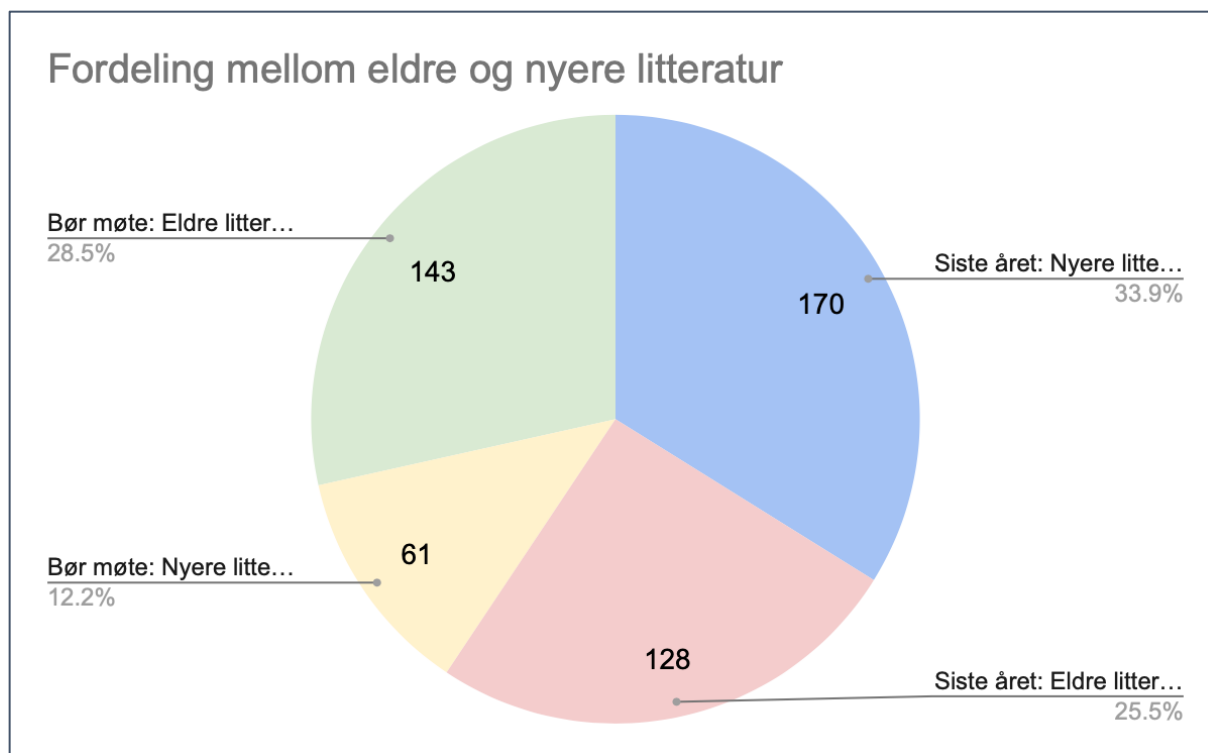
Figur 4: Antall litterære verk respondentene har svart at elever bør møte i norskfaget

Figurene over viser fordelingen av antall besvarelser respondentene har gitt. Det virker som respondentene kan ha syntet det var lettere å nevne flere litterære verk de selv har brukt, da vi kan se at 40 respondenter har trukket frem 5 litterære verk her. Respondent med Svar ID 8036522 strakk seg så langt at hun la frem 13 ulike litterære verk her. Fordelingen av svar på hva elever bør møte er noe mer blandet, men de fleste respondenter har gitt en besvarelse her også. I Figur 4 kan du se at 8 av respondentene har svart 0 litterære verk elevene bør møte i norskfaget. Jeg vil drøfte årsaker for dette i neste delkapittel.

4.1.2 Eldre litteratur mot nyere litteratur

Et funn som kom frem i analysen, var at 63 av respondentene har nevnt eldre litteratur i sin besvarelse, mens 62 respondenter har nevnt nyere litteratur. Det vil si at det har vært en jevn fordeling av de ulike litteraturinndelingene i respondentenes besvarelser. Dog kan denne likevekten nyanseres i sammenheng med antall besvarelser respondentene har gitt. Jeg vil nå vise til fordelingen av eldre og nyere litteratur som er blitt tatt i bruk.

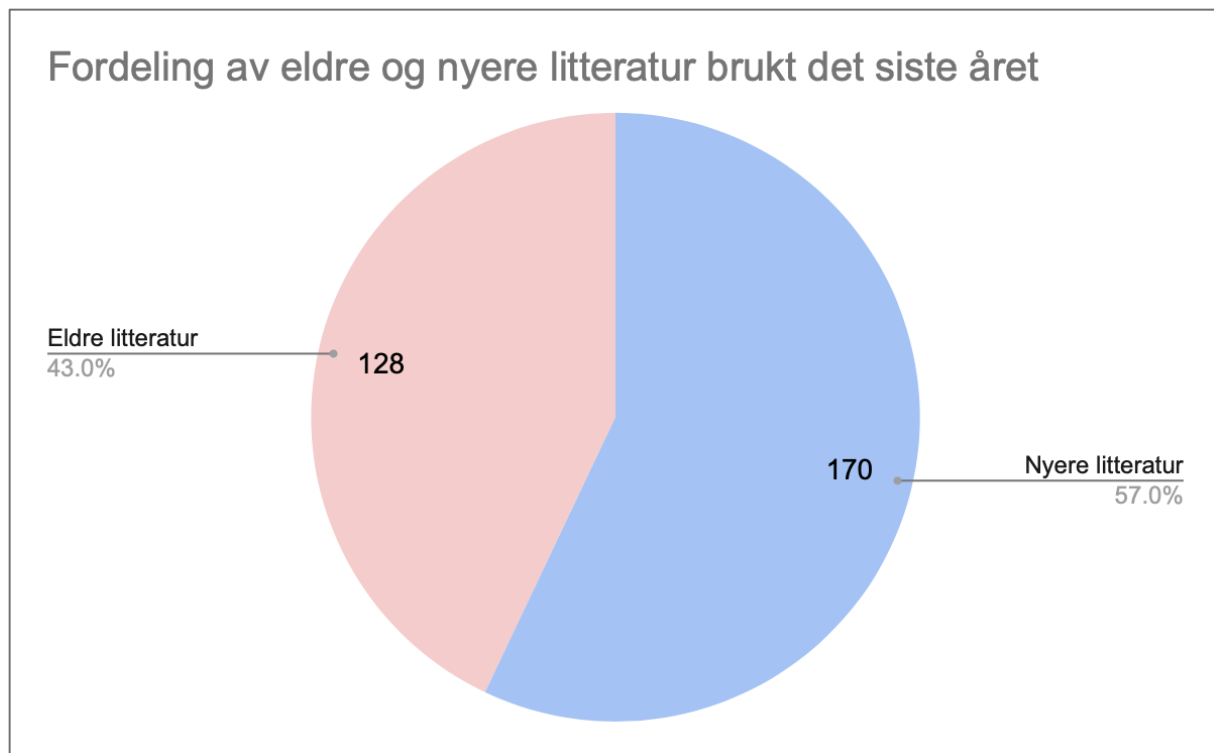
I metodekapittelet forklarte jeg hvorfor jeg satte skillet mellom eldre og nyere litteratur på 60-tallet, og det er det skillet som vil være utgangspunktet for denne fordelingen. Figur 5 viser spredningen av det totale datamaterialet, fordelt etter hva som er brukt det siste året, og hva lærere mener elever bør møte i norskfaget. Det er viktig å merke seg her at respondenter som kun har nevnt forfatter eller sjanger, er blitt tatt med i denne utregningen. Utgangspunktet for denne fordelingen vil derfor være alle besvarelser som inneholder litterære verk, forfattere eller sjangre, og hvordan de kan plasseres i kategoriene nyere eller eldre litteratur.



Figur 5: Fordeling mellom eldre litteratur og nyere litteratur

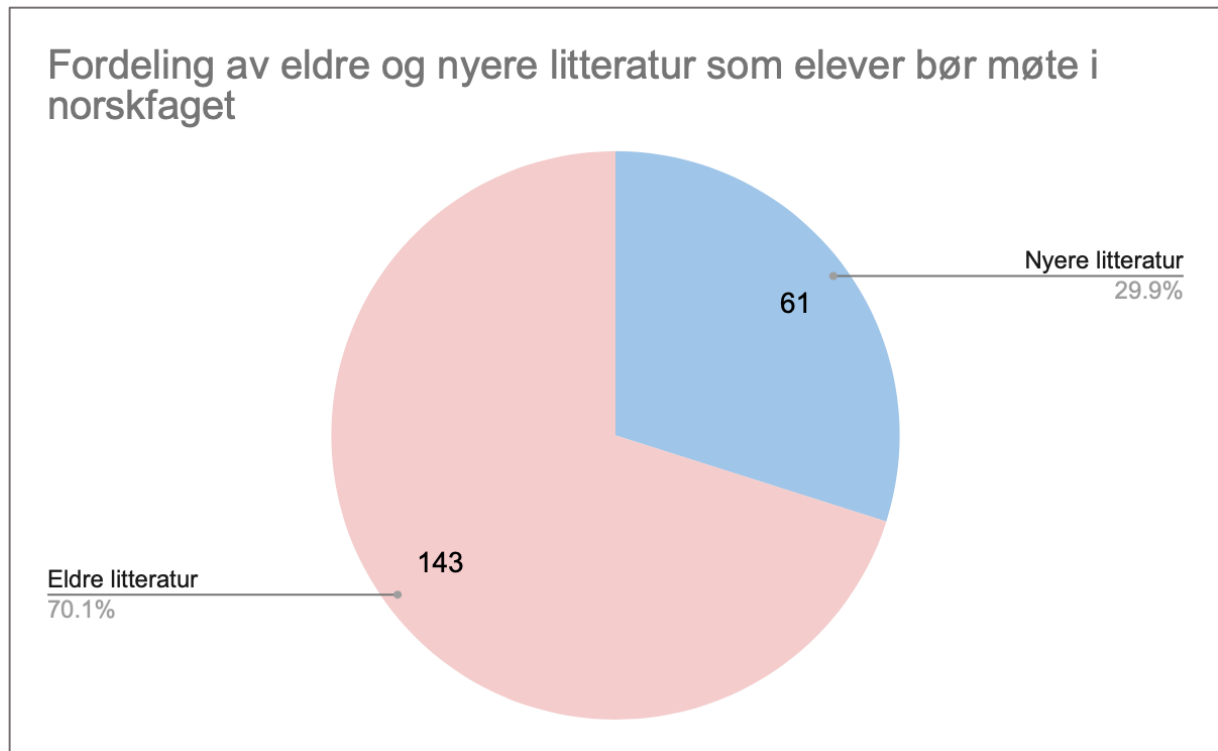
Som nevnt i metodekapittelet, er respondenter som har nevnt forfattere i sin besvarelse som kan tilhøre begge periodene, ført inn etter forfatterens debutår. Om bare de litterære verkene er nevnt, er de plassert ut ifra årstallet verket ble gitt ut. I Figur 5 ser vi at det er nok så jevn fordeling mellom eldre og nyere litteratur totalt, hvor det er nevnt 231 nyere litterære verk og 271 eldre litterære verk. Antallet eldre litterære verk er noe høyere enn for den nyere litteraturen. Respondentene har i sin helhet trukket frem flere eldre litterære verk enn nyere. Noe som jeg mener er bemerkelsesverdig i besvarelsene, er respondentenes vektlegging av eldre litterære verk i hva elever bør møte i norskfaget, kontra tekster fra deres egen samtid. Basert på dette er det mulig å anta at respondentene har gitt den eldre litteraturen en høyere normativ status, enn nyere litteraturen. Dette stemmer noe med den forventningshorisonten jeg hadde i forkant av møte med datamateriale, og er noe jeg vil diskutere i sammenheng med figur 6 og 7.

Figur 6 viser fordelingen av eldre og nyere litteratur brukt det siste året. Her ser vi at respondentene har tatt i bruk flere nyere litterære verk i norskklasserommene. 170 av besvarelsene til respondentene er nyere litteratur, mens 128 av besvarelsene er eldre.



Figur 6: Fordeling av eldre og nyere litteratur brukt det siste året

Figur 6 tydeliggjør at det er et skille mellom eldre og nyere litteratur i norskundervisningen til respondentene. Respondentene har tatt i bruk flere nyere litterære verk, enn eldre litteratur. Likevel er det en jevn fordeling hvor litteraturen som er tatt i bruk det siste året er 43 % eldre og 57 % nyere. Dette ser jeg på som interessant i sammenheng med Figur 5, hvor respondentene i sin helhet trakk frem flere eldre litterære verk. Dermed er det ikke det siste året elevene har fått møte den eldre litteraturen respondentene trekker frem. Figur 7 viser fordelingen av eldre og nyere litteratur elever bør møte i norskfaget, og kan gi et nyansert bilde:



Figur 7: Fordeling av eldre og nyere litteratur som elever bør møte i norskfaget.

Her kan vi se at den litteraturen respondentene mener elever bør møte i norskfaget, har en helt annen vektlegging enn hva respondentene har brukt det siste året. Figur 7 viser en tydelig tendens hos respondentene, hvor den eldre litteraturen trekkes frem som hva elever bør møte i norskfaget. 70,1 % av besvarelsene viser til eldre litteratur, og bare 29,9 % viser til nyere litteratur. Dette skaper et klart skille i respondentens besvarelser over hva som bør vektlegges i det norske klasserommet, og det blir tydelig at den eldre litteraturen har en høyere normativ status. Dette funnet mener jeg er svært interessant, og kan si noe om at det finnes en forestilling om en «kanon» i skolen, hvor den eldre litteraturen blir fremstilt som viktig. Litteraturkritikeren Samuel Johnson diskuterer i sitt essay «En klassisk dikter» i en nyere antologi (2007) hvordan eldre litteratur lovprises kritikkløst, bare av den grunn at den er bevart lenge (s. 139). Johnson skriver: «Uten tvil har alder, på samme måte som enhver annen kvalitet som fanger menneskehetens interesse, tilbedere som viser sin ærbødighet ikke ut fra fornuft, men ut fra fordøm» (2007, s. 139). Slik jeg forstår Johnson blir alderdom et kvalitetstegn som skaper en holdning om at litteraturen er god, på bakgrunn av nettopp alderdom. Ut ifra respondentenes besvarelser, er det grunn til å anta at de ubevisst, eller bevisst, kan være av samme oppfatningen som det Johnson legger frem. Alderdom blir sett på som et synonym med kvalitet, og gjør den dermed viktig å bruke i litteraturundervisning.

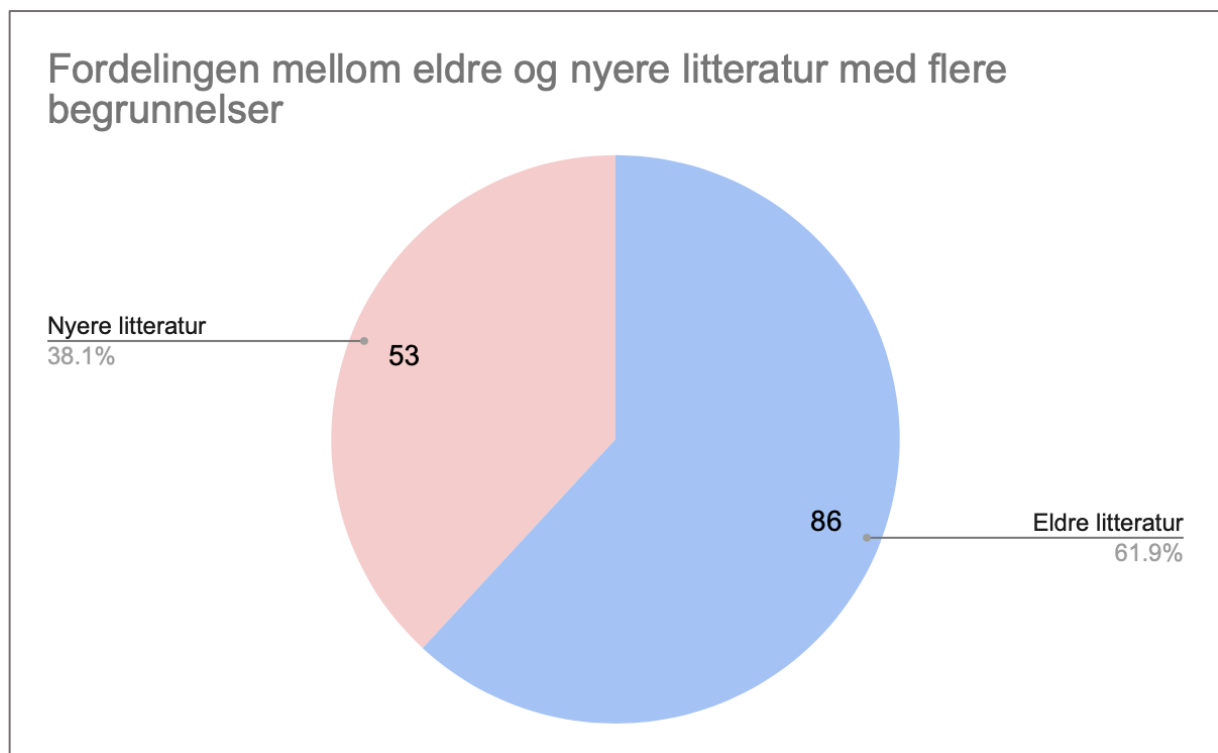
Det er viktig å forstå forskjellen på de to ulike spørsmålene. Litteraturen respondentene bruker det siste året vil variere fra år til år, dette kan være kontekstuell og ha jevne utskiftninger. Men hva elevene bør møte, er noe lærere streber mot å få integrert i sin undervisning og sine årsplaner. Det vil si at 70,1 % av denne litteraturen er eldre litterære verk. Dette mener jeg viser til en tydelig tendens for å vektlegge eldre litteratur i større grad enn nyere litteratur.

4.2 Kritisk drøfting av respondentenes legitimeringer

Denne delen av analysen er viet mest plass i denne oppgaven. Årsaken for dette kommer fra den fortolkende vinklingen i mitt forskningsarbeid, samt at det også er disse funnene jeg ser på som mest hensiktsmessig å belyse i sammenheng med problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Siden jeg ønsker å se nærmere på likheter og ulikheter mellom legitimeringene av eldre og nyere litteratur, ser jeg på dette som relevant. Det er her jeg mener tydeliggjøringen av implikasjonene disse legitimeringene kan ha for litteraturundervisningen viser seg. Kapittelet er delt opp i ulike delkapitler, for å strukturere det så ryddig som mulig. Jeg vil først vise til ulike begrunnelser av ulike verk. Deretter vil jeg vise til kommunikasjonsmodellen jeg la frem i teorikapittelet, og vise hvordan ulike legitimeringer respondentene har gjort kan plasseres i denne. Jeg vil så vise til hvilke deler av kommunikasjonsmodellen ulike legitimeringer er plassert under, ved å gå systematisk gjennom dem. Her vil jeg starte med *Avsender*, etterfulgt av *Tekst*, for så å ta for meg *Mottaker* og til slutt *Kontekst*.

4.2.1 Fordelingen av ulike begrunnelser av ulike litterære verk

I denne kategorien vil jeg se nærmere på hvordan lærere har begrunnet eldre og nyere litteratur. Dette for å vise til mangfoldet i begrunnelsene, og vise hvordan de ulike kategoriene er blitt dannet. Til sammen har 139 av de ulike respondentenes besvarelser vist til flere legitimeringsstrategier i sin begrunnelse. Dette er en stor andel av svarene som er gitt i undersøkelsen. I Figur 8 kan du se fordelingen av eldre og nyere litteratur som har mer enn én legitimeringsform, i samme begrunnelse.



Figur 8: Fordeling mellom eldre og nyere litteratur med flere begrunnelser

Eldre litteratur er altså den litteraturen som flest ganger blir legitimert på flere måter i begrunnelsen. For å illustrere hvordan jeg har gått frem for å skille legitimeringsformene, ønsker jeg å bruke Svar ID 8111591 som eksempel. Denne respondenten begrunner valget av Amalie Skrams *Karens jul* med: «Ypperlig til å jobbe med novelles virkemidler.

Handling som fenger elevene veldig.» Her har respondentene et fokus på sjangerlære, og bruker Karens jul som en eksempeltekst for å lære om novellers kjennetegn. Respondenten forklarer også at handlingen er noe som fenger elevene, noe som jeg har valgt å gi koden «leseglede». Dermed er dette en todelt legitimering av det litterære verket, og vil dermed ha blitt plassert i kategorien med eldre litteratur med flere begrunnelser.

Denne fordelingen kan ses i sammenheng med at en gjenganger i legitimeringen av eldre litteratur er å se den i en historisk sammenheng. Som vist i oversikten over kategoriseringen i metodekapittelet, er dette er en egen kode som jeg har tatt i bruk, hvor 116 av begrunnelsene til eldre litteratur kan plasseres hit. Det vil tilsvare 42,8 % av besvarelsene om eldre litteratur, og vil tilsi at nesten halvparten av den eldre litteraturen blir legitimert gjennom sin historiske kontekst. Dette vil være en av de store forklaringene respondentene gir for å ta i bruk eldre litteratur i skolen. Innad i disse besvarelsene, trekker 19 respondenter frem kulturarv som en legitimering av denne litteraturen, og 10 besvarelser nevner kjennskap til kulturarv. Ofte er disse responsene overlappende med legitimeringen «historisk sammenheng», og brukes for å illustrere i hvilken betydning det litterære verkets historiske sammenheng er viktig. I analysearbeidet har disse legitimeringene fått egne koder, «kulturarv» og «kanon», selv om de også har fått koden «historisk sammenheng». Dette for å vise til ulike legitimeringer som gjøres, og for å vise til hvor konkrete noen respondenter kan være.

Et annet funn som er verdt å merke seg, er at det er en del litterære verk som ikke har fått noen begrunnelse for hvorfor de skal brukes. Figur 9 viser hvordan dette har fordelt seg mellom eldre og nyere litteratur.



Figur 9: Litterære verk som ikke har begrunnelse

Her ser man tendensen til at en stor andel av dem som trekker frem eldre litteratur, ikke har gitt en form for begrunnelse for hvorfor denne litteraturen skal tas i bruk. Om vi ser

dette i sammenheng med det totale antallet av eldre og nyere litteratur som er nevnt i undersøkelsen, kan vi se at dette gjelder 13,4 % av den nyere litteraturen og 20,6 % av den eldre litteraturen. 1/5 av den eldre litteraturen har altså ikke en begrunnelse for hvorfor den skal brukes.

Et av problemene Tjora diskuterte når det kom til kvalitative rundspøringer, er at respondenter ikke er vant med å ta undersøkelser hvor de må skrive mye tekst selv, og at det i dagens samfunn er et stort kvantum undersøkelser som blir sendt rundt (2021, s. 208). Dette kan være en av årsakene til at 87 av de litterære verkene ikke har en begrunnelse. Men, jeg mener likevel at dette ikke nødvendigvis trenger å være den eneste forklaringen på mangelen av begrunnelser hos respondentene. Her mener jeg at det er mulig å tolke respondentenes mangel på begrunnelse i lys av at noen litterære verk er så selvsagte, at en nærmere begrunnelse ikke skal være nødvendig. 1/5 av den eldre litteraturen har ikke en begrunnelse. Dette mener jeg kan ses på som en tendens hos respondentene som tilsier at disse verkene ikke trenger en nærmere forklaring på hvorfor de skal tas i bruk. Her mener jeg igjen at diskusjonen til Johnson kan trekkes frem (2007). Han skriver:

Den ærbødighet som tilkommer skrifter som har bestått lenge, kommer derfor ikke av noen lettkjøpt tillit til svundne tiders overlegne visdom, eller en dyster overbevisning om menneskehetens degenerasjon, men er en konsekvens av anerkjente standpunkter som ikke kan trekkes i tvil, nemlig at det som har vært kjent lengst, er mest overveiet, og det som er mest overveiet, er best forstått (Johnson, 2007, s. 140).

Det Johnson skriver her, mener jeg kan ses på som en mulig holdning respondentene kan ha, for mangelen på begrunnelser av litterære verk. 1/5 av den eldre litteraturen mangler begrunnelse, slik Figur 9 viste. Dette kan tilsa at respondentene er av den oppfattelse at denne litteraturen er allerede anerkjent, og dermed ikke har behov for å bli legitimert. Dette med bakgrunn i at litterære verdier gjerne ikke kommer av objektiv basis, men er dannet i kraft av historie og tradisjon. Videre har 13 av besvarelsene til respondentene kun nevnt forfatter, og ikke navnet på litterære verk. 12 av disse forfatterne er blitt plassert under eldre litteratur, mens 1 av dem under nyere. Det er også verdt å merke seg at 8 av respondentenes besvarelser kun nevner litterære verk, men skriver ikke forfatteren av disse verkene. Her er 6 av disse eldre litteratur, og 2 av dem nyere litteratur. Det er her også en overvekt av eldre litteratur som ikke får begrunnelse, og det er mulig å anta at dette kan henge sammen med hva Johnson presenterer (2007).

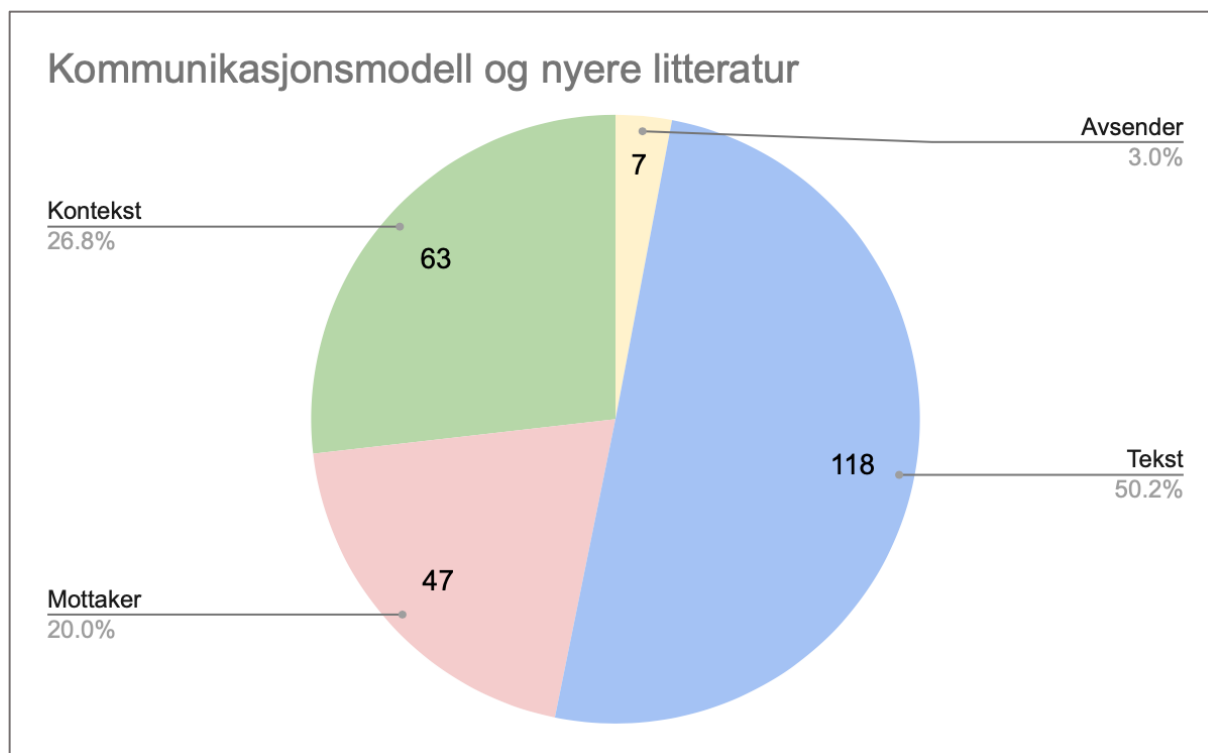
Likevel kan man diskutere om dette kommer av mangfoldet undersøkelser som er i omløp, og om respondentene ikke er kjent med fritekst i undersøkelser, eller om det kan sees det i sammenheng med Johnsons forståelse (2007). Et problem i møte med respondenter som kun nevner forfatter, er at det blir uklart hva det er med denne forfatteren som er viktig. Ønsker de at elevene skal ha kjennskap til bare et litterært verk av forfatteren, eller kjennskap til hele forfatterskapet? Et eksempel på dette kan være Svar-ID som skriver: «Ibsen». Henrik Ibsen har skrevet flere litterære verk. Ønsker Svar-ID 7949328 at elevene skal komme seg gjennom alle samtidsdramaene til Ibsen? Eller menes det at man skal ha kjennskap til hele hans forfatterskap og dets utvikling? Eller er det slik at respondentene ser på forfatterskapet som en representant for kulturhistorien? Filosof og idehistoriker Michel Foucault diskuterer nettopp

forfatterfunksjonen i sitt essay «Hva er en forfatter?» i en nyere antologi (2003). Her skriver han: «Forfatterens navn manifesterer opptredenen av et spesielt diskursivt sett og indikerer denne diskursens status innen et samfunn og kultur» (2003, s. 292). Forfatternavnet vil dermed ha en spesifikk betydning innenfor en gitt kultur eller samfunn. Videre forklarer Foucault at forfatternavnet ikke forstås ut ifra den fiksjonelle verden han eller hun skaper, men ses i sammenheng med den diskursive grupperingen forfatteren er en del av (2003, s. 292). Slik jeg forstår dette vil forfatteren innenfor en gitt kultur ha en viss symbolsk betydning, som medlemmer av denne kulturen vil forstå. Dermed kan en mulig forklaring på respondentene som kun nevner forfatternavn, være en antakelse om at vi som lesere vil kunne forstå hvorfor denne forfatteren er så relevant. En forståelse av dette kan være at de mener forfatterens status snakker for seg selv.

18 av besvarelsene som er gitt nevner heller ikke bestemte litterære verk eller forfattere, men heller sjangerer eller litterære perioder. Her varierer det om det gis en begrunnelse eller ikke for å jobbe med denne sjangeren eller litterære perioden. Et eksempel på en som gir begrunnelse er Svar-ID 7943175 som forklarer hvorfor elevene bør møte kanonlitteratur, nyere litteratur, tegneserielitteratur, noveller og lyrikk i norskfaget. En annen respondent, Svar-ID 7949328, har derimot ingen begrunnelse for hvorfor elevene bør møte «Noe moderne» i norskfaget. Det er dermed et spekter på hvilke sjangre og litterære perioder som trekkes frem, og om det skal plasseres innenfor eldre eller nyere litteratur. Svar-ID 7943175 trekker frem tegneserielitteratur som noe elever bør møte i norskfaget, og begrunner dette med å trekke frem flere kjente samtidsforfattere som skriver dette. Dermed er dette plassert innenfor nyere litteratur. Svar-ID 7949328 som ikke har begrunnelse på sin besvarelse av «Noe moderne», er også blitt plassert hit. Slikt fortolkende arbeid er gjort gjennomgående i hele datamaterialet, for å forstå det. Besvarelsene som kun nevner litterære perioder og sjangre er også tolket som et eget litterært verk. 7 av besvarelsene i datamaterialet nevner ulike forfatterskap for å illustrere en litterær periode, eller tematikk de ønsker å belyse. 2 av besvarelsene nevner samtidsforfatterskap, mens 5 av dem dreier seg om eldre forfattere. Dette mener jeg er viktig å poengtere, for å forstå datamaterialet i sin helhet, og forstå analyseprosessen.

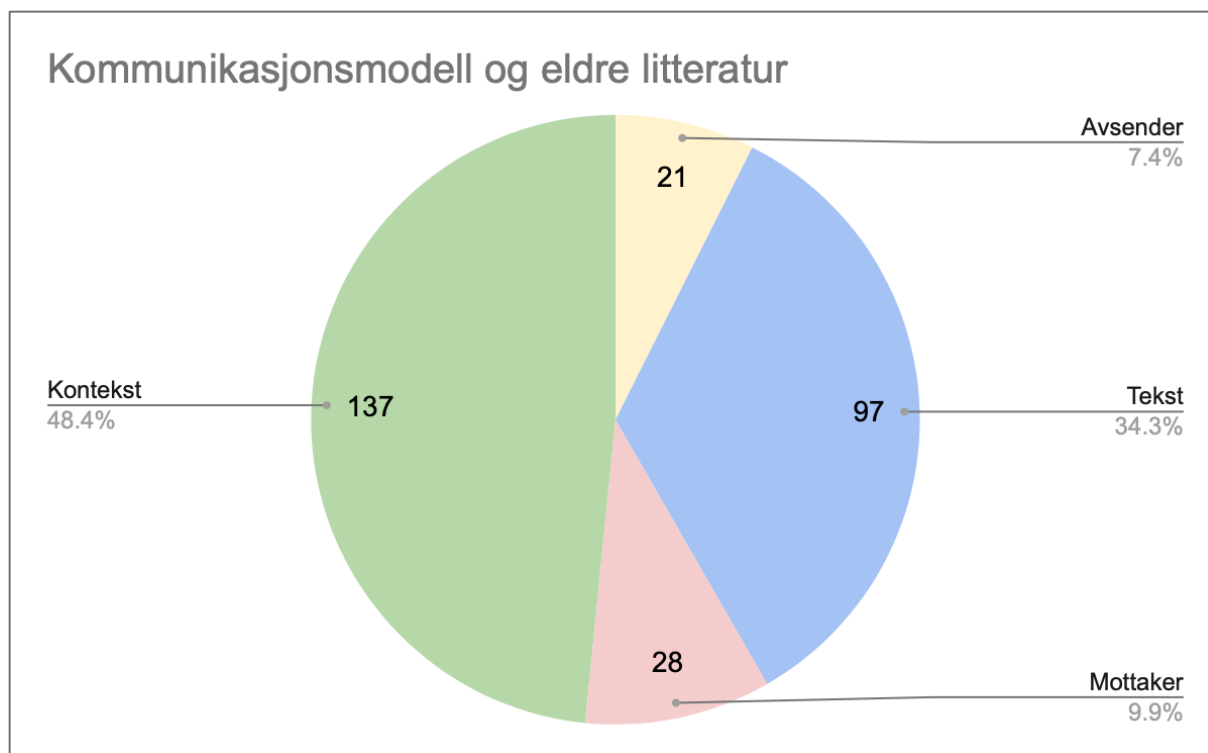
4.2.2 Eldre og nyere litteratur fordelt på kommunikasjonsmodellen

Et av forskningsspørsmålene mine dreier seg om hvilke implikasjoner legitimeringene kan ha for litteraturundervisning. Implikasjoner er som tidligere nevnt i delkapittel 1.2 forstått som konsekvenser og muligheter praksisen respondentene utøver. Det vil derfor være naturlig å se hvordan dette henger sammen med kommunikasjonsmodellen som ble fremstilt i teorikapittelet. Siden skillet mellom eldre og nyere litteratur har vært det gjennomgående fokuset for oppgaven, er det også et slikt skille som vil ses på i denne sammenhengen. Jeg har valgt å ha egne delkapitler for de ulike delene av kommunikasjonsmodellen for å gjøre det ryddig og oversiktlig. Her vil det også poengteres hvilke legitimeringsformer som er blitt plassert inn i de ulike delene av modellen. Men først, ønsker jeg å kommentere de to ulike diagrammene av fordelingen. Figur 10 viser et kakediagram av hvordan fordelingen av elementene i kommunikasjonsmodellen vises i den nyere litteraturen.



Figur 10: Kommunikasjonsmodell og nyere litteratur

Her ser vi at det i nyere litteratur er en stor vektlegging på *Tekst* i legitimeringene. Over 50 % av litteraturen har legitimeringer som er blitt kodet til denne kategorien. Nærmere 27 % er kodet i legitimeringer som tilsier *Kontekst*, mens 20 % har legitimeringer som gjør at de havner i gruppen *Mottaker*. Bare 3 % av nyere litteratur har en vektlegging på *Avsender*. Altså er det store kontraster mellom hvilket fokusområde respondentene har i legitimeringen av nyere litteratur. Det er en tydelig tendens til å ta i bruk nyere litteratur med et tekstfokus, mens det omtrent ikke snakkes om avsenderen. Figur 11 viser et annet bilde. I denne modellen er fordelingen av elementene i kommunikasjonsmodellen fordelt på respondentenes legitimeringer av eldre litteratur.



Figur 11: Kommunikasjonsmodell og eldre litteratur

Figur 11 er nok så ulik resultatet i Figur 10. Respondentene har legitimert den eldre litteraturen ulikt hvordan de har legitimert nyere litteratur. Blant legitimeringene av eldre litterære verk ser man her at *Kontekst* har blitt viet en mye større plass, med 48 % av legitimeringsgrunnlaget. 34 % av legitimeringene kan kategoriseres under *Tekst*, og 10 % av legitimeringene i *Mottaker*. Vektlegging på *Avsender* er noe større her enn i nyere litteratur, med 7 % av besvarelsene. Dette mener jeg igjen kan ha sammenheng med diskusjonen Foucault legger frem om forfatterfunksjonen i eldre tekster (2003). Forfatternavn kan ha en spesifikk betydning innenfor en kultur, og ut fra Figur 11 kan man tolke det til at eldre norske forfatterne har nettopp dette.

Gjennom kategoriseringen av besvarelsene til respondentene har jeg gjort meg noen bemerkninger om ulike legitimeringer som kan være vanskelig å plassere, noe som gir mulighet for kritikk av fordelingen. Flere respondenter nevnte tematikk som en av begrunnelsene for litterære verk. Uten å tilføye denne begrunnelsen noe mer enn det, er det mulig å kunne plassere den både under *Tekst* og *Mottaker*. Tematikk kan forstås i at det litterære verket er godt egnet mottakergruppen, men dette blir ikke presisert i besvarelsene. Derfor er det kun når det eksplisitt nevnes mottakerne, at legitimeringene plassert hit.

Dette kan ses i lys av lite gjennomtenkte svar fra respondentene, slik Tjora mente kunne være en svakhet med slike undersøkelser (2021, s. 9). Men, det kan også vise til det Sylvi Penne påstår, når hun hevder at lærere i dag ofte baserer seg på hverdagsteorier og ikke vitenskapelig forskning når de legitimerer litteraturvalget sitt (2012, s. 32). Flere av respondentenes svar i mitt datamateriale er korte, og få av dem er grunnlagt i noe mer vitenskapelig forskning. Det er her mulig å få en sammensatt forklaring, hvor både Tjora og Pennes forklaring er gjeldende. Siden spørreundersøkelser er mye i omløp i dagens samfunn, vil det kunne påvirke hvordan man svarer på dem. Derfor kan respondentenes svar være påvirket av dette, og de har ikke sett behovet for å begrunne

sitt valg av skjønnlitteratur i noe videre forskning. Det er også viktig å påpeke at dette heller ikke var et krav om å forankre svarene sine i forskning i undersøkelsen som ble sendt ut. Slik jeg tolker det Penne legger frem, er dette heller ikke et krav hun har etterspurt til sine informanter (2012). Dermed kan det være mulig at omformuleringer av spørsmålene i den kvalitative rundspørringen, ville gjort dette mer fremtredende. Likevel har jeg vært nødt til i dette analysearbeidet å fortolke det respondentene skriver. Dermed har korte svar som for eksempel «Tematikken!» og «Budskapet» som Svar-ID 7954470 skriver, eller «Samtidsdrama» som Svar-ID 7955305 skriver, blitt tolket på lik måte som mer utdypende svar. Dette er noe man som forsker kan stille seg kritisk til, da det kan være vanskelig å tyde hva respondentene egentlig mener i de korte begrunnelsene de kommer med.

4.2.3 Avsender

I kategorien *Avsender* er besvarelsene som har et fokus på forfatterens liv eller forfatterskap blitt plassert. Et eksempel på dette kan være fra Svar-ID 8041659 at det jobbes med Anne-Cath Vestlys *Knerten og lillebror* og *Mormor og de åtte ungene* fordi klassen har jobbet med forfatteren og flere av hennes kjente verk, grunnet jubileet som var det året. Her har avsenderens forfatterskap fått et større fokus, og legitimeringen blitt kategorisert i *Avsender*.

Figur 10 viste at det kun var 7 av begrunnelsene til nyere litteratur som legitimerte med fokus på avsender, noe som tilsvarte 3 % av det totale legitimeringsgrunnlaget for denne litteraturen. Dette er en liten prosentandel av besvarelsene, og jeg vil derfor anse dette som en smal del av den norskfaglige praksisen til respondentene. Den nyere litteraturen blir altså ikke legitimert med mål om å lære om avsender. I Figur 11 viste det seg at 28 av besvarelsene hadde et avsenderfokus, noe som vil tilsvare 7,4 % av legitimeringsgrunnene for den eldre skjønnlitteraturen. Dette er fortsatt en snever del av det totale legitimeringsgrunnlaget for denne litteraturen, selv om det er noe større enn for den nyere litteraturen. Det viser seg likevel hos både den eldre litteraturen og i den nyere litteraturen at respondentene ikke legger like mye vekt på avsenderen, som i de andre delene av kommunikasjonsmodellen. Dette mener jeg kan ses i sammenheng den historisk-biografiske metoden.

Den historisk-biografiske metoden var den ledende litteraturforskningsmetoden i 1950-årene før den ble avløst av nykritikken. Denne metoden innenfor litteraturforskningen fokuserer på dikteren og hans forfatterskap som en enhet av liv og diktning (Skardhamar, 2011, s. 21). Ved en slik metode er gjerne målet å få innblikk i forfatterpersonligheten, og kunne lære å se de litterære tekstene som avspeilinger av forfatterens temperament og selvutviklingsprosess (Skardhamar, 2011, s. 21). Det kan også være et mål å se de litterære verkene som en gjenspeiling av hvem og hva forfatteren stod for (Skardhamar, 2011, s. 21). Denne litteraturforskningsmetoden har vært lite tatt i bruk i skolen de siste årene, da vi ikke er like opptatt av forfatteren som vi er av teksten. Denne påstanden gjenspeiles i datamaterialet mitt, hvor det er lite holdepunkt for å jobbe med forfatterskap. Samme gjelder for Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020), og Fodstad og Husabø (2021) sine studier. Ingen av deres legitimeringskategorier dreier seg om avsenderen av teksten. Nyere forskning støtter altså opp om dette, og man kan nesten si det er en gjenganger i norsk skole at litteraturen ikke tematiserer forfatteren eller forfatterskapet. Med bakgrunn i dette kan man trekke en slutning om at det norske klasserom ikke praktiseres undervisning om

forfatterskap. Men kan det å ha et større forfatterfokus i skolen være et uutløst potensial?

Litteratur- og språkviter Anne Kari Skardhamar forklarer hvordan forfatteres livserfaring reflekteres gjennom litterære verk, og at man gjennom dette kan få beriket kunnskap om de litterære verkene man møter (2011, s. 22). Når en tar i bruk forfatterens liv og bakgrunn, kan det skje en vekselvirkning mellom litteratur og biografi og åpne opp for andre tolkninger enn å se de litterære verkene for seg selv (Skardhamar, 2011, s. 23). Det finnes altså et potensial i en mer forfatterorientert tilnærming til tekst, som ikke gjenspeiles i det datamaterialet jeg har. En åpenbar svakhet med slik metodetilnærming er at litteraturen kan havne i andre rekke. Selve diktingen kan fremstilles som bakgrunnsstoff for å påvise avgjørende hendelser i dikterens liv (Skardhamar, 2011, s. 23). Siden få av besvarelsene til mine respondenter har utdypet hvorfor de mener det er viktig å lære om de ulike forfattere og deres forfatterskap, blir det opp til meg å tolke. Ofte blir avsenderfokuset nevnt i andre rekke, gjerne som Svar-ID 8143551: «Klassiker (forfatterskapet). Viktige emne/tema: barndom, barn-natur (bærekraft), barn-voksne» eller i sammenheng med jubileum slik som Svar-ID 8041659 viste i starten av dette delkapittelet. Det blir i alle disse begrunnelsene vanskelig å få en forståelse for hvorfor de mener at akkurat denne forfatteren er viktig å lære om. Legitimeringene deres er ikke utdypet, noe som gjør at tolkningene mine blir spekulative. Verken i legitimeringskategoriene til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) eller til Fodstad og Husabø (2021) ble det legitimert med denne forståelsen. Altså er det lite nyere forskning som vektlegger forfatterorienterte metoder. Men betyr dette at det ikke finnes muligheter i å bruke dem?

Førsteamanuensis Mads Claudi diskuterer i artikkelen «I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke)» (2019) hvordan man kan knytte en tekst til dens kulturhistoriske kontekst (s. 1). Claudi henviser til litteraturvitere Lars Handesten og Torben Weinreich for å løfte frem det didaktiske potensialet som kan utløses ved å akseptere forfatteren og hans/hennes historiske omgivelser som relevante faktorer i litteraturlesing (2019, s. 7). Han argumenterer videre for at ved å flytte fokuset fra tekstens autonomi til det historiske og biografiske partikulære, kan man finne en identifikasjon hos forfatteren (Claudi, 2019, s. 7). Da vil tekstens avsender kunne gi et nytt innhold til teksten, hvor det er et faktisk menneskes liv, tanker, ideologier, perspektiver og holdninger som kommer til uttrykk gjennom den (Claudi, 2019, s. 7). Claudi diskuterer videre hvordan man gjennom å vise til slike spesifikke kontekster kan vekke litteraturen til livet hos elever, ved å vise til virkelige mennesker i virkelige situasjoner (2019, s. 8). Han mener at med dette, kan litteraturen bli identifikasjonsmerker hos elevene, og skape en mer engasjerende litteraturundervisning (2019, s. 7).

Dette er et av problemene som førsteamanuensis Kari Anne Rødnes tar opp i sin artikkel «Skjønnlitteratur i klasserommet. Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner» (2014). Her viser hun til skandinaviske studier hvor elever opplever at litteraturhistorie og kunnskap om tekst ikke berører dem (2014, s. 7). Litteraturhistorieundervisningen blir oppfattet som lite interessant for dem. Selv om Claudi er kritisk til Rødnes sin studie, og kritiserer at det mangler informasjon om *hvordan* undervisningen i denne studien har foregått, er dette fortsatt svært relevant forskning om litteraturundervisning i skolen. En mulighet for å skape mer engasjerende undervisning om litteraturhistorie, kan være å skape meningskonstituerende rammer, slik Mads Claudi foreslår gjennom en mer

biografisk rettet didaktisk vinkling. Dette kan være en mulighet for å få utløst et bredere potensiale innenfor litteraturundervisningen.

Bare 35 av begrunnelsene i mitt totale datamateriale hadde en vektlegging på *Avsender*. Det vil si at avsenderfokus er en svært liten del av mine respondenters legitimeringer av litteratur, og blir ikke tematisert i de to foregående studiers legitimeringskategorier (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Fodstad & Husabø, 2021). Det vil dermed kunne trekkes en slutning på bakgrunn av dette, hvor det viser seg at dette ikke er en praksis i norske klasserom. Her må det selvfølgelig påpekes at tre studier ikke gir rom for å generalisere dette for all norskundervisning, og man dermed ikke kan trekke en generell slutning her. Likevel er det, med bakgrunn i studiene, grunn til å tro at det kan finnes muligheter for å trekke inn biografiske innfallsvinkler til litteraturundervisningen i større grad enn hva som er tilfellet i dag. Dette gir en pekepinn på at det her kunne vært lansert mer forskning på feltet, da det virker som et snevert område i litteraturundervisning i skolen i dag. Med bakgrunn i Claudis forslag, virker det som det er noen muligheter innenfor denne litteraturteoretiske retningen som ikke er utforsket.

4.2.4 Tekst

Figur 10 og 11 viser at respondentene ofte begrunner sine valg av skjønnlitteratur i legitimeringer som kan kategoriseres innenfor *Tekst*. Rundt 50 % av nyere litteratur hadde slike legitimeringer, mens 34 % av den eldre litteraturens begrunnelser kan plasseres innenfor denne kategorien. Dette er sammensatt en stor del av legitimeringene som respondentene gjør i undersøkelsen, og er derfor viktig å utforske nærmere. For hvilke forklaringer er det lærere tar i bruk for å ha et så stort tekstfokus i den norske skole? Jeg ønsker nå å se nærmere på legitimeringene som kommer frem innenfor denne kategorien, sammenligne det med Gabrielsen & Blikstad-Balas (2020) og Fodstad og Husabø (2021) sine studier, og diskutere hvilke implikasjoner dette kan ha for litteraturundervisning.

Under kategorien *Tekst* viste jeg i metodekapittelet at legitimeringene «sjangerlære» og «eksempeltekst» sammenfaller innenfor den. Til sammen har 75 av de totale besvarelsene for datamaterialet fått denne koden, noe som tilsvarer 32 % av både eldre og nyere litteratur. 43 av disse begrunnelsene var nyere litteratur, mens 32 av dem var eldre litteratur. Å bruke litteratur som eksempler for å lære sjanger eller virkemidler viser seg å være nok så utbredt i datamaterialet for denne studien. Dette er gjeldende både for den nyere litteraturen og for den eldre litteraturen, og man kan si de er nok så like i fordelingen der.

En slik inngang til legitimering kan vi finne igjen i Fodstad og Husabøs studie, hvor de trekker frem «egen fiksjonsskriving» som en legitimeringskategori (2021, s. 16, min oversettelse). Her kan også legitimeringskategorien «leseferdigheter» være aktuell (Fodstad & Husabø, 2021, s. 16, min oversettelse). Lærerne i deres studie legitimerer også bruken av skjønnlitteratur som et verktøy for deres egne ferdigheter innenfor lesing og skriving. Dette er en likhet som kommer frem, og kan vise til at det er en forståelse blant lærere om at litteraturen burde brukes på denne måten. En slik inngang til litteraturen minner om hva Rosenblatt kaller for efferent lesing (1994, s. 24). Lærerne i Fodstad og Husabøs studie (2021), og i undersøkelsen for denne studien, er interessert i hva elevene kan få ut av teksten etter den er ferdig lest. Dette er samme syn på litteraturlesing som Rosenblatt fører opp som et ytterpunkt på kontinuumet sitt (1994, s.

37). En slik inngang til litteratur er en ikke-estetisk form for analyse, hvor man går inn i teksten for å hente ut informasjonselement og tematiske trekk for en videre forståelse av det litterære arbeidet. Om dette er målet til lærerne og mine respondenter er usikkert, men slik det fremgår i begge studiene er det grunn til å tolke det dit hen. Hva kan så være konsekvenser for slik type undervisning?

Overvekt av analysearbeid i litteratur kan medføre det Torell kaller for performansblokkeringer (2002, s. 86), der leseren ikke klarer å relatere teksten til sitt eget liv. Leseren vil heller forsøke å gjennomføre teksten på en regelstyrt måte, etter hva som er blitt lært. Med utgangspunkt i Torells triadiske modell (2002, s. 82), kan man si at den litterære kompetansen man ønsker elevene skal utvikle, er blitt svekket. Nå skal det sies at lærerne i Fodstad og Husabøs studie (2021), og respondentene i denne undersøkelsen, kan ha en variert undervisningsform der eksempeltekstarbeidet gjennomgår undervisningen. Likevel kommer det frem at dette er en stor andel av legitimeringsgrunnlaget. Hvorfor det?

Kompetansemålene jeg viste til i teorikapittelet kan være en mulig forklaring på dette. I LK06 nevnes det at elevene skal: «[...] lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangre [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 9), og i LK20 står det: «[...] lese skjønnlitteratur [...] og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 9). *Læreplanen i norsk* legger med disse kompetansemålene opp til en analytisk inngang til skjønnlitteraturen. Elevene skal kunne analysere ulike sjangre, og reflektere over form, innhold, sjangertrekk og virkemidler. Grunnet disse målene, blir lærere i skolen nesten nødt til å ta i bruk litteratur som eksempeltekster og sjangerlære. Dette kan være en av grunnene for det store omfanget legitimeringer som nevner nettopp dette.

Her mener jeg man kan snakke om den instrumentelle siden av litteraturundervisning. Professor i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger, Atle Skaftun, skriver i boken *Litteraturens nytteverdi* (2009) om hvilken nytteverdi skjønnlitteraturen kan ha. Her diskuterer han skjønnlitteraturens plass i opplæringen på de nye premissene som literacyreformen LK06 har skapt (2009). Han forklarer hvordan kravet om virkelighetsorientering preger skoledebatten, og argumenterer for at litteraturarbeid har en nytteverdi i skolen, i tillegg til den gleden og opplevelsen den kan gi (2009, s. 16). Lars August Fodstad har en lik tolkning av dagens norskfag, og skriver i boken *Det nye (nye) norskfaget* (2019): «[...] kulturarens paradefag i ferd med å bli et instrumentelt ferdighetsfag uten substans» (2019, s. 61). Etter tusenårsskiftet mener Fodstad at norskfaget har hatt en dreining mot en svekket kulturell dimensjon (2019, s. 61). Altså er Skaftun og Fodstad enige om at det gjennom LK06 ble lagt nye premisser for hva som skulle inngå i norskfaget, og det har vært en dreining mot en mer instrumentell ferdighetsbasert opplæring. Funnene om sjangerlære i mitt datamateriale kan støtte opp om denne påstanden, da 32 % av legitimeringene for å ta i bruk de skjønnlitterære verkene dreier seg om nettopp dette.

En annen legitimering som viste seg å være stor under kategorien *Tekst*, var «tematikk». Dette var en vid kode, hvor respondenter kunne nevne at de brukte litteraturen grunnet tematikken slik som Svar-ID 80498995 gjør ved å skrive «Tar opp aktuelle tema» og som Svar-ID 7949328 gjør ved å skrive «Spennende tematisk og teknisk [...]». Men den kunne også være mer konsentrert rundt det tematiske de mener det litterære verket representerer, slik som Svar-ID 7948210 gjør ved å skrive «Fordi: kvinneperspektiv,

maktmisbruk, trekant [...]», som Svar-ID 7955012 gjør ved å skrive «lære om kulturmøter og ytringsfrihet», som Svar-ID 7951120 gjør ved å skrive: «[...] skriver vakkert om natur og kjærlighet. Dette er tema som lett kan gjøres aktuelle i dag» eller som Svar-ID 8111591 gjør ved å skrive «Ypperlig roman for analyse, og aktuell med mobbing som tema». Alle begrunnelsene dreide seg om tematikken i tekstene, og det var det som ble vektet i kodingen. Det er altså et vidt spekter ulike ytringer i besvarelsene som ble kodet hit, og det er på grunn av denne oppgavens omfang at de ikke er blitt kodet mer spesifikt. En stor legitimering av skjønnlitteraturen i datamaterialet, er altså å jobbe temabasert med litterære tekster. 72 av begrunnelsene i den nyere litteraturen legitimerer det slik, og 35 av den eldre litteraturen legitimerer det slik. En tematisk inngang til litteraturen er altså mer utbredt hos nyere litteratur enn hva den er i den eldre.

Grunnet det ulike forskningsdesignet på mitt og Gabrielsen og Blikstad-Balas sin (2020) studie, er det utfordrende å se en konkret overlapping mellom mine og deres fire legitimeringskategorier. Siden de ikke ser på sammenhenger mellom legitimeringer og litteraturvitenskapelige tendenser, har vi ulike fokusområder. Men det betyr ikke at dette trenger å være motstridende. Selvfølgelig er det mulig, og naturlig, å argumentere for at «identitet», «empati», «sosialt engasjement» og «kritisk tenking» alle omhandler tematikk. Men grunnet min vide forståelse av hva tematikk kan innebære, er det vanskelig å skulle se en konkret samsvaring med denne studien, uten å skulle endre meningsinnholdet de selv har lagt i sine begrunnelser for litteratur. Samme gjelder for Fodstad og Husabøs studie (2021), som også har et annet forskningsdesign enn hva jeg har. Deres ti kategorier må fortolkes for å kunne plasseres innad i denne kategorien. Det kommer helt an på hvilken tematikk det er som går igjen i litteraturen de ulike respondentene trekker frem. Derfor vil tematikk stå noe for seg selv som et funn i denne studien. Men, dette er grunnet min vide forståelse av tematikk, som gjør det utfordrende å finne overlappende tendenser i forskningen.

Et av de overordnede målene for kompetanse i alle fag i skolen, som kommer frem i LK20 er dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her står det: «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vibeke Sæther og Anita Melvold argumenterer i boken *Temainnganger til norskfaget – ei verktøykasse for klasserommet* (2020) for at et slikt teorigrunnlag er viktig for norskfaget, og nyttig når man skal ha en temabasert tilnærming til tekster (s. 18). Sæther og Melvold forklarer:

Temaene gir elevene «mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål», som det heter under «Fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen og gjør at de får «oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser», som det heter i kjerneelementet *tekst i kontekst* (2020, s. 5).

De hevder altså at en tematisk inngang til litteraturen vil være svært relevant fra et læreplanperspektiv. Videre forklarer Sæther og Melvold at å jobbe tematisk med tekster kan engasjere mange elever (2020, s. 16). Altså vil tema være en inngang inn i litterære verk som kan gjøre inntrykk på elevene. Likevel presiserer Sæther og Melvold: «[...] temaene fungerer som innganger, ikke som endestasjoner» (Sæther & Melvold, 2020, s.

19). En slik tematisk orientert norskundervisning kan skape et utgangspunkt for arbeid i faget som elevene opplever som relevant. Dermed kan man med utgangspunkt i et av de overordnede målene for læreplanen, og i det Sæther og Melvold legger frem, forstå den store andelen respondenter som legitimerer bruken av skjønnlitteratur i «tematikk». Likevel virker det som at det er større forståelse for å jobbe temabasert med nyere litteratur enn hva det er med den eldre litteraturen. Dette mener jeg er et interessant funn i datamaterialet, og jeg mener man kan spørre om det trenger å være slik. Sæther og Melvold legger frem 30 ulike tematiske innganger til norskfaget, og med det en liste over ulike tekster som kan fungere inn mot de ulike temaene (2020). Her er det ikke gjort et skille mellom eldre og nyere litteratur, men de litterære verkene er brukt om hverandre som material inn mot hvert konkrete tema. Denne inngangen til litterært arbeid virker det ikke som respondentene i undersøkelsen har vært bevisste over i møte med eldre og nyere tekster. Dermed kan det fremstå som at å jobbe tematisk med både nyere og eldre litteratur er en mangel i skolen, og kan tyde på at det finnes en form for utløst potensial.

Den siste legitimeringen som ble plassert under kategorien *Tekst* er «litterær kvalitet». Færre respondenter tok i bruk denne legitimeringskategorien, så det er en noe mindre begrunnelse for litteraturvalg enn de to tidligere. Her ble legitimeringer som kunne inneholde selve frasen «litterær kvalitet» (for eksempel Svar-ID 7948210) eller bare nevne at dette er en «god bok» (for eksempel Svar-ID: 8111591), kodet til. Denne legitimeringen ble brukt på 8 av den nyere litteraturen, og 4 av de eldre litterære verkene. Det er altså en snever legitimeringsform som få respondenter trekker frem. Her tenker jeg at Fodstad og Husabøs (2021) legitimeringskategori «berikelse av liv gjennom litteratur», kan være svært gjeldende (s. 16, min oversettelse). Tekster bør ha en viss litterær kvalitet om de skal berike noens liv. Gabrielsen og Blikstad-Balas sine (2020) kategorier for både «identitet», «empati», «sosialt engasjement» og «kritisk tenking» burde også kunne plasseres her (s. 87). Likevel er det viktig for meg og igjen poengtere at overlappingen i de ulike forskningsdesignene er utfordrende her. Spesielt med hovedbegrunnelsen for kritisk tenking som Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) legger frem. Her kan litterær kvalitet selvfølgelig ha innvirkning på kritisk tenking, men jeg tenker også at mangel på nettopp dette kan være med på å utvikle denne evnen. Kanskje er det nettopp ved mangel på kvalitet ved bøker denne evnen kan utvikle seg mest. Dermed er det ikke selvsagt at litteratur trenger å være av høy litterær kvalitet for å utvide de fire hovedbegrunnelsene som Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) legger frem.

Det er også vanskelig å konkretisere hva som ligger i betegnelsen «litterær kvalitet». I legitimeringene i undersøkelsen er det flere respondenter som nevner at nyere litteratur er av god litterær kvalitet, så det har ikke noe med det kulturhistoriske i de eldre tekstene som definerer dem som gode. Så hva betyr det at litteraturen er god?

Litteraturredaktiker Magnus Persson tar for seg diskusjonen om den gode litteraturen i boken *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning* (2012). Her forklarer Persson at myten om den gode litteraturen i sin enkleste form kan forklares som at om litteraturen er god, så vil du som menneske også bli god ved å lese den (2012, s. 16). Det er altså en tanke i samfunnet om at litteraturen kan skape gode mennesker – både individuelt og i samfunnet. Dette kan være noe av tankeprosessen bak respondentene som har begrunnet litteraturvalget sitt i litterær kvalitet. Persson er derimot kritisk til denne tankegangen, da denne legitimeringen kun sier at litteraturen er

god, men ikke hvorfor den er det (2012, s. 16). Dette er noe jeg også savner i legitimeringene respondentene gjør, da det er vanskelig å tolke hvorfor de mener de litterære verkene de trekker frem er av høy litterær kvalitet. Dermed blir det en antakelse fra min side om at de forholder seg til den forenklete myten som Persson legger frem; leser du god litteratur, blir du som menneske også god (2012, s. 16). Men det forklarer ikke årsaken for hvorfor det er så få som trekker frem litterær kvalitet som en legitimering, heller ikke skillet mellom eldre og nyere litteratur. En mulig tolkning av dette kan være at respondentene ikke har en klar forestilling over hva som er god litteratur, og hvilke kriterier de selv setter for hva de betegner som god og ikke.

4.2.6 Mottaker

Figur 10 og 11 viser hvordan kategorien *Mottaker* er noe større i den nyere litteraturen enn hva det er i den eldre litteraturen. 20 % av legitimeringene til respondentenes valg av nyere litteratur kunne kategoriseres innenfor denne kategorien, mens omtrent 10 % av den eldre litteraturen til respondentene kunne kategoriseres hit. Dette viser en tendens til at respondentene kan se på nyere litteratur til å ha et større potensial for å appellere til mottakerne av teksten.

Når man diskuterer kategorien *Mottaker*, konsentrerer man seg gjerne om resepsjonsteori, hvor samspillet mellom tekst og leser er viktig (Iser, 1972). Mottakerfokus gjenspeiles i Fodstad og Husabøs studier i det de kaller for elevorienterte legitimeringskategoriene (2021, s. 16). Her begrunnes valg av litteratur i eleven som er mottakeren av teksten, likt som mottakerfokuset i min studie. I studien til Fodstad og Husabø trakk fem av ni lærere frem «leseglede» som en sentral legitimering for skjønnlitteratur i skolen (2021, s. 16, min oversettelse). Denne legitimeringen er også brukt i mitt datamateriale, hvor 30 av de totale begrunnelsene omhandler dette. Her er 15 av legitimeringene for eldre litteratur, og 15 av dem for nyere litteratur. Det er da mulig å trekke en slutning om at lærerne i undersøkelsen mener elever kan få like mye glede av å lese eldre litteratur som å lese nyere litteratur. Noe som er verdt å merke seg derimot, er at det er en liten del av respondentenes legitimeringer som nevner leseglede. Sett i sammenheng med informantene til Fodstad og Husabø (2021), hvor over halvparten av dem trekker det frem, virker det som respondentene i spørreundersøkelsen ikke er enig i denne form for legitimering av skjønnlitteraturen.

Leseglede kan ses i sammenheng med det Louise M. Rosenblatt kaller for estetisk lesing. Estetisk lesing dreier seg om lesehendelsen og de inntrykkene teksten gir leseren (Rosenblatt, 1994, s. 24). Målet er å rette oppmerksomheten om den faktiske teksten, og den opplevelsen man som leser får av den (Rosenblatt, 1994, s. 25). Denne erfaringsbaserte inngangen til teksten, mener jeg stemmer overens med hva respondentene mine kaller for leseglede. Svar-ID 7952378 har skrevet at «[...] god inngangsbok for å lokke ungdommen til å lese bøker [...]», og Svar-ID 7952322 har skrevet «fenger på alle nivåer». Svar-ID 7952378 og Svar-ID 7952322 er opptatt av at elevene skal få en god opplevelse sammen med teksten, og at den i seg selv er hva som skal gjøre inntrykk. Dermed er det ønskelig for noen respondenter, samt informantene til Fodstad og Husabø (2021), at elevene skal få denne erfaringen med tekst. Begrepene leseglede og leselyst henger tett sammen, da jeg mener de gjensidig påvirker hverandre. Hennig diskuterer i boken *Leselyst i klasserommet* (2019) hva leselyst kan være godt for. Her presenterer han blant annet at leselyst kan gi økt kunnskapsnivå, føre til språklig og kognitiv utvikling, og hjelpe lesere med å forstå både seg selv og andre (2019). Siden begrepene leselyst og leseglede er overlappende, kan det dermed være mange fordeler

med å skape leseglede blant elever, noe som ut ifra respondentenes besvarelser ikke virker som en prioritering i litteraturundervisning.

I følge Rosenblatt kan man se estetisk lesing som en egen kompetanse (1994). Som andre kompetanser er dette noe man må trene for å utvikle videre. Den lave andelen besvarelser i min studie som trekker frem leseglede som en legitimering for skjønnlitteratur i skolen, kan vise til at denne kompetansen blir lite utviklet i norske klasserom. Dette mener jeg er et kritisk funn, da nyere studier viser at leseinteresse generelt går ned i det samfunnet vi lever i (Jensen et al., 2019; Statistisk Sentralbyrå, 2021). Dog får man en noe nyansert forståelse ved å se Fodstad og Husabøs resultater (2021) i sammenheng med disse. Likevel er det et fåtall av respondentene som nevner dette, og man har grunn til å tro at leseglede kan bli satt i andre rekke i forhold til andre legitimeringer. Dette er noe av de samme funnene som professor Marte Blikstad-Balas og seniorforsker Astrid Roe problematiserer i *Hva foregår i norsktimene?* (2020). Her kommer det frem at de mer analytiske faglige sidene i litteraturundervisningen vektlegges, mens leseglede og elevers erfaringer med tekst blir nedprioritert (2020, s. 98). Blikstad-Balas og Roe (2020) diskuterer dette opp mot den samme studien av Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020), som jeg konsekvent henviser til i denne oppgaven. Mine funn kan dermed underbygge annen forskning om at det er en tendens til å nedprioritere leseglede i norskundervisningen.

Identitet er en legitimeringskategori i studien til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) som de diskuterer som en av hovedgrunnene for litteraturundervisning (87). Fodstad og Husabø (2021) har lignende legitimering hvor tre av deres informanter forklarer at man gjennom litteraturen kan «utvikle seg som menneske» (s. 16, min oversettelse). Dette er altså noe nyere forskning på litteraturvalg i skolen trekker frem som svært relevante årsaker for å legitimere skjønnlitterær undervisning. Noe som derfor utmerker seg som en mangel i min undersøkelse, er denne legitimeringen i besvarelsene til respondentene. Dette nevnes ikke i de to spørsmålene jeg ser på i den kvalitative rundspørringen, men er en smal forekomst i besvarelsene deres i spørsmål 7 av rundspørringen. Identitetsutvikling er en svært viktig del av skolens samfunnsmandat, om man forstår det i sammenheng med å danne fungerende samfunnsborgere (Imsen, 2020, s. 107). I tillegg har norskfaget spesifikt vært tradisjonelt sett på som et identitetsfag, noe som Penne diskuterer i sin avhandling (2006). Det er derfor overraskende at respondentene ikke trekker dette frem som en legitimering. Spesielt når forskere trekker frem at litteraturlesing kan utvikle den personlige og kulturelle identiteten din (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Persson, 2012). Det er godt mulig at respondentene har tenkt dette er en selvsagt grunn for å ta i bruk litteratur, men det er ikke blitt eksplisitt uttrykt. Derfor er det ingen data som tilsier dette. Smidt forklarer at elevers opplevelse av mening i tekst ikke kan løsrives fra deres identitet og livssituasjon (1989, s. 33). I sammenhengen med denne studien virker det som den subjektive relevansen elevene har til tekstene er nedprioritert. I hvert fall i sammenheng med utviklingen av identitet.

En annen legitimering som er plassert innenfor kategorien *Mottaker*, er «empati». I min studie er dette en liten del av besvarelsene, hvor bare 7 av de totale begrunnelsene hos respondentene trekker det frem. Her vil jeg påpeke at dette er besvarelser som jeg har tolket til å kunne dreie seg om empati, som for eksempel Svar-ID 7953307 som skriver: «[...] Historien er gripende og appellerer til ungdommene, ofte dem som strever i livet fra før [...]» og Svar ID 7959643 «[...] Den historiske og kulturelle distansen til nåtidslesere i Norge krever evne til å sette seg inn i andre menneskers sted. [...]». Med bare 7

begrunnelser, er det bare litt over 1 % av legitimeringene i studien som begrunner litteraturen i dette. Likevel mener jeg dette er nødvendig å trekke frem, da det i annen nyere forskning viser seg å være en mye større legitimeringskategori enn hva som forekommer i mitt datamateriale. Informantene til Fodstad og Husabø (2021) forklarer at skjønnlitteraturen kan fremme «empati», og denne legitimeringskategorien er satt opp som en av deres ti, mens Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) har dette som en av de fire hovedbegrunnelsene for å bruke skjønnlitteratur i skolen. Altså viser det seg i nyere forskning at empati er en stor grunn til å drive med skjønnlitterær undervisning. Likevel er det en smal andel av mitt datamateriale hvor dette forekommer. Her er det 5 av legitimeringene som kommer frem i den nyere litteraturen, mens 2 av dem blir plassert innenfor eldre litteratur. Dette funnet, mener jeg peker på et uforløst potensial i den eldre litteraturen, men også hos nyere litteratur, til å skape forståelse for den og det som er annerledes.

Gabrielsen og Blikstad-Balas mener at man gjennom denne inngangen til litteratur kan utforske ulike meningshorisonter, og utvikle evner til å se verden fra andres perspektiv (2020, s. 87). Her diskuterer de den narrative forestillingsevnen til elevene (Nussbaum, 2016), og hvordan litteraturen kan være med på å utvikle empati. Fodstad og Husabø (2021) diskuterer i sin studie hvordan empati kan motvirke instrumentaliteten som kommer frem i læreplanen, og hvordan elever gjennom lesing kan utvikle sine empatiske evner (s. 19). Med bakgrunn i det de to foregående studiene viser, vil jeg påstå at litteraturundervisning kan ha en betydelig stor innvirkning på det samfunnet vi, og elevene, er en del av. Derfor skulle man trodd det ville vært større mengder legitimeringer i den kvalitative rundspørringen som tok for seg akkurat dette. Jeg ser på det som bemerkelsesverdig at det er så lite fremtredende, da det opptar så stor plass i annen nyere forskning. Grunnet ulike forskningsdesign er det ikke direkte overførbart, men Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) har i sin forskning bare trukket frem fire hovedgrunner til å drive med litteratur. To av disse, «identitet» og «empati», har vist seg å ikke samsvare med de legitimeringene respondentene mine legger frem. Fodstad og Husabø (2021) har også ulikt forskningsdesign, men også her trekkes «empati» frem som en legitimeringskategori fra deres informanter. Dermed vil begge disse studiene vise til at empati er en stor del av legitimeringsgrunlaget for å drive med litteraturundervisning. Likevel viser min forskning at det ikke er en direkte kobling mellom empati og den litteraturen som har blitt brukt siste året, ei heller den litteraturen som elevene bør møte i norskfaget. Dette ser jeg på som svært interessant, da det litteraturteoretiske ikke samsvarer med hva lærere trekker frem som begrunnelser for å lese litteraturen de bruker. Derfor er det på bakgrunn av dette mulig å anta at det også her er muligheter for litterært arbeid som ikke er grundig nok utforsket. Likevel er det viktig å påpeke at dette kan ha noe med konteksten for spørreundersøkelsen, og at de kan ha vært mottakerbeviste i sine svar. Det er en mulighet for at respondentene har tenkt at det er for magert å vise til elevene og deres behov for subjektiv relevans når de skal svare på et spørreskjema sendt fra et universitet. Dette kan ha vært med på å motivere de til å prioritere andre, mer akademiske og teoretiske legitimeringer, som for eksempel «historisk sammenheng» og «sjangerlære».

4.2.7 Kontekst

Kategorien *Kontekst* er den største kategorien legitimeringene av den eldre skjønnlitteraturen kunne plasseres innenfor, illustrert i Figur 11. 137 av begrunnelsene til respondentenes eldre litteratur kunne kategoriseres innenfor en kontekstuell basert praksis, noe som tilsvarer nærmere 50 %. Figur 10 viser at rundt 27 % av legitimeringen

innenfor nyere litteratur også kan kategoriseres hit. *Kontekst* blir dermed en stor kategori som lærere begrunner sitt utvalg av skjønnlitteratur i.

Det er viktig her å presisere, som gjort i metodekapittelet, at *Kontekst* er en stor kategori med mye innhold. Kodene «Historisk sammenheng», «Kulturarv», «Kanon», «Samisk historie», «Aktualisering», «Danning», «Samtidskritikk» og «Minoritetsproblematikk», er alle plassert innenfor her. Dette er altså en kategori med stort mangfold, noe som er en av grunnene til at mye av legitimeringene kan tolkes dit hen.

«Historisk sammenheng» har vist seg å være svært gjeldende for litteratur som blir legitimert med flere begrunnelser av respondentene. Dette er en svært viktig del av grunnen til å ta i bruk det utvalget litteratur som respondentene gjør. 116 av respondentene har begrunnet den eldre litteraturen i «historisk sammenheng». 84,6 % av den eldre litteraturen, som ble plassert innenfor kontekst, har denne koden. Dette tilsier at respondentene ofte tar i bruk eldre litterære verk for å se dem i kulturhistorisk sammenhenger. «Kulturarv» og «kanon» er også mye brukt på den eldre litteraturen, ofte overlappende med «historisk sammenheng». 19 av legitimeringene respondentene gir dreier seg om kulturarv, og 10 av dem dreier seg om kanonlitteratur. Disse kodene gjelder kun for den eldre litteraturen, noe som er forståelig. Av nyere litteratur har også flere av deres legitimeringer falt under det jeg har kalt for «historisk sammenheng». 28 av begrunnelsene til respondentene dreide seg om dette, noe som tilsvarer 44 % av de totale nyere litterære verkene som faller inn under kategorien *Kontekst*.

Det viser seg i datamaterialet, at nyere litteratur ofte blir brukt for å sammenligne med den eldre kulturen, slik som Svar ID 7947549 illustrerer hvordan «Vaarnatt» av Johan Sebastian Welhaven og «Idyll» av Postgirobygget kan sammenlignes: «Brukt i forbindelse med romantikken. Diktet ble sammenlignet med sangteksten Idyll av Postgirobygget for å peke på hvordan romantisk trekk fortsatt brukes». Svar-ID 7952136 forklarer også hvordan nyere litteratur kan brukes komparativt med eldre litteratur: «[...] Mye å ta tak i, både i språk og innhold, og kan lett brukes i sammenligninger med eldre tekster. For eksempel er det spennende å diskutere Ibsens Nora, som ønske seg frihet, i kontrast til Takvams poetiske jeg, som ikke nødvendigvis opplever friheten til å bytte partner som noe positivt.» Dette er også noe Svar-ID 7951666 legger frem som en mulighet ved å skrive dette om en novelle av Ingvild. H. Risøhøi: «[...] Den siste vart lest i samband med "Karens jul" av Amalie Skram, setje tekst inn i kontekst, både forfattarens samtid og elevane si samtid.», og som også Svar-ID 7951187 gjør ved å skrive: «Det er spennende med tekster fra andre land - gir innblikk i noe annet. Vi har sammenliknet denne novellen med Terje Vigen av Ibsen. Gøy!!» om et samtidslitterært verk. Dette mener jeg viser til en tendens hvor nyere litteratur blir brukt som er komparativt virkemiddel for å forstå det historiske med tekster, og ikke som en representant for sin egen samtid. I stedet for å se på nyere litteratur som en del av sin egen kontekst, blir den brukt for å perspektivere den eldre konteksten. En stor del av legitimeringene for nyere litteratur innenfor kontekst handler om nettopp det komparative perspektivet. Dette mener jeg kan gi en implikasjon om at denne litteraturen har et uutnyttet potensial til å nettopp være kritisk til sin egen samtid. Litteraturundervisning har her en mulighet til å bruke nyere litteratur på en annen måte, hvor det historiske med den samtiden den er en del av kan vektlegges.

Innenfor begrunnelsene for «historisk sammenheng» finner vi også «samisk historie». Denne kategorien er grunnet fokuset for denne oppgaven, blitt plassert som en underkategori innenfor den historiske sammenhengen. Dette for å skille det ut fra norsk majoritetshistorie, da jeg forstår respondentenes legitimeringer for å bruke minoritetslitteratur som annen enn majoriteten. Her er det et større fokus på å få frem fornorskningspolitikken slik Svar-ID 7947994 skriver: «Gir et brutalt innblikk i fornorskningen [...]» og som også Svar-ID 7951120 nevner: «Vi jobbet med kulturmøter. Novella tematiserer møtet mellom det samiske og det norske samt fornorskningen.» Det finnes også egne kompetansemål i LK20 som dreier seg om urbefolkning (Kunnskapsdepartementet, 2020a), noe som understreker at denne litteraturen skiller seg ut. Det er viktig for meg å poengtere at dette kommer frem i datamaterialet, selv om jeg velger å diskutere all den historiske sammenhengen under en. Dette for å fremheve at det finnes ulikheter i de historiske legitimeringene for minoritet- og majoritetslitteratur. Men, igjen, grunnet oppgavens vektlegging på legitimeringer av eldre og nyere litteratur ser jeg ikke på dette som et nødvendig skille.

«Historisk sammenheng» er en gjenganger for legitimering av både eldre og nyere litteratur i datamaterialet. Den store andelen av besvarelser som dreier seg om nettopp det historiske, spesielt av den eldre litteraturen, gir meg grunn til å tro at eldre litteratur brukes som et middel for å fremstille det historiske i litteraturen. Dette mener jeg kommer til uttrykk i besvarelser som Svar-ID 7951672 gjør ved å legitimere «Karens jul» av Amalie Skram ved: «Å kunne se en tekst i historisk riss, [...]» eller gjennom Svar ID 7952867 som ramser opp flere litterære verk av Henrik Ibsen som elevene bør møte i norskfaget grunnet: «Eksempler på realistisk verk.» Respondentene er opptatt av det historiske med disse litterære verkene. Claudi viser til førsteamanuensis Åsmund Hennig som forklarer hvordan historien kan knyttes som et bakteppe, og at det historiske aspektet ved litteraturarbeid kan bli oppfattet som efferent lesing (2019, s. 5). Slik jeg forstår dette handler det om å trekke den historiske faktoren ut av teksten, og se den i lys av sin historisitet. Altså, at man gjennom litteraturarbeidet er opptatt av å gi elevene kjennskap til det samtidshistoriske som finner sted i den aktuelle teksten. Dette gjør Svar ID 7951672 ved å begrunne i historiske linjer, mens Svar ID 7952867 gjør det ved å vise til at det er et eksempel på den litterære perioden realismen. Dette samsvarer med det Rosenblatt definerer som efferent lesing; man er ute etter hva elevene får ut av teksten etter den er ferdig lest (1994, s. 24). Teksten kan bli forstått som et historisk dokument, hvor man ønsker å få tilgang til den historiske konteksten den ble skrevet i.

Dette mener jeg også kan ses i sammenheng med de to grunnleggende måten å undervise i eldre litteratur på, som Hansen, Steffensen og Gissel presenterer i boken *Undersøg litteraturen!* (2019). Her diskuterer de kritisk de to metodene arkivering og aktualisering (2019). Arkivering er en metode hvor verket settes inn i sin opprinnelige sammenheng, og forstås på dens egen tids premisser (Hansen et al., 2019, s. 157). Dette mener jeg er hva som er fremtredende i legitimeringene til respondentene; de ønsker at elevene skal få kjennskap til det litterære verkets samtidshistorie. Dermed vil både Hennig (referert i Claudi, 2019), og Hansen et al. (2019) være ved enighet om at det historiske aspektet kan ses på som fremtredende når man jobber med eldre litteratur. Bäckman poengterer også dette, og argumenterer for hvordan elever gjennom å lese litteratur kan få tilgang til litteraturarven, og lære om historiske begivenheter (2002). Dermed er det mye som tyder på at eldre teksters historisitet er hva som blir vektlagt i litteraturundervisning. Noe som derimot blir gjort mindre av, er å koble tekstene opp mot elevens egen samtid. Dette mener jeg viser seg som en mulighet som kan være verdt å

utforske i litteraturundervisning i skolen, og er noe jeg vil komme tilbake til når jeg diskuterer legitimeringen «aktualisering».

Fokuset på det historiske mener jeg kan knyttes opp mot legitimeringskategoriene «cultural literacy» og «litteraturen som en refleksjon av samfunn», som vi finner i Fodstad og Husabøs studie (2021, s. 16, min oversettelse). Hirsch definerte cultural literacy som noe felles for nasjonalstaten og dens sosiale sfære (1987, s. 11), noe som gjenspeiles i de legitimeringene som respondentene gir. Legitimeringene kan forstås i lys av å sosialisere elevene innenfor den felles kulturelle rammen, og holde nasjonen samlet gjennom dette (Hirsch, 1987, s. 13). Legitimeringskategorien til Fodstad og Husabø litteraturen som en «refleksjon av samfunn» kan også trekkes inn i denne tolkningen. At litteraturen reflekterer holdninger og verdier som gjenspeiles i samfunnet, også med tanke på den historiske utviklingen.

En svært liten del av legitimeringene i mitt datamateriale dreide seg om «dannelse». Bare 8 av de totale begrunnelsene til respondentene kunne kodes hit, hvor 5 av dem var eldre litteratur mens 3 av dem var nyere litteratur. Det skal også nevnes at det en respondent (Svar-ID 7949177) har i syv av sine besvarelser nevnt danning, så det er en snever del av de totale respondentene som nevner dette. De litterære verkene som ble plassert her er de som eksplisitt har skrevet begrepet «danning», for å begrunne litteraturvalget, slik som for eksempel Svar-ID 7949177 gjør ved å skrive: «[...] Har dannelsespotensiale (personlig danning og allmenndanning)» for å legitimere eldre litteratur. Dette gir meg grunn til å tro at vektleggingen på det historiske i den eldre litteraturen, og dermed skaffe eleven cultural literacy, kan ses i sammenheng med dette. Førsteamanuensis Magne Ove Rogne forklarer at dannelse fremdeles står sterkt i de overordnede formålene for læreplanen i norsk (2008). Denne artikkelen viser til LK06, men som tidligere nevnt har det vært en overlappende periode i tiden da spørreundersøkelsen ble sendt rundt. Det er derfor mulig at respondentene er av en slik oppfatning, og ser litteraturens historisitet som en videreføring av dannelsesaspektet som tydeliggjør seg i fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Nettopp på grunn av dette har jeg valgt å tolke legitimeringen danning til å omhandle hvordan litteraturen har en bestemt kraft til å danne elever, noe som andre type tekster ikke kan. Denne tolkningen er basert på at dannelse ofte tas i bruk for å fremheve elementer i den historiske konteksten elevene er en del av, og med det sørge for at de får tilgangen til cultural literacy. Dette ser jeg på som en del av den kontekstbaserte praksisen i litteraturteoretiske perspektiver, og ikke som mottakerbevisste.

Videre er det også en del av respondentene som har legitimert litteraturen for dens aktualitet. Aktualitet gjør seg svært gjeldende under kjerneelementet «Tekst i kontekst» i læreplanen, hvor det står: «Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). 19 av begrunnelsene i mitt datamateriale for den eldre litteraturen trekker frem at den fortsatt er aktuell i dag, mens ingen av begrunnelsene for nyere litteratur gjør det samme. At ingen av begrunnelsene sier noe om at den nyere litteraturen er aktuell, henger sammen med min fordeling av kategorier. Siden kategorien for «tematikk» er vid, er det mulig mye av det som kommer frem i den kan tolkes til å omhandle aktualitet. Jeg vil senere vise til kategoriene «samfunnskritikk» og «minoritetsproblematikk» som også kan stå som forklaring for hvorfor ingen av legitimeringene til nyere litteratur kunne plasseres innenfor «aktualisering». Så aktualitet er derfor en kategori som kun tar for seg eldre

litteratur. Det vil si at flere av respondentene begrunner sitt litteraturvalg i at den er relevant for elevenes liv i dag, slik som Svar-ID 77953604 gjør ved å skrive: «Aktualitet, livsmestring» og som Svar-ID 8036522 også skriver: «[...] Tar opp temaer elevene opplever som subjektivt relevante. [...]» Men det blir også nevnt at tekstene fortsatt er aktuelle for det samfunnet elevene er en del av, slik som for eksempel Svar-ID 8011965 gjør her: «et viktig stykke der tema fortsatt er relevant i dag.». Noe jeg ser på som et interessant funn, og som kan ses på som en videreføring av diskusjonen rundt arkivering tidligere, er at bare 19 av de 271 eldre litterære verkene blir trukket frem som aktuelle i dag. Dette tilsvarer 7 % av den eldre litteraturen, og er bekymringsfullt. Spesielt når man ser omfanget av bruken av eldre litteratur har hos respondentene, som er større enn hva bruken av nyere litteratur er (se Figur 5). Her mener jeg at en av de grunnleggende måter å undervise i litteratur på, aktualisering, er svært relevant (Hansen et al., 2021, s. 157). Aktualisering forklares som å gjøre tekstene relevante for elevenes samtid (Hansen et al., 2021, s. 157). Dette mener jeg er hva som viser seg i respondentenes besvarelser fra over, og som stemmer overens med kjerneelementet i Læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel er det et fåtall av respondentene som trekker frem dette. Det er dog viktig å huske på en av svakhetene Tjora la frem om kvalitative rundspøringer (2020, s. 208), og at det i og for seg selv ikke er en begrensning på hvor langt respondentene skulle skrive. Dette kan ha innvirkning på svarene. Når dette er sagt, mener jeg det viser seg et enormt utnyttet potensial i å aktualisere eldre tekster til elevenes samtid, og gjøre dem relevante for dem. Dette er noe også Claudi savner (2019), og som kunne hatt innvirkning på resultatene Rødnes legger frem (2014).

Å legitimere gjennom aktualisering mener jeg kan ha sammenheng med sosialt engasjement, som var en av hovedbegrunnelsene for å bruke litteratur som Gabrielsen og Blikstad-Balas trekker frem i sin studie (2020). Å aktualisere noe vil, med bakgrunn i hva respondentene har svart tidligere, bety å gjøre noe relevant for elevene og samfunnet. En slik opplevelse mener jeg er sterkt knyttet til subjektiv relevans, som Smidt diskuterer (1989). At tekstene blir gjort aktuelle for elevene, slik at de får en opplevelse av mening, og forstår hvordan disse tekstene kan relateres til egne liv er nødvendig. Spesielt når jeg tidligere diskuterte at den store vektleggingen av analyse under legitimeringskategorien tekst kan føre til literary-transfer-blokkeringer, som kan hemme utviklingen av elevenes litterære kompetanse (Torell, 2002, s. 86). Her er det viktig å presisere at dette er en tolkning gjort basert på dette datamaterialet, og ikke kan generaliseres videre. Men aktualisering mener jeg er nødvendig for at elevene skal kunne få et sosialt engasjement. Likeså viktig for sosialt engasjement er den neste legitimeringskategorien.

I lys av aktualisering kan man også se de litterære verkene som begrunnes i at de er samtidskritiske. Her er det mulig å trekke linjer til Gabrielsen og Blikstad-Balas sin hovedbegrunnelse om «kritisk tenking» (2020, s. 87). Her er samtid forstått som den samtiden elevene lever med nå, og at de litterære verkene kan ha betydning for denne tiden. Her er 14 av besvarelsene i den eldre litteraturen begrunnet i dette, ofte sett i sammenheng med aktualisering av eldre litteratur. 9 av besvarelsene for nyere litteratur har også fått denne koden. Jeg ønsker å presisere her at dette er besvarelser hvor respondenter har nevnt at det er viktig for samfunnet vårt nå, og ikke bare fordi tematikken er aktuell. Om dette kriteriet ikke hadde funnet sted, ville denne kategorien vært vesentlig større. Likevel er det et fåtall av respondentenes besvarelser som trekker frem at de bruker litteraturen de gjør fordi den er samtidsaktuell. Begrepet

scenariokompetanse som Mortensvik diskuterer i sin masteroppgave, kan bli svært relevant her (2014, s. 19). Å tenke «Hva nå hvis...?» legger opp til kritisk tenking rundt de samfunnsstrukturene om finnes, noe som er grunnmuren i det å være samfunnskritisk. Det virker likevel ikke som scenariokompetanse er noe som vektlegges særlig i klasserommene til respondentene, ut ifra det datamateriale jeg har. Dette mener jeg igjen kan ses på som et potensiale som ikke er utnyttet i norske klasserom, ut ifra det som fremgår i respondentenes besvarelser.

Legitimeringskategoriene til Fodstad og Husabø (2021) «litteratur som en refleksjon av samfunn», «utvikling som menneske» og «ferdigheter i livet» (s. 16, min oversettelse), mener jeg fint kan overlappes med min kategori om «samtdiskritikk». Altså er dette, samt Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) sin hovedbegrunnelse om «kritisk tenking», alle representert i nyere forskning. Likevel i noe mindre grad enn hva jeg ville forventet. Spesielt med tanke på vektleggingen av kritisk tenking man finner i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette vil bli nyansert ved den neste legitimeringen jeg skal legge frem.

En kode som kunne blitt plassert innenfor «samtdiskritikken», men som jeg har valgt å skille ut som en egen, er «minoritetsproblematikk». Årsaken til dette ligger i den samfunnsaktuelle debatten rundt minoriteter i samfunnet i dag, samt formuleringene til respondentene i deres begrunnelser. Denne formuleringen av Svar ID 7942119 kan eksemplifisere koden «minoritetsproblematikk»: «Inngikk i et emne der vi leste noen av tekstene med økokritisk vinkling. Eksempel på ungdomslitteratur som tematiserer aktuelle konflikter mellom storsamfunn og minoritetssamfunn, næringsdrift, økologi...», eller slik som Svar ID 9747549 formulerer: «En bok som gir enkelte elever et annet perspektiv på det norske samfunnet, mens det for andre elever kanskje er den eneste norske bok de leser hvor de kan kjenne seg igjen i deler av tematikken». «Minoritetsproblematikk» har vært en relativt stor kategori innenfor nyere litteratur, hvor 23 av besvarelsene ble plassert her. Dette tilsvarer 32 % av nyere litteratur som er begrunnet ut ifra kontekst, er plassert hit. Bare en av begrunnelsene for den eldre litteraturen kunne bli plassert innenfor denne kategorien.

«Minoritetsproblematikk» og «samtdiskritikk» er lagt frem som to ulike legitimeringer. Men, de kunne i utgangspunktet blitt plassert i samme kategori. Ved å skille dem mener jeg man får et bilde over hva respondentene mener er noe av de større samfunnsproblemene i dag. For slik som det forekommer i datamateriale virker det som en tendens til å være kritisk til behandlingen av minoriteter i det norske samfunnet. Da kan man jo stille det videre spørsmålet om dette er det eneste man kan være kritiske til i dag, eller om dette er en trend blant lærere i skolen. Emeritus Jarle Bakke forklarer hvordan enhetsskolen kan være med på å produsere ulikhet, spesielt for marginaliserte grupper i samfunnet, og at dette bør være et viktig fokusområde i skolen (2011). Resonnementet til Bakke kan være bakgrunn til den store fremtredenheten av dette i datamaterialet. Det er en vesentlig stor vektlegging på marginalisering av minoriteters verdier, som gjør seg gjeldende i respondentenes begrunnelser for litteraturen de tar i bruk. Disse to legitimeringene mener jeg kan forstås som grunnen for at legitimeringen aktualisering ikke er tatt i bruk i samtdiskritikk. Det viser til at i stedet for at tekstene bare er aktuelle i dag, så har respondentene vist til hvorfor de er aktuelle, og i hvilken kontekst.

Å begrunne litteratur ut ifra kontekst har vist seg å være en gjenganger hos respondentene. Spesielt den eldre litteraturen ble begrunnet hit, og det er vist til at mye av årsaken for dette ligger i historiske årsaker. Respondentene har også forsøkt å gjøre litterære tekster de har trukket frem til aktuelle for elevene, og forsøkt å vise hvordan de kan være et bilde på problemer man kan være kritiske til i samfunnet.

4.2 Konklusjon

Jeg vil i denne delen av diskusjonen konkludere ved å summere opp de viktigste funnene jeg har kommet med tidligere i kapittelet. Her ønsker jeg å fremheve det jeg anser som god praksis i respondentenes begrunnelser for litteratur, og det uutløste potensialet som har vist seg. Det vil bli vist til legitimeringene for eldre og nyere litteratur, og implikasjonene dette har for litteraturundervisningen i skolen i dag, slik forskningsspørsmålene mine etterspør. Dette vil jeg forsøke å sammenfatte, og se i lys av den nyere forskningen på litteraturvalg og legitimeringen av den, og se det i lys av studiene til Fodstad og Husabø (2021) og Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020).

4.2.1 Eksisterende faglig forankret praksis

Det viser seg i datamaterialet mitt at respondentene ofte legitimerer nyere litteratur ut ifra tematiske innganger. En slik inngang til litteratur samsvarer, som tidligere nevnt, med det som omtales i læreplanen som kjerneelementet dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er en god praksis, hvor elevene får god innføring i ulike tema og kan berike deres kompetanse. En annen legitimering som også gjenspeiler eksisterende faglig forankret praksis av nyere litteratur, kommer gjennom samtidskritikk og minoritetsproblematikk. Ved å gjøre det slik, blir elever nødt til å ta stilling til problemer som finne si samfunnet, og med det utvikle seg til å bli aktive samfunnsborgere. Dette vil også medvirke til at elever får sosialt engasjement og utvikle evnene til kritisk tenking, noe som henger sammen med de litteraturteoretiske begrunnelsene Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) la frem i sin studie. Fodstad og Husabø (2021) viser også frem legitimeringskategorier som tar for seg dette, og som kan være overlappende med både hva jeg presenterer og hva Gabrielsen og Blikstad-Balas gjør (2021).

4.2.2. Utløst potensial

Et av de sentrale funnene i min forskning ligger i det uutløste potensialet hos den eldre litteratur. Det virker som respondentene velger å bruke den ut ifra sin historisitet, for å illustrere hvordan det er en representant for verkets samtid. Et annet funn er at den også i svært liten grad blir aktualisert i lys av elevenes samtid. Dette kan være en av årsakene til at Rødnes forklarer hvordan litteraturundervisning kan være lite engasjerende (2014), og er et potensiale som ikke virker utforsket nok. På samme måte blir nyere litteratur ofte satt opp komparativt med eldre litteratur for å skulle se likheter og ulikheter. Dette fremstår som en uheldig vinkling, da skjønnlitteraturen ikke får stå som et bilde av sin egen samtid.

I min forskning fremkommer det, både hos eldre og nyere litteratur, at det er svært lite vektlegging på avsenderen av teksten. Forfatterorientert undervisning kan gi rom for identifikasjon hos elevene. Dermed er dette en mulighet som kunne vært interessant å se nærmere på. En annen mangel i datamaterialet, dreide seg om mottakerfokus. Både Fodstad og Husabø (2021), og Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) viser flere elevorienterte legitimeringer i sine studier. Derfor er det påfallende at bare 20 % av den

nyere litteraturen, og 10 % av den eldre litteraturen begrunnes i nettopp legitimeringer som inngår i dette. Dette er svært interessant, og viser til et utløst potensial også her.

5 Oppsummering og avslutning

Målet med min forskning har vært å finne ut hvordan lærere legitimerer sitt utvalg skjønnlitteratur i norskfaget. Spesielt har jeg vært interessert i å se nærmere på forholdet mellom eldre og nyere litteratur, og om det kommer frem ulike begrunnelser for å ta bruk dette. Videre ønsket jeg å se på hvilke implikasjoner dette kunne ha for litteraturundervisningen i skolen, og med det hvilke muligheter og utløste potensialer som viser seg. Dette er forsøkt å gjøre ved å ha en kvalitativ forskningsposisjon med en kvantitativ metodetilnærming, på et kvalitativt datamateriell. Jeg vil trekke slutninger på bakgrunn av litteraturteori og de legitimeringene respondentene skriver i den kvalitative rundspørningen. Det er viktig for meg å påpeke at disse slutningene ikke gir mulighet til å generalisere, men er tendenser som viser seg, og som kan være verdt å undersøke nærmere.

Det første forskningsspørsmålet mitt er formulert slik: Hvilke legitimeringer bruker lærere for å legitimere eldre og nyere litteratur? Gjennom min analyse og drøfting har jeg forsøkt å vise til ulikhetene i legitimeringene, noe som spesielt ble tydelig etter fremstillingen på kommunikasjonsmodellen. Jeg ønsker nå og kort oppsummere de viktigste funnene innenfor eldre og nyere litteratur.

Den nyere litteraturens legitimeringer hadde en ulik fordeling enn hva den eldre litteraturen hadde. Over 50 % av respondentenes begrunnelser for samtidslitterære verk kunne plasseres innenfor *Tekst*. Legitimeringene innenfor denne kategorien dreide seg i stor grad om «sjangerlære» og «tematikk», og en snever del om «litterær kvalitet». 27 % av legitimeringene innenfor samtidslitteratur kunne kategoriseres innenfor *Kontekst*. Her viste jeg til at dette ofte begrunnes i «samtdiskritikk», «minoritetsproblematikk» og «historisk sammenheng». 20 % av nyere litteratur hadde fokus på *Mottaker*. En del av disse legitimeringene gjenspeilet det jeg omtalte som «leseglede» og «empati». Dette var to små kategorier, som jeg så for meg skulle være av større omfang. Spesielt med tanke på de elevorienterte begrunnelsene til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020), og de mer mottakerbeviste kategoriene til Fodstad og Husabø (2021). Til slutt viste det seg at det var svært lite prioritering av *Avsender* innenfor nyere litteratur. Bare 3 % av legitimeringene innenfor denne litteraturen kunne kategoriseres hit, noe som er en svært liten prosentandel.

Innenfor legitimeringene til den eldre litteraturen var *Kontekst* den desidert største. 48 % av all den eldre litteraturen hadde begrunnelser som kunne kodes hit, og det er vist til at en årsak for dette kommer fra vektleggingen på den «historiske sammenheng» innenfor denne litteraturen. Ut fra dette ble også kategoriene om «kulturarv», «kanon» og «danning» plassert. Respondenter som har begrunnet eldre litteratur som relevant i dag ble også plassert her. 34 % av respondentenes legitimeringer kunne også kategoriseres innenfor *Tekst*. Her ble «sjangerlære» løftet frem som en viktig grunn til å ta i bruk denne litteraturen. I noe mindre grad ble «tematikk» tatt i bruk, og bare 4 av respondentene nevnte at de brukte eldre litteratur på grunn av dens «litterære kvalitet». Bare 10 % av den eldre litteraturens legitimeringer kunne plasseres innenfor *Mottaker*, noe som tilsvarer en liten del av begrunnelsene. Her ble «leseglede» plassert, og den ene

respondenten som nevnte «empati». Fokus på *Avsender* var også snevert i legitimeringene for den eldre litteraturen, med bare 7 % av besvarelsene som kunne kodes hit.

Det andre forskningsspørsmålet mitt er formulert slik: Hvilke implikasjoner for litteraturundervisning kan denne vektingen av legitimeringer ha? Dette har jeg forsøkt å svare på ved å vise til konsekvenser dette legitimeringsgrunnlaget kan ha for den praksisen som utøves i skolen. Med støtte i ulike forskere har jeg forsøkt å ha et kritisk blick på legitimeringene til respondentene, og diskutere hva som kan anses som eksisterende faglig forankret praksis og hvor det kan finnes et utløst potensial til videre forbedring. Dette forbedringspotensialet er noe jeg anser som svært relevant i møte med forskning som viser til at undervisning oppleves for elevene som lite engasjerende.

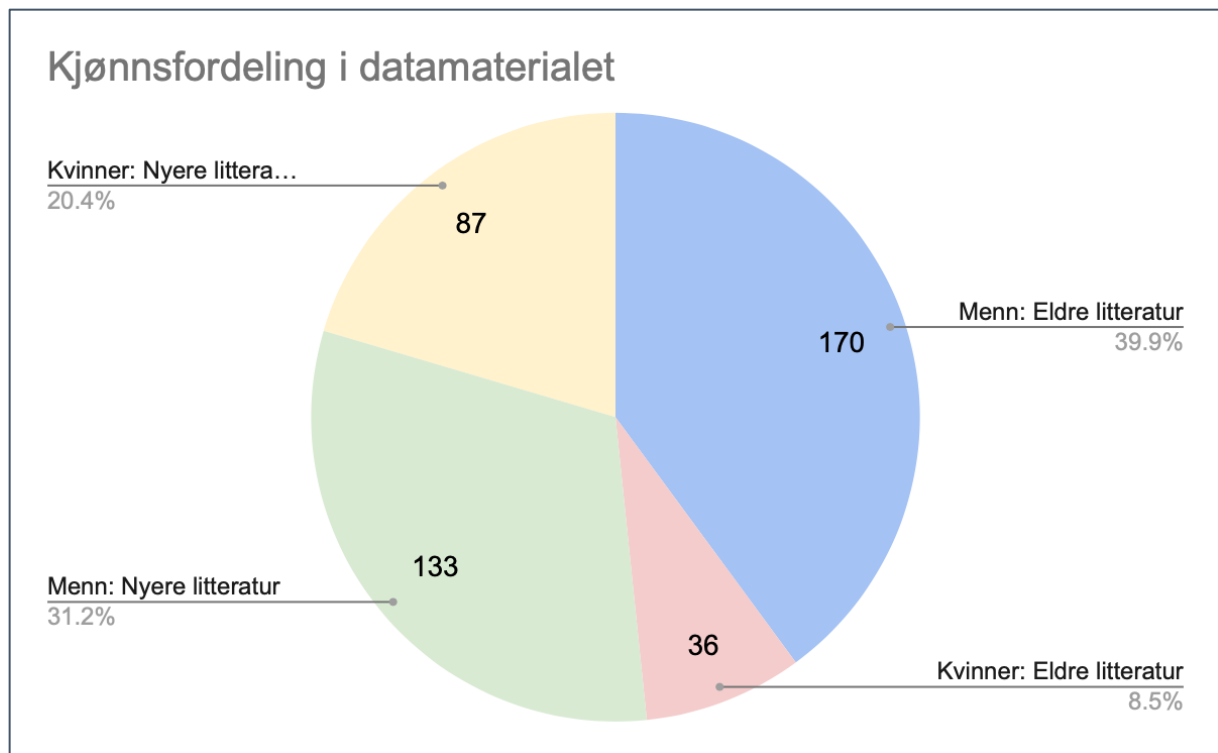
Mitt datamateriale avdekker at det finnes ulik praksis for hvorfor man tar i bruk eldre og nyere litteratur, noe som påvirker den praksisen for litteraturundervisning som finnes i norske klasserom. Med denne oppgaven håper jeg at jeg kan være med på å skape bevissthet rundt dette, og skape rom for å se nye muligheter for litteraturundervisning i norskklasserommet.

5.1 Videre forskning

Avslutningsvis ønsker jeg nå å legge frem andre interessante funn og perspektiver som kom frem i datamateriale, som jeg ikke har tatt for meg i denne oppgaven grunnet omfang.

Gjennom mitt arbeid med datamateriale har jeg hatt en vektlegging på spørsmål 4 og 5 i den kvalitative rundspørningen. Her har jeg fokusert på hvordan lærere begrunner den litteraturen de selv har brukt eller mener elever bør møte i norskfaget. Spørsmål 7 i rundspørningen dreier seg om hva respondentene mener er de viktigste grunnene til å ta i bruk skjønnlitteratur i norskfaget. Jeg tror det hadde vært svært interessant å se om disse begrunnelsene stemmer overens med begrunnelsene for deres litteraturvalg. Etter strukturert arbeid med datamateriale har jeg allerede nå sett at legitimeringer av skjønnlitteraturen i seg selv, ikke alltid samsvarer med hva de legger frem i begrunnelsene for litteraturen de bruker. Derfor hadde det vært interessant å se om en kommunikasjonsmodell innenfor dette spørsmålet ville hatt en annen fordeling enn hva de to for eldre og nyere litteratur viser, og hvilke implikasjoner dette kan ha.

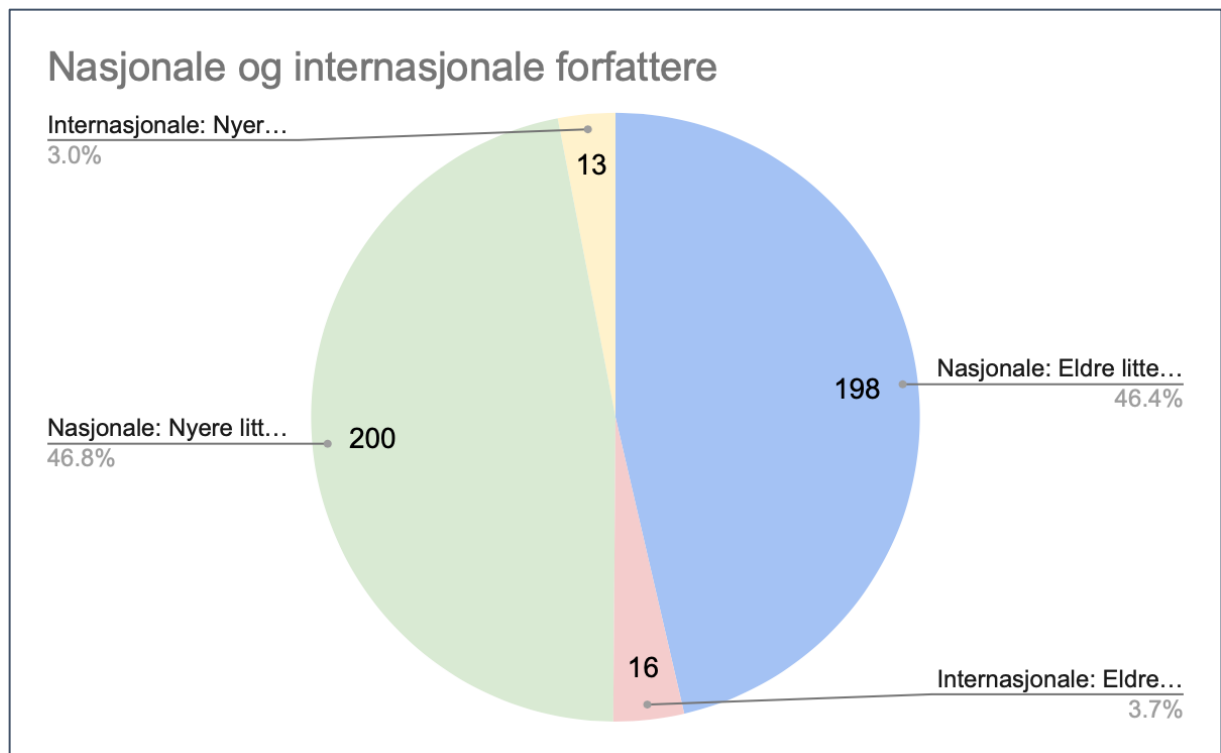
Et funn i min forskning som jeg også mener er svært interessant, kommer gjennom forholdet mellom mannlige og kvinnelige forfattere i respondentenes besvarelser:



Figur 12: Kjønnsfordeling i datamaterialet

Figur 12 viser kjønnsfordelingen av mannlige og kvinnelige forfattere. Her ser man at det er en skjevfordeling, der flere mannlige forfattere blir tatt i bruk enn kvinnelige. Dette gjelder både for den eldre og nyere litteraturen, noe jeg synes er bemerkelsesverdig. At det i den eldre litteraturen trekkes frem flere mannlige forfatter kan årsakforklares med den kulturhistoriske konteksten disse tekstene har vært en del av. Men det er fortsatt en ujevn kjønnsfordeling av forfattere fra nyere tid. Det hadde vært interessant å høre læreres begrunnelser for dette, og få en forståelse på om dette er bevisste eller ubevisste valg fra deres side. For har dette noen konsekvenser for elever og litteraturarbeid i skolen? Dette er en tendens hvor man kanskje må ta i bruk andre metoder for å utforske tematikken nærmere (for eksempel intervju med lærere, triangulert med studier av læreverk).

Et annet funn som jeg også mener er interessant, kommer gjennom fordelingen av nasjonale og internasjonale forfattere i respondentenes besvarelser. Figur 13 viser dette:



Figur 13: Fordelingen mellom nasjonale og internasjonale forfattere

Her ser man at det er et enormt overtall av nasjonale forfattere, i både eldre og nyere litteratur. Få respondenter trekker frem internasjonale forfattere i sine litteraturvalg, som gir meg grunn til å anta at dette ikke er mye brukt i norske klasserom. Internasjonale forfattere omfavner også svenske og danske forfattere, slik at dette også kan vise til at det er liten grad av naboSpråksundervisning innenfor litteraturarbeid. Det hadde vært interessant å høre med norsklærere om det er årsaker til at vi ikke bruker internasjonale forfattere i norskundervisningen. Er dette fordi vi i Norge har all litteraturen som trengs for å få en helhetlig forståelse av verden? Eller er det fordi vi i norskfaget kun skal konsentrere oss om det norske? Dette tenker jeg er spesielt interessant med tanke på det mangfoldige samfunnet vi er en del av i dag.

Referanseliste

- Aamotsbakken, B. (2011). Skolereformer og kanon. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokhistorie III – en kultur- og danningshistorie* (s. 103–119). Novus forlag.
- Andersen, P. T., Mose, G., & Norheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I P. T. Andersen, G. Mose, & T. Norheim (red.), *Litterær analyse. En innføring*. (s. 9–26). Pax Forlag A/S.
- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2011/95 (2), 141–152. <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-06>
- Bäckmann, S. (2002). Pilotundersökning i den svenska skolkulturella kontexten. I Ö. Torell. (red.), M. von Bonsdorff, S. Bäckmann og O. Gontjarova. *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 101–123). Mitthögskolan.
- Blau, S. (2003). *The literature workshop. Teaching texts and their reader*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Claudi, M. B. (2019). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsklæreren*, 2019/2, 1–13. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/i-blindsonen>
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics. Structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge.
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Fodstad, L. A. & Husabø, G. B. (2021). Planning for progression? Norwegian L1 teachers' conception of literature teaching and literary competence throughout lower secondary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(2), 1–37. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.06>
- Fodstad, L. A. & Mortensvik, A. (2018). Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevens legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring. I *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art. 5, 22 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6149>
- Foros, P. B. (2012). Dannelsens dialektikk. I A. G. Eikseth et al. (red.): *Utdanning mellom styring og danning: et nordisk panorama. Festskrift til Gustav Karlsen*. Fagbokforlaget.

- Foucault, M. (2003). Hva er en forfatter? (F. Molven, Overs.) I red. A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg, H. S. Hans. *Moderne litteraturteori* (s. 287–302). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1969).
- Gabrielsen, I. D. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda. Nordisk tidsskrift for litteraturforskning*, 107/2, 85–99.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Haarberg, J. (2017). *Nei, vi elsker ikke lenger. Litteraturen og nasjonen*. Universitetsforlaget.
- Hansen, T. I., Steffensen, T. Og Gissel, S. T. (2021). Ældre tekster. I S. T. Gissel & T. Steffensen (red.), *Undersøg litteraturen!* Akademisk forlag. (s. 153–170).
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I L. I. Aa og R. Neteland (red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 28–43). Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet*. Gyldendal.
- Hernes, G. (2016, 5. februar). Berges skjulte kanon. *Morgenbladet*.
<https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2016/02/05/berges-skjulte-kanon/>
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy. What every american needs to know*. Houghton Mifflin Company.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1972). *Der implizite Leser: Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. Fink.
- 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.
<https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Johnsen, S. (2007). En klassisk dikter. (A. Aarseth, Overs.) I E. Eide, A. Kittang, & A. Aarseth (red.), *Klassisk litteraturteori* (s. 139-147). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1779–1781)
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: kanon, danning og kompetanse*. [Doktorgradsavhandling, NTNU].
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanen i norsk*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus Forlag.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Open University Press.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative social research*. 2000/1. (2/20), 1–10.
https://www.researchgate.net/publication/215666096_Qualitative_Content_Analysis

Mortensvik, A. (2014). «Wake up call fra fortida»: En studie i avgangselevens legitimering av eldre litteratur i videregående skole. [Masteroppgave, NTNU]

Neteland, R. & Aa. L. I. (2020). Å designe og gjennomføre et forskningsprosjekt. I L. I. Aa og R. Neteland (red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 28–43). Universitetsforlaget.

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nome, S. & Aase, A. J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer – lesing, skriving og fagkunnskap. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.) *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.

Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Pax Forlag A/S.

Ottesen, S.H. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet slik lærere forteller om dem. *Norsk læreren*, 2017/4, 53–67.
<https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysvær.pdf>

Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32–58). Novus Forlag.

Penne, S. (2006). Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og et ulikhetsperspektiv. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].

Persson, M. (2012) *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Studentlitteratur AB.

Postholm, M., B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–24.

<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1021/900>

Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.

Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–17.

<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097/976>

Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I H. Gujord & P. A. Michelsen (red.), *Norsk litterær årbok 2014*. (s. 195–211). Det norske samlaget.

Sagafos, K. M. H. (2017, 6. mars). Problemet med pensum. *NRK*.

<https://www.nrk.no/ytring/problemet-med-pensum-1.13411680>

Sandvik, E. (2017, 14. mars). Litterær kanon i skolen. *Dagsavisen*.

<https://www.dagsavisen.no/debatt/2017/03/14/litteraer-kanon-i-skolen/>

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.

Skardhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1).

<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>

Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen*. Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå. (2021). Norsk mediebarometer 2020. [Statistikk].

<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/norsk-mediebarometer-2020>

Sæther, V. & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget – ei verktøykasse for klasserommet*. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Torell, Ö. (2002). Resultat – en översikt. I Ö. Torell. (red.), M. von Bonsdorff, S. Bäckmann og O. Gontjarova. *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 74–100). Mitthögskolan.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av bruk av datamateriale i oppgave

Vedlegg 2: Nettskjema sendt ut til lærere

Vedlegg 3: Oversikt over analyse


Vedlegg 1: Godkjenning av bruk av datamateriale i oppgave

Godkjenning av bruk av datamateriale i masteroppgave

Undertegnede har i forbindelse med forskningsprosjektet «Digital kanon i norskfaget» samlet inn data om lærere og lærerutdannes bruk av skjønnlitteratur i undervisningen i norsk. Dette ble samlet inn ved bruk av et digitalt spørreskjema distribuert til et utvalg lærere i juni 2020. Spørreskjemaet ble utformet ved hjelp av tjenesten nettskjema.no, og alle svar er anonyme. I instruksen til skjemaet ble det informert om at deltakelse er frivillig og at innhentet informasjon ville kunne brukes i forskningsprosjekter og akademiske publikasjoner.

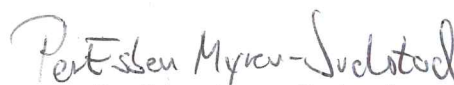
Vi gir med dette Therese Kroken Arnesen tillatelse til å bruke det omtalte materialet som empiri i hennes masteroppgave i norskdidaktikk knyttet til studieprogrammet grunnskolelærerutdanning 5.–10. trinn ved Institutt for lærerutdanning, NTNU i Trondheim.

Trondheim, 5.5.2022



Ruth Grütters

førsteamanuensis i norskdidaktikk



Per Esben Myren-Svelstad

førsteamanuensis i norskdidaktikk, veileder

Vedlegg 2: Nettskjema sendt ut til lærere

Om læreres valg av skjønnlitteratur i norskfaget

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet "Digital kanon i norskfaget"

Denne undersøkelsen er et ledd i et forskningsprosjekt ved NTNU som ønsker å kartlegge hvilken skjønnlitteratur norske elever og studenter møter fra de begynner på skolen til de eventuelt tar høyere utdanning hvor litterære tekster er sentrale.

Ved å fylle ut spørreskjemaet samtykker du til deltakelse i undersøkelsen.

Hva skal vi bruke informasjonen til?

Informasjonen fra spørreskjemaet skal brukes for å få mer kunnskap om hvilken skjønnlitteratur som brukes og anses som viktig i norskfaget. Informasjonen skal være grunnlag for analyser som blir presentert i vitenskapelige publikasjoner og presentasjoner.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Informasjonen fra spørreskjemaet brukes bare til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Alle opplysningene er anonymisert og i samsvar med personvernregelverket. Når vi presenterer resultat fra prosjektet, vil det ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner eller skole. Den tekniske gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen foretas av nettskjema.no.

Hvor kan du finne ut mer?

Har du spørsmål om studien? Ta kontakt med:

- Prosjektleder Ruth Grüters, Institutt for lærerutdanning, NTNU: e-post: ruth.gruters@ntnu.no
- Prosjektmedarbeider Per Esben Myren-Svelstad, Institutt for lærerutdanning, NTNU: e-post: per.svelstad@ntnu.no

Hvilket fylke jobber du i? *

Velg ...

På hvilke(t) nivå underviser du mest i skjønnlitteratur i norskfaget? Sett ett eller flere kryss *

- Barnetrinn (1.-4.)
- Mellomtrinn (5.-7.)
- Ungdomstrinn (8.-10.)
- Vgs
- Lærerutdanning: GLU 1-7
- Lærerutdanning: GLU 5-10
- Lektorutdanning: 8-13
- Bachelor/master i nordisk

Nevn 3-5 skjønnlitterære tekster/verk du **har brukt** i norskundervisningen det siste skoleåret. Begrunn gjerne.

1. forfatter, tittel, begrunnelse

2. forfatter, tittel, begrunnelse

3. forfatter, tittel, begrunnelse

4. forfatter, tittel, begrunnelse

5. forfatter, tittel, begrunnelse

Nevn 3-5 av de viktigste skjønnlitterære tekster/verk du mener elevene **bør møte** i norskfaget. Begrunn gjerne.

1. forfatter, tittel, begrunnelse

2. forfatter, tittel, begrunnelse

3. forfatter, tittel, begrunnelse

4. forfatter, tittel, begrunnelse

5. forfatter, tittel, begrunnelse

Hvilke kilder bruker du når du skal finne skjønnlitteratur til elevene dine? *

- Læreboken
- Skolebiblioteket
- Bokhylla.no
- Kolleger
- Annet

Hvis du har valgt "annet", skriv kort hvilke kilder du bruker.

Hva er etter ditt syn de viktigste grunnene til at man bør jobbe med skjønnlitteratur i norskfaget?



Vedlegg 3: Oversikt over analyse

Kategori				Antall
Totalt antall av litterære verk respondentene har nevnt				502
Totalt antall av svar respondentene har gitt				511
0 litterære verk brukt siste året				1
1 litterært verk brukt siste året				0
2 litterære verk brukt siste året				0
3 litterære verk brukt siste året				14
4 litterære verk brukt siste året				8
5 litterære verk brukt siste året				40
13 litterære verk brukt siste året				1
0 litterære verk elever bør møte i norskfaget				8
1 litterært verk elever bør møte i norskfaget				3
2 litterære verk elever bør møte i norskfaget				4
3 litterære verk elever bør møte i norskfaget				18
4 litterære verk elever bør møte i norskfaget				8
5 litterære verk elever bør møte i norskfaget				22
8 litterære verk elever bør møte i norskfaget				1
Totalt antall eldre litteratur nevnt				271
Totalt antall nyere litteratur nevnt				231
Respondenter som nevner eldre litteratur				63
Respondenter som nevner nyere litteratur				62
Nyere litteratur brukt det siste året				170
Eldre litteratur brukt det siste året				128
Nyere litteratur som må brukes				61
Nyere litteratur som må brukes				143
Legitimerer på flere måter i sin begrunnelse				1
Eldre litteratur med flere legitimeringsformer				86
Nyere litteratur med flere legitimeringsformer				53
Litterære verk som ikke har begrunnelse				87
Eldre litteratur som ikke har begrunnelse				56
Nyere litteratur som ikke har begrunnelse				31
Har brukt 1 eldre litteratur det siste året				12
Har brukt 2 eldre litteratur det siste året				17
Har brukt 3 eller flere eldre litteratur det siste året				36

Har brukt 1 nyere litteratur det siste året			5
Har brukt 2 nyere litteratur det siste året			20
Har brukt 3 eller flere nyere litteratur det siste året			34
Mener 1 eldre litteratur må tas i bruk			11
Mener 2 eldre litteratur må tas i bruk			15
Mener 3 eller flere eldre litteratur må tas i bruk			28
Mener 1 nyere litteratur må tas i bruk			14
Mener 2 nyere litteratur må tas i bruk			10
Mener 3 eller flere nyere litteratur må tas i bruk			7
Norske forfatter i eldre litteratur			198
Internasjonale forfattere i eldre litteratur			16
Mannlige forfattere i eldre litteratur			170
Kvinnlige forfattere i eldre litteratur			36
Norske forfattere i nyere litteratur			200
Internasjonal forfattere i nyere litteratur			13
Mannige forfattere i nyere litteratur			133
Kvinnlige forfattere i nyere litteratur			87
Eldre litteratur med fokus på avsender			21
Eldre litteratur med fokus på tekst			97
Eldre litteratur med fokus på mottaker			28
Eldre litteratur med fokus på kontekst			137
Nyere litteratur med fokus på avsender			7
Nyere litteratur med fokus på tekst			118
Nyere litteratur med fokus på mottaker			47
Nyere litteratur med fokus på kontekst			63
Eldre litteratur begrunnet i historisk sammenheng			116
Eldre litteratur begrunnet i kulturarv			19
Eldre litteratur begrunnet i kanon			10
Nyere litteratur med historisk sammenheng			28
Litterære verk brukt som eksempel tekst / sjangerlære			75
Nyere litteratur brukt som eksempel tekst / sjangerlære			43
Eldre litteratur brukt som eksempel tekst / sjangerlære			32
Eldre litteratur som forklarer at det må aktualiseres			4

Eldre litteratur som er fortsatt aktuell				17
Nyere litteratur med fokus på tematikk				72
Eldre litteratur med fokus på tematikk				35
Nyere litteratur som begrunnes i brukt i undervisning				4
Eldre litteratur som begrunnes i brukt i undervisning				4
Forfattere som er usikre på plassering mellom eldre/samtids skillet				4
Respondenter som ikke nevner noen bestemte verk, men sjanger / litterære perioder				18
Respondenter som nevner ulike forfatterskap for å illustrere				7
Respondenter som nevner nyere forfatterskap for å illustrere				2
Respondenter som nevner flere eldre forfatterskap for å illustrere				5
Respondenter som kun nevner litterære verk, ikke forfatter				8
Respondenter som kun nevner litteræreverk fra samtiden, ikke forfatter				2
Respondenter som kun nevner eldre litterære verk, ikke forfatter				6
Respondenter som ramser opp ulike litterære verk for å illustrere e periode				1
Respondenter som kun nevner forfatter				13
Eldre litteratur som kun blir nevnt med forfatterskap				12
Nyere litteratur som kun blir nevnt med forfatterskap				1
Nevner de 4 store				68
Nevner Ibsen som de 4 store				49
Har brukt Ibsen det siste året				30
Elevene bør møte Ibsen				39
Eldre litteratur som brukes for samtidskritikk (i dag)				14
Nyere litteratur som brukes for samtidskritikk (i dag)				9
Litterære verk som tar for seg minoritetsproblematikk				24
Minoritetsproblematikk i samtidslitteratur				23
Minoritetsproblematikk i eldre litteratur				
Samisk litteratur / tematikk tatt i bruk og legitimert som brukt pga det samiske				11
Litterære verk med leseglede				30
Eldre litteratur med leseglede				15

Nyere litteratur med leseglede				15
Litterære verk med empati				7
Eldre litteratur med empati				2
Nyere litteratur med empati				5
Eldre litteratur som begrunnes i danning				5
Nyere litteratur som begrunnes i danning				3
Eldre litteratur som begrunnes i litterær kvalitet				4
Nyere litteratur som begrunnes i litterær kvalitet				12
Respondenter som problematiserer hvorfor de ikke kan velge noen litterære verk som				5
Respondenter som ikke svarer på det de har brukt det siste året				1
Respondenter som ikke svarer på litteratur som må brukes				3

