

Gabriela Burgos Husabø

"Eg gjer jo det eg opplever er viktig"

Ein studie av norsklærarars førestillingar om
progresjon i litterær kompetanse på
ungdomstrinnet

Masteroppgåve i nordisk litteratur

Mai 2019

Gabriela Burgos Husabø

"Eg gjer jo det eg opplever er viktig"

Ein studie av norsklærarars førestillingar om
progresjon i litterær kompetanse på
ungdomstrinnet

Masteroppgåve i nordisk litteratur
Veileder: Lars August Fodstad
Mai 2019

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

Samandrag

Denne masteroppgåva undersøker eit utval norsklærarar sine tankar om skjønnlitteraturundervisninga på ungdomsskulen. Meir konkret handlar det om forholdet mellom kva lærarane meiner er målet og føremålet med litteraturundervisninga i ungdomsskulen, korleis dei systematiserer, måler og vurderer utviklinga av litterær kompetanse over tre år, og i kva grad dei samarbeider om planlegginga av litteraturundervisninga. Datamaterialet mitt består av intervju av ni norsklærarar som jobbar ved same ungdomsskule. Deira tankar om litteraturundervisninga i ungdomsskulen har blitt samla inn ved hjelp av kvalitative djupneintervju. Det teoretiske fundamentet for oppgåva mi er Culler (2002), Rosenblatt (1995), Blau (2003), Torell (2002) og Steffensen (2005) sine teoriar om litterær kompetanse, samt profesjonsteori og det teoretiske grunnlaget for lesing i norskfaget, slik ein kan forstå det ut i frå LK06.

Hovudfunna i oppgåva er blant anna at norsklærarane meiner leseglede er det viktigaste elevane kan sitje igjen med etter å ha fullført litteraturundervisninga i ungdomsskulen. Dei legitimerer arbeidet med skjønnlitteratur ut i frå ein lesarorientert posisjon, men brukar kvardagsteoriar heller fagdidaktiske grunngjevingar når dei gjer greie for kvifor skjønnlitteratur bør ha ein plass i faget. Norsklærarane har ulike oppfatningar av korleis ein kan systematisere progresjonen i litterær kompetanse over tre år, men er samde om at utviklinga bør gå frå opplevingsbasert tilnærming til tekst, og over til meir analytisk og tolkingsbasert tekstarbeid. Det er ein generell tendens til at lærarane tykkjer det er vanskeleg å vurdere og måle fagleg progresjon i litterær kompetanse, og at elevens utvikling gjerne blir målt med utgangspunkt i bruk av fagterminologi. Undersøkinga mi syner at det er store variasjonar knytt til kva lærarane meiner målet og føremålet med litteraturundervisninga bør vere og korleis ein skal utvikle, måle og vurdere litterær kompetanse. Eg argumenterer for at dette må sjåast i samanheng med det profesjonsfaglege nettverket på skulen.

Føreord

Å skrive denne masteroppgåva har vore både ein krevjande og inspirerande prosess. Samstundes som skriveprosessen har hatt sine oppturar og nedturar, er eg til sjuande og sist takksam for den moglegheita eg har fått til å skrive om eit tema som eg synes er så interessant. Denne masteren hadde ikkje blitt til utan hjelp frå fleire viktige personar. Desse ønskjer eg vidare å takke.

For det første vil eg takke alle lærarane som stilte opp på intervju. Utan de ville det ikkje vore ei masteroppgåve å vise til. Takk for gode samtalar om skjønnlitteraturundervisninga og norskfaget generelt. Det har vore både inspirerande og lærerikt å snakke med dykk alle, og det har vidare gjort meg endå sikrare på at det er norsklærer eg ønskjer å bli.

Tusen takk, Lars August Fodstad, for framifrå rettleiing, gode og inspirerande samtalar om norskfaget og konstruktive tilbakemeldingar. Utan deg ville ikkje denne oppgåva funne stad i det heile tatt.

Tusen takk, Rosa Burgos og Halvor Husabø, for urokkeleg tiltru til at dottera dykkar klarde å ro i hamn ei masteroppgåve.

Tusen takk, Line Tysdahl og Marita Røilid, for ei fantastisk studietid saman. Utan lunsjpausar, kaffipausar, fredagsmuffins, bollekveldar, samtalar i kollokviégrupper, latter, gråt og trivsel, hadde tida på NTNU og i Trondheim vore ei mindre fornøyeleg og langt fattigare tid.

Tusen takk, Ernst Ravnaas, for ros, oppmuntring og verdens beste klemmar.

Gabriela Burgos Husabø
Trondheim, mai 2019

Innholdsliste

1.0 INNLEIING	1
1.1 INTRODUKSJON	1
1.2 PRESENTASJON AV PROSJEKTET	2
1.3 BAKGRUNN.....	4
1.3.1 Legitimering av litteraturundervisning og tidlegare forskning.....	4
2.0 TEORI.....	7
2.1 LESING I NORSKFAGET: EIT TEORETISK GRUNNRISSE.....	7
2.2 LITTERÆR KOMPETANSE.....	9
2.4 PROFESJONSTEORETISK BLIKK PÅ NORSKLÆRAREN	13
3.0 METODE	16
3.1 SEMISTRUKTURERT INTERVJUSTRUKTUR.....	16
3.2 UTVAL	16
3.3 FØREBUING.....	18
3.4 UTFØRING.....	19
3.5 TRANSKRIPSJON	21
3.6 ANALYSE OG TOLKING AV DATAMATERIALET	22
3.7 ETISKE REFLEKSJONAR	23
4.0 ANALYSE.....	24
4.1. MÅL OG FØREMÅL MED LITTERATURUNDERVISNING	24
4.1.1 Samanfattande diskusjon	32
4.2 SYSTEMATISERING AV PROGRESJON I LITTERÆR KOMPETANSE.....	33
4.2.2 Samanfattande diskusjon	38
4.3 MÅLING OG VURDERING AV PROGRESJON.....	40
4.3.1 Samanfattande diskusjon	44
4.4 DET PROFESJONSFAGLEGE FELLESSKAPET	45
4.4.1 Samanfattande diskusjon	49
5.0 AVSLUTNING	51
LITTERATURLISTE.....	55
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	61
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA.....	64
VEDLEGG 3: REVIDERT SAMTYKKESKJEMA	65
VEDLEGG 4: TRASKRIPSJONSKODER.....	66
VEDLEGG 5: GODKJENNING FRÅ NSD	67

1.0 Innleiing

1.1 Introduksjon

Skjønnlitteraturens rolle i norskfaget er, og har vore, eit omdiskutert tema. Med Kunnskapsløftet¹ fekk vi på mange måtar ei likestilling av sakprosa og skjønnlitteratur, og norsklærarar vart nøydde til å ta stilling til ein kompetansemålbasert læreplan heller enn lister med føretrekte litterære verk og forfattarar (Ulvestad, 2018). LK06 blir omtala som ei literacyreform på grunn av innføringa av grunnleggjande ferdigheiter, samt fokuset på opplæring i bruk av språklege reiskap på tvers av fag og på faga sine premiss (Gourvennec, 2017, s. 11). Lesing som grunnleggjande ferdigheit er slik ein viktig del av den gjeldande læreplanen. I rammeverket for grunnleggjande ferdigheiter tyder lesing å skape mening frå, forstå, bruke, reflektere over, og å engasjere seg i innhaldet til tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2017). Leseopplæringa i norsk skal blant anna gjere eleven i stand til å «skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det blir vidare presisert at det skal vere ei utvikling hos elevane som går frå grunnleggjande avkoding og forståing av enkle tekstar, til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig meir komplekse tekstar i ulike sjangrar (Utdanningsdirektoratet, 2013). Korleis lærarar skal leggje til rette for denne progresjonen blir derimot ikkje konkretisert.

Arbeidet med skjønnlitteratur er slik framleis ein viktig del av norskfaget, men korleis ein skal arbeide med han er ikkje sjølvsgt. Kari Anne Rødnes (2014) viser blant anna til tre faglege dimensjonar ved norskfaget: «ferdighetsfag, danningsfag og identitetsfag eller erfaringspedagogisk fag» (s. 1). Korleis ein lærar arbeider med desse dimensjonane er blant anna avhengig av lærarens fagsyn og ulike føresetnadar. Dette sentrale litteraturdidaktiske problemet knytt til undervisning i skjønnlitteratur blir også påpeikt av Hallvard Kjelen (2015), som viser til tilhøvet mellom den analytiske og faglege litteraturundervisninga på ei side, og det meir opplevingsbaserte arbeidet med litteratur på den andre sida (s. 2). I den nordiske skulen i dag ser det ut til at den faglege og analytiske litteraturundervisninga har tapt terreng (Til dømes Kjelen, 2015; Penne, 2012).

I dag er vi i ein fagfornyingsprosess, og særleg to omgrep har vore sentrale i arbeidet med dei nye læreplanane: *djupnelæring* og *progresjon*. Samanlikna med djupnelæring har progresjonsomgrepet vore lite diskutert i det offentlege ordsiftet. I Stortingsmelding 28 blir det blant anna lagt vekt på ein tydelegare progresjonsskildring, og det blir presisert at «Lærerne

¹ Også referert til som LK06 vidare.

må enkelt kunne lese den forventede progresjonen ut av læreplanene og legge den til grunn i sin planlegging» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 43). Progresjon kan forståast som elevens utvikling over tid, altså som eit læringsløp innanfor eit fagområde (NOU, 2015, s. 11). Slik læreplanen er formulert i dag, er det ingen føringar for korleis læraren skal leggje opp progresjonen til elevane over dei tre åra i ungdomskulen. Dette står i motsetnad til kompetansemåla i den norske vidaregåande skulen, der ein har kompetansemål i norsk etter kvart trinn. Slik vil det vere fleire praktisk-didaktiske utfordringar knytt til progresjonsarbeidet i norsk på ungdomsskulen, då målet er satt, men vegen ikkje er synt.

1.2 Presentasjon av prosjektet

I denne oppgåva blir eit utval norsklærarar sine tankar om progresjon i skjønnlitteraturundervisninga på ungdomsskulen utforska med utgangspunkt i kvalitative forskingsintervju, der eg tar sikte på å avdekkje norsklærarars refleksjonar over eigne praksisar med utgangspunkt i fire forskingsspørsmål:

1. Kva meiner lærarane er målet og føremålet med skjønnlitteraturundervisninga i ungdomsskulen?
2. Korleis systematiserer lærarane progresjonen til elevane i litterær kompetanse over tre år?
3. Korleis måler og vurderer lærarane fagleg progresjon og litterær kompetanse?
4. Kva slags samarbeidspraksis er det på skulen knytt til skjønnlitteraturundervisninga i norskfaget?

Spørsmål ein tar for seg kva lærarane meiner målet med bruken av skjønnlitteratur bør vere, og kva dei ønskjer at elevane skal sitje igjen med etter å ha fullført skjønnlitteraturundervisninga. Vidare tar det for seg kva dei meiner føremålet med skjønnlitteraturundervisninga i norskfaget er, noko som undersøker korleis lærarane eventuelt legitimerer bruken av skjønnlitteratur i norskfaget. Spørsmål to og tre er meir konkret knytt til lærarane sine praksisar, og vidare til korleis dei arbeider med skjønnlitteratur i klasserommet. Her vil eg forsøkje å avdekkje deira førestillingar om litterær kompetanse, korleis ein kan utvikle han, og korleis dei meiner ein kan sjå den faglege utviklinga til eleven undervegs i treårsløpet. Der dei tre første forskingsspørsmåla er fokuserte på lærarane sine tankar om skjønnlitteratur i norskfaget og progresjonen i litterær kompetanse, er spørsmål fire eit tema som meir overordna ser på koplinga mellom det profesjonsfaglege fellesskapet og litteraturundervisninga til kvar enkelt lærar. Datamaterialet

består av ni intervju på mellom 45 og 75 minutt, og alle dei intervjuja norsklærarane underviser ved same ungdomsskule.

Fordi eg skal undersøkje skjønnlitteraturundervisninga i lys av progresjonsomgrepet kan ein hevde at det er eit instrumentalistisk og målstyrt preg over prosjektet. Ein kan blant anna argumentere for at systematisering, måling og vurdering av progresjonen i litterær kompetanse reduserer den litterære lesinga til noko målbart, og til noko som kan brytast ned til mindre komponentar som skal byggje på kvarandre. Med utgangspunkt i Ola Harstad (2017) sin artikkel «Et forsøk på å skissere en norskfaglig begivenhetstenkning», vil eg difor vie noko plass til å problematisere om litteraturundervisninga i det heile tatt burde bli sett på i lys av progresjonsomgrepet, eller om denne delen av norskfaget er friteken frå den målstyrings- tankegangen ein finn her. Denne diskusjonen vil særleg vere gyldig for forskings spørsmål to og tre. Artikkelen til Harstad, som tar utgangspunkt i doktoravhandlinga hans *Mot en mindre litteraturlærer*, tar sikte på å avdekkje grunnleggjande førestillingar om norskfagets «væren» (Harstad, 2017, s. 22), og han viser til fleire sentrale poeng som gjev ei verdifull nyansering på delar av min eigen studie.

Eit viktig poeng Harstad viser til, er at om ein alltid har ein plan for kva som skal skje med teksten kan ein miste viktige hendingar som går føre seg her og no (2017, s. 28). Meir spesifikt vil ei målstyring av det litterære arbeidet kunne føre til at ein ikkje tar den litterære teksten på alvor, men at den blir brukt som eit mål for å nå eit middel. Slik blir fagpolitiske mål avgjerande for realiseringa av tekstens ibuande potensial, og teksten i seg sjølv vil ikkje vere i sentrum. Dette vil, ifølgje Harstad, føre til at vår ibuande evne til å leite etter potensial i teksten blir innskrenka av mål- og nyttetenking (2017, s. 26-27). Min intensjon med denne oppgåva er ikkje å fremje eit syn på arbeidet med litteratur og litterær lesing som noko som kan detaljplanleggast, då det vil vere noko litteraturstridig å plassere litteraturpedagogikk i ein slik samanheng. Det må vere rom for å utforske litteratur utan at ein alltid har ein baktanke med teksten og ein nøyaktig plan om kva elevane skal sitje igjen med etter lesinga av teksten. Dette kan føre til at ein potensielt kan gå glipp av det som oppstår i møte mellom elev og tekst.

Denne studien ønskjer ikkje å konstruere ein progresjonsplan, der litterære kompetanse blir broten ned til noko konkret og målbart som trinn for trinn kan byggjast opp. Samstundes vil eg vise til blant andre Torell (2002b) og Steffensen (2005), når eg påstår at litterær kompetanse er noko som må utviklast. Slik vil eg hevde at det er verd å undersøkje korleis lærarar arbeider med utviklinga av han over tre år. I tillegg til dette er spørsmåla om progresjonen i litteraturundervisninga spurdt med medvit om at norsklærarar på ungdomsskular må ta stilling til ein kompetansemålsbasert læreplan som ikkje er trinnsesifikk. Det er difor

interessant å samanlikne den enkelte læraren sitt fortolkingsarbeid i møtet med læreplanen, for vidare å samanlikne alle lærarane ved skulen sine tankar og sjå om desse er samanfallande. Dette er også interessant i eit større perspektiv, då elevar over heile landet i teorien skal fullføre ungdomsskulen med den same kunnskapen.

I den følgjande delen av oppgåva viser eg til relevant forskning som ligg til grunn for min eigen studie. I kapittel 2 presenterer eg det teoretiske rammeveket for undersøkinga mi, med fokus på teoriar om litterær kompetanse, det teoretiske rammeverket for lesing i norskfaget og profesjonsteori. Vidare gjer eg i kapittel 3 greie for metode og metodiske val eg har gjort undervegs i studien min. I kapittel 4 presenterer eg og drøftar resultata til kvart av forskings- spørsmåla, medan eg i kapittel 5 summerer opp oppgåva og kjem med nokre avsluttande betraktningar.

1.3 Bakgrunn

Mykje av bakgrunnen og inspirasjonen til oppgåva mi har eg henta frå Hallvard Kjelen (2013) si doktorsavhandling *Litteraturundervisning på ungdomsskulen. Kanon, danning og kompetanse*, som blant anna tar sikte på å avdekkje lærarars forståing av litterær kompetanse. I mitt prosjekt ønskjer eg å byggje på denne delen av Kjelens avhandling, men i større grad fokusere på korleis lærarar arbeider med progresjonen i litterær kompetanse. Ved å sjå på korleis lærarane legg opp litteraturundervisninga si, vil eg kunne danne meg eit bilete av deira førestillingar om litterær kompetanse, og vidare korleis dei ser for seg å utvikle han.

1.3.1 Legitimering av litteraturundervisning og tidlegare forskning

Det er nærliggjande å tru at kva tankar den einskilde norsklæraren har om skjønnlitteraturens rolle i norskfaget vil prege måten læraren vel å leggje opp undervisninga si. Ein kan argumentere for at skjønnlitteraturens plass i norskfaget etter innføringa av LK06 ikkje lenger er sjølvstøtt og sentral. I tråd med dette undrar Atle Skaftun (2009) seg over følgjande:

Har skjønnlitteraturen overhodet noen plass i dette bildet av literacy i entall og flertall, lesing, leseferdighet og ferdighetsutvikling, eller er vi i ferd med å miste kontakten med livsnerven i arbeidet med tekster generelt og skjønnlitteratur spesielt på veien gjennom de mange og lange omveiene? (s. 12)

Der Skaftun spekulerer i skjønnlitteraturens rolle i norskfaget, viser Sylvi Penne (2013) til ei utvikling i nordiske klasserom der ein har fått ei kommunikatív vending med vektlegging av kulturell individorientering (s. 42). I norskfagets kommunikative vending ligg eit fokus på

nytteaspektet ved norskfaget, samt ei vektlegging av elevens kompetanse til å orientere seg i eit meir tekstprega samfunn. Her har ikkje skjønnlitteraturen ein sjølvstøtt plass. Marianne Røskeland (2014) argumenterer i tråd med dette for at det har skjedd ei svekking av litteraturen og litteraturfagets plass, og at dette ikkje berre handlar om mengde litteratur, men like mykje om korleis, kvifor og kva ein les (s. 195).

Forskningsprosjektet *Nordfag* påpeiker at lærarar strevar med å legitimere litteraturarbeidet, og at den fagdidaktiske kompetansen ser ut til å vere sterkarar når det gjeld skrive- didaktikk, enn når det gjeld litteraturredaktikk (Aase og Kaspersen, 2012, s. 42). Sylvi Penne (2012) viser blant anna til at kvardagsteoriar pregar norsk lærarar arbeid med skjønnlitteratur. Forskinga hennar syner at dei fagdidaktiske grunngevingane til lærarar har ein tendens til å bli vage, og går over til å bli kva lærarar «meiner», «tykkjer» eller «trur» (Penne, 2012, s. 32). I tråd med dette etterspør Laila Aase (2012) lærarar med fagdidaktiske grunngevingar. Ho påpeiker at lærarar grunnjev innhaldet i praktisk undervisning med utgangspunkt i kulturelle og individuelle målsetjingar, og skriv at forholdet mellom fagets viteninnhald, handlingspotensial og danningspotensial blir diffuse eller fragmenterte (Aase, 2012, s. 166).

Aase viser til eit motsetningsforhold mellom to diskursar som har prega skandinavisk skule dei siste 30-40 åra: *samfunnsdiskursen* og *elevdiskursen*. Samfunnsdiskursen er basert på krav om at skulens innhald må ha relevans for samfunnet utanfor skulen, og at arbeidsmåtar i skulen i større grad skal samsvare med arbeidsmåtar i arbeidslivet, medan elevdiskursen både handlar om elevens rettigheitar til å lære og til å ha medverknad på eigen læreprosess (Aase, 2012, s. 149). Aase konkluderer blant anna med at norskfagets tradisjonelle posisjon som berar av kulturelle verdiar blir utfordra av krav om ferdigheit og direkte nytte for den enkelte eleven.

Der Laila Aase har avdekt sentrale diskursar lærarar brukar, viser Rødnes (2014) til to tradisjonar for korleis lærarar arbeidar med litteratur i ungdomsskulen og på vidaregåande: ei *erfaringsbasert* tilnærming og ei *analytisk* tilnærming. Den erfaringsbaserte tilnærminga inneber ein leseorientert inngang, der lesaren er i forgrunnen. Tekstforståinga blir bygd med utgangspunkt i lesarens eigne ressursar, og lesaren trekkjer inn erfaringar frå eige liv (Rødnes, 2014, s. 2). Inngang til litteraturarbeid som tar utgangspunkt i det erfaringsbaserte, er den tendensen som er mest synleg innanfor skandinavisk litteraturredaktisk forskning (til dømes Malmgren, 1992; Smidt, 1988; Penne, 2006). Det erfaringsbaserte arbeidet med litteratur er nært forbunde med elevens identitetsutvikling, då dei brukar eigne erfaringar for å forstå tekstar, samt litteratur som ein måte å forstå seg sjølv på (Rødnes, 2014, s. 6). Dette står i kontrast til ei analytisk tilnærming som har teksten i sentrum, og vektlegg til dømes form og historisk kontekst som inngang til arbeidet med litteratur. Her blir kunnskap *om* tekst vektlagt, samt det

å utstyre elevane med eit metaspråk for å kunne snakke om litteratur. Dag Skarstein (2013) viser i tråd med dette til at elevar som ikkje har eit metaspråk formulerer sine tekstforståingar med «føler» eller «synes» (s. 294). Slik blir deira eigne kontekstuelle referansar det einaste dei brukar i møte med tekst.

Marianne Røskeland (2014) peiker på tre utfordringar med litteraturundervisninga: 1) Litteraturteorien ser ut til å miste definisjonsmakt når det gjeld å definere kva lesing er, 2) det blir lese lite litteratur, 3) litteraturteorien er på vikande front som grunnlag for litteraturarbeidet i skulen (s. 198). Utfordring 3 er i stor grad relevant for mi eiga forskning. Røskeland påpeiker at andre perspektiv enn dei litteraturfaglege blir lagt til grunn både for legitimering og arbeid med litteratur. Særleg legg ho vekt på at litteraturens underhaldningsverdi, og motivasjon for mengdetrening, gjer at det blir mindre viktig kva som blir lese og korleis elevane les (Røskeland, 2014, s. 204). *Nordfag*-prosjektet viser til mykje av det same som Røskeland, blant anna at lærarar i større grad grunnjev sin eigne undervisningspraksisar ved hjelp av kvardagsteoriar og ut i frå eigne kulturelle posisjonar, heller enn fagdidaktiske grunngevingar (Aase og Kaspersen, 2012, s. 40). Forskningsprosjektet avdekte at så fort undervisningskonteksten vart krevjande, var det ein tendens hos lærarane at omsorgsreaksjonar overtok for mange av dei. Slik vart fagdidaktiske grunngevingar vage og uklare, til fordel for grunngevingar med utgangspunkt i omsorg og hyggje (Aase og Kaspersen, 2012, s. 42-43).

Det blir ut i frå utgreiinga om tidlegare forskning klart at skjønnlitteraturundervisninga i norskfaget er eit tema som har blitt forska mykje på. Dette inkluderer blant anna studiar om norsklærarars førestillingar om litterær kompetanse, tendensar i skjønnlitteraturundervisninga generelt og lærarars legitimering av arbeidet med litteratur. Undersøkinga mi vil forsøke å gje eit supplement til den allereie etablerte forskinga på skjønnlitteraturundervisning ved å bidra med eit nytt perspektiv. I tillegg til å undersøkje læraranes legitimeringar og førestillingar om litterær kompetanse, er eg interessert i avdekkje korleis dei arbeider med skjønnlitteratur over eit treårsløp. Slik ønskjer eg å ikkje berre sjå på korleis lærarane legitimerer skjønnlitteraturundervisninga og bruk av skjønnlitteratur i norskfaget, men også korleis dei arbeider med elevens progresjon i litterær kompetanse. Datamaterialet mitt gjer det også mogleg å undersøkje lærarane sine praksisar i høve til kvarandre. Då LK06 legg opp til eit fortolkingsarbeid som må skje på lokalt plan, er det interessant å drøfte det profesjonsfaglege fellesskapet på den aktuelle ungdomsskulen med utgangspunktet i læraranes samarbeidspraksisar knytt til litteraturundervisninga.

2.0 Teori

I denne delen av oppgåva skal eg gjere greie for det teoretiske grunnlaget for undersøkinga mi. Eg vil innleiingsvis kort presentere det teoretiske grunnrisset for lesing i norskfaget, slik det kan tolkast ut i frå den gjeldande læreplanen. Vidare presenterer eg teoriar om litterær kompetanse, som i analysen blir brukt for å tolke lærarane sine tankar om skjønnlitteratur- undervisninga i ungdomsskulen. Avslutningsvis presenterer eg profesjonsteori kopla til lærar- og norsklærarprofesjonen.

2.1 Lesing i norskfaget: Eit teoretisk grunnriss

Bakgrunnen for lærarars praktiske og didaktiske val ligg i styringsdokument, og lærarars førestillingar om norskfaget vil i større eller mindre grad vere påverka av desse. Særleg sentral er læreplanen. Å undersøkje lærarars tankar om bruk av litteratur i norskfaget er slik interessant å sjå i lys av det teoretiske grunnrisset til læreplanen. LK06 blir omtala som ei literacy-reform (Berge, 2005, s. 165). *Literacy* er eit komplekst omgrep, og det kan forståast på ulike måtar. Av dei nyare definisjonane av omgrepet finn ein følgjande, som er formulert av ei ekspertgruppe på vegne av UNESCO:

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

I dette ligg fleire komponentar, men samanfattande kan ein seie at definisjonen legg vekt på ei evne til å forstå, tolke, orientere seg i, og skape tekstar i ulike kontekstar for å kunne delta i samfunnet. Det er ennå ikkje noko anerkjend, tilsvarande omsetjing av den engelske omgrepet *literacy*, men *tekstkyndighet* eller *tekstkompetanse* (Skjelbred og Veum, 2013, s. 18) er norske omgrep som ligg nær UNESCOs definisjon.

Det er ikkje berre sjølv literacyomgrepet som har vore oppe til drøfting, men også kva LK06 som literacy-reform har å seie skjønnlitteraturens rolle i norskfaget har vore diskutert (Til dømes Fodstad, 2017; Kjelen, 2018; Smidt, 2018). Kjelen (2018) viser til ei polarisering mellom to hovudposisjonar i debatten om litteraturens rolle i norskfaget: literacy-posisjonen og (skjønn)litteratur-posisjonen eller kanon-posisjonen. Til grunn for polariseringane ligg det truleg både ulike forståingsrammer om kva lesing er, og ulike forståingar av kva omgrepet *literacy* inneber (Kjelen, 2018, s. 17). Ser ein på literacyomgrepet som noko i nærleiken av grunnleggjande ferdigheiter, kan dette resultere i eit syn på *literacy* som noko instrumenta-

listisk, og noko som kan testast og målast (Smidt, 2018, s. 95; Fodstad, 2017, s. 20). Ein reduksjon av norskfaget til eit reiskapsfag kan slik gå ut over dei estetiske, kulturelle og historiske dimensjonane i faget (Fodstad, 2017, s. 20).

Kunnskapsløftet er på fleire måtar prega av eit nytte- og ferdigheitsperspektiv på lesing (Kjelen, 2013, s. 61), og den gjeldande læreplanen dannar til dels eit bilete av lesing der opplæring i ein fiktiv lese måte ikkje er særleg vektlagt. Ein mogleg konsekvens av dette er at norskfaget kan miste danningperspektivet sitt, og at instrumentell ferdigheitstenking kjem til å erstatte det faglege innhaldet (Nordstoga, 2014, s. 9). Svekkinga av skjønnlitteraturens plass i norskfaget kan også sjåast i samanheng med ein sekulariseringsprosess, der ein ut i frå kompetansemåla kan hevde at faget går frå å vere eit litteraturfag til eit tekstfag (Krogh, 2003, s. 72; Kjelen, 2013, s. 61). Kompetansemålet i ungdomsskulen som tydelegast nemner litteratur, seier at elevane skal vere i stand til å «presentere tema og uttrykksmåtar i eit utval av sentrale samtidstekstar og nokre klassiske tekstar i norsk litteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kompetansemålet gjev eit vagt bilete av både mengde og type litteratur som skal brukast. Skjønnlitteraturen har slik framleis rom i den gjeldande læreplanen, men korleis ein skal arbeide med det kjem ikkje tydeleg fram.

Føremålsavsnittet til norskfaget viser til at det er eit fag som er sentralt for «(...) kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kjelen (2017) påpeikar på bakgrunn av dette at norskfaget har blitt ein av skulens hovudleverandørar av nøkkelkompetansar og grunnleggjande ferdigheiter (s. 11). Tar ein dette i betraktning, er det verd å stille spørsmål ved om dette oppdraget går ut over dei fagspesifikke kompetansane ved lesing som norskfaget har ansvar for.

Distinksjonen mellom ein fagovergripande kompetanse og ein fagspesifikk kompetanse finn vi hos Shanahan og Shanahan (2012). Omgrepet *disciplinary literacy* refererer til bruken av unike verktøy i arbeidet med dei ulike faga, og legg vekt på kunnskapar og evner som personar innanfor disiplinen brukar til å skape og kommunisere (Shanahan og Shanahan, 2012, s. 8). Dette står i kontrast til ein *content area reading*, som har som målsetjing å gje elevar eit repertoar av lesestrategiar og studieteknikkar som kan brukast i alle fag (Shanahan og Shanahan, 2012, s. 12). Ein fagspesifikk literacy inneber ei forståing av kva som er fagets eigenart (Kjelen, 2017, s. 3). Norskfagets unike arbeid med tekst blir blant anna presisert av Skaftun, Wagner og Aasen (2015), som skriv: «Andre fag bruker tekster, mens i norskfaget retter man oppmerksomheten mot teksten som tekst» (s. 58).

Når James Gee (2015) skriv om utviklinga av fagspesifikk literacy, viser han til eit aspekt som er særleg relevant for skjønnlitteraturundervisninga i norskfaget. Han påpeiker at

literacy skil seg frå ei rein leseferdigheit, då ein tekst kan bli lest på ulike måtar, og på ulike tekstleg nivå, avhengig av kva som er hensiktsmessig der og då (Gee, 2015, s. 57-58). Elevanes kompetanse til å ta i bruk dei semiotiske ressursane som er hensiktsmessige i møte med tekst, er slik ein sentral del av elevens literacy. Å kunne skape mening og forståing ut i frå tekstar som blir arbeida med i ulike fag krev innsikt i det Gee refererer til som *Diskurs*:

Big D Discourses are ways of using language, action, interacting, valuing, dressing, thinking, believing, and feeling (or displaing these), as well as ways of interacting with various objects, tools, artifacts, and technologies, in certain sorts of paces and at certain sorts of times (2015, s. 93).

Den fagspesifikke kompetansen spelar også ei viktig rolle i fagfornyinga, og det blir spesifisert at fagfornyinga skal ta utgangspunkt i faga. Slik skal dei ulike faga sitt innhald definerast på det enkelte fagets premiss (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 41). Stortingsmelding 28 presiserer vidare at kva som er relevante leseferdigheter, er avhengig av innhaldet i det enkelte fag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 31). Å føre elevane inn i den norskfaglege diskursen vil, slik eg ser det, innebære undervisning i lesing av skjønnlitteratur, slik at elevane sin litterære kompetanse kan utviklast. For å i det heile tatt kunne drøfte progresjon i litterær kompetanse, er det naudsynt med ei forståing av kva som ligg i sjølve omgrepet.

2.2 Litterær kompetanse

Til grunn for undersøkinga mi ligg eit perspektiv på lesing av skjønnlitteratur som ein eigen kompetanse, som slik er noko anna enn ei generell leseferdigheit. Fleire forskarar har tatt til orde for å definere denne kompetansen. Bakgrunnen for omgrepet litterær kompetanse finn vi hos Jonathan Culler, som i boka *Structural Poetics* (2002 (1975)) viser til omgrepet som eit motsvar til Noam Chomskys lingvistiske kompetanse. For Culler er litterær kompetanse eit internalisert sett med reglar og lese måtar, som ein treng for å skape mening ut av eit verk: «The work has structure and meaning because it is read in a particular way, because there potential properties, latent in the object itself, are actualized by the theory of discourse applied in the act of reading» (Culler, 2002, s. 132). Culler viser til at det er ein forskjell på å forstå ord som er skrivne, noko som krev ein rein lingvistisk kompetanse, og det å lese ein tekst som litteratur, noko som krev ein litterær kompetanse. For å eksemplifisere dette viser Culler til at det er ein forskjell i å omsetje eit dikt og å forstå diktet. Slik kan ein hevde at litterær kompetanse er avgjerande for lesing av litteratur.

Louise Rosenblatt (1995) sin leseteori gjev eit verdifult perspektiv på litterær kompetanse. Rosenblatt skil mellom ein estetisk lese måte og efferent lese måte. Skiljet mellom lese måtane blir grunngeve i at det er ein forskjell på å lese litteratur og å lese med eit praktisk føremål (Rosenblatt, 1995, s. 33). Efferent lesing er ei lesing som har som mål å hente ut informasjon, idear eller retningslinjer frå ein tekst. Den estetiske lese måten er den Rosenblatt viser til når ho skriv om lesing av skjønnlitteratur. Denne lesinga legg vekt på sansar og det affektive aspektet ved litterær lesing (Rosenblatt, 1995, s. 32). Rosenblatt hevdar at for å lese ein tekst som eit «literary work of art», er det ein føresetnad at ein må fokusere på personlege assosiasjonar, følelsar, og idear som vaknar hos lesaren undervegs i lesinga (1995, s. 292).

Ein annan viktig bidragsytar til teoriar om litterær kompetanse er Sheridan D. Blau (2003). Blau deler inn litterær kompetanse i tre delkompetansar: *tekstuell literacy*, *intertekstuell literacy* og *performativ literacy* (s. 203). Saman konstituerer desse delkompetansane den litterære kompetansen. Tekstuell literacy er ei evne til å lese, tolke og kritisere. Her tar Blau utgangspunkt i Scholes (1985, sitert i Blau, 2003, s. 50-52, 204) når han skildrar dette som ei evne til å konstruere meining frå ein tekst, forstå ein teksts tyding(ar), samt å kunne reflektere over tekstens innhald ut i frå spørsmåla «[w]hat is the value?» og «[s]o what?». Tekstuell literacy mogleggjer med andre ord lesing, tolking og refleksjon i møte med tekst. Den intertekstuelle literacien er evna til å lese tekstar i ein kontekst. Dette inneber blant anna å forstå referansar og bestemte ord som tekstar har i samband med andre tekstar (Blau, 2003, s. 206).

Performativ literacy blir, av Blau, forstått som *enanbling knowledge* (2003, s. 208), eller mogeleggjjerande kunnskap. I dette ligg det blant anna ei evne til å vere ein sjølvstendig lesar, og står i motsetnad til ein lesar som er avhengig av ein autoritær kjelde undervegs i lesinga (Blau, 2003, s. 201). Performativ kompetanse er kompleks og inneber fleire dimensjonar, som Blau meiner skil kompetente lesarar frå dei mindre kompetente (2003, s. 210). I performativ literacy ligg det for det første ei evne til å oppretthalde konsentrasjonen, samt fokusert merksemd, i møte med ein tekst. Ein kompetent lesar er vidare villig til å stå i usikkerheita av å ikkje fullstendig forstå meininga ved ein tekst. Evna til å ikkje gje opp i møte med usikkerheit til tekstens tolkingmoglegheiter heng saman med lesarens evne til å tolerere nederlag, samt ein toleranse for paradoks, tvitydige element og usikkerheit i møte med tekst (Blau, 2003, s. 211-213). Han presiserer at forvirring ofte representerer ei opphøgd forståing, og slik vil ein lesar som ikkje tykkjer ein tekst er forvirrande vere på eit lågare nivå enn ein lesar som ikkje oppdagar problem ved ein tekst i det heile (Blau, 2003, s. 21).

For Blau er ein viktig del av utøvinga av performativ literacy å ta riskar. Denne dimensjonen rommar ei evne til å utfordre teksten og dei normative lesingane og tolkingane av teksten

som er rådande. Ein kompetent lesar vil vere villig til å komme med alternative hypotesar og tolkingar, konstruere si eiga lesing og syne fram desse tankane for andre. Blau presiserer samstundes at ein kompetent lesar er kjenneteikna ved ein intellektuell sjenerøsitet og toleranse for nederlag. Slik vil ein lesar utøve performativ literacy ved å vere open for andre tolkingar og lesingar, enn dei han sjølv legg fram. Lesaren vil vere villig til å forandre meining, og til å bli overtydd gjennom metodisk argumentasjon (Blau, 2003, s. 214). Den siste delen av performativ literacy er eit metakognitivt medvit. Dette er ein overgripande kompetanse som gjer ein lesar i stand til å overvake og styre sin eigen leseprosess. Denne delen av performativ literacy krev innsikt i dei tidlegare nemnde dimensjonane, og blir synleg i lesarens evne til å forstå utviklinga i si eiga forståing medan han les ein tekst. Ved å ha kjennskap til lese- og tolkingsprosessen, er lesaren betre i stand til å lese vanskelege tekstar (Blau, 2003, s. 214).

Omgrepet litterær kompetanse har også fått grobott i nordisk klasseromsforskning. Torell et al. publiserte i 2002 studien *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolan litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finlad*, der dei samanlikna litterær kompetanse mellom studentar i Sverige, Finland og Russland. Til grunn for forskinga deira ligg ei forståing av litterær kompetanse som ein tredelt kompetanse bestående av *konstitusjonell kompetanse*, *performancekompetanse* og *literary transfer-kompetanse*. Balansen mellom delkompetansane er ein føresetnad for at lesaren er, eller kan bli, ein sjølvstending lesar, og er slik avgjerande for den litterære kompetansen.

Den konstitusjonelle kompetansen er menneskjas evne til å skape fiksjon. Dette er ein kompetanse vi har i kraft av å vere menneskje, og er «(...) förspråkligt och därmed förkonventionellt och kan inte forklaras socialt» (Torell, 2002b, s. 82). Performancekompetansen er ein innlærd, konvensjonsstyrd evne til å kunne uttale seg om tekstens struktur, komposisjon, forteljingsteknikk, personskildring, tema, o.l. (Torell, 2002b, s. 83-84). I performancekompetanse ligg ei evne til å ha, og ta i bruk, eit omgrepsapparat i møte med tekst. I dette ligg analyseferdigheiter som blir vist gjennom å finne belegg og konkretiseringar for ei tolking i teksten, samt lesarens evne til å aktivt ta i bruk referanserammer i møte med tekstar. Dette tyder blant anna å kunne gjere meningsfulle koplingar til andre verk, noko som skapar nye perspektiv og måtar å lese den aktuelle teksten på. Ein slik kompetanse kan ikkje utelukkande målast i mengde kunnskap, då den er dynamisk, levande og kan overførast (Torell, 2002b, s. 92-94).

Literary transfer-kompetanse viser til lesarens evne til å kople tekstens innhald til sine eigne livserfaringar (Torell, 2002b, s. 85). Ved hjelp av literary transfer-kompetanse tar lesaren med seg sitt eige liv og erfaringshorisont inn i tekstens tolking, og gjev teksten meining gjennom si eiga røynd. Dette er synleg om ein elev ut i frå sitt eige liv viser den menneskelege

og kjensleladde betydinga teksten har for han spesifikt. Denne kompetansen er viktig, då den skapar innleving og nærleik til teksten (Torell, 2002b, s. 87).

For Torell er litterær kompetanse ein samansett kompetanse, og ei overvekt på ein av delkompetansane vil føre til anten ei *literary transfer-blokkering* eller *performanceblokkering*. Literary transfer-blokkering er synleg når ein lesar ikkje evnar å sjå distansen mellom teksten og røynda. Med utelukkande fokus på literary transfer-kompetanse vil teksten i seg sjølv hamne i bakgrunnen. Slik står ein i fare for at lesinga ikkje blir leia inn i teksten, men i staden står fast utanfor (Torell, 2002b, s. 88). Samstundes vil ei overvekt av performancekompetanse resultere i ei performanceblokkering. Dette inneber eit einseitig fokus på det instrumentelle perspektivet på tekst. Slik kan lesinga oppfattast som usjølvstendig, då lesaren ikkje er i stand til å relatere teksten til si eiga røynd, og utlukkande tar i bruk eit omgrepsapparat og tillærde konvensjonar i møte med tekst (Torell, 2002b, s. 84, 89).

Torell gjev ut i frå delkompetansane til litterær kompetanse eit oversiktelig rammeverk for kva som karakteriserer ein kompetent litterær lesar: «(...) den litteräre läsningen karaktäriseras både av en stark jagkänsla och en aktiv nyfikenhet på de spår av en främmande personlighet utanför läsarens eget jag som finns i teksten» (2002b, s. 88). Litterær kompetanse må med andre ord sjåast i samheng med å vere ein sjølvstendig lesar. Å lese litteratur på ein sjølvstendig måte vil ikkje berre seie at lesaren forstår den litterære teksten, men at han også er i stand til å skape mening i ein framand tekst, oppdage struktur og forteljarteknikk, og respektere teksten som ein heilheit. Ein må lese litteratur som eit kunstverk og framand temperament, og ein lesar må finne noko nytt og framand som ligg utanfor eg-horisonten. Slik kan ein skildre den sjølvstendige lesaren som original, unik og intuitiv (Torell, 2002b, s. 77-78, 80).

Der Torell delar litterær kompetanse inn i tre delkompetansar, viser Bo Steffensen (2005) til skiljet mellom den faktive lesemåten og fiksjonslesemåten. Her er det verd å trekkje parallellar til Rosenblatt (1995) sine omgrep efferent og estetisk lesemåte. Der ein brukar den faktive lesemåten når ein les tekstar som eit bilete av røynda, har fiksjonslesemåten som premiss at teksten er oppdikta. Ved å ta i bruk ein fiktiv lesemåte vil distinksjonen mellom kva som er sant og usant og spørsmålet om forfattarens intensjon ikkje vere like relevant som i den faktive lesemåten (Steffensen, 2005, s. 105). For Steffensen er litterær kompetanse ein kompetanse som gjer ein lesar i stand til å reflektere over gunstige lesemåtar til teksten ein har framføre seg, samt kjenne til dei konvensjonane som ligg i den fiktive lesemåten, og å bruke dei korrekt (2005, s. 117). Det er verd å problematisere om ein kan behandle ein fiksjonstekst ved hjelp av ein faktiv lesemåte. Steffensen meiner i samband med dette at ein roman som blir lese som eit uttrykk for ein historisk epoke vil kunne bli brukt som eit historisk dokument, og slik treng ein

faktiv lese måte. Med dette presiserer han at ein bestemt lese måte ikkje er avgrensa til ein bestemt type tekst eller sjanger.

Steffensen meiner at litterær kompetanse er ei internalisering av konvensjonar innanfor den fiktive lese måten, noko som er i samsvar med Cullers (2002) oppfatning. Konvensjonar blir forstått som «(...) «konkrete» generaliseringar af læseformens spilleregler» (Steffensen, 2005, s. 126). Blant desse konvensjonane nemner Steffensen følgjande: teksten er oppdikta, teksten har ingen direkte referansar til røynda, avsendaren blir gjort om til forteljar, forteljaren har full autoritet og snakkar absolutt sant, det blir etablert eit system av autoritetsnivå, og den blir gjort mogleg ved fordobling² (2005, s. 126-137). I samsvar med Culler (2002) sitt skilje mellom lingvistisk og litterær kompetanse, meiner også Steffensen at det ligg noko anna i litterær kompetanse enn å forstå ein tekst sitt narrativ, og at denne kompetansen blir tilegna gjennom innsiktsfull instruksjon (Steffensen, 2005, s. 117). Litterær kompetanse er heller ikkje noko ein kan sjå på som ein statisk storleik. Tvert imot presiserer Steffensen at den er kulturelt bunden, og slik er i eit dynamisk forhold med kultur, personar og pedagogikk (2005, s. 118).

Steffensen påpeiker at elevar treng undervisning i fiksjon om dei skal tileigne seg litterær kompetanse. Dette betyr ikkje at skjønnlitteratur ikkje kan brukast til noko anna, men at ein må reflektere over kva tid det skal gjerast og korleis det skal gjerast (Steffensen, 2005, s. 208). Steffensen plasserer opplevingslesing ein stad mellom det fiktive og faktive. Opplevingslesing blir gjort av ein lesar som ikkje er medviten, eller er for avslappa til å finne ei tolking med utgangspunkt i lesing, og han knytt dette opp mot dei nye medieskapte leseformene ein møter (Steffensen, 2005, s. 209).

2.4 Profesjonsteoretisk blick på norsklæraren

Overgangen til ein målstyrt læreplan, og ei svekking av faglege innhaldsskildringar, gjer det verd å snakke om lærarars faglege vurderingar og utøvingar innanfor fag (Brumo, Dahl, Fodstad, 2017, s. 71). Slik blir spørsmålet om i kva grad læraryrket kan sjåast på som ein profesjon aktuelt. Sjølv om dette har vore diskutert, er det i dag ein dominerande tendens å omtale læraryrket som ein profesjon (Dahl et al., 2016, s. 31). I denne delen av teorikapitlet gjer eg greie for korleis ein kan forstå læraryrket, og norsklæraren spesifikt, som ein profesjon.

I 2016 publiserte OECD rapporten *Supporting Teacher Professionalism*, som tar utgangspunkt i undersøkinga TALIS (Teaching and Learning Internaional Survey) frå 2013, for

² I lys av framveksten av røyndomslitteratur, blir dette synet på ein fiktiv lese måte meir problematisk i dag enn kva det var når Steffensen skreiv dette. Vi har i dag fleire døme på litteratur som på den eine sida er skrivne innanfor ein skjønnlitterær sjanger, men som samstundes insisterer på at den refererer til røynda.

å undersøkje lærarprofesjonens natur og korleis ein best kan støtte opp under den. I definisjonen av omgrepet lærarprofesjonalitet tar OECD utgangspunkt i omgrepet *profesjon*, med sine tre hovuddimensjonar:

1. *Profesjonell kunnskapsbase*: Profesjonell kunnskap som profesjonsutøvarer tar i bruk i undervisning og under læring som blir tileigna gjennom høgare utdanning.
2. *Autonomi*: Autonomi må sjåast i samheng med lærarens handlingsrom, og anerkjenner lærarens evne til å utøve profesjonelt skjønn.
3. *Profesjonelt nettverk*: Læraren treng støtte frå andre lærarar innanfor profesjonen. Det profesjonelle nettverket bidrar til erfaringsutveksling, samt til å oppretthalde den profesjonelle standarden og vidare utvikling innanfor profesjonen (OECD, 2016, s. 32-36).

Ein profesjonell lærarar må ha det Andy Hargreaves og Michael Fullan (2014) omtalar som *profesjonell kapital*. Dei hevdar at ein må sjå på den profesjonelle kapitalen som ein kapital beståande av tre typar kapital som forsterkar kvarandre: *humankapital*, *sosial kapital* og *avgjerslekapital*. Avgjerslekapitalen kan ein knytte opp mot skjønn, eller evna til å ta gode avgjersler. Å utøve profesjonelt skjønn føreset at ein som lærar har kompetanse til å ta gode og gjennomtenkte avgjersler i møte med ulike situasjonar på ein arbeidsplass. Det er med andre ord kapital som "(...) tillater dem å ta informerte beslutninger i situasjoner der det ikke finnes fastsatte regler eller ubestridelige bevis å følge" (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 114). Denne kapitalen blir unekteleg forsterka av den sosiale kapitalen, som viser til korleis kvantiteten og kvaliteten på interaksjonar og sosiale relasjonar påverkar tilgang på kunnskap og informasjon (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 110). Dette heng saman med OECD sin tanke om profesjonelt nettverk. Med sosial interaksjon mellom profesjonsutøvarar vil ein kunne sikre både den profesjonelle standarden og utviklinga til kvar enkelt profesjonsutøvar, samt betre skjønnsutøving.

På tross av at alle lærarar inngår i det same profesjonsfaglege fellesskapet, er det verd å diskutere om ein bør omtale norsklærarar som ein eigen profesjon innanfor lærararprofesjonen. Brumo et al. (2017) hevdar at behovet for profesjonalitet er meir utfordrande for norsklærarar enn for andre lærarar i skulen (s. 77). Dei viser vidare til at det er lite forskingslitteratur som har analysert spesifikke lærartypar, noko som gjer at det er lite forskning på kva som skil profesjonaliteten til ein norsklærar frå andre typar lærarar (Brumo et al., 2017, s. 74). Behovet for den profesjonelle norsklæraren blir aktualisert på fleire måtar. Med valfridomen knytt til innhald og arbeidsmåtar som er gjeven av LK06 til norsklærarar, er det blitt større krav til lærarens kunnskap og profesjonalitet (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 52-53). Kunnskapsløftet har samstundes opna opp for fleire tolkingar om kva norskfaget er, og kva hensikta med faget

skal vere. *Nordfag*-forskninga viser i tråd med dette at norsklærarar oppfattar sin jobb og utfordringar ulikt. Der nokre er opptekne av norskfaget som eit akademisk fag, der kulturformidling er eit sentralt stikkord, er andre meir opptekne av fagets funksjonelle rolle i utviklinga av lese- og skriveferdigheiter, som skal forberede elevane på samfunnet utanfor skulen (Brunmo et al., 2017, s. 76).

Norskfaget har eit stort ansvarsområde for utviklinga av elevens evne til å orientere seg i eit stadig meir komplekst tekstsamfunn. Dette gjeld både lesing, skriving, orientering i eit tekstleg mangfald, bruk og attkjenning av retorikk, sjå på tekstar og språk med eit meta-perspektiv og å utvikle kritisk tenking (Brunmo et al., 2017, s. 76). Norskfagets krav til læraren er med andre ord omfattande:

For lærerens del krever norskfaget derfor både en bred kunnskap i språk og litteratur (både sakprosa og skjønnlitteratur, verbale som multimodale, analoge som digitale), innsikt i skriveprosesser god vurderingspraksis – og en rikholdig verktøykasse for å involvere og engasjere elevene i opplæringen (2017, s. 76).

Behovet for den profesjonelle norsklæraren blir også tematisert av Kjelen (2018), som viser til at dei store endringane i norskfaget gjer at lærarar møter ei rekkje problemstillingar som ikkje alle utan vidare er i stand til å løyse (s. 33). I artikkelen «Å vere litteraturlærer» listar han opp seks komplekse spørsmål knytt til litteraturundervisninga som ein norsklærarar må ta stilling til som ein reflektert profesjonsutøvar. Denne studien undersøker delvis fem av desse: 1) Kva tekstar skal inngå i litteraturundervisninga? 2) Kva funksjonar kan litteraturen ha? Kva slags funksjonar er viktige i ein skulesamanheng? 3) Kva mål skal arbeidet med litteratur ha? Skal ein alltid streve etter forståing? 4) Kor går eigentleg skiljelinene mellom sakprosa og skjønnlitteratur, og i kva grad er dei relevante? 5) Kan undervisning i, om og med sakprosa-tekstar ha dei same danningmåla som undervisning i, om og med skjønnlitterære tekstar? Kva med metodikk og arbeidsmåtar? (Kjelen, 2018, s. 34).

Ved å undersøkje kva slags kunnskapsbase og autonomi den einskilde norsklæraren har på den aktuelle ungdomsskulen, og kva slags samarbeidspraksis dei har når dei tar stilling til dei aktuelle problemstillingane knytt til litteraturundervisninga, vil ein kunne seie noko om samanhengen mellom dei tre deldimensjonane i lærarprofesjonen slik dei blir gjort greie for av OECD (2016). Dette gjer det mogleg å sjå på norsklærarane sin praksis med eit profesjonsteoretisk blick.

3.0 Metode

Her presenterer eg forskingsmetode og metodiske val og vurderingar som har blitt gjort undervegs i forskingsprosessen. Innleiingsvis gjer eg kort greie for overordna trekk ved det semistrukturerte forskingsintervjuet, før eg presenterer utvalet og rekrutteringa til prosjektet. Vidare skildrar eg utføringa av intervjuet og behandlinga av datamaterialet, før eg gjer greie for tolkings- og analyseprosessen, og avslutningsvis tar eg for meg etiske betraktningar i samband med gjennomføringa av prosjektet.

3.1 Semistrukturert intervjustruktur

Ved hjelp av det kvalitative forskingsintervjuet kan ein få innblikk i menneskjers opplevingar av verda (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20) og refleksjonar om egne erfaringar og meiningar i samband med det aktuelle temaet for forskinga (Tjora, 2017, s. 113). Med det semistrukturerte intervjuet som metode har eg i denne oppgåva forsøkt å få innblikk i norsklærarar sine tankar og refleksjonar om utviklinga av litterær kompetanse over eit treårig utdanningsløp. At intervjuet er semistrukturert vil seie at det verken er ein open samtale eller eit lukka spørjeskjema (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Ved hjelp av djupneintervju har eg vore interessert i å studere meiningane, haldningane og erfaringane til informantane (Tjora, 2017, s. 114), for å sjå korleis desse eventuelt påverkar den enkelte læraren si litteraturundervisning. Det semistrukturerte intervjuet mogleggjer eit djupare innblikk i informantane sine tankar om eigen praksis, og gjer det mogleg å følgje opp det som blir sagt undervegs, noko som gjorde det til ein hensiktsmessig metode å bruke i studien min.

3.2 Utval

Informantgruppa i prosjektet består av seks kvinner og tre menn, som var i alderen 29-64 år³ på tidspunktet då intervjuet fann stad⁴. Alle arbeider ved same ungdomsskule i Midt-Noreg, og underviser i norsk. Informantane er basert på et kriterieutval (Tjora, 2017, s. 261), og er valde på bakgrunn av at dei har norsk som undervisningsfag og underviser ved same ungdomsskule. Informantane til oppgåva representerer slik eit strategisk utval (Tjora, 2017, s. 130).

Det var viktig for datamaterialet mitt at alle norsklærarane på den aktuelle ungdomsskulen var villige til å delta. På tross av at ein ut i frå intervjuet med lærarane ikkje kan seie

³ Alder oppgitt i tabellen er informantanes alder på intervjutidspunktet.

⁴ Alle informantar har fått fiktive namn. Mennene har blitt tildelt fiktive jentenamn for å anonymisere dei størst mogleg grad.

noko om skulen sin skjønnlitteraturundervisningspraksis, var det verdifult for meg å kunne samanlikne lærarane sine tankar med kvarandre. Då ein del av det eg ønskte å undersøkje var det profesjonsfaglege fellesskapet på skulen, var det også viktig å få alle lærarane sitt blikk på samarbeidet om skjønnlitteraturundervisninga på skulen. Alle norsklærarane, med unntak av ein lærar, sa seg einige til å bli intervjuet. Vedkommande ønskte ikkje å vere med på bakgrunn av at ho som nyutdanna, ved tidspunktet intervjuet fann stad, nyleg var tilsett ved skulen⁵.

Tabell 1: Oversikt over informasjon om informantane

Informant	Undervisningserfaring
Siri, 45 år	15-25 år i ungdomsskulen
Miriam, 27 år	3-6 år i ungdomsskulen
Birgitte, 44 år	15-25 år i ungdomsskulen
Reidun, 47 år	15-25 år i ungdomsskulen
Dagny, 29 år	3-6 år i ungdomsskulen
Kristin, 32 år	3-6 år i ungdomsskulen
Gro, 37 år	10-15 år i ungdomsskulen
Ingrid, 29 år	3-6 år i ungdomsskulen
Frida, 64 år	40 eller fleire år i ungdomsskulen

I forkant av intervjuet vart det avtalt mellom meg og rettleiaren min at han skulle ta kontakt med avdelingsleiaren ved den aktuelle ungdomsskulen for å informere om prosjektet, og for å hente inn samtykke frå skulen om at det kunne gå føre seg datainnsamling hausten 2018. Eg tok sjølv kontakt med avdelingsleiaren ved skulen tidleg på hausten for å bekrefte samtykket om datainnsamling og for å planlegge gjennomføringa av intervjuet. Ansvar for å informere om prosjektet, og for å finne tidspunkt for intervjuet, vart vidare gjeven til seksjonsleiaren i norsk ved skulen. Ho vart bindeleddet mellom meg og norsklærarane, og sette meg i kontakt med dei.

På tross av at alle etter kvart samtykka til å delta i undersøkinga mi, var det berre tre av lærarane som aktivt meldt seg, og foreslo tidspunkt, etter ein felles e-post som vart sendt ut av seksjonsleiaren. Det vil slik vere verd å merke seg grad av frivilligheit blant dei intervjuet lærarane. På tross av at ein ikkje kan seie noko konkret om lærarane sin motivasjon for å bli intervjuet, var det truleg ulik grad av initiativ hos lærarane. Samstundes som det var viktig for forskinga mi å få intervjuet alle lærarane på ungdomsskulen, var det også viktig for meg å ivareta det etiske omsynet om at ingen skulle føle seg pressa til å delta. For å avtale tidspunkta for

⁵ Då den aktuelle læraren ikkje hadde undervist ein klasse over ein lenger tidsperiode, hadde det truleg vore vanskeleg for vedkommande å svare på spørsmåla i intervjuguiden. Samstundes kunne det nyutdanna perspektivet på litteraturundervisning vore eit interessant bidrag til undersøkinga mi, noko som ville vore mogleg med ei revidering av intervjustrukturen.

intervjua med dei resterande lærarane, tok eg anten kontakt personleg på skulen dei dagane eg var der for å intervju andre, eller oppretta ein forbindelse med dei via e-post. Slik sikra eg meg moglegheita til å intervju alle norsklærarane, og fekk samstundes personleg bekrefta at dei ønskte å stille opp til intervju.

3.3 Førebuing

For å førebu meg til intervju laga eg ein intervjuguide (vedlegg 1), som skulle hjelpe meg å strukturere samtalen, samt sikre at eg kom inn på temaa som var relevante for undersøkinga mi. Utkastet til intervjustrukturen vart i samråd med rettleiaren min ferdigstilt med omsyn til spørsmålsformuleringar og hensiktsmessig rekkefølge på spørsmåla. I forkant av intervju til prosjektet piloterte eg intervjustrukturen min på ein norsklærer som arbeider ved ein vidaregåande skule i Trønderlag. Dette var for å trene på intervjusituasjonen og spørsmålsformuleringane mine, og var slik meir relevant for utføringa heller enn innhaldet. Slik kunne eg vurdere tidsbruken og eventuelle spørsmål som kunne dukke opp i samband med spørsmåla mine, og eg kunne vidare vurdere å reformulere, leggje til, eller stryke nokre av dei opphavelige spørsmåla i strukturen.

Intervjustrukturen hadde fem hovudspørsmål, og var eit forsøk på å strukturere intervjuet tematisk. Følgjande hovudspørsmål vart brukte:

1. Kan du fortelje på kva slags måte du arbeider med lesing av skjønnlitteratur i klasserommet?
2. Korleis arbeider du med fagleg progresjon i litterære leseåtar over tre år?
3. Korleis skil litteraturundervisninga di seg på dei ulike trinna i ungdomsskulen?
4. Kva skil litteratur du tar i bruk på dei ulike trinna?
5. Kva bør målet med litteraturundervisninga i ungdomsskulen vere slik du ser det?

Intervjua skulle etter planen ta rundt 45 minutt. Hovudspørsmåla er formulerte opne, slik at det var rom for å snakke om det intervjudeltakarane intuitivt tenkte på. Progresjonen i hovudspørsmåla går frå eit overordna spørsmål om korleis lærarane jobbar med skjønnlitteratur generelt, til spørsmål om den faglege progresjonen i skjønnlitteraturundervisninga. Under kvart hovudspørsmål er det i intervjuguiden lista opp oppfølgingsspørsmål som utfyller den overordna tematikken i hovudspørsmåla. Hensikta med oppfølgingsspørsmåla var å sikre at eg kom inn på dei spesifikke, mindre temaa eg ønskte å høyre lærarane sine tankar om.

I tillegg til dei nedskrivne oppfølgingsspørsmåla, var intervju prega av inngåande, spesifiserande og fortolkande spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 166-167). Det var viktig for prosjektet mitt å stille spørsmål som oppmuntra til refleksjon over eigen praksis, for å prøve å avdekkje kva som ligg til grunn for læraren sin gjennomføring av skjønnlitteraturundervisninga på ungdomsskulen. I tillegg til dette var det viktig for meg å formulere spørsmål

som tilsynelatande ikkje var ute etter noko som kunne tolkast som eit fasitsvar, men som tydeleg var ute etter læraren sine tankar og refleksjonar.

3.4 Utføring

Intervjua vart gjennomførte mellom oktober og november i 2018 på arbeidsplassen til lærarane. Det var viktig for meg å utføre intervjua på læraranes eigen arbeidsplass, då dette er eit miljø lærarane er kjende i og føler seg trygge på (Tjora, 2017, s. 121). Lærarane fekk sjølv velje rommet intervjuet skulle gå føre seg i, noko som delvis var av praktisk omsyn, men det var også gjort på bakgrunn at eg ønskte at dei skulle føle seg komfortable på den aktuelle intervjustaden. Det vart brukt lydopptak for å utføre intervjua, med ein mobil som lydopptakar. Slik kunne eg utelukkande fokusere på det informantane sa, utan å tenkje på å notere ned svara deira.

På starten av intervjuet fekk informantane informasjon om temaet for masteroppgåva mi. Eg hadde på førehand trudd at dei hadde fått meir informasjon om prosjektet, og måtte difor bruke noko tid på å snakke om den overordna tematikken til studien. Vidare informerte eg om korleis datamaterialet ville bli samla inn, oppbevart og brukt i oppgåva. Lærarane signerte samtykkeskjemaet (vedlegg 2)⁶. Med dette bekrefta dei at dei ville delta i intervjuet, at anonymisert data vart brukt i oppgåva, og at dei når som helst kunne trekkje seg frå prosjektet utan å oppgje nokon grunn.

Intervjuguiden skulle i utgangspunkt bli brukt som ein rettleiande instans for kva vi skulle prate om i intervjuet. Eg merka på tross av dette at det var mest hensiktsmessig for datainnsamlinga mi å ta for seg alle spørsmåla som var lista opp i strukturen, medan eg samstundes passa på å følgje opp med spørsmål til det som vart sagt undervegs i intervjuet. Ved å kombinere inngåande, spesifiserande og fortolkande spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 166-167) med dei førebudde spørsmåla i intervjuguiden min, var målet å skape ei avslappa stemning rundt intervjuet, der det var opent for informantane å reflektere høgt (Tjora, 2017, s. 118), samstundes som eg sikra at samtaleemna eg ville innom vart gjennomgått.

Oppfølgingsspørsmåla bygde på hovudtemaet, og slik var det moglegheiter for at informantane allereie hadde vore inne på temaa til oppfølgingsspørsmåla då vi kom til dei i intervjua. På tross av dette valde eg å stille alle spørsmåla i guiden. Dette gav eg informasjon om i forkant av intervjua, slik at informantane var førebudde på å få spørsmål som dei sjølv følte dei allereie hadde svara på. Hensikta med dette var å sikre at informantane kunne utdjupe

⁶ Lærarane signerte i etterkant av intervjua eit revidert samtykkeskjema. Sjå vedlegg 3.

det som allereie var sagt. Dette viste seg å vere hensiktsmessig, då informantane i stor grad svara meir ut–djupande på oppfølgingsspørsmåla enn på det innleiande hovudspørsmålet.

Å følgje intervjuguiden så detaljert som eg gjorde har trulig vore positivt for inn–samlinga av datamaterialet mitt. Samstundes vil det vere verd å diskutere om det kan ha påverka djupneintervjuets ideal om ein fri, uformell samtale (Tjora, 2017, s. 158). I dei første intervju merka eg at eg sjølv heldt meg for slavisk til intervjuguiden, og eg burde meir inngåande tatt tak i det informantane fortalde meg. Etter kvart som eg vart meir komfortabel i intervju–situasjonen, fungerte intervjuguiden som ei god støtte undervegs, utan at han vart overdriven bindande. Slik vart det også lettare for meg å frigjere meg frå den, utan å uroe meg for at den tematiske strukturen eg hadde lagt opp ikkje vart fylgt.

Det semistrukturerte kvalitative forskingsintervjuet er karakterisert ved at det er ein mellommenneskeleg situasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 49). Det faktumet at kunnskap blir skapt i interaksjonen mellom to menneskjer betyr vidare at samspelet mellom intervjuar og den som blir intervju er ei viktig betraktning. Det var difor viktig for meg å byggje opp tiltru mellom meg og lærarane. Eg presisterte på bakgrunn av dette at eg ikkje var ute etter noko fasitsvar på spørsmåla mine, men at eg var interessert i å avdekkje læraranes eigne tankar om litteraturundervisninga deira. For å forsterke eit godt sosialt samspel var det vidare viktig å vere lydhør ovanfor informantane mine. Ved å nikke, ha augekontakt, og å bruke andre bekräftande responsar (mhm, ja?, nei?), forsøkte eg aktivt å anerkjenne informantanes utsegner og oppmuntre til vidare utgreiing. På tross av at eg gjorde dette, vart det tydeleg for meg under arbeidet med transkripsjonane at eg nokre stader burde kome med fleire fortolkande spørsmål. Samstundes var eg undervegs bevisst på tidsramma for intervju, og store avvik frå intervju–guiden min ville truleg ført til i overkant lange intervju.

I ein intervjusituasjon vil det alltid vere ein asymmetrisk maktbalanse, og ein vil aldri kunne oppnå ein samtale mellom to likeverdige partar (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 51). På tross av dette påverka fleire faktorar maktbalansen under intervju. På den eine sida hadde eg rolla som intervjuar. Det er slik mogeleg at lærarane oppfatta min kunnskap om temaet for undersøkinga som meir inngåande enn deira eiga, og det kunne slik potensielt ha oppstått ein motvilje til å prate utdjupande om sin eigen praksis i fare for å seie noko som kan oppfattast som «feil». Samstundes kan mi rolle som student ha modifisert det asymmetriske makt–forholdet. I forkant av intervju forsterka eg rolla som student bevisst, noko som kan ha ført til at lærarane i større grad følte seg komfortable til å fortelje om eigne praksisar. Avslutningsvis i intervjuet spurde eg informantane om det var noko meir dei ønskte å føre til, og takka så for

deltakinga. Eg opplevde lærarane som opne til å fortelje om praksisen sin, og som villige til å reflektere over den.

3.5 Transkripsjon

Å transkribere betyr «å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). For å foreta analysen av datamaterialet mitt, måtte eg transkribere den munnlege intervjusamtalen til skriftleg tekst. Under transkriberingsarbeidet frå talespråk til skriftspråk får vi, ifølgje Kvale og Brinkmann, «(...) svekkede og dekontekstualiserte gjengjeving av direkte intervjusamtaler (2015, s. 205), noko som medfører abstraksjoner. Sjølve lydopptaka frå intervjuet vil vere ein abstraksjon frå at informantane er direkte tilstade. Slik vil ein gå glipp av handbevegelsar, kroppshaldningar og kroppsspråk. Vidare vil transkripsjonen frå intervjusamtalen til skriftleg form føre til at potensielle meiningsberande signal i stemmeleie og intonasjon går tapt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Då transkripsjon er forbunde med fleire tekniske og tolkingsmessige problemstillingar, er det, ifølgje Kvale og Brinkmann, ein grunnregel i transkripsjon: gjer grundig greie for korleis transkripsjonen er blitt utført (2015, s. 205).

Arbeidet med transkripsjonane var utført i etterkant av intervjuet i perioden oktober til november 2018, slik at eg hadde intervjuet friskt i minne då eg transkriberte. For å transkribere lydfilene brukte eg programmet NVivo. På grunn av den semistrukturerte strukturen på intervjuet etterstreva eg å transkribere så detaljert som mogleg. Dette er i samsvar med Tjora (2017) sine retningslinjer, som presiserer at ein ikkje alltid på dette tidspunktet av prosessen veit kva som er dei viktige temaa, og vidare kva som er eit hensiktsmessig detaljnivå (s. 173). Slik sikra eg at formuleringar med potensiell verdi for oppgåva mi vart tatt vare på, noko som vidare hjelpte meg å betre hugse stemningane i intervjuet, det sosiale samspelet og kroppsspråket til informantane. Transkripsjonsarbeidet er eit fortolkingsarbeid, då det munnlege språket ikkje naturlegvis lett lar seg transkribere til skriftleg form. Difor var det opp til meg å best mogeleg sikre at det informantane sa i intervjuet kom riktig fram i skriftleg form. Det var blant anna ein naturleg konsekvens ut i frå spørsmålsformuleringane mine at lærarane måtte tenke høgt. Slik oppsto det tidvis ustrukturerte tankerekkkjer. For å ivareta desse tankerekkjene var det naudsynt med transkriberingskoder (vedlegg 4) som synte dei.

Transkripsjonar medfører utveljing av dei mange dimensjonane ein munnleg intervju-samtale inneheld (Kvale og Brinkman, 2015, s. 208). I mitt arbeid med å transkribere intervjuet måtte eg slik ta eit aktivt val om kva som var hensiktsmessig å ta med. Eg har konsekvent notert ned latter i transkripsjonane, då det i stor grad sto fram som meiningsberande i nokre tilfelle. I

tillegg til dette har eg også transkribert ord eller lydar som signaliserer usikkerheit og tankeverksemd. På grunn av lesbarheita til transkripsjonane, og då uttale og språk ikkje var av interesse for oppgåva mi, har eg vald å transkribere på normalisert nynorsk. Då visse dialektale ord kan ha ein særeigen betyding har eg vald å inkludere desse (Tjora, 2017, s. 174), med mindre eg fann ei omsetjing som tok vare på ordet eller ordas opphavslege tyding.

3.6 Analyse og tolking av datamaterialet

I arbeidet med analysen av datamaterialet mitt brukte eg ikkje eit bestemt verktøy, men eg valde ei bricolage-tilnærming som kombinerer fleire analyseverktøy (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 263). Eg valde på førehand å ta i bruk hermeneutisk meiningsfortolking, slik den er skissert hos Kvale og Brinkmann (2015, s. 236-237), for å analysere materialet mitt. Då materialet var relativt stort, var det avgjerande å få komprimert det slik at det var lettare å fortolke. Denne komprimeringa vart gjort i form av ei meiningsfortetting som er inspirert av Amedo Giorgis (1975, referert i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 232) fenomenologisk baserte meiningsfortetting. Samstundes som intervjusekvensane vart meiningsfortetta, vart dei også kategoriserte for å meiningskonstruere dei i større grad, og vidare for å kunne samanlikne utsegner frå fleire informantar. Det meiningskonstruerande arbeidet med datamaterialet mitt byrja med opne kategoriar, som i større grad vart meir lukka og fokuserte undervegs i fortolkingsarbeidet. Det meiningsfortettande arbeidet med transkripsjonane var med andre ord avgjerande for den tematiske inndelinga av analysen, då det innsamla materialet la føringar for kva tema det var interessant å skrive om.

Giorgis (1975, referert i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 232) metode for fenomenologisk basert meiningsfortetting er ein meir omfattande analysemetode enn eg har tatt i bruk. Eg har derimot forsøkt å lage kodar basert på innhaldet i sjølve datamaterialet, noko som gav meg moglegheita til å seie noko om kva informantane sa, og ikkje berre kva dei snakka om (Tjora, 2017, s. 201). Ved å forkorte det lærarane sa i intervjuet til kortare og meir konsise formuleringar, utan at meininga gjekk tapt, kunne eg sjå den konkrete meininga deira på få ord (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 232). Kodane som opphavsleg vart brukte for å kategorisere materialet mitt tok utgangspunkt i dei fem hovudsspørsmåla. På tross av at desse hovudsspørsmåla viste seg å ikkje bli forskingsspørsmåla til oppgåva, gav det kategoriserte datamaterialet mitt eit strukturert grunnlag å arbeide med analysen ut i frå.

Etter å ha komprimert og kategorisert datamaterialet mitt, las eg igjennom det fleire gonger med utgangspunkt i hermeneutisk fortolkingsprinsipp. For å konstruere meining frå tekst må ein gå ut over det som direkte er sagt. Slik kan ein finne meiningsstruktur hos den

enkelte, og vidare tydingsrelasjonar til dei andre lærarane. Det dekontekstualiserte datamaterialet vil slik bli rekontekstualisert i lys av fortolkinga (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 234). Fortolkingsprosessen var prega av eit mål om å skape samanheng i datamaterialet mitt, både for kvar enkelt informant, og datamaterialet som heilheit. Slik er fortolkingsarbeidet ein måte å abstrahere ei større meining ut i frå det som konkret er sagt. Ved å sjå det som er sagt i lys av teoretiske perspektiv har eg slikt søkt å komme meg djupare inn i lærarane sitt meiningsunivers.

3.7 Ethiske refleksjonar

Prosjektet er gjennomført i samsvar med NSD⁷ sine retningslinjer for personvern. Eg har undervegs i forskingsprosessen hatt medvit om retningslinjer for både samtykke og oppbevaring av datamaterialet, og i prosessen med arbeidet av materialet, analysen av det og ferdigstillinga av oppgåva mi. Det har slik vore viktig for meg å anonymisere deltakarane i størst mogleg grad for å sikre personvernet deira, i tillegg til at prosjektet ikkje skal medføre nokon ulemper for dei involverte. Då spørsmåla tok utgangspunkt i læraranes egne praksisar, var det viktig for meg å presentere resultatane frå intervjuet på ein representativ, respektfull og nyansert måte. Dette var særleg aktuelt då alle lærarane er tilsett ved same ungdomsskule. Det har blitt gjort fleire grep for å anonymisere lærarane som vart intervjuet. Kjønn er blant anna ikkje nemnd som ein identifiserande faktor, og alle informantane har fått fiktive damenamn. Erfaringa til kvar enkelt lærar er blitt gruppert i større tidsrom, og den aktuelle ungdomsskolen har blitt anonymisert. Det er heller ikkje spesifisert kva trinn dei ulike lærarane er tilsett på.

På tross av at sjølve utvalet av sitat og kategoriar er gjort ut i frå ein subjektiv fortolkingsprosess, var det viktig for meg at informantane kunne kjenne seg igjen i måten dei blir omtala på, og at sitat og utdrag ikkje er lausrivne frå konteksten. Samstundes har det vore viktig for meg at læraranes utsegner, slik dei kom fram i intervjuet, ikkje har gått tapt i fortolkingsarbeidet. Å ikkje leggje ord i munnen på informantane mine, men å ta utgangspunkt i det som faktisk er blitt sagt, har slik vore ein viktig etisk betraktning undervegs i analyse- og tolkingsprosessen.

⁷ Norsk senter for forskningsdata

4.0 Analyse

Ein lærars syn på kva norskfaget er, og vidare kva målet med skjønnlitteraturundervisning er, vil truleg prege måten vedkommande vel å leggje opp undervisninga si over tre år. All litteraturundervisning kan slik vere bygd rundt ei forventning om kva elevane skal lære seg, og vidare vil dei kunne innehalde ei førestilling av litterær kompetanse (Torell, 2002a, s. 12-13). I analysen min vil eg utforske dei intervjuja norsklærarane sine tankar om skjønnlitteraturundervisning i lys av særleg Blau og Torell sine teoriar om litterær kompetanse. Analysen er delt inn i fire hovuddelar, som kvar tar for seg dei fire forskingsspørsmåla som vart presenterte i innleiinga. I 4.1 vil eg presentere og drøfte kva lærarane meiner målet og føremålet med litteraturundervisninga i norskfaget på ungdomsskulen bør vere. Vidare vil eg i 4.2 gjere greie for lærarane sine tankar om progresjonen i skjønnlitteraturundervisninga, med fokus på refleksjonar om utviklinga av litterær kompetanse hos elevane over eit treårig utdanningsløp. Dette vil bli ytterlegare undersøkt i 4.3, der lærarane sine tankar om måling og vurdering av fagleg progresjon i litterær lesing blir presenterte og drøfta. Då eg har intervjuja alle norsklærarar ved ein ungdomsskule, er det vidare interessant å drøfte det profesjonsfaglege fellesskapet på den aktuelle skulen. I 4.4 vil eg difor presenterte og drøfte samarbeidspraksisen knytt til skjønnlitteraturundervisninga på den aktuelle ungdomsskulen.

4.1. Mål og føremål med litteraturundervisning

Ein kan tenkje seg at skjønnlitteraturundervisninga i ungdomsskulen skal ha ein progresjon som skal leie fram til eit mål. Ved å undersøkje målsetjingar lærarane har for skjønnlitteraturundervisninga si, vil ein kunne seie noko om deira overordna syn på bruk av skjønnlitteratur i norskfaget. Målet med skjønnlitteraturundervisninga kan slik gje eit bilete av kva lærarane ønskjer at elevane skal sitje igjen med etter undervisninga. I tillegg til dette er det også verd å snakke om eit overordna føremål med skjønnlitteraturundervisninga. Omgrepet *føremål* vil her bli referert til som ei overordna legitimering av litteraturundervisninga i norskfaget, og analysen vil presentere og drøfte kvifor lærarane meiner, og eventuelt ikkje meiner, at skjønnlitteratur skal ha ein plass i norskfaget.

Den følgjande skjematisk framstillinga⁸ viser kva lærarane meiner målet med skjønnlitteraturundervisning i ungdomsskulen bør vere:

⁸ Avkryssa kategoriar er svara på spørsmålet: «Kva tykkjer du målet med litteraturundervisninga i ungdomsskulen bør vere?»

	Siri	Miriam	Birgitte	Reidun	Dagny	Kristin	Gro	Ingrid	Frida
Oppleving av at skjønnlitteratur gjør livet rikare	x		x				x		x
Leseglede		x		x	x			x	x
Skjønnlitteratur som samfunns-spegel			x					x	
Utvikle empati				x					
Utvikle seg som menneske				x		x			x
Livsmeistring				x					
Kjennskap til kulturarva						x			
Skrive skjønnlitteratur						x			
Underholdning						x			
Utvikle leseferdigheiter							x	x	

Ut i frå den skjematiske framstillinga kan ein sjå at det er eit gjennomgåande trekk at norsklærarane ser på utviklinga av leseglede som ein stor del av kva målet med skjønnlitteraturundervisninga i ungdomsskulen bør vere. Dette var også eit av Line Gagnat (2016) sine sentrale funn i hennar masteroppgåve, der ho undersøkte norsklærarars førestillingar om litterær kompetanse på vidaregåande. Knytt til målet om leseglede, seier Siri til dømes at målet med litteraturundervisninga bør vere å: « (...) få opp auga deira for at det å lese skjønnlitterært eh, er ein veldig fin ting i (...) å ha i livet sitt». I denne utsegna ligg tilsynelatande ein tanke om det gode ved skjønnlitteraturen, og det Magnus Persson (2012) referer til som myten om den gode litteraturen: at litteraturen i seg sjølv er god, og at ein gjennom å lese den vil bli ei godt menneskje (s. 16). At Siri meiner målet med litteraturundervisninga er elevanes erkjenning av det «fine» med skjønnlitteratur, kan sjåast i samanheng med at det ikkje er kva elevane les som er det viktigaste for ho:

Nei, det er eigentleg det same kva dei les, eh, tenkjer eg. Og om du les nok av det som, eh, ja, om ein kallar det kiosklitteratur, eller same kva du kallar det, så kan det vere at du rett og slett av deg sjølv tar eit par steg vidare då, og ønskjer å lese andre ting. Eg trur det viktigaste er at du les noko på det (...) på eit nivå sånn at det gjev deg noko. At det ikkje er for enkelt eller for vanskeleg, men det ... dei må berre lese teikneseriar òg, det er flott det.

Siri har på mange måtar ei tydeleg individorientert tilnærming til kva elevane skal lese, der ho har som mål å skape leselyst for kvar enkelt, og legitimerer skjønnlitteraturen i norskfaget med

utgangspunkt i skjønnlitteraturens moglegheit til å setje ord på tankar elevane kan ha. Slik verkar det ikkje å vere viktig kva elevane les, men at dei les noko dei likar.

Der både målet og føremålet med skjønnlitteraturundervisninga for Siri kan sjåast i lys av å utvikle ei form for literary transfer-kompetanse, verkar ho å vektleggje utviklinga av performancekompetanse når ho snakkar om kva det viktigaste eleven skal ha med seg etter litteraturundervisninga er: «At det er fiksjon. Eh, at, ehm, dei skal ha moglegheit til å vite at tekst, eller innhaldet er noko meir enn det konkrete svarte på kvite». Slik kan ein også hevde at Siri er oppteken av utviklinga av ei form for fiktiv lese måte. At eleven tar i betraktning det fiktive ved teksten kan føre til at dei får djupare tilgang til den litterære teksten (Penne, 2013, s. 43). Steffensen (2005) viser til at fiksjonslese måten må ha som premiss at teksten er oppdikta (s. 126). Evna til å undersøkje noko anna enn det bokstavelege i teksten er det Steffensen refererer til som å lese med fordobling, og han påpeiker at dette er avgjerande for den litterære kompetansen, men at det samstundes er noko av det vanskelegaste å beherske (2005, s. 138).

Ingrid meiner for det første at målet med skjønnlitteraturundervisninga må vere å få fram gleden av å lese, og ho ønskjer ikkje å gje elevar tekstar på eit så vanskeleg nivå at det går ut over leselysta. Fostring av leselyst, og ei frykt for at elevens motivasjon skal forsvinne, er også ein tendens som er synleg hos Dagny og Miriam. Sylvi Penne (2012) viser til at nordiske morsmåslærarar gjerne hentar diskursar som fokuserer på individet, og at arbeidet deira fortrinnsvis tar sikte på å skape gode opplevingar (s. 55). Med bakgrunn i mitt eige materiale vil det vere grunn til å peike på nokre av dei same tendensane, særleg det Penne omtalar som kvardagsteori og omsorgsmetafor. Penne viser til at lærarar ofte føyer seg til ein omsorgsdiskurs når dei underviser svake og ambivalente elevar (2012, s. 51). Når blant andre Ingrid verkar å vere påpasseleg på elevens leselyst i så stor grad at tekstutvalet i undervisninga blir prega av det, kan ein slik argumentere for at det er uttrykk for ein slik omsorgsdiskurs.

På tross av at Ingrid i stor grad argumenterer med utgangspunkt i det Aase (2012) omtalar som ein elevdiskurs, har ho som mål at elevane skal «(...) kunne forstå teksten og den tida den er skriven i». Her vektlegg Ingrid med andre ord utviklinga av intertekstuell literacy, då ho i tillegg til at elevane skal ha kunnskap om samfunnsstrøymingar under forfattarens virke, også er oppteken av at dei skal sjå parallellar frå fortida til notida. Med utgangspunkt i Aase kan ein slik hevde at Ingrid argumenterer for skjønnlitteraturens posisjon i norskfaget ut i frå ei kulturell fortolking av samfunnsdiskursen. Samstundes kan vektlegginga av leseglede sjåast på bakgrunn av at ho meiner leselyst vil føre med seg ei lesehastigheit elevane har bruk for etter ungdomsskulen. Slik er det Aase omtalar som instrumentell fortolking av samfunnsdiskursen

synleg hos Ingrid, noko som byggjer opp under Aase sin påstand om at ulike fortolkingar av samfunnsdiskursen kan observerast samtidig hos ein og same informant (2012, s. 162).

Ut i frå det Ingrid seier om kva målet med skjønnlitteraturundervisninga i ungdomsskulen bør vere, kan ein hevde at ho uttrykkjer relativt klare tankar om temaet. Samstundes tykkjer ho det er vanskeleg å skulle legitimere arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget, og seier sjølv at ho ikkje har tenkt så nøye igjennom det. Ho meiner uavhengig av dette at litteratur bør ha ein plass i faget:

Det bør det absolutt ha. Ehm, lesing er jo ikkje noko som berre skal vere i norskfaget, men vi opplever jo uansett at det er jo mest i norskfaget at ein (..) ikkje at ein les mest, nødvendigvis, men at ein har meir fokus på kva ein les då.

På tross av at Ingrid tidlegare viser til mål som kontekstuellet medvit og leselyst, referer ho her til norskfagets særskilte ansvar for leseopplæringa til elevane når ho snakkar om føremålet med litteraturundervisninga. Eg vil argumentere for at Ingrid på mange måtar har ein klar tanke om skjønnlitteraturens rolle i norskfaget ut i frå dei føregåande avsnitta, og det er difor interessant at desse tankane ikkje blir verbaliserert når ho blir spurdt om korleis ho legitimerer skjønnlitteraturens plass i norskfaget. Ingrid viser samstundes til det Skaftun, Wagner og Aasen (2015) ser på som norskfagets unike arbeid med tekst: ei merksemd som er retta mot teksten som tekst (s. 58). Dette er i samsvar med det ho ønskjer elevane skal sitje igjen med etter litteraturundervisninga hennar, då ho håper at dei har kjennskap til ulike typar tekstar, med ulik grad av nivå og tider dei er skrivne i og at dei har ulike metodar for å arbeide med tekst. Dette har på mange måtar ikkje ein intuitiv samanheng med det ho meiner målet med skjønnlitteraturundervisninga bør vere.

Kristin ser legitimeringa av skjønnlitteraturundervisninga i ungdomsskulen i samband med utvikling av kreativitet og fantasi, som kan brukast i både lesing og skriving. Då eg spurde kva ho meinte målet med skjønnlitteraturundervisninga i ungdomsskulen bør vere, svara ho:

Det må jo vere at vi skal *latter*. Nei, målet med å lese? Det kan jo vere mykje det då. Det kan jo vere det at vi skal kjenne til kulturarva vår. Vi skal kunne snakke om tekstar. Vi skal bli betre til å skrive egne skjønnlitterære tekstar. Vi skal trigge fantasien. Vi skal underhaldast. Det må jo vere så mangt.

Kristin sitt syn på kva målet med skjønnlitteraturundervisning bør vere inneheld fleire ulike komponentar. For det første vektlegg ho eit mål om utvikling av intertekstuell literacy. Sjølv om fleire av informantane seier dei underviser i litteraturhistorie, er det interessant at det berre er Ingrid og Kristin som nemner det ein kan tolke som intertekstuell kompetanse som eit mål for litteraturundervisninga. Kristin verkar derimot i endå større grad å vere oppteken av det Bäckman (2002) karakteriserer som undervisning *gjennom* litteratur, der lesing av litteratur

ikkje nødvendigvis er eit mål i seg sjølv, men blir brukt som eit middel (s. 118). Slik er det ikkje gitt at Kristin har eit mål om utvikle litterær kompetanse, men heller ein slags overordna kunnskap om etableringa av den norske nasjonen: «Du må jo vite korleis vi fekk to språk. Du må jo vite korleis det kom til og kva som skjedde under, eh, danninga av grunnlova, nasjonalromantikken blomstrar, og at (...) korleis språka utviklar seg».

Det er interessant at Kristin vektlegg å kunne snakke om tekstar som eit mål for litteraturundervisninga. Å tileigne seg eit språk for å kunne snakke om tekst er ein sentral del av performancekompetanse, og føreset eit metaspråk om litteratur. Verdien av metaspråkleg kompetanse blir også framheva av Skarstein (2013), som i si doktoravhandling hevdar det er ein nøkkelfaktor for læring (s. 294). Skaftun (2009) tar også til orde for verdien av eit omgrepsapparat for å kunne etablere ein avstand til teksten, og slik diskutere innhaldet i den på ein rikare måte (s. 97).

Miriam seier at målet med skjønnlitteraturundervisninga i ungdomsskulen bør vere at elevane skal bli glade i å lese, at elevane skal oppleve at lesing fører til opplevingar, kreativitet og refleksjonsevne, og at dei kan finne sin eigen identitet. Ho viser her til identitetsomgrepet, noko som kan tolkast i lys av norskfagets føremål om identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Penne (2012) sine funn viser derimot at lærarar generelt har lita tru på koplinga mellom litteratur og identitet (s. 37). Dette kan forklare kvifor berre ein av ni lærarar eksplisitt nemner dette som eit mål med skjønnlitteraturundervisninga. Det er samstundes påfallande at Miriam, i likskap med Penne sine informantar, tilsynelatande koplar identitet og lesestoff til ei identitetsutvikling på individuelt plan, noko som står i motsetnad til læreplanens tanke om fellesskultur (2012, s. 37). Målsetjinga hennar for skjønnlitteraturundervisninga heng saman med måten ho legitimerer skjønnlitteraturens plass i norskfaget:

Nei, det handlar liksom om den underholdningsverdien mykje. Og det at (...) ved å lese så skapar du kreativitet, føler eg. At det gjev dei inspirasjon til ting. Og det hjelper dei til å, ja, kva (...) () eg veit ikkje heilt korleis eg skal forklare det. Nei, eg tykkjer at skjønnlitteratur bør vere ein del av skulen sånn at, eh, det digitale ikkje tar fullstending overhand då.

At Miriam blant anna legitimerer skjønnlitteraturens rolle i norskfaget med utgangspunkt i litteraturens underhaldningsverdi, er ei av utfordringane ved litteraturundervisninga som Røskeland (2014) påpeiker. I staden for å legitimere ut i frå fagdidaktiske grunngevingar fokuserer Miriam her på eit elevorientert opplevingsaspekt ved litteraturen, noko som vidare vil kunne redusere verdien av litterær lesing til underhaldning. Aase og Kaspersen (2012) viser til at lærarane i *Nordfag*-prosjektet ofte grunn gav litteraturundervisninga ut i frå sin egne kulturelle posisjonar heller enn fagdidaktiske vurderingar (s. 40). Denne tendensen er til dels

synleg hos Miriam, då ho verkar å ha eit personleg ønskje om å ivareta litteraturens plass i norskfaget til fordel for «det digitale», utan noko grunngjeving for kvifor dette er viktig.

Dei som tilsynelatande er mest opptekne av skjønnlitteraturen i norskfaget, er lærarane Reidun og Frida. Begge har ein tydeleg tanke om skjønnlitteraturens rolle som noko essensielt for norskfaget. For Reidun er det skjønnlitteraturen som legitimerer norskfaget:

Nei, eg trur det var det eg sa til deg tidlegare. Med alt litteraturen kan gje då. Med å (...) at ein kan kjenne seg igjen, at det kan hjelpe folk som slit, at det kan (...) at du blir (...) får inn kunnskap. At du lærer om andre verdens ... altså det er jo alt. Sant? Og eg meiner det at visst ein ikkje har mykje litteratur i norskfaget så er det (...) er ikkje noko fag. Det har ikkje legitimitet, tenkjer eg. Kva er det elles? Det er jo ikkje noko red (...) eller eit verktøyfag. Sant? Så eg meiner det er ein veldig stor del av norskfaget sin identitet.

Reidun tar her tydeleg standpunkt til kva ho meiner norskfaget er, og avskriv på mange måtar det instrumentalistiske perspektivet i faget til fordel for det som kan tolkast som danning, personleg vekst og identitetsutvikling (Kjelen, 2013, s. 60). Målet med skjønnlitteratur, for Reidun, er at elevane skal bli glade i å lese bøker, bli klokare menneskje, og at dei skal utvikle den empatiske kompetansen sin. Dette er eit argument som har klare parallellar til Martha C. Nussbaum (2016) sitt syn på litteraturens etikk. Ho meiner blant anna at skjønnlitteratur gjev oss ein moglegheit til å betrakte andre sine liv med engasjement og empatisk forståing (Nussbaum, 2016, s. 29). I norsk samanheng har Per Thomas Andersen (2011) vore ein sentral talsperson for dette synet, og han, som Reidun, meiner at skjønnlitteraturen har ei unik rolle når det gjeld utviklinga av det empatiske individet (s. 20).

For Frida er skjønnlitteraturen den særeigne delen av norskfaget, og ho ser på faget som ein «oase» der ein kan gjere noko anna enn det instrumentelle og funksjonelle. Dette synet er interessant å knyte opp mot korleis ho legitimerer skjønnlitteraturens rolle i norskfaget:

Ehm, hovudbodskapen min når eg seier at dei skal lese er at visst de blir glad i å lese ein dag, så får de det så artig. Det blir artigare enn å setje dykk på PCen. Heilt garantert. Men for å komme dit, så må vi øve oss litt. Og samtidig då, så legg eg til at på skulen så gjer vi det for at eg tenkjer kanskje å putte inn noko anna då. Når vi les litteratur, så kanskje de lærer noko anna samstundes. De blir flinkare til å skrive. De blir flinkare til å lese både stilt og høgt. Så når de skal lese noko i ein annan forsamling så er dykk trygge på å lese. Så det å lese er viktig for deg, opplevinga og livet ditt.

Utsegna til Frida må seiast å innehalde fleire typar legitimeringar. For det første viser ho til utviklinga av ei generell leseglede, og at litteraturen kan gjere elevens liv rikare. I likskap med Miriam er det ein slags motstand til det digitale i utsegna hennar, og ei overtyding om at lesing er meir givande enn data. At skjønnlitteratur er ein fin ting, som Siri seier, verkar å vere eit syn Frida delar, og forsterkar samstundes Persson (2012) sin påstand om den viktigaste institusjonen for spreinga av myten om den gode litteraturen er utdanningssystemet (s. 17).

Samstundes som Frida hevdar at opplevinga av skjønnlitteraturen er det viktigaste målet, brukar ho mykje tid på å snakke frå eit instrumentalistisk perspektiv på lesing, då ho vektlegg utviklinga av generelle lese- og skriveferdigheiter. I tillegg til dette er ho tilsynelatande oppteken av utviklinga av tekstuell literacy, då ho ser på lesing av skjønnlitteratur som noko som må øvast på, og at det er ein slags kode som må knekkast for at det skal bli «artig» å lese. Frida er tydeleg på at arbeidet med skjønnlitteratur er noko anna enn det instrumentelle og funksjonelle i norskfaget. Samstundes som ho set opp dette motsetnads-tilhøvet, gjev ho lesing av litteraturen fleire funksjonar som må sjåast på som instrumentelle ferdigheiter. Slik blir det ein tydeleg ambivalens i det ho seier at litteraturen har ein verdi i seg sjølv, samstundes som ho fokuserer på alt litteraturen kan gje ut over det å lese litterært.

Dagny meiner målet med skjønnlitteraturundervisninga i ungdomsskulen bør vere leseglede, og at elevane føler aksept for dei preferansane dei har når det kjem til lesing. For Dagny er skjønnlitteratur viktig for leseglede til elevane, då det kan opplevast som meir lystig enn å lese sakprosa. Samstundes verkar leseglede å vere så sentral for Dagny at ho tilsynelatande ikkje vektlegg lesing av skjønnlitteratur som det viktigaste. Ho seier blant anna: «(...) visst eg klarar å vekke leseglede for faglitteratur, så er det òg vel og bra. Og det er jo kanskje best, eh, visst du har tenkt å studere lenge. *Latter*». Røskeland (2014) påpeiker at litteratur gjerne blir brukt som reiskap for å utvikle funksjonelle ferdigheiter (s. 204). Då Dagny verkar å vektleggje leseglede, uavhengig av kva elevane les, er det grunn til å trekkje parallellar mellom det Røskeland skriv og praksisen til Dagny. Litteraturen blir på mange måtar eit middel for oppnå ei interesse for å lese, men det fiktive treng ikkje å vere ein føresetnad for leseglede.

Legitimeringa av skjønnlitteraturen i norskfaget verkar, for Dagny, å vere at lesing av skjønnlitteratur kan ha ein større nytteverdi for elevens evne til å orientere seg i tekstsamfunnet: «Så får du nokre vertkøy til å tolke og analysere veldig mykje då, når det kjem til både journalistikk, når det kjem til reklame, når det kjem til alt vi blir utsett for». Legitimeringa av skjønnlitteraturens rolle ut i frå elevens moglegheiter til å orientere seg i tekstsamfunnet kan sjåast på som ein konsekvens av samfunnsdiskursens krav om undervisningas relevans for eleven i samfunnet utanfor skulen (Aase, 2012, s. 149). Ved å vise til at lesing av skjønnlitteratur har ein overføringsverdi som rustar elevane for tekstintrykk dei er utsatt for elles i livet, argumenterer Dagny for skjønnlitteraturen i norskfaget med utgangspunkt i ei instrumentell tolking av samfunnsdiskursen.

Der dei føregåande lærarane i stor grad tar litteraturens plass i norskfaget for gjeve, stiller Birgitte og Gro spørsmål ved kor stor plass litteraturen bør ha. Birgitte seier at skjønnlitteraturen ikkje nødvendigvis fortener så stor plass i norskfaget som den har fått, og

grunngeiv det med utgangspunkt i at arbeids- og samfunnslivet ikkje er prega av skjønnlitterære tekstar. Skjønnlitteratur er, for Birgitte, ei flukt frå røynda, som ho prøver å trekkje meir over i andre opplevingselement ein finn i opplæringa til elevane: «Ein skal få lov til å oppleve at det er ein underhaldningsverdi i faget, og (). Så skjønnlitteratur må heilt klart ligge der». Der særleg Frida ønskjer å verne litteraturen frå samfunnsdiskursens press, verkar Birgitte å meine at skjønnlitteraturen ikkje fortener den plassen den har, då den tapar mot andre store underhaldningsdistributørar i samfunnet.

Birgitte meiner elles at det er eit todelt mål med skjønnlitteraturundervisninga i ungdomsskulen, der ein både skal skape ei oppleving hos eleven og ei vedkjenning av korleis litteraturen kommenterer samfunnet. På tross av at ho vektlegg opplevinga av skjønnlitteratur, viser Birgitte til at det skal vere eit mål for eleven å utvikle ein intertekstuell literacy. Samstundes som ho vektlegg skjønnlitteraturens moglegheit til å kommentere samfunnet og skape oppleving, set ho ikkje skjønnlitteraturen eksplisitt i ein særreigen posisjon når det kjem til leseglede, og viser til at det ikkje nødvendigvis er skjønnlitteratur som er best eigna for å skape leseglede hos alle elevar.

Gro legitimerer skjønnlitteraturen med utgangspunkt i at det kan vere eit verktøy for elevane til å meistre sitt eige liv. I ein tidsalder der psykisk helse er eit viktig tema, meiner ho det kan vere med på å gje legitimitet til skjønnlitteratur. Sjølv om alle lærarane vedkjenner at lesing av skjønnlitteratur kan ha ein overføringsverdi på andre aspekt av elevens liv, som til dømes livsmeistring og at dei kan kjenne seg att i tekstane, er Gro den einaste som omtalar dette knytt til litteraturens legitimitet. At ein lesar er i stand til å kople sin eigen forståingshorisont opp mot teksten han les, er ein sentral del av literary transfer-kompetanse. Samstundes påpeiker Torell (2002b) at eit einsidig fokus på literary transfer vil kunne føre til ei transferblokkering, noko som hindrar ei fagleg lesing av teksten. Når Gro legitimerer med utgangspunkt i litteratur som meistringsverktøy, kan ein igjen trekkje parallellar til Penne (2012) sine funn om at lærarane ofte gjev seg hen til omsorgsmetaforen når dei grunngeiv litteraturundervisninga si. Gro er samstundes tydeleg på at skjønnlitteratur ikkje er det viktigaste for ho, og at ho er meir oppteken av å ruste eleven med reiskap til å kunne orientere seg i eit tekstsamfunn etter ungdomsskulen. Ho meiner at ein med eit for einsidig fokus på skjønnlitteratur vil kunne «(...) bomme på ferdigheitsmål som dei treng seinare».

Gro sitt mål med skjønnlitteraturundervisninga er å få elevne til å bli sterkare lesarar generelt, då leseferdigheit er viktig «(...) uansett kva ein skal bli». Samstundes er det eit mål for ho at elevane kan få ei oppleving av å lese ei bok, noko Gro meiner kan vere eit alternativ til andre underholdningskanalar. For Gro, som for Birgitte, er skjønnlitteraturen eit opplevings-

aspekt ved norskfaget, og ho verkar å vere meir oppteken av såkalla «ferdigheitsmål», enn sjølve skjønnlitteraturundervisninga. At målet med skjønnlitteratur er utviklinga av ei generell leseferdighet, er i samsvar med fleire av lærarane sine oppfatningar, og byggjer vidare opp under Røskeland (2014) sin påstand om at skjønnlitteratur, som gjev underhaldning og gode leseopplevingar, først og fremst er nyttig som mengdelesing for å øve opp tekniske leseferdigheiter (s. 204).

4.1.1 Samanfattande diskusjon

Penne (2012) viser til at arbeidet med skjønnlitteratur ofte må vike for andre av morsmålsfaga sine sentrale mål. Med utgangspunkt i datamaterialet mitt er dette ein tendens som er synleg blant norsklærarane på den aktuelle ungdomsskulen. Når ein argumenterer for at lesing av skjønnlitteratur generelt aukar lesekompetanse, kan ein fort redusere skjønnlitteraturens eigenverdi til eit verktøy for lesetrening. På denne måten kan ein påstå at all lesing er like verdifull, uavhengig av kva og korleis ein les. Det Bäckman (2002) omtalar som undervisning *gjennom* litteratur, er synleg blant norsklærarane i min studie, noko som også var ein tendens Gagnat (2016) fann i hennar masteroppgåve. I staden for å behandle skjønnlitteraturen og fiksjonen som noko særeige, er det ein tendens til at den blir brukt som eit middel for å nå ei målsetjing som tar utgangspunkt i andre kompetansar i norskfaget.

Majoriteten av lærarane nemner leseglede som eit overordna mål med skjønnlitteraturundervisninga. Ein fare med å hovudsakleg knytte skjønnlitteraturens verdi i klasserommet opp mot leseglede er at ein reduserer skjønnlitteraturens rolle i norskfaget til underhaldning. Når lærarane snakkar om måla og føremåla med skjønnlitteratur i ungdomsskulen, er det generelt lite snakk om å utvikle eit metaspråk for å snakke om tekst. Den analytiske performancekompetansen og tekstuell literacy ser med andre ord ut til å hamne i bakgrunnen for ei vektlegging av elevens oppleving av litteratur. Lærarane er slik tilsynelatande opptekne av eit elevorientert utgangspunkt når dei legitimerer og greier ut om kva målet med litteraturundervisninga bør vere.

Kjelen (2013) viser til to eksisterande legitimeringsstrategiar blant norsklærarar, der den første er ein lesarorientert posisjon som vektlegg elevens interaksjon med teksten, og den andre er ein meir tradisjons-, tekst- og kanonorientert retning (s. 67). På tross av at Kristin, Miriam og Birgitte kombinerer desse legitimeringsstrategiane, er det den lesarorienterte posisjonen som er tydelegast når lærarane snakkar om måla og føremåla med skjønnlitteraturundervisninga i mitt datamaterialet. Ein fare med eit for einsidig fokus på eleven som lesar er at det kan føre til ei nedvurdering av det tekstlege arbeidet. Rosenblatt sjølv insisterte på at ein må ta både teksten

og lesaren i betraktning: «From the beginning, while affirming the importance of the neglected reader, I have insisted on the contribution of both reader and text» (Sitert i Penne, 2013, s. 46-47).

Jon Smidt (2016) skriv: «Norskfaget er under press, og særlig kultur- og litteraturdelen av faget er tydeligvis inne i en legitimeringskrise» (s. 249). Ut i frå mitt datamateriale er det belegg for å hevde noko av det same. Dei fleste norsklærarane i studien min har på ein eller annan måte ei førestilling om at skjønnlitteratur bør vere ein del av norskfaget. Samstundes er det ein motsetnad mellom haldninga til skjønnlitteraturens sjølvsegte plass i faget, og korleis dei legitimerer den. Som Penne (2012) fann i sin studie, har også norsklærarane i mi eiga undersøking ein tendens til å ta utgangspunkt i kvardagsteoriar, heller enn generelle fagdidaktiske grunngjevingar, når dei legitimerer skjønnlitteraturen i norskfaget. Slik kan ein argumentere for at dei fleste lærarane har ein tanke om at skjønnlitteratur skal vere ein del av norskfaget, men i mindre grad viser til fagdidaktiske grunngjevingar for kvifor.

4.2 Systematisering av progresjon i litterær kompetanse

Ludvigsenutvalet og Stortingsmelding 28 fremjar eit syn på progresjon som tar utgangspunkt i elevens læringsløp. Overordna seier seks av norsklærarane i studien min at dei legg ein progresjonsplan på ein eller annan måte. I rapporten *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* står det at ei tilrettelegging for god progresjon i læringa krev ein god fagdidaktisk forståing av eit sannsynleg læringsløp i eit fag (NOU, 2015, s. 42). Systematiseringa av progresjonen i skjønnlitteraturundervisninga er, slik læreplanen er lagd opp i dag, eit ansvar på lokalt nivå. Vidare vil eg presentere informantanes tankar om korleis dei jobbar med elevens progresjon i skjønnlitteraturundervisninga over tre år. I framstillinga har eg vektlagt læraranes samla tankar om temaet, slik dei kjem fram undervegs i intervju.

Siri stiller innleiingsvis spørsmål til sjølve progresjonsomgrepet: «(...) eg veit ikkje korleis du ser for deg ein progresjon?», og indikerer slik at progresjonsomgrepet anten kan vere utydeleg, eller at omgrepet ber med seg fleire tydingar. Siri presiserer vidare at ho tykkjer det er viktig at elevane kjem i gong tidleg med å snakke om tekst. Ei vektlegging av å snakke om tekst viser på mange måtar til utviklinga av performancekompetanse. Vidare påpeiker ho at tekstinnehaldet «kanskje» blir meir krevjande, samt at elevane skal bli meir sjølvgåande i samtalar om tekst. Siri tenkjer seg ein progresjon i tekstutval, der det blir vanskelegare å sjå budskapen i teksten. Ho viser også til at det skal bli auka faglege krav, der ho nemner at det i åttande og niande klasse er fokus på forfattaren og leseopplevinga, medan ein i tiande skal ha

ein grundigare analyse av teksten. I tillegg til dette er det eit mål for ho at elevane skal byrje å trekkje inn «(...) lite granne verda utanfor teksten».

Elevens kompetanse til å bli meir sjølvgåande i samtalar om tekst, er ein av dei få konkretiseringane Siri kjem med knytt til elevens læringsløp. Det sjølvstendige aspektet ved ein lesar er ein stor del av Blau (2003) sin tanke om performativ literacy. Blau set opp eit motsetningsforhold mellom *pseudoliteracy* eller *counterliteracy*, og performativ literacy, der det førstnemnde er ei form for literacy som er avhengig av ei autoritativ kjelde for tolking (2003, s. 210). Vidare verkar Siri å tenkje at det er viktig å utvikle ei form for intertekstuell literacy, men i kva grad og kvifor, kjem ikkje tydeleg fram.

Miriam seier at ho ikkje veit korleis ein kan systematisere progresjonen i litterær lesing, og har vidare tilsynelatande vage tankar om kva slags progresjon ho legg opp til. Samstundes seier ho sjølv at ho legg ein progresjonsplan som går over tre år, men presiserer at dette må oppfattast som «(...) grove årsplanar der det står tematikk eigentleg då». Ho seier samstundes at ho vil at elevane skal gå frå å lese ungdomslitteratur til vaksenlitteratur, og viser også til ein overgang frå forfatarstudie i niande til studie av tekst og litterære verkemiddel i tiande klasse. Utanom dette gjev ho få konkrete døme på systematisering av progresjon. Samstundes som ho viser til ein progresjon i vanskelegheitsgradar i tekstar, svarar ho følgjande på spørsmålet om korleis litteraturen ho brukar skil seg på dei ulike trinna: «(...) eg tar det eg føler for, og det som passar til den metoden eg har tenkt til å bruke, eigentleg». På mange måtar er funnet til Penne (2012), som viser til at morsmåls lærarars grunngjevingar ofte grunnar i kva dei meiner og tykkjer heller enn i fagdidaktikk (s. 32), også synleg blant mine informantar. I Miriam sitt tilfelle verkar det å vere ein kombinasjon mellom den konkrete undervisningskontekstens krav og kva metode ho ønskjer å ta i bruk i timen.

Det er vanskeleg å skilje ut kva Miriam tenkjer om progresjonen i elevens læringsløp knytt til litteraturundervisninga, og det er tilsynelatande meir intuitivt for ho å gjere greie for progresjon i samband med innhald og tekstutval, heller enn kompetansar hos eleven. I den grad ein kan analysere Miriams utsegn, kan ein argumentere for at ho vektlegg å utvikle ei form for performancekompetanse, særleg knytt opp mot det å arbeide med litterære verkemiddel. Ho seier blant anna at «(...) ein jobbar jo som regel mykje rundt å lese tekstar og snakke om tematikken i tekstane, snakke om verkemidla, gjere oppgåver rundt tekstar».

Birgitte viser til ein progresjon der elevane går djupare og djupare inn i dei same «grunntekstane». Dette er tekstar ho brukar kvart år på ungdomsskulen, men ho arbeider med dei på ulike måtar, og med ulike verktøy. Ho seier at undervisninga går frå å fokusere på oppleving i åttande, til ein meir analytisk kompetanse i niande og tolking i tiande. Med omsyn

til progresjon er ho oppteken av at elevane skal utvikle ei erkjenning av tekstens påverknad på lesaren, og samspelet mellom tekst og lesar. For Birgitte er tolking blant anna knytt opp mot det å lese litteratur som samfunnspegel. I tillegg til dette nemner ho ein progresjon som går frå at elevane opplever at det er artig å lese ein tekst, til at dei forstår kvifor det er artig å lese den teksten, til å sjølv kunne skape tekstar som er «artige» å lese i tiande klasse.

Birgitte viser til ein progresjon i elevens læringsløp som leiar fram til ei form for tolkings- og refleksjonsevne. Eit interessant aspekt ved Birgitte er hennar syn på forholdet mellom lesar og tekst, som samsvarar med Rosenblatt (1995) sin transaksjonsteori. Birgitte knyt sjølve forståinga av forholdet mellom tekst og lesar til progresjonen elevane skal ha over tre år: «(...) og den progresjonen krev at ein som elev får ei form for erkjenning av at tekst skapast i møte med lesaren, ikkje i møte med skrivaren. Og det krev trening». Dette gjer det også verd å sjå Birgittes forståing av litterær kompetanse i lys av literary transfer-kompetanse, særleg med utgangspunkt i at ho vil at elevane skal reflektere over kvifor tematikk i eldre tekstar kan overførast til tematikk elevane er opptekne av i dag. Samstundes som ho er oppteken av samspelet mellom lesar og tekst, vektlegg Birgitte også performancekompetansen, då ho snakkar om å arbeide med tekst med ulike verktøy. Birgitte byggjer tilsynelatande opp eit omgrepsapparat hos elevane med utgangspunkt i dei same tekstane slik at dei ikkje treng å byrje på nytt, «(...) og kople på heile omgrepsapparatet for å skjønne kva er det som eigentleg føregår rundt meg no. Dei veit kva som skal kome».

Reidun seier eksplisitt at ho ikkje har peiling på korleis ho skal systematisere progresjonen i skjønnlitteraturundervisninga på ungdomsskulen. Samstundes verkar ho ut i frå intervjuet å ha relativt klare tankar om eigen praksis, noko som tyder på at tankane hennar om progresjon ligg som ein slags taus kunnskapsbase. Ei mogleg tolking av denne ambivalensen er ein motstand til det ho kan ha tolka som ei instrumentalistisk haldning til skjønnlitteraturundervisninga. Her er det verd å dra parallellar til Harstad (2017), då Reidun på mange måtar verkar å stå i opposisjon til at det skal vere ei målstyrt litteraturundervisning. Samstundes som Reidun er klar på at det må skje ei utvikling hos elevane, er ho også tydeleg på at ho synes det er problematisk å skulle dele opp kunnskap og kompetansar, slik det blir gjort i Kunnskapsløftet. Dette kan forklare kvifor ho seier at ho ikkje veit korleis ho systematiserer progresjonen i litteraturundervisninga hennar, samstundes som ho har klare tankar om korleis ho arbeider med skjønnlitteratur i klasserommet.

Ut i frå intervjuet hennar, er det tydeleg at Reidun tenkjer seg at det skal vere ei utvikling i fagomgrepa elevane brukar. Det er viktig for ho at elevane les mykje, og ho har som mål at dei skal vere tolmodige i møte med tekst. Tolmod er ein sentral del av den performative

litteracien, og er ein kompetanse Reidun verkar å vere veldig oppteken av. I tiande klasse ser ho for seg at elevane skal byrje å reflektere i møte med tekst, i tillegg til å kunne samanlikne det dei les med annan litteratur. Her vektlegg ho også utviklinga av intertekstuell literacy.

Ein kan skissere ut følgjande fokusområde hos Reidun over tre år: oppleving i åttande, faguttrykk og analyse i niande og refleksjon i tiande. Dette overlappar med synet til Frida. Frida tenkjer seg ein progresjon der ein går djupare inn i eldre og meir krevjande litteratur. Progresjonen ho ser i eiga skjønnlitteraturundervisning, er å gå i frå oppleving til kulturformidling. Ho seier at opplevinga er i fokus i åttande klasse, medan elevane blir utstyrte med meir verktøy i niande klasse, og vidare kan bruke alle verktøya i tiande. I tillegg til dette seier ho at det er viktig å auke refleksjonsnivået hos elevane, slik at dei reflekterer over det dei har lese.

Det er også mogleg å tolke Reiduns oppfatning av progresjon i lesekompetanse opp mot kva elevane les. I åttande er det mykje sjølvvalde bøker, medan i niande arbeider ho med temabaserte bøker, og i tiande er det meir tyngre litteratur: «Så det er ein slags progresjon i lesekompetansen». I tillegg til dette er ho oppteken av kanonlitteratur, og at elevane skal lære seg å lese vanskelege tekstar. Reidun og Frida viser slik til fleire delar ved den litterære kompetansen. Reidun vektlegg tileigning av fagomgrep og er oppteken av å gje elevane eit språk/verktøy i møte med skjønnlitteratur, noko som inngår i performancekompetanse. I tillegg til dette vektlegg begge lærarane ein intertekstuell literacy, då dei meiner elevane må ha kjennskap til det dei oppfattar som viktig litteratur i norsk litteraturhistorie.

Dagny seier sjølv at ho ikkje har noko tydeleg bilete av korleis ho ønskjer å systematisere progresjonen i den litterære lese måten over tre år, men tenkjer at det bør vere ein overgang frå ei erfaringsbasert lesing til ei meir analytisk lesing. Generelt er Dagny oppteken av at ein skal ta vare på lesegleda til elevane. Ho seier at ho prøver å unngå skriftleg arbeid i etterkant av lesinga og ønskjer å lære elevane at dei ikkje skal finne svaret på noko dei trur ho vil ha. Dette er eit interessant perspektiv på lesing, då ho viser til delen av performativ literacy som legg vekt på at ein kompetent lesar er i stand til å utfordre etablerte tolkingar. Av alle lærarane som vart intervjuet, er dette berre noko som særleg blir tematisert av Dagny og Birgitte.

Det kan verke som om tolking for Dagny i stor grad handlar om elevens eiga oppleving av teksten, med utgangspunkt i spørsmåla «[k]va likte dei?» og «[k]va likte dei ikkje?». Dagny brukar omgrepet «beauty is in the eye of the beholder» aktivt når ho snakkar om lesing av skjønnlitteratur, og er oppteken av at eleven skal få aksept for den litteraturen han likar: «(...) det er så viktig då. (...) at dei sitt igjen med ein følelse av at eg tykkjer det bilete her er fint, fordi eg tykkjer det». Dagny er tydeleg oppteken av elevanes subjektive oppleving av ein tekst. Slik kan ein argumentere for at det ho vektlegg er ei form for literary transfer-kompetanse. Ei

overvekt av eg-dimensjonen i lesing vil, ifølgje Torell, føre til ei literary transfer-blokkering. For Torell må elevens kopling til eige liv og forståingshorisont kombinerast med evna til å gå djupare inn i ein tekst, og eit einseitig fokus på koplinga mellom lesar og tekst kan slik føre til at lesinga av teksten blir redusert.

Kristin forklarar progresjon i stor grad ut i frå tekstutval. Ho seier at ho byrjar i åttande med enkle forteljingar, blant anna lyrikk i niande og drama i tiande. Dette seier ho er hovudlinjene, men presiserer at det blir arbeidd med mykje meir, utan at det kjem fram kva det er. Til spørsmålet om korleis ho ser for seg å systematisere progresjonen over tre år, seier ho at ho til dømes ikkje kunne byrje med å lese «Markens Grøde» i åttande klasse:

(...) dei må jo ha ein del kunnskap om skjønnlitteratur, og det å prate om skjønnlitteratur, før ein kan ... også noko med modninga, og kva ting handlar om. Eh, så, eg har jo ikkje systematisert det, eg berre tar det kanskje litt på gefühlen då.

Ein kan argumentere for at Kristin har få tankar om korleis ein kan systematisere progresjonen i litterær kompetanse over tre år, samstundes som ho har eit bilete av at elevane må bli utstyrte med ei form for kunnskap om skjønnlitteratur, og metaspråk, for å kunne lese tyngre litteratur. Kristin verkar med andre ord å ha ei formeining om at lesing av skjønnlitteratur er noko som krev trening, men ho har i mindre grad tankar om korleis denne evna skal trenast opp.

Gro seier sjølv at ho ikkje har vore «flink nok» til å systematisere progresjonen i litteraturundervisninga hennar, men at dette er noko ho ønskjer å arbeide meir med. Ho tenkjer at ein fin inngang til lesing av skjønnlitteratur er å la elevane lese bøker, utan at det nødvendigvis blir så «skulsk». Vidare ønskjer ho at elevane byrjar å tenkje litt over lesinga: «(...) kva får du ut av det, og kva er det kanskje forfattaren ønskjer at du skal få ut av det?». Gro tykkjer det er tidsnok å byrje med undervisning om verkemiddel i tiande klasse, og skil seg slik i frå fleire av dei andre lærarane. Overordna ser ho for seg ein progresjon der elevane byrjar å bruke eit fagspråk, samt at dei klarar å hente ut noko meir enn det bokstavelege i tekstar.

Ingrid fullfører sitt første treårsløp på ungdomsskulen under tidspunktet for intervjuet. Ho kjem med få konkrete døme på fagleg progresjon over tre år, anna enn at det blir stilt høgare krav til refleksjon i tiande. Samstundes presiserer ho også at ho set høgare krav til elevens evne til å hente ting ut i frå teksten, og til å gå djupare og djupare inn i teksten. Dette er samanfallande med blant anna Gro sitt syn på progresjon, og viser til kompetanse i å lese med fordobling (Steffensen, 2005). Ingrid er tilsynelatande oppteken av lesestrategiar, og nemner at elevane blir utstyrt med ein del vertkøy i åttande, som til dømes lesestrategiar. I niande stiller ho meir krav til at elevane skal kunne bruke strategiane, medan dei i tiande bør skjønne nytta av dei. Samstundes som læreplanen i norsk presiserer at elevar skal kunne ta i bruk lesestrategiar også

på skjønnlitteratur, vil det vere verd å problematisere kva former for lesestrategiar som er hensiktsmessige i møte med skjønnlitteratur. Då læreplanen presenterer lesestrategiar som generelle verktøy for forståing av ein tekst (Kjelen, 2013, s. 170), er det vanskeleg å konkretisere ut i frå læreplanen kva strategiar som støttar opp under litterær kompetanse. Dette er heller ikkje noko Ingrid problematiserer.

4.2.2 Samanfattande diskusjon

Når Reidun snakkar om samarbeidspraksisen med norskkollegaene sine, seier ho følgjande: «Vi gjer det veldig forskjellig. Har ulike måtar å gjere det på, men vi kjem til same målet til slutt». I utsegna ligg ein klar optimisme om at lærarens handlingsrom og tolking av læreplanen vil leie til den same kompetansen hos elevane. Kristin stiller seg derimot tvilande til Reiduns utsegn, og viser til det ho meiner er eit sentralt problem ved norskfagets opne planar:

(...) det blir jo litt som det her eg prata om i stad, at det er ein fordel om kanskje elevane går ut av [...] ungdomsskule har lærd noko lunde det same som dei som går ut i ein ungdomsskule i Bærum.

Kristin viser her til at ho opplever eit sprik på landsbasis mellom kva norsklærarane underviser i. Kva norsklærarane fortel om progresjonen i eiga litteraturundervisning over tre år, vil ikkje kunne seie noko konkret om korleis dei legg opp undervisninga si, men kan likevel gje eit bilete av kva dei vektlegg i skjønnlitteraturundervisninga. Ein kan på fleire måtar hevde at det Kristin viser til som eit nasjonalt problem, delvis også er eit lokalt dilemma på denne ungdomsskulen.

Det dannar seg fleire motsetnadspår i læraranes utgreiingar om progresjon i skjønnlitteraturundervisninga. For det første er det eit sprik mellom dei lærarane som verkar å ha tankar om systematiseringa av progresjon, og dei som tykkjer det er vanskeleg å gjere greie for. Tydelegast verbaliserte tankar om progresjon finn ein tilsynelatande hos dei som har mest erfaring innanfor norsklæreryrket, fortrinnsvis Reidun, Frida, Birgitte og Siri, medan Ingrid, Kristin, Miriam og Dagny anten har noko vage, eller ingen, verbaliserte tankar om systematiseringa av progresjon over eit treårsløp. Det kan vere fleire grunnar til dette, men det er nærliggjande å tenkje seg til at erfaring er ein faktor for kor tydeleg tankane om utvikling av litterær kompetanse er hos lærarane. Premissen erfaring gjer seg slik synleg i datamaterialet, og dette er noko fleire av lærarane påpeikar sjølv når dei gjer greie for sin eigen undervisningspraksis.

Når det kjem til sjølve utgreiinga om systematisering av progresjon var det fleire av lærarane som forbatt ein progresjonsplan med ein tema- og innhaldsplan eller kva type litteratur elevane skal lese, heller enn progresjon i elevens kompetanse. Det er viktig å påpeike at

progresjonsomgrepet kan knytast opp mot fleire aspekt i undervisning, men det er samstundes interessant at dei fleste lærarane instinktivt ikkje såg omgrepet i samheng elevens læringsløp. Generelt er det fleire ulike oppfatningar av korleis ein skal systematisere progresjonen knytt til det å lese skjønnlitterært over tre år, men ein fellesnemnar verkar å vere at ein startar med ei erfaringsbasert tilnærming til lesing. Ut i frå analysedelen 4.1 er tanken om å utvikle leseglede nært forbunde med denne tilnærminga til å lese skjønnlitteratur. Det er interessant at nærast alle norsklærarane vektlegg denne tilnærminga til skjønnlitteratur i ungdomsskulen. Ottesen og Tysvær (2017) påpeiker i sin artikkel at arbeidet med skjønnlitteratur på mellomtrinnet er prega ei privatisering av leseopplevinga (s. 62). «Skjønnlitteratur for kosen» kan slik seiast å vere ein måte å arbeide med litterær lesing som blir ført vidare inn i ungdomsskulen, på tross av at det allereie er behandla slik dei føregåande åra på grunnskulen. Generelt meiner norsklærarane i min studie at det er eit stort sprik mellom i kva grad elevane har lese skjønnlitteratur før dei byrjar på ungdomsskulen. Fleire av lærarane meiner at det er naudsynt å byrje med blanke ark når det kjem til undervisning i det å lese litterært, og vektlegg sjølvvalde bøker, oppleving og leseglede i åttande klasse. Dette er interessant på fleire måtar, men særleg i lys av forskinga til Ottesen og Tysvær (2017) som hevdar at det blir lese mykje på mellomtrinnet, men at det nettopp er vektlegginga av gode og private leseopplevingar som er i fokus.

Det er ein tanke blant lærarane om at det skal vere ei utvikling frå det å lese skjønnlitteratur for opplevinga sin del, til å arbeide med meir analytiske inngangar til lesing av skjønnlitteratur. Det verkar derimot å vere ulikt kor «langt» den analytiske kompetansen skal strekkje seg, og kva som ligg i omgrepa «refleksjon», «tolking» og «analyse». Samstundes er det tydeleg at norsklærarane har ei felles oppfatning om at det må vere ein progresjon frå å behandle skjønnlitteratur som oppleving til eit meir analytisk arbeid med tekst, sjølv om det i varierende grad blir konkretisert korleis denne progresjonen ser ut, og kva den skal leie fram til. Kunnskapen til nokre av lærarane knytt til progresjonen i skjønnlitteraturundervisninga verkar med andre ord å liggje nedfelt i ein taus kunnskapsbase, som i liten grad har blitt verbalisert.

Ser ein på funna i 4.1 var leseglede eit overordna mål med skjønnlitteraturundervisninga for dei fleste lærarane, medan utviklinga av ein analytisk kompetanse i møte med tekst i stor grad var fråverande på dette punktet. Det er difor interessant at når norsklærarane snakkar om systematisering av progresjon, vektlegg dei utvikling av metaspråk, tolkingsevne og refleksjonsevne, heller enn å avgrense skjønnlitteratur til fostring av leseglede og ei undervisning gjennom litteratur, som vart vektlagd i 4.1. Slik kan ein argumentere for at det ikkje er samsvar mellom det lærarane meiner at bør vere målet og føremålet med

skjønnlitteraturundervisninga, og korleis dei arbeider med den faglege progresjonen i litterær kompetanse.

4.3 Måling og vurdering av progresjon

For å få ei djupare forståing av norsklærarane sine tankar om progresjon i litterær kompetanse var det relevant å undersøkje korleis lærarane måler og vurderer fagleg progresjon undervegs i ungdomsskulen. Siri, Reidun, Gro og Frida meiner at ein indikasjon på fagleg progresjon er at elevane brukar eit språk for å snakke om tekst. Viktigheita av metaspråkleg kunnskap blir blant anna belyst av Rødnes (2014), som skriv at dette gjer det lettare for elevane å forme om erfaringar til eit språk som kan brukast i analyse (s. 14). I tillegg til dette konkluderer Skarstein (2013) ut i frå sin intervjubaserte studie at elevar med høg metaspråkleg kompetanse viser distanse til teksten, og har medvit om tekstens fleirtydelegheit (s. 294). Frida seier blant anna at ho gjer det klart for elevane at det bør vere ei utvikling i korleis dei brukar språket, medan Reidun er tydeleg på at elevane etter kvart må bruke omgrep som «tema» og «bodskap».

Både Frida og Reidun er, i tillegg til utviklinga av elevens metaspråk, opptekne av at elevane skal utvikle refleksjonsevner. Det verkar som om denne refleksjonen skal krinse rundt tekstens innhald, og at elevane skal finne belegg for tolkinga si i teksten. Dette synet på fagleg progresjon finn ein også hos Gro, som blant anna vektlegg at elevane skal klare å hente ut noko meir enn det bokstavelege frå ein tekst. Evna til å finne belegg og konkretiseringar for ei tolking er ein sentral del av performancekompetansen. Ved å tolke noko ut i frå det leksikalske i ein tekst, vil lesing av fiksjon kunne skape eit meiningsoverskot (Steffensen, 2005, s. 138). Sjølve evna til å trekkje ut noko meir enn det konkrete i ein tekst føreset med andre ord bruk av ein fiktiv lese måte og evne til å lese med fordobling. Dette verkar å vere eit syn Kristin og Ingrid også delar når det kjem til måling av fagleg progresjon.

Ingrid meiner at ein i åttande klasse fort kan sjå kor mykje ein elev klarar å trekkje ut av ein tekst. Ho ser for seg ei utvikling der elevane går i frå å sjå det konkrete motivet i ein tekst, til å kunne oppdage ulike lag av teksten: «Kor mange lag finn ein, på ein måte». Elevane skal, ifølgje Ingrid, kunne gå djupare og djupare inn i teksten, finne verkemiddel sjølv, komme med konkrete dømer og analysere dei opp mot andre verkemiddel. Dette synet på progresjon finn ein også hos Kristin, som viser til at låg kompetanse er elevens evne til å snakke om kva boka handlar om, medan eit høgare nivå vil vere å sjå på tematikk og bodskap. Samstundes kjem det ikkje heilt tydeleg fram korleis ho tenkjer at dette bør vurderast, då ho seier følgjande om korleis ho vurderer fagleg progresjon:

Jo, eh, då må eg jo sjå på om dei har skjønt noko om (...) på ein måte meir no enn dei gjorde i fjor. Altså, men visst ein har gode vurderingsskjema så er ikkje det noko problem, men visst ein ikkje har det så tar ein jo det litt på gefühlen.

Evna til å gå frå eit blikk på motiv og handling, til meir overordna tematikk og budskap, inneber at lesaren må ha avstand til teksten. Lærarane sine tankar om at eleven må bevege seg vekk frå opplevingsdimensjonen, og over til eit å sjå på teksten med eit analytisk blikk, er slik ein gjennomgåande idé hos dei omtalte lærarane.

Siri meiner ein også kan sjå fagleg progresjon hos elevane ut i frå at det blir meir interessant å snakke med dei, og at dei engasjerer seg meir i litterære samtalar. Ho observerer at elevane blir flinkare til å hjelpe kvarandre, og at dei byrjar å sjå verdien av å høyre fleire stemmer. Den kollektive dimensjonen ved arbeidet med tekst er blant anna noko Smidt (2018) omtalar om «umistelig» (s. 80), og som noko som kan fungere som ei motvekt til den individfokuserte litterære lesinga. At elevane ønskjer å høyre andre stemmer enn sine egne i møte med tekst, er vidare blant kjenneteikna på den performative literacien. Blau (2003) karakteriserar ein elevs openheit for andre stemmer og meiningar som ein intellektuell sjenerøsitet (s. 214).

Miriam tykkjer, i likskap med fleire av informantane, at det er vanskeleg å måle fagleg progresjon i litterær kompetanse, men viser til at dei nasjonale prøvene i lesing er ein måte å sjå «(...) progresjonen i frå åttande til tiande på lesenivå». Samstundes som ho tidlegare i intervjuet meiner at det er ein forskjell i måten elevane les skjønnlitteratur og faktabaserte tekstar på, verkar ho å ha få tankar om utviklinga av eleven sin litterære kompetanse. Dette kan tolkast på fleire måtar, der ei mogleg tolking kan vere at sjølv om Miriam har ein tanke om at det er ein skilnad mellom det Rosenblatt (1995) omtalar som estetisk og efferent lesemane, så verkar det å vere vanskeleg for ho å verbalisere korleis ein kan observere fagleg progresjon i litterær kompetanse.

Nokre av dei same tendensane ein finn hos Miriam, er også synlege hos Dagny. Ho påpeiker at det kan vere utfordrande å måle fagleg progresjon, og viser til at «(...) forståing er jo ein ting, men samstundes så er det jo (...) det er jo mykje meir som ligg i det å jobbe med lesing av tekst». På tross av at det i Dagnys oppfatning av lesing av skjønnlitteratur ligg eit skilje mellom ei generell leseferdigheit og lesing av skjønnlitteratur, er hennar oppfatning av lesekompetanse at elevane les på ein «økonomisk måte»: «Dei er gode til å finne informasjon, om det er det dei treng. Dei les på ein måte som gjev dei glede, og (...) ja, rett og slett ein fornuftig måte då, for dei». Det er verd å problematisere Dagny si oppfatning av kompetanse i samband med litterær lesing, då ho her viser til det ein kan tolke som ei efferent lesemane. Ei

forståing av ferdigheitsomgrepet, der lesing først og fremst blir sett på som ei generell ferdigheit elevane kan bruke på alle typar tekstar, kan hindre lærarar i å sjå lesing av skjønnlitteratur som ein eigen kompetanse. Ein føresetnad for å kunne vurdere og måle litterær kompetanse vil slik vere å oppfatte den litterære lesinga som ei ferdigheit i seg sjølv (Kjelen, 2013, s. 200).

For Dagny verkar det å vere viktig at elevane utviklar eit språk for å snakke om kva dei opplever som gode tekstar, og eventuelt ikkje gode tekstar, og kvifor dei tykkjer det. Slik vektlegg Dagny ei form for literary transfer-kompetanse, der ho er oppteken av at elevane skal relatere teksten til sine eigne liv, i form av å utvikle medvit om kva slags type tekstar dei er interesserte i. I tillegg til dette er Dagny interessert i at elevane skal erkjenne at ein tekst kan vere skriven på ein objektiv god måte, men at dette ikkje nødvendigvis betyr at elevane treng å like den. Her beveger Dagny seg på mange måtar frå den subjektive tilnærminga til tekst og over i ei lesing som tar i betraktning formale strukturar i litteratur, som til dømes bruk av metaforar, slik at elevane skal kunne vurdere kvaliteten til ein tekst.

Birgitte er den einaste som viser til opplæringsmåla som ein måte å måle fagleg progresjon i litterær lesemane på, utan at ho konkretiserer korleis dei blir brukte i vurderingsarbeidet. Ho er oppteken av fleire ting: «(...) ein har ei oppleving, og ei forståing, av kvifor teksten er bygd opp slik som han er, og kvifor ein har valt dei orda ein har valt, (...) men også dette med den spegelen på samfunnet». Ho meiner elevane samstundes skal ha ei forståing av at ein skriv ut i frå eit ønskje om å kommentere noko. Birgitte påpeiker at progresjonen ho ser for seg krev modning og ei erkjenning av at tekstar blir skapte i møte med lesaren, ikkje i møte med skrivaren: «Og det krev trening». Synet hennar på fagleg progresjon er elevens evne til å forstå tekstar på eit djupare nivå, noko som verkar å henge saman med utviklinga av ei form for medvit om tekstens påverknad på lesaren, og kvifor ein lesar opplever teksten som han gjer:

Men ein kan måle progresjon ved å sjå at elevane får djupare innsikt i tekstane, og skjønner kva tekstane gjer med lesarane. Eh, for det går i frå å ha ei oppleving av teksten i åttande, personleg oppleving av innhaldet i ein tekst, til å etter kvart bli erkjenning som elevar (...) at ein forstår kva denne teksten kan gjere med andre, i tillegg då.

Det er på fleire måtar belegg for å tolke Birgitte sitt syn på fagleg progresjon som å utvikle eleven si forståing av tekstar si retorisk makt over menneskje (Penne, 2010, s. 210). Birgitte sitt syn på fagleg progresjon er dessutan interessant å drøfte i lys av det overordna samsvaret mellom kva lærarane ser for seg som fagleg progresjon, og korleis ein kan dokumentere denne progresjonen. Det er blant anna interessant at Birgitte ikkje gjev konkrete døme på vurderings-situasjonar for å måle litterær kompetanse, men samstundes har ein veldig tydeleg tanke om

korleis ho måler fagleg progresjon. Slik er det også verd å undersøkje korleis lærarane tenkjer at ein kan vurdere litterær kompetanse, ved å vise til kva slags vurderingssituasjonar dei brukar.

Kjelen (2013) si doktoravhandling om litteraturundervisning i ungdomsskulen tar ikkje eksplisitt for seg vurdering av litterær kompetanse. Han peikar samstundes på at lærarane i hans studie fortel om eit stort mangfald av aktivitetar og vurderingssituasjonar, men at berre eit utval av desse utgjer grunnlaget for formell vurdering (s. 209-210). Han skriv at særleg den litterære samtalen er tematisert av informantane hans, men at det ikkje verkar som om denne vart brukt som utgangspunkt for formell vurdering (Kjelen, 2013, s. 210). I materiale mitt blir også fleire vurderingssituasjonar nemnde som måtar å vurdere litterær kompetanse, og den litterære samtalen er, slik som i Kjelen si doktoravhandling, særleg tematisert.

Som tidlegare nemnd kan ein forstå Siri si tilnærming til måling av fagleg progresjon hos elevane i lys av den kollektive dimensjonen i tekstarbeid (Smidt, 2018). Arbeidet med tekst i grupper, og gjennom samtalar, er ei vurdering Kristin, Gro, Ingrid, Reidun, Siri og Frida tilsynelatande er opptekne av. Reidun viser til den litterære samtals vurderingspotensial på følgjande måte:

Når du ser på kva og korleis dei svarar og sånn. Eh, når dei snakkar saman på grupper, og du går rundt, så får du også vurdert dei. Du kan òg ta ut enkelte og snakke med dei, og du får vurdert dei på veldig kort tid.

Dei omtalte lærarane seier at dei overordna sett er opptekne av munnleg vurdering når dei vurderer litterær lesing. Samstundes blir det presisert at det også vil vere skriftleg arbeid med tekst som ligg til grunn for vurdering, der den skriftleg analysen verkar å vere sentral. Det er verd å problematisere om den litterære samtalen blir brukt som det Kjelen (2013) omtalar som «formell vurdering», eller om det er ein del av det kontinuerlege kartleggingsarbeidet til læraren. Då spørsmålet lærarane fekk var: [k]va slags vurderingssituasjonar tar du i bruk?», er det likevel nærliggjande å tenkje seg til at det er ein type formell vurdering lærarane viste til då dei svara på spørsmålet. I lys av Kjelen sine funn er det slik interessant at norsklærarane i denne studien verkar å sjå på litterære samtalar som ein mogeleg vurderingssituasjon.

Miriam legg på si side vekt på at ho som oftast brukar vurderingssituasjonar som er knytt til skriving for å måle fagleg progresjon hos elevane. Som eit døme viser ho til korleis elevane skal ha ei utvikling frå å lese noveller, finne kjenneteikn for novella, før elevane til slutt skal skrive den skjønnlitterære sjangeren sjølv: «Og då ser ein jo om dei skjønner liksom kva den skjønnlitterære sjangeren novelle skal innehalde, då». Det er interessant at Miriam ser progresjon i samanheng med elevens produksjon av kreative tekstar. At Miriam vurderer

litterær kompetanse ut i frå elevens evne til å skrive fiktivt, tyder på at ho har eit uklårt bilete av kva litterær kompetanse er, og vidare korleis ein kan vurdere han.

Ein kan stadfeste Kjelen (2013) sin hypotese om at litterære samtalar ikkje blir sett på som grunnlag for formell vurdering med utgangspunkt i Dagny og Birgitte, då begge seier at dei arbeider med litterære samtalar, men ikkje viser til det som ein vurderingssituasjon. Ut i frå det Dagny fortel, kan det verke som om ho ikkje koplar litterære samtalar til den analytiske delen av arbeidet med skjønnlitteratur. Ho seier blant anna: «(...) eh, det er nok viktig å unngå den mest analytiske delen av det tidleg på ungdomsskulen. Eh, det er derfor eg er litt skeptisk til å bruke altfor mykje skriftleg arbeid, og prøver å halde meg til det munnlege». Slik kan ein hevde at ho tenkjer at den analytiske måten å jobbe med litteratur på heng saman med det skriftlege, medan det munnlege i større grad er eigna til å ta vare på opplevinga av litteraturen.

4.3.1 Samanfattande diskusjon

Ein føresetnad for at vurderingsaspektet i litteraturundervisninga blir enklare å handtere, er at ein ser på litterær kompetanse som ei målsetjing i seg sjølv (Kjelen, 2013, s. 200). På tross av at undervisning *gjennom* litteratur er ein tendens blant norsklærarane, verkar dei samstundes å vektleggje litterær lesing som noko eige når dei snakkar om måling og vurdering. Ut i frå intervjua kan ein ikkje seie noko om lærarane sine vurderingspraksisar, eller korleis dei i praksis måler fagleg progresjon, men deira metaperspektiv på eigne praksisar vil samstundes gje eit bilete av både kva dei legg vekt på når dei måler fagleg progresjon i litterær kompetanse, og korleis dei vurderer han.

Torell (2002b) meiner den konvensjonsstyrde måten å snakke om tekst på er ein naudsynt føresetnad for den litterære kompetansen. Å sjå fagleg progresjon med utgangspunkt i elevanes bruk av fagterminologi verkar å vere ein tendens hos norsklærarane, då Siri, Gro, Reidun og Frida nemner dette som ein måte å måle fagleg progresjon. På bakgrunn av dette kan ein argumentere for at desse norsklærarane tykkjer det er lettast å sjå den faglege utviklinga til elevane ved å sjå på performancekompetansen deira. Literary transfer-kompetanse er derimot ikkje noko lærarane legg vekt på når dei gjer greie for systematisering av progresjon i skjønnlitteraturundervisninga. Altså er elevane sine evner til å sjå det dei har lese i lys av sin eigen forståingshorisont ikkje i fokus, noko som er interessant med tanke på at dette var eit tydeleg fokusområde då lærarane gjorde greie for mål og føremål med litteraturundervisninga i 4.1. Samstundes er det på mange måtar meir handterleg å skulle gjere litterær kompetanse om til

noko målbart ved å vektleggje elevens evne til å bruke fagomgrep og evnar å finne belegg for tolkinga sin i teksten.

I tillegg til at ein kan problematisere samsvaret mellom resultatane i 4.3 med dei i 4.1, er det også interessant å drøfte korleis lærarane måler og vurderer fagleg progresjon i lys av korleis dei systematiserer progresjonen i skjønnlitteraturundervisninga, som omtalt i 4.2. Til dømes viser ingen av lærarane til kva slags litteratur elevane les som ein indikator på fagleg progresjon. Dette er interessant då Siri, Miriam, Reidun og Kristin tenkjer seg at det skal vere ein progresjon i skjønnlitteraturundervisninga som skal gjere elevane i stand til å lese «tyngre» tekstar. Når dei same lærarane snakkar om måling og vurdering av fagleg progresjon verkar derimot dette ikkje å spele ei sentral rolle.

Å måle fagleg progresjon verkar ikkje å vere eit spørsmål som det er eit intuitivt svar på for lærarane. Fleire påpeiker at det er noko som er vanskeleg å måle, og omtalar spørsmålet om korleis ein kan måle fagleg progresjon som eit «godt spørsmål». Forstår ein litterær kompetanse som noko i nærleiken av det eg har gjort greie for i teorikapittelet, er det utan tvil ein didaktisk utfordring å skulle vurdere ein slik kompetanse (Kjelen, 2013, s. 210). Ut i frå datamaterialet mitt vil det ikkje vere belegg for å diskutere lærarane sine vurderingspraksisar, men ein kan samstundes vise til at dei i stor grad verkar å vere ute etter bruken av analytiske omgrep når dei vurderer fagleg progresjon. På tross av dette vektlegg også fleire av lærarane ei evne til å sjå samanhengar i tekstar, og at elevane reflekterer over det dei har lese. Slik kan ein argumentere for at lærarane ikkje berre er opptekne av den analytiske ferdigheita til elevane, men også evna til å lese med fordobling. Å ha medvit om skilnaden mellom efferent og estetisk lesemane kan slik bli sjølve føresetnaden for at ein som lærar er i stand til å utvikle og vurdere litterær kompetanse, heller enn utelukkande reine leseferdigheiter.

4.4 Det profesjonsfaglege fellesskapet

Hallvard Kjelen (2013) peikar på at læraren i den utdanningspolitiske diskursen blir løfta fram som den mest sentrale faktoren for kvalitet i undervisninga (s. 8). I Stortingsmelding 11, *Læreren. Rollen og utdanning*, står det til dømes at det er ein «(...) grunnleggende forutsetning at lærere har god innsikt i sin egen rolle og skolens betydning i samfunnet, og at de utøver sin rolle i tråd med skolens styringsdokumenter og verdigrunnlag» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Lærarrolla blir av Stortingsmeldinga delt inn i tre hovudområder: læraren i møte med foreldre og andre, læraren i møte med elevane læraren som ein del av eit profesjonelt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Denne delen av analysen vil konsentrere seg om sistnemnde.

Det profesjonelle fellesskapet ved den aktuelle ungdomsskulen er interessant å undersøke i lys av korleis lærarane samarbeider om skjønnlitteraturundervisninga i norskfaget. Stortingsmelding 11 presiser blant anna at «Undervisning og opplæring er lagarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 14), og vektlegg i stor grad ei evne til å samarbeide for å utvikle kompetanse og fellesskap som viktig i skulen. Med Kunnskapsløftet har lærarens profesjonelle frirom vorten større (Kjelen, 2013, s. 9), då ansvaret for konkretisering av læreplanen i stor grad skjer på eit lokalt plan. Slik kan ein også argumentere for at behovet for fagleg samarbeid har blitt viktigare etter innføringa av LK06.

Det lokale arbeidet med læreplanen vart av mange av lærarane i intervjuet mitt referert til som ein progresjonsplan, medan dokumentet heiter «Lokal læreplan i norsk». Planen må sjåast på som ei konkretisering av læreplanen, og har blitt utført i eit norskfagleg fellesskap. Det verkar å vere varierende i kva grad, og om, lærarane ved ungdomsskulen brukar planen i sitt arbeid med skjønnlitteratur. Då eg ikkje hadde kjennskap til denne planen i forkant av intervjuet, var ikkje dette noko lærarane fekk spørsmål om. Difor vil det vere lite belegg for å drøfte praksisane deira knytt til den lokale læreplanen. Samstundes var det tydeleg at den lokale læreplanen i varierende grad såg ut til å vere noko norsklærarane brukte aktivt.

For å avdekkje tendensar i det profesjonelle fellesskapet, var eg interessert i å snakke med lærarane om deira faglege samarbeid på skulen. I NOU-rapporten, *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanse*, er samarbeidet mellom lærarar ein viktig del av styrkinga av den didaktiske og fagdidaktiske kompetansen, og for å vidareutvikle metodar for undervisning. Ludvigsenutvalet meiner vidare at kollegialt samarbeid om elevens læring er ein føresetnad for å sikre at både planlegging og utføring av undervisning byggjer på forskning og erfaringar (NOU, 2015, s. 73). Omgrepet samarbeid er breitt, og kan ta fleire former. Kva type samarbeidspraksis det er på skulen, og kva tankar lærarane har om samarbeidet, er slik interessant å undersøkje. Følgjande del av analysen er strukturert ut i frå trinna lærarane er ein del av, for lettare å kunne sjå tendensane.

Birgitte, Reidun og Dagny underviser på same trinn, der Dagny nyleg har komen inn på trinnet. På dette trinnet verkar det generelt å vere lite samarbeid, noko alle lærarane på trinnet einast om. Birgitte seier til dømes:

Eh, slik som eg opplever det her, eh, på det kullet eg er på, (...) på det teamet, eller, trinnet som eg er på no så er det, eh, nesten ikkje eksisterande. Ikkje fordi at vi ikkje samarbeider, men fordi at vi er tre lærarar⁹ som har så pass mykje rutine på at vi ønskjer å gjere på vår eigen måte at vi ikkje, heh, har noko særleg behov for å ha mykje med kvarandre å gjere.

⁹ Inkluderer ein lærer som har gått av med pensjon, og ikkje Dagny.

Mangelen på samarbeid er for Birgitte grunna i at det er erfarne lærarar på trinnet som likar å gjere ting på sin eigen måte. Fråværet av samarbeid blir også belyst av Reidun: «Ehm, vi er ikkje utprega gode på å samarbeide». Ho seier sjølv at ho i større grad har samarbeidd med ein lærar som no går av med pensjon, men ikkje noko særleg med dei andre norsklærarane på trinnet. Dagny, som tidlegare har vore på eit anna trinn, føler ikkje at lærarane på trinnet til no har hatt noko særleg samarbeid, men ønskjer at dei skal få til betre samarbeid på det aktuelle trinnet etter kvart. I den grad ein kan snakke om ein type samarbeid på dette trinnet, verkar det ut i frå Reidun å vere eit samarbeid om innhald og tema: «(...) jobbar samtidig med meg med til dømes norrøn mytologi, eller eventyr, men vi gjer det på veldig ulike måtar».

Miriam, Siri og Gro seier alle at det hovudsakleg er trinnsamarbeid som er gjeldande for dei når det kjem til samarbeid knytt til litterær lesing, men vektlegg tilsynelatande ulike aspekt nå dei snakkar om kva dei samarbeider om. Miriam nemner eit samarbeid om metodar og utveksling av «tips» til korleis ein kan gå fram innanfor ulike tema. Siri viser til at dei tematisk alltid held på med det same, og at dei ofte arbeider saman for å finne relevante tekstar. Gro støttar opp under dette, og seier at samarbeid ofte er «(...) meir på kva vi gjer, enn korleis vi gjer det». Siri seier til dømes:

Møtast jo kvar veke, og om vi då skal inn i eit tema der skjønnlitterære tekstar høyrer naturleg med, så sitt vi og blafrar saman, og då er det litt slik: «ja, eg veit om», «eg har noko ein eller annanstad og kjem tilbake til det», og ...

Alle lærarane på trinnet vektlegg at dei har stor handlingsfridom med omsyn til val av tekst og metode, men som Siri seier, lærer dei mykje frå kvarandre og får nye måtar å «gjere ting på».

Trinnet til Ingrid, Kristin og Frida har møte annakvar veke. Kristin skildrar samarbeidet på følgjande måte:

Nei, både innhald og metodar. Visst det er jo heilt, eg vi er jo to unge lærarar og ei som snart er pensjonist, så vi jobbar jo ganske forskjellig. Men tematikken og, eh, i alle fall når du kjem til tekstane. Dei er jo dei same. Korleis vi legg opp det avgjer vi jo sjølv, men vi delar tips og triks med kvarandre.

I samsvar med det føregåande trinnet verkar lærarane på dette trinnet også å vere opptekne av å hauste erfaring og inspirasjon av kvarandre.

Den rådande praksisen på skulen, med unntak av det førstnemnde trinnet, verkar å vere eit trinnbasert samarbeid, som omfattar utveksling av tankar om tekst og metode innanfor eit tema som er gjeve av ei form for årsplan. Samarbeidet verkar ikkje å vere regulert, men er eit initiativ lærarane må ta på frivillig basis. Dahl et al. (2016) omtalar den tida lærarar brukar til samarbeid på denne måten som ubunden tid, noko som refererer til tid til samarbeid som ikkje er satt av frå administrasjonen si side (s. 186). OECD (2016) sin definisjon av lærarprofesjonen

vektlegg eit profesjonelt nettverk. På mange måtar kan samarbeidet på trinna fungere som eit slikt nettverk, men eg vil samstundes argumentere for at ungdomsskulen har moglegheiter for å danne eit sterkare profesjonsnettverk i eit forum som inkluderer alle norsklærarane på skulen, uavhengig av tilhøyrsele på trinn. Fleire profesjonsutøvarar innan same fag vil danne ein større profesjonell kunnskapsbase, som kan bli brukt i det profesjonelle nettverket for å utvikle og oppretthalde profesjonen. I tillegg til dette vil eit profesjonelt samarbeid på tvers av trinn føre til eit norskfagleg fellesskap som ikkje er bunde av trinnsesifikke problemstillingar, og ein har slik moglegheit til å snakke og diskutere meir overordna om didaktiske problemstillingar.

Alle lærarane viser til at norskavdelinga har seksjonsmøte, men som Reidun seier, er desse «(...) sånn med ujamne mellomrom, ja», medan Dagny skildrar dei som «spadiske møte». Dagny seier vidare at skjønnlitteratur, eller slike type tema, ofte blir nedprioriterte til fordel for arbeid med årsplanar og større prosjekt. I samband med dette seier Miriam blant anna at «(...) der har vi kanskje vore litt for dårlege til å snakke om skjønnlitteratur eigentleg», og heller ingen av dei andre lærarane meiner det blir snakka mykje om skjønnlitteratur på eit fagseksjonsnivå. Birgitte påpeiker at dei gongane skjønnlitteratur har vorte diskutert, har det til dømes gjerne vore i samheng med at elevane skal sjå eit Ibsen-stykke på det lokale teateret, og dei har då snakka litt om korleis ein kan jobbe med den klassiske litteraturen. Det konkrete og praktiske verkar med andre ord å vere sentrale tema for møta.

Ingrid er ein av norsklærarane som stiller spørsmålsteikn ved det overordna utbyttet av fagseksjonsmøta slik dei blir praktiserte no:

Det blir jo ikkje like ofte. Ehm, og når det ikkje er, så ofte så opplever eg at det er litt vanskeleg å få noko godt ut av det. For det har vore litt sånn uklart, ehm, kva er det eigentleg vi skal bruke det her forumet til på ein måte, fordi at det daglege tar jo vi tre på trinnet oss av, og det er jo litt sånn det som er fokus til oss, men kva skal det forumet vere? Skal vi trekkje tilbake og til dømes sjå på eksamenstekstar saman? Få litt sånn lik vurderingsstrategi eller? Kva skal vi bruke det til? Erfaringsdeling til dømes.

Ingrid set spørsmålsteikn ved kva hensikta med det norskfaglege forumet på skulen er, blant anna på bakgrunn av manglande kontinuitet, og ønskjer seg meir erfaringsdeling på tvers av trinna. Både Miriam og Dagny nemner at det i større grad hadde vore hensiktsmessig at skjønnlitteratur var eit tema på møta, og Dagny påpeikar at «(...) det er heilt klart eit fint forum for å diskutere skjønnlitterært arbeid då». Dahl et al. (2016) viser til at teamtider ved skular sjeldan blir brukte systematisk til utviklingsarbeid og fagleg fornying (s. 183). Ut i frå det særleg Miriam og Dagny seier noko om her, verkar det som om det er ønskeleg med meir utviklingsretta samarbeid innanfor fagseksjonen.

4.4.1 Samanfattande diskusjon

I den overordna delen av læreplanverket står det at «Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ut i frå lærarane sine forteljingar om skulens trinnsamarbeid, verkar det i stor grad å vere eit erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag som blir utveksla blant dei. Fleire viser til at det blir utveksla «tips» til både tekst og utføring, og dette blir blant anna belyst av Gro: «Ein kan (...) ja, ein får no tips då, til korleis ein kan jobbe med teksten. Ein kan få tips til, eller høyre korleis tekstar blir mottekne i andre elevgrupper». Ein slik type erfaringsutveksling mellom lærarar er noko Dahl et al. (2016) viser til som eit vanleg samarbeid (s. 186).

Det er vanskeleg å seie noko konkret om utføringa av samarbeidet lærarane har på eit fagseksjonsnivå ut i frå intervju mine. Kven som styrer møta og set agendaen, er blant anna ikkje tydeleg. Det som kjem tydeleg fram er derimot at skjønnlitteratur ikkje verkar å ha ei sentral rolle i møta. Ingen av informantane vektlegg at seksjonsmøta er eit forum for fagleg oppdatering innanfor skjønnlitteraturundervisning, men det vil på tross av dette ikkje vere belegg for å påstå at dette er tilfellet i praksis. Samstundes er lærarane sine opplevingar av at skjønnlitteraturundervisninga generelt er lite diskutert i fagseksjonsmøta, eit interessant poeng. Då fleire påpeiker at dei ønskjer å bruke meir tid på å snakke om skjønnlitteratur i fagseksjonsmøta, kan ein argumentere for at mangelen på samarbeid om skjønnlitteratur truleg ikkje er ein konsekvens av manglande vilje blant lærarane. Det er samstundes vanskeleg å seie noko konkret ut i frå materialet om lærarane sine motivasjonar, eller manglande motivasjonar, for å samarbeide om skjønnlitteraturundervisninga i ungdomsskulen på eit fagseksjonsnivå.

Dahl et al. (2016) viser til at eit profesjonsfelleskap kan spele ei viktig rolle for utviklingsarbeidet i skulen, og at det kan fungere som eit forum for tilbakemeldingar og fagleg utvikling (s. 208). For at dette skal fungere optimalt i praksis, er det naudsynt å rette merksemd mot både organiseringa og innhaldet. Dette inneber blant anna at fellestid blir brukt til å styrke kvaliteten i lærarens undervisning, ein bør styrke team på skulen, og skuleleiinga må ha ei styrka rolle som mentor for profesjonelle yrkesutøvarar som går inn under eit profesjonsfagleg fellesskap (Dahl et al., 2016, s. 209). Samstundes er det også verd å vise til Elstad, Helstad og Mausestaden (2014), som påpeiker at samarbeidet må kjennast relevant og ta utgangspunkt i blant anna profesjonelle behov (s. 31).

Kjernen i profesjonell utvikling er lærarens interaksjon med kvarandre som profesjonsutøvarar (Brumo et al., 2017, s. 78). Elstad et al. (2014) skriv at for at eit samarbeid skal fungere, må skuleleiinga leggje til rette tid og ressursar (s. 31). Meir spesifikt viser Kjelen (2013) til

forholdet mellom skulens strukturar og lærarens moglegheit for å setje seg inn i forskning og å delta i utviklingsarbeid (s. 86). Kristin Helstad (2013) påpeikar i si doktorgradsavhandling at det kan verke som eit paradoks at lærarar saknar samarbeid med kollegaer, men samstundes viser til at dei verken har moglegheit eller tid til å prioritere kollegasamarbeid (s. 28). Her kan ein argumentere for at skulen har eit særskilt ansvar for å leggje opp til profesjonelt samarbeid og profesjonell utvikling. I kva grad den aktuelle ungdomsskulen legg til rette for utviklingsarbeid, kjem ikkje tydeleg fram undervegs i intervju.

Resultata som er blitt presenterte i denne analysedelen er interessante å sjå i lys av dei føregåande delane av analysen. Då samarbeidspraksisen til lærarane på skulen verkar å vere knytt til det praktiske rundt skjønnlitteraturundervisninga og norskfaget i ungdomsskulen generelt, er det grunn til å tru at overordna spørsmål om kva legitimiteten til skjønnlitteraturundervisninga, og korleis ein skal arbeide med, vurdere og utvikle litterær kompetanse, i mindre eller ingen grad er spørsmål som blir tatt opp i fellesskap. Resultata i 4.1, 4.2 og 4.3 viser at det er sprikande og mangfaldige tankar om kva litterær kompetanse er, korleis ein skal utvikle den, og kva føremålet med skjønnlitteraturundervisninga i ungdomsskulen er. Slik er det grunn til å hevde at norsklærarane møter og tolkar problemstillingar knytt til litteraturundervisninga som enkeltindivid, og ikkje i eit profesjonelt fellesskap.

I 2.4 viste eg til fem komplekse spørsmål knytt til litteraturundervisninga, som norsklærarar må ta stilling til, slik dei står skrivne i Hallvard Kjelen (2018) sin artikkel «Å vere litteraturlærar». Ut i frå datamaterialet mitt kan ein hevde at kvar enkelt norsklærar på den aktuelle ungdomsskulen tar stilling til desse spørsmåla som enkeltindivid. Aase og Kaspersen (2012) konkluderer ut i frå *Nordfag*-forskinga at dei fleste morsmålslærarar ikkje har ein felleskultur med felles omgrepsapparat for emnet (s. 40). Ut i frå mitt eige datamateriale kan ein hevde det same. Det vil alltid vere litteraturdidaktiske grunnlagsproblem som det ikkje fins eintydige svar på, men dei krev uansett ein profesjonell norsklærar som set litteraturundervisninga inn i teoretiske rammer (Kjelen, 2018, s. 34). Kjelen skriv at «[l]itteraturlærarens val bør i større grad vere forankra i meir samansette, faglege og forskingsbaserte modellar og ikkje berre folketeoriar» (2018, s. 33). Eit fokus på det profesjonelle nettverket til norsklærarane kan slik vere med å styrke denne kunnskapsbasen. Sjølv om dei erfaringane norsklærarane gjer seg undervegs i yrket er ein viktig del av den profesjonelle kunnskapsbasen deira, er det også viktig å styrke den didaktiske kompetansen deira. Slik legg ein kanskje til rette for at norsklærarar tar i bruk fagdidaktiske grunngevingar når dei legitimerer litteraturundervisninga i ungdomsskulen, og når dei strukturerer progresjonen i litterær kompetanse.

5.0 Avslutning

I denne undersøkinga har eg intervjua ni norsklærarar om deira skjønnlitteraturundervisning, med særleg fokus på arbeidet med å utvikle elevane sin litterær kompetanse over eit treårig utdanningsløp. Ut i frå lærarane sine forteljingar om mål og føremål med litteraturundervisninga, og korleis dei utviklar, måler og vurderer fagleg progresjon i litterær kompetanse, viser studien min at norsklærarane til dels har ulike tankar om korleis ein skal arbeide med skjønnlitteratur i norskfaget.

Norsklærarane i datamaterialet mitt er samde om at skjønnlitteraturundervisninga på ein eller annan måte må støtte opp under elevens leseglede, og at opplevinga av skjønnlitteratur er ei viktig prioritering. Når norsklærarane snakkar om kva målet og føremålet med litteraturundervisninga bør vere i 4.1, er det lite snakk om den kulturformidlande dimensjonen i norskfaget, på tross av at undervisning i litteraturhistorie og kanonlitteratur blir nemnd av fleire av lærarane. Heller ikkje utviklinga av eit metaspråk og analytisk kompetanse i møte med tekst er lagt vekt på under dette punktet, verken når lærarane legitimerer skjønnlitteraturens rolle i norskfaget eller når dei snakkar om kva dei ønskjer at eleven skal ha med seg etter fullført litteraturundervisning. Dette er særleg interessant, då det er ein tendens at lærarane fortel om ein progresjon som går frå opplevingslesing til analyse og tolking i 4.2. Slik verkar det å vere lite samsvar mellom kva lærarane meiner er målet og føremålet med litteraturundervisninga, og korleis dei arbeider med skjønnlitteratur i norskfaget over tre år.

Når norsklærarane gjer greie for arbeidet med fagleg progresjon i litterær kompetanse i 4.2, er det tydeleg at dei har fleire ulike tankar om korleis dei skal strukturere skjønnlitteraturundervisninga over tre år, men særleg to fellesnemnarar peikar seg ut. For det første fortel majoriteten av lærarane om ein progresjon som går frå opplevingslesing og over til ei meir analytisk eller tolkingsbasert tilnærming til litteratur. Fleire er også opptekne av at det skal vere progresjon i kva slags tekstar elevane les, og at tekstane skal bli vanskelegare i løpet av dei tre åra på ungdomsskulen. Samstundes som alle norsklærarane til ein viss grad gjer greie for korleis dei arbeider med litterær progresjon over tre år, ser vi ut i frå 4.2 at det er varierende i kva grad lærarane har tydelege tankar om temaet. Særleg verkar det som om lærarane som har arbeidd i 3-6 år i minst grad klarar å verbalisere tankar om utvikling av litterær kompetanse.

I 4.3 ser ein at lærarane tilsynelatande har ulike praksisar for å måle og vurdere den litterære kompetansen til elevane. Når lærarane snakkar om måling av fagleg progresjon, blir det nemnd fleire indikatorar på litterær kompetanse som metaspråk, tolking, refleksjon og engasjement, men det er ingen sterk konsensus blant norsklærarane om korleis ein kan måle

fagleg progresjon i litterær lese måte, anna enn at dei fleste lærarane meiner den litterære samtalen er godt eigna for å vurdere litterær kompetanse. Lærarane verkar med andre ord å ha til dels ulike oppfatningar av kva som kjenneteiknar ein kompetent litteraturlesar, og vidare korleis dei skal utvikle og vurdere elevens evne til å lese litterært. Dette bidrar truleg til noko ulike praksisar når det kjem til undervisning i skjønnlitteratur på den aktuelle skulen.

Hensikta med studien min har ikkje vore å vurdere kvaliteten til norsklærarane sine praksisar eller tankar om skjønnlitteraturundervisninga i ungdomsskulen. Datamaterialet mitt er basert på lærarane sine egne forteljingar om skjønnlitteraturundervisninga deira, og kan slik ikkje seie noko konkret om korleis dei arbeider i praksis. Samstundes har datamaterialet mitt gitt meg ei unik moglegheit til å samanlikne alle norsklærarar ved ein skule sine tankar om skjønnlitteraturundervisninga, og har vidare gjort at eg kan drøfte det profesjonsfaglege fellesskapet på skulen. At det profesjonsfaglege fellesskapet er ein arena for fagleg utvikling, er eit viktig perspektiv på det profesjonelle samarbeidet. Samstundes kan ein konkret sjå det profesjonsfaglege fellesskapet som eit slags fortolkingsfellesskap, der skjønnlitteraturen kan bli behandla i eit forum på tvers av trinn. Slik vil ein ha moglegheit til å utvikle og utveksle forståingar om skjønnlitteraturens legitimitet i norskfaget, og drøfte korleis ein kan utvikle, måle og vurdere den litterære kompetansen hos elevane. Dette vil truleg skape ein betre samanheng mellom skjønnlitteraturundervisningane til dei ulike norsklærarane på skulen, og kan vidare føre til ein konsensus om korleis ein kan utvikle litterær kompetanse hos elevane.

Norsklæraren sin tolkingsfridom i møtet med læreplanen gjer at dei i stor grad kan leggje opp treårsløpet i skjønnlitteraturundervisninga utan strenge føringar. Dette er ein fridom som ikkje ser ut til å bli mindre med fagfornyninga. I Stortingsmelding 28 står det blant anna at det ikkje bør vere detaljerte innhaldsføringar i den nye læreplanen i norskfaget, og det blir presisert at «(...) en vesentlig sterkere definering av konkret innhold i undervisningen er problematisk» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 44). Tiltrua til lærarens faglege vurderingar er slik framleis stor i den nye læreplanen, og det lokale arbeidet med læreplanane kjem til å vere viktig for implementeringa av den nye læreplanen. Samstundes som lærarens egne faglege vurderingar er viktige å ta vare på, må desse vere baserte på noko anna enn kvardagsteoriar om bruk av skjønnlitteratur i klasserommet.

Ut i frå datamaterialet mitt kan ein argumentere for at lærarane sine ulike undervisningspraksisar knytt til skjønnlitteratur grunnar i ulike og til dels manglande forståingar av litterær kompetanse. For å utvikle lærarane sine kunnskapsbasar er det difor viktig med eit profesjonelt nettverk som kan samarbeide og drøfte dei aktuelle problemstillingane som utelukkande norsklærarane møter. Ved å utveksle erfaringar og didaktiske og forskingsbaserte betraktningar

i eit profesjonsfagleg fellesskap vil den einskilde norsklæraren vere betre rusta til å møte skjønnlitteraturundervisningas problemstillingar, og kan på ein profesjonell måte ta stilling til desse. I ei tid der litteraturdelen av norskfaget verkar å vere i ei legitimeringskrise, er dette truleg viktigare enn nokon gong.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæraren*, 35(2), 15-22
- Bächmann, S. (2002). Pilotundersøking 4 i den svenska skolkulturella kontexten. I Ö. Torell (red.), M. von Bonsdorf, S. Bäckman og O. Gontjarova: *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 101-123). Mitthögskolan i Härnösand: Institutionen för humaniora
- Berge, L. B. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonale prøve – ideologi og strategi. I A. J. Aasen og S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget
- Blau, S. D. (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth: Heinemann
- Brumo, J., Dahl, T. og Fodstad, L. A. (2017). Norsklærer – en egen profesjon? *Norsklæraren*, 41(4), 70-81
- Culler, J. (2002). *Structuralist Poetics*. New York/London: Routledge
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G.,...Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Elstad, E., Helstad, K. og Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad og K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fodstad, L. A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. *Norsklæraren*, 41(1), 17-24
- Gagnat, L. H. (2016). *Litteraturundervisning i videregående skole – ferdighet eller følelse?* (Mastergradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and Education*. New York/London: Routledge
- Gourvenec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen». *En studie av møtet mellom høyt-presterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger
- Harstad, O. (2017). Et forsøk på å skissere en norskfaglig begivenhetstenkning. *Norsklæraren*, 41(2), 21-27
- Heargreaves, A. og Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandeng, overs.). Oslo: Kommuneforlaget
- Hellstad, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skrivning i og på tvers av fag* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo

- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Kjelen, H. (2015). «Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar.» *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-19. Henta frå: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1390/2225>
- Kjelen, H. (2017). Grunnleggjande fagleg? Framstilling av fagleg innhald, grunnleggjande ferdigheiter og eleven i fagplanane for norsk og musikk. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-15. Henta frå: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4721>
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverndokken (red.), *101 litteraturredaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 16-38). Bergen: Fagbokforlaget
- Krogh, E., Penne, S., Ulfgard, M. (2012). Oppsummering. Den nordiske skolen, fins den? I N. F. Elf og P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 244-258). Oslo: Novus Forlag.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser* (Doktoravhandling). Syddansk universitet, Odense
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 (2008-2009)). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.), (T. M. Anderssen og J. Rygge, overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasierkulturer: lärare och elever om svenska och kultur* (Doktoravhandling). Karlstads Universitet
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Nordstoga, S. (2014). Den moglege sjølvoverskridinga. Om nokre norskdidaktiske prinsipp i lys av danningssomgrepet. I S. Nordstoga og L. Kruse (red.), *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som danningssomgrepet* (s. 9-36). Oslo: Abstrakt Forlag
- Nussbaum, M. C. (2016). Den narrative forestillingsevne. I I. Engelstad (red.), *Litteraturens etikk* (s. 25-57), (A. Øye, overs.). Oslo: Pax Forlag
- OECD (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing

- Ottersen, S. H. og Tysnæs, A. (2017). «Skjønnlitteratur for kosen». Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller dem. *Norsklæraren*, 41(4), 53-67
- 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 ulikehetsperspektiv* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I N. F. Elf. og P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Oslo: Novus Forlag
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred og A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Persson, M. (2012). *Den goda boken. Samtida föreställingar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). New York: The Modern Language Association of America
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-17. Henta frå: <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097/976>
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I Guljord, H. Og Michelsen, P. A. (red.), *Norsk litterær årbok 2014* (s. 195-211). Oslo: Det Norske Samlaget
- Shanahan, T. og Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter. *Top Lang Disorders*, 32(1), 7-18. Henta frå: <https://crlp.ucsc.edu/resources/downloads/Shanahan%20What%20is%20Disciplinary%20Literacy.pdf>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skaftun, A., Aasen, A. J. og Wagner, Å. K. H. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæraren*, 39(2), 50-60
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av norskfagets litterære tekster* (Doktorgradavhandling). Universitetet i Bergen
- Skjelbred, D. og Veum, A. (2013). Innledning – Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred og A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11-25). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Smidt, J. (1988). *Seks lesere på skolen, kva de søkte og kva de fant* (Doktoravhandling). Norges teknisk-vitenskapelige universitet, Trondheim
- Smidt, J. (2016). Framtidas skole – med litteraturen på mørkeloftet? I S. Gimnes (red.), *Ad libitum. Festskrift til Gunnar Foss* (s. 243-260). Oslo: Novus forlag
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den ny litteraturpædagogik* (3. utg.). København: Akademisk Forlag
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Torell, Ö. (2002a). Projektet «Literary Competence as a Product of School Culture». I Ö. Torell (red.), M. Von Bonsdorff, S. Bäckman, O. Gontjarova, *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolan litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finlad* (s. 11-32). Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Torell, Ö. (2002b). Resultat – en översikt. I Ö. Torell (red.), M. Von Bonsdorff, S. Bäckman, O. Gontjarova, *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolan litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finlad* (s. 74-100). Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Ulvestad, R. (2018). Fagfornyninga kan styrke litteraturen i skulen. *Utdanningsnytt*. Henta frå: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2018/april/fagfornyninga-kan-styrke-litteraturen-i-skulen/>
- UNESCO. (2004). *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Henta frå: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Henta frå: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/framtidas_norskfag_sammendrag_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Henta frå: https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Aase, L. (2012). Fagdidaktiske refleksjon som balansepunkt i sprikende profesjonsforventninger. I N. F. Elf. og P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 146-167). Oslo: Novus Forlag

Aase, L., og Kaspersen, P. (2012). Den nordiske skolen- fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag. *Norsklæreren*, 35(4), 35-44

Vedlegg 1: Intervjuguide

Utvikling av litterær kompetanse over eit treårig utdanningsløp

Intervjustruktur

1. Kan du fortelje på kva slags måte du arbeider med lesing av skjønnlitteratur i klasserommet?

- a) Er det visse former for arbeid knytt til lesing av skjønnlitteratur du arbeider med? *Lesestrategiar, analyse av verk, litterære samtalar, loggskrivning, referatskriving, o.l. Kvifor?*
- b) Har du mykje handlingsfridom i arbeidet med skjønnlitteratur i klasserommet? *Metode og tekstfridom.*
- c) Korleis vil du skildre det faglege samarbeidet knytt til arbeidet med litterær lesing i klasserommet? Er det eventuelt eit anna type samarbeid som er rådande?
- d) Har du ein særskild måte å arbeide med lesing av skjønnlitteratur på i forhold til lesing av andre tekstar? På kva slags måte og kvifor?
- e) Kva rolle spelar læreboka i ditt arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet? Kvifor?
- f) Kor mykje blir det satt av tid til å lese litteratur heime? Korleis blir dette arbeida med i klasserommet (eventuelt prosjekt?)?

2. Korleis arbeider du med fagleg progresjon i litterære lesemåtar over 3 år?

- a) Legg du opp ein plan som går over 3 år?
 - a. Kva kunne vore fordelene med ein slik plan?
 - b. Er det naudsynt?
 - c. Korleis kunne ein eventuelt systematisert progresjonen over eit treårig utdanningsløp?
 - d. Er det mogleg å gjennomføre? Kvifor/kvifor ikkje?
- b) Korleis kan ein måle den faglege progresjonen hos elevane knytt til lesing av skjønnlitteratur?
 - a. Kva slags vurderingssituasjonar tar du i bruk? Kvifor?
- c) Kva tenkjer du om utgangspunktet til elevane i forkant av litteraturundervisninga på åttande trinn?
 - a. Ser du nokre tendensar?
 - b. Kva slags utgangspunkt tar du utgangspunkt i når du legg opp litteraturundervisninga di?

c. Kartlegg du i forkant av litteraturundervisninga? I så fall: korleis?

3. Korleis skil litteraturundervisninga di seg på dei ulike trinna i ungdomsskulen?

- a) Tar du i bruk ulike arbeidsmetodar på dei ulike trinna? Kvifor?
- b) Har du ulike prosjekt som du køyrer på dei ulike trinna?
 - a. Er dette noko som er fastsett, og som har blitt til ein «tradisjon»?
- c) Kva set premissa for ditt faglege skjønn knytt til litteraturundervisninga over dei tre trinna?

4. Kva skil litteratur du tar i bruk på dei ulike trinna?

- a) Korleis grunngjev du val av tekstar som du tar i bruk i di litteraturundervisning?
 - a. Har du nokre kriterier for dei ulike trinna?
 - b. Er det nokon tekstar som **må** vere med, slik du ser det. Kvifor?
 - c. Tekstar elevane kjenner til frå før av? Kvifor?
 - d. Brukar du mykje utdrag eller fulle tekstar? Kvifor?
- b) Føler du at du står fritt til å velje tekstar du sjølv ønskjer?
 - a. Eit spenningsforhold mellom deg, kollegaene og elevane dine?
 - b. Brukar de same tekstar på tvers av basegrupper? Kvifor/kvifor ikkje?
- c) Blir alle litterære sjangrar representerte på dei ulike trinna?
 - a. Kva er motivasjonen for å (/ikkje) ta i bruk alle sjangrar kvart undervisningsår?
- d) Har elevane på noko tidspunkt over tre år moglegheit til å velje sjølv kva slags litterære tekstar dei skal lese?
 - a. Kvifor/kvifor ikkje?
 - b. Blir det lagt nokon restriksjonar på deira val av litteratur? Kvifor/kvifor ikkje?
- e) På kva måte har du moglegheit for å oppdatere deg på aktuell skjønnlitteratur som du kan ta i bruk i klasserommet?
 - a. Individuelt ansvar?
 - b. Fagforum?
 - c. Kurs?

5. Kva tykkjer du målet med litteraturundervisninga i ungdomsskulen bør vere?

- a) Kva er det viktigaste at elevane har med seg etter 3 år med litteraturundervisning?

Under er moglege svaralternativ/hjelpstikkord

- a. Kulturell literacy: Kulturarv, fellesskap, felles referanserammer knytt til litteratur og kulturarv? Kvifor?
 - b. Leseglede?
 - i. Kvifor er skjønnlitteratur viktig i denne sammenhengen?
 - ii. Har du nokre tankar om god og dårleg litteratur? Er nokon litteratur betre enn annan, eller har val av litteratur ingenting å seie så lenge den bidrar til leseglede hos elevane?
 - c. Litterær kompetanse i form av autonome tolkarar og sjølvstendige lesarar . Kvifor?
- b)** Har lesing av skjønnlitteratur ei form for nytteverdi eller ein kompetanse som kan overførast til andre aspekt ved elevens liv, slik du ser det? I så fall kva? Korleis legitimerer du arbeidet med skjønnlitteratur?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Deltaking i intervju knytt til masteroppgåva «Progresjon i utvikling av litterær kompetanse over eit treårig utdanningsløp»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å kartlegge norsk lærarars tankar om utvikling av litterær kompetanse over eit treårig utdanningsløp. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om målet for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Føremålet med prosjektet er å kartlegge lærarars tankar om litteraturundervisning og utvikling av litterær kompetanse over det treårige utdanningsløpet som er ungdomsskulen. Data frå intervjuet ditt vil bli brukt i masteroppgåva mi ved NTNU. Eg ønskjer å intervju deg på bakgrunn av at du har norsk som undervisningsfag, og at du underviser ved ein ungdomsskule. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og du vil bli anonymisert i oppgåva. Personlege indikatorar som blir brukt i oppgåva vil vere kjønn, alder og yrke. På oppdrag frå NTNU har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Det er frivillig å delta i prosjektet. I etterkant av intervjuet kan du når som helst trekkje samtykke tilbake utan å oppgje nokon grunn. Prosjektet skal etter planen avsluttast 15.05.2019. Opptaket av intervjuet vil der etter bli sletta.

Eg har mottatt og forstått informasjon masteroppgåva «Progresjon i utvikling av litterær kompetanse over eit treårig utdanningsløp», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at anonymisert data frå intervjuet kan bli brukt i masteroppgåva

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, ca. 15.05.2019.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Revidert samtykkeskjema

Deltaking i intervju knytt til masteroppgåva «Progresjon i utvikling av litterærkompetanse over eit treårig utdanningsløp»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å kartlegge norsk lærarars tankar om utvikling av litterær kompetanse over eit treårig utdanningsløp. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om målet for prosjektet og kva deltaking vil innebære for deg.

Føremålet med prosjektet er å kartlegge lærarars tankar om litteraturundervisning og utvikling av litterær kompetanse over det treårige utdanningsløpet som er ungdomsskolen. Data frå intervjuet ditt vil bli brukt i masteroppgåva mi ved NTNU. Eg ønskjer å intervju deg på bakgrunn av at du har norsk som undervisningsfag, og at du underviser ved ein ungdomsskule. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og du vil bli anonymisert i oppgåva. Personlege indikatorar som blir brukt i oppgåva vil vere kjønn, alder og yrke. På oppdrag frå NTNU har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Det er frivillig å delta i prosjektet. I etterkant av intervjuet kan du når som helst trekkje samtykke tilbake utan å oppgje nokon grunn. Prosjektet skal etter planen avsluttast 15.05.2019. Opptaket av intervjuet vil der etter bli sletta.

Eg har mottatt og forstått informasjonen om masteroppgåva «progresjon i utvikling av litterærkompetanse over eit treårig utdanningsløp», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Ved å signere dette dokumentet samtykker eg til følgjande:

- å delta i intervjuet
- at anonymisert data frå intervjuet kan bli brukt i masteroppgåva
- at det blir gjort lydopptak undervegs i intervjuet

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, ca. 15.05.2019.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 4: Traskripsjonskoder

Markering	Kva det tyder
(...)	Uavslutta tankerekke, men tematikken blir vidareført i etterkant
...	Brot i tematikk
()	Uidentifiserbare ord
<< >>	Attforteljing av sitat
Latter	Humring og latter
*	Grammatisk feil i uttalen

Vedlegg 5: Godkjenning frå NSD



Lars August Fodstad

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.06.2018

Vår ref: 61102 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.06.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

61102	<i>Kartlegging av læreres tanker rundt utviklingen av litterær kompetanse over et treårig utdanningsløp.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lars August Fodstad</i>
Student	<i>Gabriela Burgos Husabo</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

