

Eilif Rossebø Kringlebotn

## Hva er en engasjerende novelle?

En studie av elevers engasjement i møte med noveller - sett fra lærerens perspektiv

Masteroppgave i nordisk litteratur

Veileder: John Brumo

Mai 2021



Eilif Rossebø Kringlebotn

## **Hva er en engasjerende novelle?**

En studie av elevers engasjement i møte med  
noveller - sett fra lærerens perspektiv

Masteroppgave i nordisk litteratur  
Veileder: John Brumo  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse av læreres perspektiv på bruk av noveller i undervisningen. Oppgavens forskningsspørsmål har følgende ordlyd: *Hva er en engasjerende novelle?* Prosjektets formål er å undersøke hva som er en engasjerende novelle i en norskfaglig sammenheng. Dette er forsøkt belyst gjennom blant annet å undersøke hvilken betydning novellens tema, undervisningsformen, elevene og læreren har for at novellen skal oppleves som engasjerende. Derfor har det vært naturlig å intervjuere norsklærere, for de sitter med mye erfaring og kunnskap om både noveller og utvalgsprosessene av disse. Datamaterialet består av seks intervjuer av norsklærere som jobber på fire forskjellige skoler i Trondheim kommune. Det teoretiske grunnlaget er basert på tidligere forskning på litteraturdidaktikk og begrepene *engasjement*, *motivasjon* og *subjektiv relevans*. Metodologisk er det gjennomført et kvalitativt dybdeintervju, og det transkriberte datamaterialet er behandlet med en hermeneutisk meningsfortolkning. Her ligger et fokus på hva informantene *sier*, ikke bare hva de *snakker om*.

Engasjement kan både være vanskelig å definere og observere. Derfor handler denne studien også om det er mulig å finne noen referanserammer for hva som er en engasjerende novelle. Er det novellen, undervisningsformen, læreren eller andre faktorer som spiller en avgjørende rolle for elevenes engasjeringsprosess? Resultatene viser at dette kan variere stort fra klasse til klasse, og at engasjementet gjerne oppstår i et samspill blant flere av de nevnte faktorene. Mitt prosjekt viser at samspillet mellom lærer og elev er veldig viktig i realiseringen av elevenes engasjement i møte med novellen. Den sosiale situasjonen elevene møter teksten i er også av stor betydning, og en utforskende tilnærming til litteraturen fremstår som et mål i litteraturundervisningen for mine informanter. I det ligger både *utfordring* og *subjektiv relevans* som sentrale begreper.



## **Forord**

Det å skrive masteroppgave har vært en spennende og lærerik opplevelse, og det har vært deilig å kunne velge en tematikk som jeg synes det har vært veldig spennende å jobbe med. Mange har hjulpet meg med motivasjonen i en ganske så krevende tid. #Covid19.

Tusen takk til alle lærerne som ville bidra i min studie. Det har vært utrolig læringsrikt og spennende å høre om deres undervisningspraksis og refleksjoner om den engasjerende novelle. Jeg håper også dere satte pris på å bli med i denne prosessen. En stor takk vil jeg også rette til min veileder, John Brumo. Dette hadde virkelig ikke gått uten deg. Tusen takk for gode råd, samtaler og uvurderlige tilbakemeldinger. Din tilgjengelighet og ditt engasjement har vært veldig motiverende for min utvikling og arbeidslyst i arbeidet med denne masteroppgaven. Du møter meg alltid med et smil, og du viser virkelig hvilken betydning den erfarne og imøtekommende «læreren» har. Tusen takk!

Videre vil jeg takke mamsen og papsen. Dere er rock'n'roll, og tusen takk for støtte og gode samtaler. Trondhjems Studentersangforening og Ukekoret Pirum har virkelig vært min bærebjelke i løpet av mine syv år i «bartebyen». Disse korene har virkelig gjort Trondheim til Norges beste studentby for meg. Gabriela har vært en av mine viktigste støttespillere gjennom hele studiet. Tusen takk for at du alltid hjelper meg når jeg trenger det. Folke og Frida fortjener også en takk. Takk for at dere lar meg være meg.

Helt til slutt vil jeg takke Marie for korrekturlesing.

*Eilif Rossebø Kringlebotn*

Trondheim, mai 2021





# Innholdsfortegnelse

<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 PRESENTASJON AV PROSJEKTET .....	2
1.2 NOVELLESJANGEREN I NORSKFAGET .....	4
1.2.1 <i>Novellen i læreplan og lærebøker</i> .....	5
<b>2 TEORETISK BAKGRUNN</b> .....	<b>7</b>
2.1 LITTERATURDIDAKTIKK – GENERELL INNFORING .....	7
2.2 ENGASJEMENT FOR OG I LITTERATURUNDERVISNING .....	9
2.3 MOTIVASJON – INDRE, YTRE OG LESEMOTIVASJON .....	11
2.4 SUBJEKTIV RELEVANS .....	13
<b>3 METODE</b> .....	<b>15</b>
3.1 FENOMENOLOGISK METODISK TILNÆRMING – DYBDEINTERVJU .....	15
3.2 BESKRIVELSE OG BEGRUNNELSE AV UTVALGET .....	15
3.3 DATAINNSAMLING .....	16
3.3.1 <i>Forberedelse</i> .....	17
3.3.2 <i>Gjennomføring</i> .....	18
3.3.3 <i>Intervjuerens posisjonering</i> .....	19
3.4 BEHANDLING AV DATAMATERIALET .....	20
3.4.1 <i>Transkripsjon</i> .....	21
3.4.2 <i>Tolkning, koding og analyse</i> .....	21
3.5 ETISKE BETRAKTNINGER .....	22
<b>4 ANALYSE</b> .....	<b>23</b>
4.1 HVA ER EN GOD OG ENGASJERENDE NOVELLE? .....	23
4.1.1 <i>Hvordan velger læreren ut den gode og engasjerende novelle?</i> .....	29
4.2 NOVELLEUNDERVISNINGEN .....	32
4.2.1 <i>Novelle eller undervisningsopplegg - Hva engasjerer?</i> .....	36
4.3 HVEM ER ELEVEN? ENGASJEMENTETS SYNLIGHET .....	37
<b>5 AVSLUTNING</b> .....	<b>41</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>45</b>
<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>49</b>
<b>VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA</b> .....	<b>51</b>
<b>VEDLEGG 3: NOVELLER NEVNT I INTERVJUET</b> .....	<b>55</b>
<b>VEDLEGG 4: GODKJENNING FRA NSD</b> .....	<b>57</b>
<b>VEDLEGG 5: MASTEROPPGAVENS RELEVANS FOR LEKTORYRKET</b> .....	<b>59</b>



# 1 Innledning

I det nye Kunnskapsløftet (LK20) videreføres skaperglede, engasjement og utforskertrang som et viktig anliggende for opplæringens verdigrunnlag: «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Elevene skal få mulighet til å utvikle sitt engasjement i sin skolegang, og det fordrer også at undervisningen er engasjerende. Norskfaget skal blant annet gi elevene litterære opplevelser, og det skal være et mulighetsrom for å uttrykke seg kreativt og skapende. I kjerneelementet «Tekst i kontekst» står det at «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Det legger opp til at elevene skal bli engasjert, og det vil si at det også er et sentralt mål i faget. Kjerneelementene er det viktigste elevene skal lære i de ulike fagene. Det kan være både innhold og ferdigheter som må utvikles for å mestre faget (Utdanningsdirektoratet, 2017). Basert på denne beskrivelsen kan engasjement forstås som en nøkkel til læring, og det bør derfor være et mål i seg selv at undervisningen skal være en engasjerende arena for elevene.

Fagfornyelsen fra 2020 vektlegger at blikket rettes mot tverrfaglig arbeid i den norske skolen. I denne masteroppgaven har jeg et mål om å komme med et bidrag til skjønnlitteraturens plass i norskfaget, og dette omhandler hva som er litteraturens nytteverdi i undervisning og plass i fagfornyelsen. Jeg ser på dette som et sentralt fundament for å grunngi og belyse hvordan man kan bruke noveller i arbeidet med tverrfaglige tema. Dette er også viktig fordi skolen sin oppgave er å engasjere seg i de store spørsmålene. Et sentralt poeng ved dette prosjektet har derfor vært å finne ut hva slags noveller elevene kan engasjere seg i og hvordan noveller kan engasjere. I tillegg til at jeg har hatt en personlig motivasjon for å se på dette, er det også en relevant del av prosjektet<sup>1</sup> jeg skriver for. Prosjektet har som ønske å være et positivt bidrag i fagfornyelsen. Bakgrunnen for prosjektet handler om at de vil undersøke hvordan man kan arbeide med noveller og de tverrfaglige temaene på en slik måte at elevene engasjeres og samtidig oppnår læringsmålene i faget. Forskning viser også at mange elever kjeder seg på skolen (Markussen & Seland, 2012; Strand, 2019; Tvedt, Bru & Idsoe, 2021). Kjedsomhet kan være en årsak til frafall, og mange elever opplever monoton undervisning og lite tilknytning til læringsstoffet. Å ha kunnskap om hva som engasjerer elevene, og meg selv som fremtidig

---

<sup>1</sup> Det er et novelleprosjekt på NTNU, og prosjektlederne er John Brumo og Yvonne Albrigtsen.

norsklærer, anser jeg derfor som vesentlig for å kunne ha en litteraturundervisning med en opplevelse av nytteverdi.

Novellen er en sjanger som er godt kjent blant norsklærere, og den blir ofte brukt som modell for analyse og egen skriving for elevene. Med flere faste og lettkjennelige innslag av sjangertrekk er det en anvendelig teksttype å bruke i undervisningen (Skaftun, 2009, s. 183). Den litterære analysen, enten det er av noveller eller dikt, kan oppleves som kjedsommelig og unyttig for enkelte elever. Hvordan man skal «angripe» en tekst, er derfor et formålstjenlig didaktisk spørsmål i en norskfaglig sammenheng. Dette vil selvfølgelig kunne variere ut fra formålet med teksten, men det kan være fornuftig å tenke på hva, hvordan og hvorfor elevene skal lære. Dersom man forstår hensikten med det man gjør, oppleves det også som mer engasjerende. Beret Wicklund (2009) argumenterer for en kombinasjon av leseopplevelsen og den litterære analysen. Den litterære analysen handler om å kombinere innleving og refleksjon, og på den måten gir man plass til egne følelser og drømmer, men også undring over de formelle trekkene ved for eksempel en novelle (s. 277)

Atle Skaftun (2009) presenterer ideen om at den skjønnlitterære verden er representant for et eksperimentelt rom hvor kompleksiteten i kommunikasjonssamfunnet kan utforskes av elevene (s. 215). Her forstås tekstene som kommunikative ytringer. Gjennom engasjerende opplevelser med skjønnlitteraturen kan elevene forstå verden basert på ulike ytringer, og på den måten utvikle sin forståelseshorisont og erfaring av verden. Elevens motivasjon spiller en viktig rolle i møte med disse ytringene, og dette handler om lysten til å ta inn over seg det fortellingene forsøker å fortelle. I norsk sammenheng har motivasjonens verdi og tilrettelegging for at skolearbeidet skal være lystbetont fått mye fokus (Skaftun, 2009, s. 62). Motivasjon og engasjement henger tett sammen, og Skaftun sitt perspektiv på motivasjon vil jeg gå videre inn på senere.

## **1.1 Presentasjon av prosjektet**

I denne oppgaven undersøkes læreres erfaringer med, og opplevelser av, noveller i skolesammenheng. Det overordnede forskningsspørsmålet har følgende ordlyd: *Hva er en engasjerende novelle?* Oppgavens empiriske material består av transkriberte intervjuer som ble gjennomført i en periode mellom desember 2020 og februar 2021. Seks lærere ble intervjuet, hvor fire arbeidet i ungdomsskolen og to i videregående skole. Intervjuguiden var delt inn i tre hovedkategorier: *Noveller, Noveller i undervisning og Hvem er eleven?* Disse ble brukt til å strukturere intervjuene for å komme i dybden på lærernes forståelse av hva som gjør en novelle

engasjerende og hvorfor sjangeren egner seg i skolesammenheng. Den første kategorien baserer seg på novellen isolert sett. Her ønsket jeg å undersøke hva som gjør en novelle god, hva som er en engasjerende novelle og hva noveller bidrar med. Den andre kategorien handler om lærernes erfaringer med bruk av noveller i undervisning og hvilke faktorer som er med på å engasjere elevene i denne konteksten. Den siste kategorien var ment for å få et innblikk i hvordan ulike elevgrupper og –typer engasjeres i møte med noveller.

Ved å undersøke lærernes erfaringer og refleksjoner knyttet til bruk av noveller i norskundervisningen, er formålet med prosjektet å drøfte hvordan noveller kan erfares som engasjerende. I dette ligger det også en utforskning av hvilke tema og undervisningsopplegg ved bruk av noveller som engasjerer elevene. Elevenes engasjement er en viktig del av det nye læreplanverket, og derfor anser jeg prosjektets tema og forskningsspørsmål som et relevant didaktisk forskningsprosjekt for meg selv og andre lærere. Selv har jeg opplevd elevers kjedsomhet i møte med skjønnlitteraturen i tidligere praksis og jobb. Et utsagn jeg husker spesielt godt var fra en elev på ungdomsskolen: «Må vi lese en jævla roman igjen?» Utsagnet kan ikke generaliseres til alle elever, men det viser en holdning til litteraturen som noe kjedelig og strevsomt. Samtidig har jeg også hatt stor suksess med novellen *Matt 18.20* av Tor Åge Bringsværd. Historien om Jesus sin tilbakekomst som «neger» vekket både frustrasjon og undring, og vi fikk gode diskusjoner om både tekst og historisk kontekst. Tilsynelatende var dette noe som engasjerte flere av elevene, og det handlet nok både om tema, relevans, kontekst og undervisningsform.

I den følgende delen av oppgaven vil jeg ta for meg typiske kjennetegn ved novellesjangeren. Her vil jeg også diskutere betydningen av lærerens tekstutvalg. I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske rammeverket for prosjektet mitt, hvor det teoretiske fokuset rettes mot *engasjement, motivasjon og subjektiv relevans*. De metodiske valgene som er gjort før, underveis og etter intervjuene, vil bli redegjort for i kapittel 3. I kapittel 4 presenteres og diskuteres resultatene fra intervjuene. Da vil jeg ta utgangspunkt i hvert av forskningsspørsmålene og drøfte disse i lys av det teoretiske rammeverket. Dette vil jeg dele inn etter intervjuguidens tre overordnede kategorier: *Noveller, Noveller i undervisning og Hvem er eleven?*. Avslutningsvis, i kapittel 5, oppsummeres funnene, og i denne delen vil jeg komme med en vurdering av hvilke konsekvenser mine funn har for videre forskning og undervisning.

## 1.2 Novellesjangeren i norskfaget

Novellen er en av de klassiske kortformene innenfor fortellende diktning, og etter romanen er den en av vår tids hovedformer i epikken. Den korte prosateksten kan som regel gjennomleses uten pause. Lengden er gjerne kort på grunn av handlingens mindre omfang, eller fordi tekstens virkning kan bli større ved at fremstillingen er konsentrert i et kort format. Til tross for et bredt spekter av ulike typer noveller, er gjerne den korte lengden og et tydelig høydepunkt typiske kjennetegn ved sjangeren (Skei, 2006, s. 72). Det korte formatet gjør den også egnet som skolesjanger. For læreren kan både den konsentrerte fremstillingen, den uhørte begivenheten<sup>2</sup> som er etterfulgt av en overraskende slutt, være typiske og takknemlige kategorier for faglig samtale med elevene (Skaftun, 2009, s. 183). Antologien *Perler i prosa: norske noveller*, av Edvard Beyer (1966), har preget høyskoler og universitet i flere tiår, og har av den grunn påvirket mange personers forståelse av novellen:

Novellen er en kort – eller forholdsvis kort –, kunstnerisk formet fortelling, som oftest på prosa. Den foregår i «virkelighetens verden» og har et realistisk grunnpreg, uten derfor å utelukke det uhørte eller fantastiske. Handlingen – den ytre eller den indre – knytter seg til én eller få personer og utvikler seg gjennom et lite utvalg av scener eller situasjoner. Prinsippet er kunstnerisk økonomi, konsentrasjon, konkresjon. I all sin knapphet vil novellen gi essensen av en skikkelse, en skjebne eller en sentral menneskelig erfaring. Derfor er den ofte rik på over- og undertoner; antydningen er et av dens mest karakteristiske stiltrekk. Den topper seg gjerne – om ikke alltid – i et dramatisk vendepunkt, og den ender gjerne – om ikke alltid – i et overraskende poeng. Den kan ha flere betydningsplan og peker ut over seg selv, *samtidig* som den på en eller annen måte åpner for et videre perspektiv (Beyer, 1966, s. 5-6).

Den korte og fylldige karakteristikken gir novellen identitet i forhold til andre kortprosasjangrer og romanen. Avgrensningen han presenterer, viser både likheter og forskjeller til de andre sjangrene. Ved å spille på over- og undertoner, antydninger og utvidelse av perspektiv, formidler novellen noe essensielt. Dette kan anses som både den største utfordringen og særpreget ved novellen (Gimnes & Hareide, 2009, s. 34-35). Disse faktorene kan være grunner til at novellen er mye brukt i skolen. Den korte formen gjør den velegnet til å vise frem litterære virkemidler, invitere til gjenkjennelse og drøfting av «store spørsmål» og livsfortolkninger, jamfør Goethes «uhørte begivenhet».

---

<sup>2</sup> I en samtale med Eckermann i 1827, lar Goethe den «uhørte begivenheten» konstituere novellen som sjanger (Gimnes & Hareide, 2009, s. 28).

### 1.2.1 Novellen i læreplan og lærebøker

Læreplanene og lærebøkene har innvirkning på hvilken plass novellen både har og kan ha i skolen. De eneste læreplanene som eksplisitt bruker begrepet *novelle*, er læreplanen for etter 10. trinn og Vg3 studieforbereende. Etter 10. trinn skal elevene kunne «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9), mens etter Vg3 skal elevene kunne «analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 14). Utover det er det i større grad opp til lærerens metodefrihet å anvende noveller til egnede kompetansemål. Et passende kompetansemål for Vg1 studieforbereende og Vg2 yrkesfag kan være at elevene skal kunne «reflektere over hvordan tekster fremstiller møter mellom ulike kulturer» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 10-12). På Vg2 studieforbereende kan målet om at elevene skal kunne «lese og tolke tekster fra 1500 til 1850 i kulturhistorisk kontekst og drøfte hvordan de er relevante i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13) være aktuelt. Dette er bare eksempler på egnede kompetansemål, men det er rikelig med muligheter for læreren å ta i bruk noveller med det oppdaterte Kunnskapsløftet.

*Kontekst og Panorama* er to mye brukte lærebøker på ungdomsskolen og videregående. Både *Nye kontekst 8-10 : Basisbok* (2014) og *Panorama: norsk vg1: studieforbereende* (2013) virker å være inspirert av Beyers karakteristikker av novellen. De to lærebøkene viser en klassisk oppbygning av novellen, men beskrivelsen er mer utdypet i *Panorama*. Sjangerlære står i fokus, og det er flere oppgaver knyttet til dette. På den måten virker *Panorama* å være basert på repetisjon fra ungdomsskolelæreboken, men den går noe videre. Når det gjelder progresjonen i *Panorama*-serien (2013, 2014, 2015), ser det ut til å være noen tydelige forventninger til økt kunnskap om novellesjangeren. Fra sjangerorienteringen i Vg1-boken, får elevene presentert et eksempel på hvordan de kan skrive en novelle og novelletolkning i Vg2-boken. I bokens skrivekurs får elevene skriveråd, og de blir spurt om de husker skriverådene fra Vg1-boken. Tolkningskurset er en oppskrift på hvordan man skal gå frem i tolkningen av en novelle, og leseren fungerer som en «detektiv» som leter etter spor og tekstbevis (Røskeland, et al., 2014, s. 150-159). I Vg3-boken er novellen i større grad brukt som eksempel på sjanger og i oppgavesammenhenger. Her vises en større forventning om å ha sjangerkunnskapene på plass. I norskfaget skal elevene få tilgang til skjønnlitteratur, og alle de fire lærebøkene har tilhørende tekstsamlinger med et bredt utvalg av noveller og andre korte tekster. Dette gir et godt utgangspunkt for elevenes møte med noveller.

Å gi tilgang til skjønnlitteratur er en sentral del av norskfagets mandat, og det innebærer både tilgang til sjangre, analytiske nøkler og et språk om skjønnlitteraturen. Hva som er skjønnlitteraturens plass, er likevel noe som ikke lar seg besvare på en klar og tydelig måte. Marte Blikstad-Balas og Ida Lodding Gabrielsen (2020) tar i denne sammenhengen opp spørsmålet om *hva* elevene burde lese. Utfordringen de fremlegger har å gjøre med for liten kunnskap om hvilken litteratur elevene faktisk møter i skolen i dag. Dette har mye å gjøre med lærerens metodefrihet og læreplanene etter innføringen av Kunnskapsløftet. De to norskdidaktikerne påpeker at utvalget av tekster er et sentralt litteraturdidaktisk spørsmål. Dette handler i likeså stor grad om *hvorfor* man skal lese, som *hva* man skal lese. Flere studier de trekker frem, viser at den uerfarne læreren gjerne bruker lærebøker mer aktivt enn den erfarne læreren. I lærebøkene er det også gjerne mye bruk av utdrag. Sylvi Penne (2012) påpeker at denne inngangen i litteraturundervisningen kan være problematisk. Gjennom sin hermeneutiske argumentasjon viser hun at utdragene ikke er tilstrekkelige for den helhetlige forståelsen av litteraturen. Hun argumenterer blant annet for at emosjonelt engasjement skapes av leserens konstruksjon av en fiktiv helhet (s. 166). Flere retter en kritikk mot utstrakt bruk av lærebok og utdrag. Den baserer seg på at de litterære opplevelsene kan overskygges av et forfatter-, form- og periodedefokus (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020). På den måten legger læreboken i stor grad føringer for hva som leses i undervisningen. I tillegg er tekstene i skolens litterære kanon omkranset av en oppgavediskurs, noe som innebærer at oppgavene er av didaktisk betydning. Bente Aamotsbakken (2013) viser til at dette fokuset på oppgaver og lesetips kan innebære både gevinst og tap. Gevinst i form av læring og opplevelse, og tap ved at aspekter ved teksten kan gå tapt i lese- og arbeidsprosessen (s. 61).

Hvordan læreren gjør sine tekstutvalg og valg av arbeidsmetoder, er derfor et vesentlig aspekt ved litteraturundervisningen i skolen. I sin undersøkelse finner Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020) at mye av litteraturen som leses i klasserommet er hentet fra lærebøkene, og da gjerne basisbøkene. Skjønnlitteraturen elevene møter er gjerne korte tekster og utdrag fra disse, og den er gjerne enkel og lite variert. Lærebokforfatterne styrer til en viss grad litteraturundervisningens litterære kanon, og med det mener de den posisjonen læreboken har i undervisningen. De er overrasket over at lærerne ikke medbringer flere selvvalgte skjønnlitterære tekster inn i undervisningen. Dette gjelder spesielt de tekstene som leses og arbeides med i fellesskap i klasserommet, versus skjønnlitteraturen som leses og velges individuelt av elevene.



## 2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for bakgrunnen og det teoretiske grunnlaget for analysen av datamaterialet. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er forankret i litteraturdidaktisk teori, og med et særlig fokus på begrepene *engasjement*, *motivasjon* og *subjektiv relevans*. For min avhandling vil det være relevant at begrepene blir sett i sammenheng med litteraturarbeid og –lesing. Selv om engasjement og motivasjon er tett forbundne begreper, kommer jeg til å presentere dem i to forskjellige underkapitler. De tre begrepene vil være en sentral del av analysen i denne avhandlingen, og de transkriberte intervjuene vil bli sett i lys av disse.

### 2.1 Litteraturdidaktikk – Generell innføring

Litteraturdidaktikk er bestående av to begreper, litteratur og didaktikk. Direkte oversatt kan didaktikk bety *undervisningslære*, *undervisningskunst* eller *undervisningsteknikk*. Didaktikkens tre grunnleggende spørsmål er *hva*, *hvorfor* og *hvordan*, og det handler om å reflektere over sin egen praksis (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 16). Norskfagets litteraturbegrep vil være hensiktsmessig å karakterisere som et utvidet litteraturbegrep, og det ligger et sted i mellom et totalisert og et snevert litteraturbegrep. Med overgangen fra faste innslag av hvilke tekster elevene skulle lese, til kompetansemålene som kom med Kunnskapsløftet, ble det åpnet opp for at læreren fikk større frihet til å velge litteratur som tilfredsstillende læreplanens kompetansemål (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 27). Litteraturen er ikke kun en materiell gjenstand. Det er også et åndsprodukt som sier noe om virkeligheten og tankeverdenen. En slik forståelse fordrer at litteraturen blir undersøkt som ytringer innenfor litteraturvitenskapen. Disse kan blant annet si noe om mennesket, samfunnet, verden og de øvre makter. Tolkning av disse ytringene gjør litteraturvitenskapen, samt litteraturdidaktikken, til en fortolkningsvitenskap. I litteraturdidaktikken blir litteraturen også undersøkt i et læringsperspektiv:

Litteraturdidaktikken handler om litteraturfagets innhold, mål og begrunnelser, men samtidig også om rammene for litteraturundervisningen og om hvordan litteraturfaget rent praktisk kan formidles eller læres bort, og hvordan undervisning av litteratur kan vurderes (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 34).

Elever kommer til klasserommet med vidt forskjellige forutsetninger, og det er viktig å tenke over hvordan litteraturundervisningen organiseres. Det skal være en åpen og demokratisk arena, som skal være inspirerende og utfordrende, tilpasset den enkelte elev (Skaftun & Michelsen,

2017, s. 19). Forutsetningene kan være av ulik grad og karakter. Elevene kan ha lest mye før, ha egne preferanser, være litterært engasjerte, like å lese eller ha ulike tanker om hva som er god litteratur. Samtidig påpekes det at etter endt skolegang skal elevenes litterære forutsetninger være utvidet. Litteraturundervisningen må derfor skape interesse og engasjement for videre arbeid og bruk av litteratur, og dette kan gjøres best innenfor et trygt og godt praksisfellesskap (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35).

Utvelgelsen av litteratur som skal brukes i undervisning, er et viktig og sentralt anliggende innenfor litteraturredidaktikken. Det er liten tvil om at den litterære kvaliteten skal være god. Tre opplagte kvalitetskriterier er godt språk, velstrukturert form og et innhold som påvirker på en eller annen måte. Dette er kanskje opplagte kriterier, men utover dette kan det være vanskelig å gi et entydig svar på hva som karakteriserer en god litterær tekst. Ulike sjangre kan være gode og engasjerende på hver sin måte, og derfor er det ikke enkelt å peke på fellestrekk. Det er også viktig å tenke på hvem som skal lese. En slik overveielse vil også påvirke hvilke bøker man tar med inn i undervisningen. Her er det viktig å ha kunnskap om elevgruppen slik at man kan ta høyde for det de interesserer seg for, men også hva de burde lese om. Både tilpasset og utfordrende litteratur er viktig for utviklingen av kompetansen i litteraturundervisningen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). For at litteraturen skal oppleves som god, er det hensiktsmessig å tenke over hvordan den presenteres. Rekkefølgen i undervisningen kan være en årsak til engasjerende og praktisk litteraturundervisning: «[...] at vi først presenterer problemet og deretter lar elevene arbeide seg frem til grensen for sin egen forståelse, før de får redskaper som kan hjelpe dem til å løse problemet.» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 199).

Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017) tar for seg ulike former for litteraturarbeid i norskfaget. De har et tydelig fokus på at elevene må trekke inn tidligere erfaringer i arbeidet for å forstå litterære tekster. Ved å skape et rom til å utvikle elevenes egen forståelse, vil litteraturundervisning kunne bli en meningsfull og engasjerende møteplass. Dette mulighetsrommet er essensielt for klassens praksisfellesskap, og det kan være det åpne øyeblikket som verdsettes. En slik forståelse innebærer også verdsetting av personene som deltar og engasjerer seg her og nå. Deltakerne, altså lærer og elev, må bli autentiske deltakere i den faglige hendelsen for å skape faglig engasjement. Dette krever at de går ut av sine trygge roller, og det innebærer en risiko for begge parter. Det risikofylte gjelder både det faglige, profesjonelle og sosiale. Ved å risikere sin egen prestisje legger man et godt grunnlag for tillitsbygging. Mulighetsrommet utvider seg, og klasserommet blir et sted for risiko og engasjerende undervisning (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163).

Kari Anne Rødnes (2014) påpeker også at det ikke er selvsagt hvordan litteraturundervisningen i skolen skal foregå. Ved å ta for seg skandinavisk litteraturredidaktisk forskning, vil hun gi kunnskap om de ulike tilnæringsmåtene til litteraturarbeid:

Fokus legges på empirisk forskning som belyser elevers læringsarbeid knyttet til skjønnlitteratur. Innsikt i slik forskning kan utgjøre en viktig kunnskapsbasis for lærere i tilrettelegging for litteraturarbeid som både kan engasjere elever og som kan utvikle deres tekstkompetanse (Rødnes, 2014, s. 2).

Videre presenterer hun to mye brukte tilnæringsmåter til litteraturarbeid. Disse er analytiske og erfaringsbaserte tilnæringer. Hun argumenterer for at begge har sin rettmessige plass i klasserommet, men en didaktisk utfordring handler om *hvordan* organiseringen av læringsarbeidet skal utføres for å kunne ivareta begge perspektivene. Det er klarere funn knyttet til elevenes nytte og bruk av tidligere erfaring enn det analytiske perspektivet. Selv om de analytiske tilnæringsmåtene ikke nødvendigvis oppleves som subjektivt relevante for elever, er det viktig at læreren har gjort gode forberedelser slik at elevene kan mestre de ulike tilnæringsmåtene. Da trengs også en forståelse for *hvorfor* man skal måtte analysere tekstene man leser i undervisningen. Elevenes tekstkompetanse må inkludere både erfaring og analyse (Rødnes, 2014, s. 12-13). Ved å spille på elevenes tidligere erfaringer i møte med skjønnlitteraturen, kan man utvikle deres forståelseshorisont som igjen kan bidra til utvikling av nye erfaringer. Elevenes analytiske ferdigheter kan gi elevene en nøkkel til å utforske og å forstå litterære tekster på en mer helhetlig måte.

## **2.2 Engasjement for og i litteraturundervisning**

*Engasjement* oppfattes av mange som en nøkkel til læring. Likevel kan det være vanskelig å gi en entydig beskrivelse av hva engasjement egentlig er. Dette er på grunn av kompleksiteten i begrepet, og hvordan det kan forstås og arte seg på ulike måter. Aslaug Fodstad Gourvennec (2017) forstår begrepet som et sammensatt begrep bestående av en intensjonell, emosjonell og etisk dimensjon. I tillegg skriver hun at det kan karakterisere det kvalitative ved møtet mellom leseren og den litterære teksten. Dette samsvarer med møtet mellom enkeltindivid og ytringer<sup>3</sup>, og eksempler på det er møtet mellom deltaker og praksis og elev og lærer (s. 61).

Sammenhengen mellom engasjement og læring har lenge vært et interessefelt for forskere innen sosiokognitiv leseforskning. John T. Guthrie og Allan Wigfield (2000) tar for seg forskning på engasjert lesing, og de har et fokus på hvordan elevenes motivasjon bidrar til

---

<sup>3</sup> Den litterære teksten er i denne sammenhengen forstått som en ytring.

engasjement. De trekker frem forskjellige perspektiver på hva engasjert lesing er, men det er i det minste enighet blant beskrivelser av engasjert lesing om at en engasjert leser har ønsker og intensjoner som muliggjør leseprosesser. Dette handler om at leseren er motivert for å lese, ikke bare at man evner å gjøre det. For at engasjementet i lesingen skal oppstå, er man avhengig av både kognitive, sosiale og motiverende dimensjoner ved lesingen: «[...] *engaged readers in the classroom or elsewhere coordinate their strategies and knowledge (cognition) within a community of literacy (social) in order to fulfill their personal goals, desires, and intentions (motivation).*» (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 404). Motivasjonen blir på denne måten en viktig drivkraft i elevenes søken etter mening i litteraturarbeidet. Læringsevnen til den engasjerte leseren kan også være ekvivalent til elever som har kommet lenger i utdanningsløpet, og det kan i tillegg utjevne sosiale, økonomiske og kjønnsmessige forskjeller blant elever (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405).

I sine studier av sammenhengen mellom engasjement og læring, viser Martin Nystrand og Adam Gamoran (1990, 1991) eksempler på ulike typer engasjement. De operer med skillet mellom å være engasjert og *disengaged* på den ene siden, og proseduralt og substansielt (*procedural* og *substantive*) engasjert på den andre. Samtidig påpeker de at det er fåtallet av elever som er det de omtaler som *disengaged*. Dette begrunner de med at de fleste elever i hvert fall er engasjert i skolens prosedyrer hvor de stiller noen spørsmål, ikke distraherer klassen og gjør det de blir bedt om på en tidsmessig og akseptabel måte. Et slikt engasjement er den prosedurale formen, og det handler om å tilpasse seg klasserommets regler og normer. Elever med et slikt engasjement kommer seg gjennom skolens forventninger på et overkommelig vis. Akademisk oppnåelse, eller prestasjon, krever mer enn det å mestre skolens prosedyrer. Forfatterne argumenterer for at det kreves et vedvarende ansvar og engasjement i det faglige innholdet og arbeidet. På denne måten blir dette kontrasten til det prosedurale engasjementet, og denne typen elevaktivitet kaller de substansielt engasjement (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 262). I artikkelen finner de evidens for at det substansielle engasjementet har en læringsfremmende effekt, mens det er mer usikkert i sammenhengen mellom læring og proseduralt engasjement. Samtidig er det mest åpenbare funnet til de to forskerne at elever som er *disengaged*, er de som oppnår minst faglig utbytte på skolen.

Undervisningsdiskursen er en viktig del av elevenes utvikling og realisering av engasjement. Dette omhandler hvordan lærere og elever snakker sammen i undervisningen, og denne sosialkognitive interaksjonen blir fremmet som sentralt for det substansielle engasjementet:

Student engagement is a cognitive phenomenon having to do with the extent to which students are mentally involved with the issues and problems of academic study. [...]. But like most aspects of cognition, student engagement has a social foundation. Substantive student engagement involves more than individual students: more precisely, it involves the interaction of students and teachers (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 269).

Kvaliteten i denne diskursen er avhengig av at elevene blir tatt på alvor og at læreren bygger på og anerkjenner det de sier (Nystrand & Gamoran, 1990, s. 17). I tillegg påpekes det at dersom stoffet og tematikken oppleves som personlig engasjerende, øker også det faglige utbyttet til elevene. Dette krever et godt samspill mellom lærer og elev, og det er læreren som er selve nøkkelen i utformingen av et klasserom hvor gjensidighet mellom partene er respektert og mulig (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 284).

### **2.3 Motivasjon – Indre, ytre og lesemotivasjon**

Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2013) sitt motivasjonsbegrep er konsentrert til motivasjon for læring, og denne konkretiseringen gjør den relevant for skolesituasjoner. En slik innsnevring er også relevant for min avhandling, i og med at forskningsprosjektet baserer seg på elevenes engasjement i møte med noveller i undervisning. I ulike settinger har man ideer om hva som kan motivere, men de to forfatterne argumenterer for fordelene ved å kjenne til teori og forskning om motivasjon, for på den måten kan arbeidet med å opprettholde, skape eller utvikle elevenes motivasjon bli mer systematisk (s. 134). Samtidig er det ikke alltid like enkelt å observere elevenes motivasjon, og det er heller ikke enkelt å vite hva elevene er motivert for å oppnå i en gitt skolesituasjon:

Skolesituasjonen er en prestasjonssituasjon. Teoretikere som prøver å forstå og forklare atferd i slike situasjoner, taler ofte om prestasjonsmotivasjon. Motivene bak elevenes atferd i slike situasjoner kan være ulike. Elevene kan være motivert for å øke sine kunnskaper, oppnå beundring hos medelever, få gode karakterer eller unngå å dumme seg ut (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 136).

Her ser vi at det er flere faktorer som kan påvirke elevenes motivasjon i ulike skolesituasjoner. Motivasjon kan være drevet av både indre og ytre faktorer. Amotivasjon er en tredje variant. Dette handler om mangel på motivasjon for å utføre en spesifikk handling, og det skyldes ofte at man ikke ser verdien av en aktivitet eller har mangel på mestringstro. I forskningslitteraturen blir indre motivasjon ansett som den mest gunstige formen for motivasjon. Elever med denne formen for motivasjon utfører oppgavene de møter på skolen med glede og interesse. Dette er en iboende glede, og den blir ikke styrt av ytre faktorer. Ytre motivasjon er gjerne det motsatte.

Dette kan gjerne være i form av belønning, karakterer og ros. Det trenger ikke bety at det alltid er mangel på initiativ eller entusiasme i utførelsen, men det er styrt av ytre forhold. Slike aktiviteter gir ikke indre tilfredsstillelse eller glede (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147). Skaftun (2009) påpeker at ytre motivasjon er noe som er i den aktuelle situasjonen, og elevene blir motivert av dette til arbeidslyst. Han mener også at indre motivasjon er preget av elevens individuelle interesse, og det er en vedvarende motivasjon. Det vil si at den er til stede både før og etter en gitt situasjon. Individuell interesse gir høyere læringsutbytte enn situasjonell interesse (s. 62).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er det vanlig at motivasjon i dag blir ansett som en *situasjonsbestemt* tilstand blant mange motivasjonsteoretikere. Verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger er med på å påvirke denne tilstanden. Omgivelsene og tilretteleggingen av læringsvilkårene har derfor en viktig betydning for elevenes motivasjon, og det vil si at læreren har mulighet til å påvirke dette (s. 136).

Guthrie og Wigfield (2000) foreslår at «[...] reading motivation is the individual's personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes and outcomes of reading.» (s. 405). Her inngår motiverte læringsmål, indre motivasjon, ytre motivasjon, mestringstro og sosial motivasjon. Det handler om mer enn bare det å like å lese og elevenes interesse. Motivasjonens kjennetegn er mer generelle fordi en leser med indre motivasjon er forventet å lese et vidt spekter av tema og sjangre. I tillegg er motivasjonen helt nødvendig for engasjement fordi det er motivasjon som aktiviserer atferd. De to forskerne påpeker at en umotivert leser bruker mindre tid på å lese, utøver mindre kognitiv innsats og er mindre dedikert til full forståelse sammenlignet med en leser som har høyere grad av motivasjon (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 406). Motivasjonen kan vise seg i mange ulike varianter, og om det er indre eller ytre krefter som påvirker vil variere fra person til person. Undervisningsdiskursen er også viktig i stimuleringen av elevenes motivasjon, og de to forskerne trekker frem forskjellige didaktiske prosesser som kan bidra til å utvikle lesemotivasjonen. Dette er blant annet innlæring av lesestrategier, elevsamarbeid, bruk av kunnskaps- og læringsmål og lærerens involvering. Disse kan være med på å påvirke engasjeringsprosessen og læringsutfallet til elevene (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 409). Et viktig aspekt ved realiseringen av elevenes lesemotivasjon handler derfor blant annet om hvordan undervisningen legges opp.

Et annet av de didaktiske grepene som trekkes frem, er at læreren kan bruke *interesting texts* som utgangspunkt for læring. Her mener de litterære verk skrevet av én forfatter, hvor teksten er treffende for leserens tematiske interesse og kognitive kompetanse (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 412). Dersom en tekst oppleves som betydningsfull, engasjerende og lett å

forstå for leseren, er sannsynligheten stor for at teksten oppleves som interessant (Schraw, Bruning & Svoboda, 1995, s. 4). Elever bruker gjerne mer tid på å lese det som er av personlig interesse. I tillegg gir lesing av slike tekster et høyt læringsutbytte for elevene, selv etter at det er tatt høyde for elevenes forkunnskaper om det tematiske innholdet (Schiefele, 1996, s. 13). Ved å ha et arsenal av slike interessante tekster, kan læreren tilpasse leseundervisningen til den allerede eksisterende motivasjonen til elevene. Ifølge Guthrie og Wigfield (2000) kan en slik tilpasning forklare sammenhengen mellom størrelsen på klassens bibliotek og elevens leseoppnåelse. For at dette likevel skal ha sin fulle virkning, er det viktig at elevene gis god tid til å interagere med tekster som også må være tilpasset deres nivå (s. 413). Samtidig er det å vite hva slike tekster er kanskje lettere sagt enn gjort.

De to leseforskerne viser i sin artikkel at motivasjon og engasjement har en læringsfremmende effekt. Vi har sett her at det er en tett forbindelse mellom motivasjon og engasjement, og dette tydeliggjøres i kontrasten mellom proseduralt og substansielt engasjerte elever. Substansielt engasjement kan ses i sammenheng med indre motivasjon, og proseduralt engasjement med ytre motivasjon. Mens substansielt engasjerte elever i høy grad er intensjonelt rettet mot en sak, er dette sjeldnere å finne hos proseduralt engasjerte elever (Gourvenec, 2017, s. 62).

## 2.4 Subjektiv relevans

Et videre poeng omhandler nettopp betydningen av at det vi leser er personlig engasjerende. Jon Smidt (1989) tok i bruk begrepet *subjektiv relevans* som et motsvar til Lars-Göran Malmgrens begrep *igenkänning*. Bakgrunnen for kritikken handler om at han synes begrepet blir for snevert. Det finnes også tekster hvor innholdet ikke er direkte gjenkjennbart for leseren. Her siktes det til tekster med problemer eller konflikter som ikke er bevisst gjenkjennbare for leserens subjektive erfaringer, men hvor det likevel kan forekomme en ubevisst bearbeidelse av disse. Han påpeker at tekster kan oppleves som engasjerende, selv om det ikke handler om elevenes egne nære erfaringsbakgrunn. Det lystbetonte kan være enda viktigere i arbeidet (s. 32). Betydningen av at det vi leser oppleves som relevant på en eller annen måte, kan for mange elever, og generelt, være en viktig egenskap ved litteraturen: «Både praktisk lærererfaring, egne og andres undersøkelser og teori gir støtte til formodningen om at all virkelig kunnskapsutvikling forutsetter en opplevelse av at det en holder på med, er viktig og angår en på en eller annen måte.» (Smidt, 1989, s. 33). Ifølge Smidt (1989) finner ulike elever subjektiv relevans på meget ulike måter. Det kan både gjelde dype personlige behov, så vel som de

holdninger som er innarbeidet etter samfunnets interesse. Derfor trenger det ikke kun være tema og tekst som oppleves som subjektivt relevant, men det kan også være knyttet til sosiale situasjoner og sosiale prosesser (s. 33). I det ligger at den subjektive relevansen ikke nødvendigvis må være der fra starten, men den kan oppstå underveis i undervisningen. Altså at den kan skapes.

Gunilla Molloy (2003) viser i sin undersøkelse av ungdommers møte med skjønnlitteraturen en kobling mellom *subjektiv forankring*, *gjenkjenning* og *subjektiv relevans*. Dette kom tydelig frem i flere av elevintervjuene og feltnotatene. Ved å kjenne til elevenes preferanser og hva som er viktig for de, kan vi som lærere forstå og legge til rette for undervisning som tar hensyn til deres kunnskapsbase og interesseområder. Elevene må kunne finne en kobling mellom liv og tekst for å oppleve sitt arbeid som viktig og meningsfullt (s. 61-62). Det å skape engasjement kan synes å være et underliggende mål for både Smidt (1989) og Molloy (2003) sitt litteraturarbeid. Molloy (2003) fremhever hvilken betydning lærerens kjennskap til elevgruppe og enkeltelever har for å forhindre elevenes kjedsomhet i møtet med skjønnlitteraturen (s. 16). For Smidt er det kanskje tekstutvalget som er en av lærerens viktigste oppgaver for å skape en følelse av subjektiv relevans for elevene (1989, s. 245-246). I begge tilfellene handler det om å tilrettelegge litteraturarbeidet på en måte som gjør at elevene kan relatere seg til det (Sønneland, 2018, s. 81).

Samtidig kan man jo hevde at unge ikke ser verdien av kulturarv eller skjønnlitteratur, og det er ikke helt naturlig at alt på skolen interesserer dem. I et intervju med Steen Nepper Larsen (2003) hevder den innflytelsesrike pedagogen Thomas Ziehe at skolen må være en motkultur mot det elevene opplever ellers. Målet med skolen er jo læring, og da må elevene også introduseres for noe nytt. Birgitta Bommarco (2006) påpeker at det er «[...] i dialektiken mellan det kända och det okända som betydelse och kunskap skapas.» (s. 215). En liknende formulering finnes også i beskrivelsen av kompetansebegrepet i LK20. Det omhandler blant annet «[...] å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette trenger ikke å være en direkte motsetning til begrepet *subjektiv relevans*, men det elevene lærer i skolen kan ikke bare være gøy og personlig treffende.



### **3 Metode**

I dette kapittelet vil jeg presentere forskningsmetode, metodiske valg og vurderinger som har blitt gjort i forskningsprosessen. Her vil jeg ta for meg trekk ved det kvalitative dybdeintervjuet, før jeg går videre inn på utvalg og datainnsamling. Deretter vil jeg beskrive behandlingen av datamaterialet, og avslutningsvis vil jeg gjennomgå de etiske betraktningene som er gjort i sammenheng med prosjektet som helhet.

#### **3.1 Fenomenologisk metodisk tilnærming – Dybdeintervju**

Ved bruk av det semistrukturerte intervjuet som metode, har jeg ønsket å undersøke norsklæreres tanker og refleksjoner om hva som er en engasjerende novelle. Det kvalitative dybdeintervjuet er godt egnet for å studere meninger, holdninger og erfaringer hos informantene for å forstå deres livsverden og syn på verden (Tjora, 2012, s. 105). Steinar Kvale (1997) omtaler forskningsintervjuet som en *faglig* konversasjon, selv om det er basert på den hverdagslige samtale (s. 21). Dette ble erfart som en godt egnet metode for å gå dypere inn i lærerens perspektiv på novellen isolert sett og satt i undervisningssammenheng. På denne måten er dybdeintervjuet basert på et fenomenologisk perspektiv. Som forsker har jeg ønsket å forstå lærernes opplevelser av hva som er en engasjerende novelle, og hvordan de reflekterer over dette (Tjora, 2012, s. 105).

#### **3.2 Beskrivelse og begrunnelse av utvalget**

Prosjektets informantgruppe består av to menn og fire kvinner i alderen 34 til 50 år på det tidspunktet intervjuene fant sted. Alle informantene jobber i Trondheim kommune, men ved fire forskjellige skoler. Både ungdomsskolene og de videregående skolene kan karakteriseres som store skoler. Av de som jobber på ungdomsskolen, er det valgt ut to fra én ungdomsskole og to fra en annen, men de jobber ikke på samme trinn. De to som jobber på videregående, er valgt fra to forskjellige skoler. Fellesnevneren mellom alle seks er at de underviser i norsk. Dette er et strategisk utvalg (Tjora, 2012, s. 145) fordi informantene er valgt ut på grunn av deres profesjon og faglige kompetanse. I tillegg anbefalte veileder å intervjuere lærere fra både ungdomsskole og videregående. Det ble også vurdert å ha gruppeintervjuer med elever om deres tanker om hva som er en engasjerende novelle, men jeg valgte å rette fokus mot læreres erfaringer og perspektiver på tematikken.

Utvalget var basert på praktiske og strategiske årsaker. Jeg ville ha lærere som jobbet på ulike trinn i Trondheimsområdet, og som hadde bred erfaringsbakgrunn. De har erfart hvordan engasjementet i undervisningen kan variere fra en elevgruppe til en annen, og kan på den måten sitte på interessante perspektiv på hvordan noveller kan engasjere ulike elever. En lærer vil også ha en større «bank» av noveller, og vil dermed kunne ha en større breddeforståelse for hva slags tekster som fungerer, og har fungert, blant elevene. Dette kan basere seg på hvilken distanse læreren har til tematikken, sammenlignet med eleven. De har gjerne opplevd mer, og kan på den måten kanskje være en bedre egnet ressurs til innhenting av materiale til prosjektet.

**Tabell 1 – Informanter og undervisningserfaring**

<b>Informant</b>	<b>Erfaring som norsklærer</b>
Torfinn, 47 år	20 år i ungdomsskolen
Johanne, 35 år	6 år i ungdomsskolen
Inger, 49 år	25 år i videregående skole
Kristin, 50 år	24 år i ungdomsskolen
Magne, 34 år	7 år i ungdomsskolen
Therese, 40 år	13-14 år i videregående skole

Veilederen min hjalp meg med å finne aktuelle kandidater til forskningsprosjektet, og det var lærere han hadde et bekjentskap til. Dette opplevde jeg som nyttig da jeg skulle kontakte informantene. To av lærerne fant jeg selv. Jeg sendte åtte lærere en e-post med en beskrivelse av prosjektet og forespørsel om de ønsket å delta. Seks av lærerne svarte ja, mens to svarte nei på grunn av mangel på tid. Alle de andre fremstod som positive til å delta i prosjektet, og flere ytret at de syntes det virket interessant og spennende. I tillegg var det viktig for meg at lærerne ikke skulle føle seg presset til å delta, og jeg fikk heller ikke en følelse av at de gjorde det. Etter det sjette intervjuet opplevde jeg i og for seg en informasjonsmetning. Det kom ikke så mye ny informasjon, og jeg anså oppsamlet datamengde som tilstrekkelig. Rekrutteringen bød dermed ikke på store vansker, til tross for at jeg gikk ganske smalt ut.

### **3.3 Datainnsamling**

Datainnsamlingen er en sammensatt prosess. Her vil jeg først ta for meg valg som er gjort knyttet til forberedelsene til intervjuene, og deretter vil jeg gå gjennom selve gjennomføringen av intervjuene. Avslutningsvis vil jeg presentere noen refleksjoner knyttet til intervjuerens posisjon. Grunnen til dette er at begge parter kan ha en forventning om hvem den andre er, og disse forventningene kan oppstå og brytes både i forberedelsen og utføringen av intervjuene.

### 3.3.1 Forberedelse

Forberedelsen til intervjuene innebar å utforme en intervjuguide (Vedlegg 1). Det var hensiktsmessig for å kunne legge til rette for å holde en god struktur i samtalen med informantene, og at det skulle være en tematisk rød tråd i intervjuet. Ved ferdig oppsett av intervjuguiden var det mulig å ta vurderinger på hvilke spørsmål som var relevante og om det var noe som manglet. Veilederen min hjalp til med å ferdigstille og godkjenne både formuleringene og strukturen til spørsmålene mine. Det ble ikke gjennomført et pilotprosjekt, og dette kunne nok vært en fordel for å få en formening om tidsbruk og for å vurdere verdien av hvert enkelt spørsmål. Intervjusituasjonen var derimot ikke helt ny, for jeg har gjennomført intervju med tilsvarende planlagt lengde i et annet emne på NTNU. Jeg var relativt trygg på både situasjon og struktur på intervjuguiden, og følte meg derfor klar for intervjuprosessen.

Selve strukturen på intervjuet var delt inn i en åpning, hoveddel og avslutning. I åpningsfasen var jeg ute etter lærerens utdanning og erfaringer med å være norsklærer. Tanken med dette var for det første å bli litt kjent med informantenes bakgrunn, men det fungerte også som en rolig inngang til hoveddelen av intervjuet. Hoveddelen var strukturert inn i tre kategorier: *Noveller*, *Noveller i undervisning* og *Hvem er eleven?*. Jeg gjorde dette for å gi informantene en ramme for tematikken, men det skulle ikke stenge for en bred samtale om temaet eller temaene (Tjora, 2012, s. 134). Disse var videre delt inn i seks hovedspørsmål:

1. Fortell meg hva du anser som en god novelle, og hva som gjør den god.
2. Hva er en engasjerende novelle?
3. Hva synes du noveller bidrar med? Hva lærer elever av å lese og analysere skjønnlitteratur?
4. Fortell om et undervisningsopplegg der du har brukt en novelle som utgangspunkt.
5. Er det novella eller undervisningsopplegget som engasjerer, eller er det kombinasjonen av novelle og undervisningsopplegg?
6. Er det stor forskjell mellom ulike elevgrupper med tanke på deres engasjement og lyst i møte med noveller?

I avslutningsfasen fikk informantene et spørsmål om hvordan en inkludering av fagfornyelsens tre tverrfaglige tema kan bidra til engasjerende undervisning ved bruk av noveller, og om det var andre ting som kunne være relevant å trekke inn. Tanken bak spørsmålet om fagfornyelsen var å aktualisere problemstillingen min mot den nye læreplanen, og på den måten forsøke å belyse hvordan lærere tenker at noveller være en del av den tverrfaglige skolen.

Hovedspørsmålene er formulert som åpne spørsmål, og dette var for å gi informantene mulighet til å gå i dybden der de hadde mye å fortelle (Tjora, 2012, s. 105). Videre var hvert av disse spørsmålene fulgt opp med flere tematisk relevante oppfølgingsspørsmål. Disse var formulert på en slik måte at jeg kunne gå dypere inn i tematikken, og fungerte som en hjelp til

å drive samtalen videre. Dette var også spørsmål som jeg ønsket å få svar på, og hensikten var å komme mer spesifikt inn i tematikken til hovedspørsmålene. I tillegg var det viktig for meg å være forberedt på at noen informanter kanskje ville svare på flere av disse spørsmålene selv, mens andre kan trenge en rekke oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2012, s. 113). Spørsmålene i sin helhet var ikke formulert for å få et fasitsvar, men med et ønske om en mulighet for læreren til å vise sine tanker og refleksjoner vedrørende prosjektets tematikk.

### **3.3.2 Gjennomføring**

Intervjuene ble gjennomført i en periode mellom desember 2020 og mars 2021. Alle intervjuene, uten om to av dem, ble gjennomført på arbeidsplassen til lærerne. De to andre ble gjennomført over Zoom grunnet Covid-restriksjoner. Aksel Tjora (2012) påpeker at det kan være en fordel å la den som skal intervjues få velge sted, og at arbeidsplassen er et sted som kan oppleves som trygt (s. 120). Det var viktig for meg å skape en avslappet ramme rundt intervjuene, slik at samtalen kunne gjennomføres som en hverdagslig, men faglig samtale. De fikk selv velge hvilket rom vi skulle være på, noe som var praktisk for meg, men også av hensyn til lærerne sine ønsker. Bruk av lydopptak var greit for alle lærerne, og det gjorde det mulig for meg å kunne fokusere fullt på det informantene sa. Jeg brukte lydopptak på mobilen, og mobilen ble plassert på bordet mellom meg og informanten. Dette medførte at den gjennomgående var synlig under intervjuet, og det er vanskelig å si noe om det påvirket gjennomføringen. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det ikke er uvanlig at informantene snakker mer åpent når opptakeren er avskrudd (s. 161). Samtidig var ikke temaet for intervjuet av noen særlig sensitiv art, og jeg opplevde ikke dette som problematisk for noen av informantene. Praten gikk like fint både når lydopptakeren var på og etter den var avskrudd.

I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt en epost med prosjektbeskrivelsen og et av spørsmålene fra intervjuguiden. Det var viktig for meg å få frem prosjektets tematikk, og det kan ha ført til mer forberedte informanter. Forberedelsen innebar å tenke på et undervisningsopplegg hvor de hadde brukt en novelle som utgangspunkt. Det var ikke alle informantene som hadde lest forberedelsen like nøye. Derfor brukte jeg litt tid på å forklare om den overordnede tematikken, og hvordan datamaterialet ville bli behandlet og oppbevart i prosessen. For de av informantene som hadde forberedt seg best, var det også enklere å svare med et konkret undervisningsopplegg på forberedelsesspørsmålet. Likevel kom det mange spennende refleksjoner og eksempler på hvordan de tidligere hadde brukt noveller i undervisningen.

Tjora (2012) trekker frem den frie og uformelle samtalen som dybdeintervjuets ideal (s. 135). Intervjuene var semistrukturerte, men samtidig holdt jeg meg ganske fast til intervjuguidens oppsatte struktur. Informantene kan også oppleve en seriøsitet over intervjuene ved at en intervjuguide følges, og det er også noe de gjerne er forberedt på. Jeg merket også at flyten i intervjuene, og frigjøring fra intervjuguiden, utviklet seg etter gjennomføringen av de første intervjuene. Jeg mener også at valget om å følge intervjuguiden har vært positivt for innsamlingen av datamaterialet. Dette gjør sammenlikningen av intervjuene enklere, selv om det er litt ulikt hvilke av oppfølgingsspørsmålene som ble stilt. Noen av informantene kom inn på mange av disse spørsmålene selv, mens med andre var det nødvendig å stille litt flere. Selv om informantene svarte på noen av spørsmålene jeg hadde planlagt, valgte jeg likevel å stille de. Grunnen til det var et det kunne komme enda flere perspektiver på de aktuelle spørsmålene. Jeg poengterte for informantene at de allerede hadde vært inne på det, og med dette følte jeg at jeg viste at jeg fulgte med på det de sa. Det å vise interesse ovenfor lærernes refleksjoner og tanker opplevde jeg som en viktig del av intervjusituasjonen.

Det var derfor viktig for meg å gi positive bemerkelser på det de sa, og enda viktigere, vise at jeg var interessert i det de sa. Dette kom naturlig, men det lå også i bevisstheten. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler dybdeintervjuet som en mellommenneskelig situasjon (s. 49). Samspillet mellom informant og intervjuer er viktig for den kunnskapen som produseres, og derfor la jeg stor vekt på å legge til rette for et godt samspill mellom mine informanter og meg selv. Dette gjaldt både i forkant, underveis og etter intervjuene. Under selve intervjuet gjaldt dette spesielt eget kroppsspråk og bekræftende respons (ja, mhm, spennende) til det som ble sagt. I etterkant ser jeg at jeg kunne brukt flere fortolkende, spesifiserende og inngående spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167). Slike spørsmål ble til tider brukt, men samtidig hadde jeg et ønske om å ha en noenlunde lik tematisk struktur på de ulike intervjuene. Det var også noen situasjoner hvor jeg aktivt valgte å holde igjen i fare for å vike for mye fra det jeg faktisk var ute etter å finne ut.

### **3.3.3 Intervjuerens posisjonering**

Intervjusituasjonen vil alltid være preget av en asymmetrisk maktbalanse. Det vil derfor ikke være en likevekt mellom informant og intervjuer i et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Informantenes opplevelse av intervjusituasjonen kan fort påvirke deres oppfattelse av hvem forskeren er, og hva han eller hun representerer (Tjora, 2012, s. 108). Det kan i mange tilfeller være en uvant opplevelse for den som blir intervjuet. Jeg har i dette novelle-prosjektet hatt rollen som intervjuer, og det kan ha medført tanker hos informantene

om at jeg er ekspert på området. For meg har det vært viktig å fremme at jeg er lektor-student, og nysgjerrig på kompetente læreres erfaringer og tanker om hva som er den engasjerende novelle. Min rolle som student kan også ha påvirket det asymmetriske maktforholdet, og denne rollen fremmet jeg bevisst før intervjuene startet. En viktig betraktning er at det uansett ligger en forventning fra begge parter om hvem den andre er, og at det er med på å skape rammene for intervjuet (Tjora, 2012, s. 110).

I doktoravhandlingen *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: kanon, danning og kompetanse* tar Hallvard Kjelen (2013) for seg ekspertintervjuet. Han argumenterer her for hvordan han oppfatter sine informanter som eksperter i faget sitt. Ekspert-begrepet har ulike definisjoner, men om lærerne bruker han denne: «[...] på den andre sida kan ein ekspert vere den profesjonelle, praksisorienterte yrkesutøveren som har handlingskunnskap, og som oftare brukar intuisjon og improvisasjon enn teori.» (s. 30). Ekspertisen kan selvfølgelig variere avhengig av forskjellig utdanningsbakgrunn og antall år som norsklærere. Uansett var det viktig i mine intervjuer å fremme lærerne som eksperter på sitt fagområde. Dette innebærer både faglig kompetanse og metodiske valg læreren foretar seg. Alt i alt tror jeg informantene oppfattet situasjonen som en trygg arena for å komme med sine tanker og refleksjoner, og her tror jeg også min bestemte posisjonering som student spilte en rolle. Jeg var tydelig på at jeg gledet meg til å lære av det de fortalte om bruk av noveller i undervisning. Therese ba meg til og med om å skrive ned alle tips hun kom med etter lydopptakeren var skrudd av. Det er i hvert fall fristende å anta at rollen min som student og fremtidig lærer kom tydelig frem i intervjusituasjonen. Tilliten mellom forsker og informant er også en viktig faktor for dybdeintervjuets kvalitet (Tjora, 2012, s. 107).

### **3.4 Behandling av datamaterialet**

I denne delen vil jeg ta for meg behandlingen av innhentet empiri. Det vil bestå av en gjennomgang av transkriberingen av opptakene fra intervjuene, og deretter vil jeg gå gjennom tolkning, koding og analyse av materialet. Her har jeg hentet inspirasjon fra Kvale & Brinkmann (2015) sin beskrivelse av hermeneutisk meningsfortolkning. Dette var for å konstruere en mer overliggende mening ut over det som ble sagt direkte. Avslutningsvis redegjør jeg for etiske vurderinger jeg har tatt i forskningsprosessen.

### **3.4.1 Transkripsjon**

Jeg begynte transkriberingsprosessen kort tid etter intervjuene var gjennomført. Da var situasjonene fremdeles friskt i minne, og det var enklere å huske de forskjellige situasjonene. I og med at dette var såpass tidlig i prosjektet, valgte jeg å transkribere så detaljert som mulig. Tjora (2012) betrakter dette som en fornuftig vurdering da det kan være vanskelig å vite hva som er de viktige temaene på et tidlig tidspunkt (s. 144). Han påpeker også at det er stor forskjell på muntlig og skriftlig språk, og at overføringen fra tale til skrift kan føre til tap av sentrale deler av den faktiske intervjusituasjonen. Dette gjelder for eksempel kroppsspråket og stemningen i rommet. En fordel er at det er jeg som har stått for transkriberingen, og jeg sitter også igjen med minner av situasjonen. Jeg etterstrebet å få med de fleste momentene i intervjuet som pauser, latter, usikkerhet og anerkjennende responser. Til transkriberingen av lydfilene har jeg brukt nettsiden oTranscribe.

En vurdering jeg gjorde når det gjaldt transkriberingen, var å normalisere transkripsjonene. Aksel Tjora (2012) poengterer at man ved et slikt valg må være «observant på spesielle dialektord som kan ha en særegen betydning, og som det derfor kan vurderes å ta med.» (s. 144). Intervjuene var ikke preget av spesielt mange særegne dialektord, og jeg anså det derfor som like gunstig for min videre analyse å transkribere på bokmål. Likevel er talen overført ganske talemålsnært, og pauser, latter og nøling er markert i transkripsjonen. For meg var også meningsinnholdet i det som ble sagt det viktigste.

### **3.4.2 Tolkning, koding og analyse**

Analysekapittelet er strukturert etter intervjuguidens tre overordnede temaer. Det er transkripsjonene som er brukt i avhandlingens analysearbeid, men jeg har aktivt gått tilbake til lydopptakene for å kvalitetssikre mine fortolkninger. I kodingen av materialet benyttet jeg meg av datastyrt koding, som betyr at kodene ble til gjennom tolkningen av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). I startfasen kodet jeg veldig detaljert, men fant det hensiktsmessig å justere kodene etter hvert. Dette ble gjort for å systematisere det relativt store materialet. Deretter ble de plassert i større kategorier som la et godt grunnlag for å sammenligne hva de forskjellige informantene sa. Formålet med kodingen har vært å få en oversikt over hva informantene sier, og ikke hva de snakket om (Tjora, 2012, s. 182). Jeg har forsøkt å nærme meg materialet på en detaljert måte, og har etterstrebet at mine fordommer og forventninger ikke har blitt projisert inn i materialet.

Videre i analysen har jeg foretatt en hermeneutisk meningsfortolkning av det som har blitt sagt av informantene. Her har jeg vært ute etter å finne meningsstrukturer og

betydningsrelasjoner på et dypere plan enn det man kan se direkte i det transkriberte materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Hensikten med denne fortolkningsprosessen var å skape sammenheng i mitt datamateriale. Dette gjaldt både for den enkelte informant, men også for den helhetlige analysen av datamaterialet. Informantenes utsagn er videre drøftet i lys av ulike teoretiske perspektiv. Jeg har på denne måten forsøkt å tilnærme meg en dypere innsikt i lærerens meningsverden. I analyseprosessen som helhet har det vært viktig at sammenhengene kodene er hentet fra ikke har gått tapt i analysen.

### **3.5 Etiske betraktninger**

Prosjektet er gjennomført i henhold til NSD<sup>4</sup> sine retningslinjer for personvern. Disse retningslinjene har jeg fulgt i forberedelsesfasen til intervjuene, gjennomføringen og i behandlingen av empirien. Alt av materialet har blitt behandlet konfidensielt, og opprettholdelsen av informantenes personvern har stått i fokus. De har blitt anonymisert, og dette er blant annet gjort ved å gi informantene fiktive navn i behandlingen av datamaterialet. Jeg har valgt å ikke endre på lærernes kjønn. Intervjuguiden la ikke opp til spesielt personlige eller følsomme tema. Likevel var det viktig å få frem at jeg bare var nysgjerrig og interessert i deres erfaringer med noveller i skolen. Jeg anså det også som viktig å være bevisst på å ikke virke kritisk til deres arbeidsmetoder og bruk av noveller i skolen. Dette var heller ikke tilfelle i noen av intervjuene. Et av de viktigste målene har vært å være nyansert, representativ og respektfull i presentasjonen av mine funn. Forskerens integritet, gjennom moralsk ansvarlig forskningsatferd, er en avgjørende faktor for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og etiske beslutninger som tas i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Selvsagt vil det være et element av subjektiv tolkning i en analyseprosess, og det vil det nok alltid være. I prosjektet som helhet har jeg forsøkt å være etterrettelig og objektiv. Jeg har etterstrebet transparens og vitenskapelighet i fremstillingen av metodisk fremgangsmåte, analyse og resultater.

---

<sup>4</sup> Norsk senter for forskningsdata.



## 4 Analyse

Hva er en engasjerende novelle? Som jeg har vært inne på, er det vanskelig å gi en klar og entydig definisjon på hva engasjement er. Det er åpenbart vanskelig å vurdere og observere elevers engasjement i deres møte med noveller, men også andre litterære tekster. En av grunnene til dette omhandler de mange måtene engasjement kan bli uttrykt på. Likevel er det enkelte fellestrekk som kan trekkes frem fra samtale med lærerne i min undersøkelse. I dette kapitlet vil jeg analysere transkripsjonene fra intervjuene med mine informanter i forskningsprosjektet. Dette vil bli gjort med utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål: *Hva er en engasjerende novelle?* Funnene mine vil jeg videre presentere i samme tredeling som jeg brukte i intervjuet. Grunnen til det er at det kan gjøre det enklere å sammenligne de ulike informantenes svar på de forskjellige spørsmålene. Først vil jeg ta for meg novellen og tekstutvalget, deretter novellen satt i sammenheng med undervisningssituasjoner og til slutt perspektiver knyttet til hvem eleven er.

### 4.1 Hva er en god og engasjerende novelle?

Som tidligere nevnt er novellen en etablert og egnet sjanger i norskfaget. Samtidig er tekstoffanget stort, og det er ikke selvsagt hvilke tekster som skal brukes i undervisningen. Likevel er det noen tekster som går igjen hos nesten alle informantene mine<sup>5</sup>. Dette gjelder spesielt klassikerne *Karen*, *Karens jul* og *Faderen*. Derfor vil det være interessant å undersøke hva lærerne tenker i selve utvalgsprosessen av tekster. Hvorfor egner noen noveller seg bedre enn andre? Hva er en «egnet novelle» i undervisningssammenheng?

I min analyse gjøres det et skille mellom hva som er en god novelle og hva som er en engasjerende novelle. Denne distinksjonen tilsier at en god novelle ikke nødvendigvis må oppleves som engasjerende, men at det er kvaliteter ved teksten som gjør at den oppleves som god. Skjemaet under er en fremstilling<sup>6</sup> som viser lærernes tanker om hva som gjør en novelle god:

---

<sup>5</sup> Samlet sett viser det seg at det er en del tekster som går igjen. Hos lærerne jeg har intervjuet, har jeg oppsummert novellene de har fortalt om i Vedlegg 3. I tillegg til de som nevnes over, er blant annet Erna Osland en forfatter som virker å være mye brukt i norsk skole.

<sup>6</sup> Avkrysningene markerer hva lærerne svarte på spørsmålet: «Hva er en god novelle?» Formuleringene er hentet fra det transkriberte materialet.

**Tabell 2 – Hva gjør en novelle god?**

	Torfinn	Johanne	Inger	Kristin	Magne	Therese
Opplevs som aktuell	x		x			x
Håndterbar for elevene	x			x		
Klassisk oppbygning	x					
Godt utgangspunkt for refleksjon		x				
Sier mer enn det som står		x	x			
Ikke er så enkel/Skaper undring			x	x	x	
Ikke for kreativ i formen	x					
Intens og overraskende leseopplevelse				x	x	
Skape en opplevelse					x	
Rett til poenget				x		
Gir perspektiver på livet						x
Poetisk språk						x

Flere av lærerne ga uttrykk for at de synes dette var et vanskelig spørsmål. Dette var heller ikke et overraskende funn, i og med at det kan være vanskelig å gi en entydig definisjon på hva som er en «god novelle», og det gjelder også andre sjangre for øvrig. Det trenger heller ikke være en statisk holdning eller mening, for det kan endre seg med tiden. Hos informant Therese kom også dette til uttrykk: «Også tror jeg kanskje at man forandrer smak med alderen og. Ehm... At jeg har hatt perioder der jeg synes at en mest mulig rar var gøy (Mhm), og så kan jeg ha hatt perioder der jeg synes at mest mulig vakkert er bra. Si noe vakkert om livet, sant?». Til tross for denne endringen påpeker hun at en god novelle gir noen perspektiver på livet, og at dette skjer gjennom utvikling av empatien for andre mennesker og levd liv. For henne gir dermed den gode novellen en mulighet til å forstå «den andre». Martha Nussbaum (2010) gir noen perspektiver på hva skolen kan og burde gjøre for å utvikle elevene til demokratiske borgere. Et av disse handler om å utvikle elevenes evne til å se verden gjennom andre menneskers øyne

(s. 45). For å få til dette, er «den narrative forestillingsevnen» vesentlig for leseren. Gjennom engasjement og empatisk forståelse kan skjønnlitteraturen være en inngang til forståelse av andre menneskers liv. Man kan relatere seg til andre menneskers liv og erfaringer ved empatisk lesing (Nussbaum, 2016, s. 31). Videre er den kunstneriske fremstillingen av disse perspektivene viktige for Therese: «For en god novelle har jo... Må jo ha et poetisk språk. Altså det må være noe estetisk ved teksten, som gjør at man oppfatter den som noe mer enn bare den handlingen, sant?». Hun er den eneste som trekker frem det språklige aspektet ved teksten på dette spørsmålet, men det kan være et sentralt aspekt ved elevers litterære opplevelser. For Therese holder det ikke med en spennende handling. Språklig kvalitet blir i denne sammenhengen forstått som en nøkkel til den gode novelle. Aamotsbakken (2013) mener at tekstens kvalitet eller appell som tekst er en viktig og avgjørende faktor for elevenes etablering av leselyst (s. 50).

I mitt materiale var et av de mest gjennomgående trekkene at en god novelle *utfordrer* leseren på en eller annen måte. Dette ble blant annet uttrykt ved at den ikke skulle være for enkel på den ene siden, og på den andre siden skulle teksten skape undring. Andre aspekter som kom frem handlet blant annet om novellens overraskende effekt, altså at tekstens handling og mening kommer uventet og ikke er opplagt for elevene. Inger formulerte det slik:

Det er jo et vanskelig spørsmål, synes jeg. Og det er jo så mange svar egentlig, men jeg tenker at ei god novelle er ei novelle som ikke er alt for enkel, kanskje. At det er noe vi får å... At vi har noe å tenke på. Ehm, og kanskje... I hvert fall sånn med tanke på elever, så jeg tenker jeg at både det her med gjenkjennelse er en viktig ting, men også det her med undring. At de har noe... Ja, at alt ikke er så enkelt da. At ting som er litt rart eller snålt, som de kan... Ehm, ja, ta tak i og diskutere og ikke finne noe fasitsvar på, egentlig. Tenker jeg.

Inger trekker frem flere sider med hva en god novelle kan være, men det mest fremtredende er kanskje novellen som noe utfordrende og tankevekkende. Følelsen av gjenkjennelse kan være viktig, men det betyr ikke at det nødvendigvis må komme av seg selv. Utfra dette kan man være fristet til å tolke det som at motstand er en viktig del av en god novelle. Med det mener jeg at det må være noe elevene må bryne seg på, men at det krever at de møter teksten på tekstens premisser. Liknende tanker fant jeg også i samtalen med Kristin:

[...] *Duell i klasserom 17* av han Mikael Niemi. Elevene ble så fenga av den på tiende trinn i fjor, fordi at... De skjønte egentlig ingenting. Det var hint hele veien, så kom hele poenget i den siste... Liksom setningen, også var det «Åjaa!». Og det synes jeg var så artig, fordi at jeg hadde jo samme følelsen sjøl.

Overraskelsesmomentet og undringen blir for henne en viktig del av novellen. Ved at man ikke umiddelbart forstår hva som skjer, trigges nysgjerrigheten til å søke mening i teksten. Den danske forskeren Martin Blok Johansen (2015) finner liknende resultat i sin studie av en dansk 6. klasse som går fra å lese kompleks barnelitteratur til såkalt voksenlitteratur. Elevene går etter hvert lei av de tekstene som blir for åpenbare, og han viser et eksempel på en elev som uttrykker at «[...] de tekster, hvor det bliver for åbenlyst, det er de dårlige tekster» (s. 15). Ved at elevene ble utsatt for mer utfordrende og «merkelig» litteratur, observerte han et høyere engasjement. Det betyr ikke at tekstene skal være helt utilgjengelige for elevene, men som vi kan se hos Kristin, oppleves det både spennende og fengende for både elev og lærer med en novelle som ikke umiddelbart henger på greip. Margrethe Sønneland (2018) finner også at utfordrende tekster kan skape elevengasjement: «[...] ved å sette problemet i forgrunnen og invitere elevene til å ta i bruk sine diskursive ressurser i møte med det [...]» (s. 95).

Et viktig poeng er at mange av informantene plasserte novellen rett i skolesjangeren på spørsmålet om den gode novelle. Dette kom blant annet til uttrykk i form av novellens lengde og form. For Torfinn var det viktig at teksten skulle være håndterbar for elevene:

Eh, og det spørs jo litt da. Altså en novelle kan være god til noe og ikke god til andre ting, så det... Hvis man tenker på en god novelle i undervisningssammenheng, sånn som jeg tenker, så må det være en novelle som er håndterbar for elevene med tanke på både tema, eh, det må oppleves som aktuelt for elevene på en eller annen måte, eh, den må være bygd opp på, eh, innenfor de rammene av novelle som gjør at den følger ganske godt hvordan de har lært at en novelle vanligvis bygges opp. Den må ikke være for kreativ i formen.

Dette trenger ikke å være en motsetning til utfordrende tekster, men det poengteres bare at novellen må være noe håndterbart for elevene. Det at både tema og sjangertrekk er gjenkjennbare for elevene, fremstår som et viktig trekk for Torfinn. Tilsynelatende synes han det er viktig å spille på elevenes forkunnskaper, og sjangerlære fremstår som en sentral del av undervisningen. Torfinn er også lærer på en ungdomsskole, og det kan derfor være nødvendig med en slik inngang for at elevene skal få innsikt i hva en novelle faktisk er. En slik tilnærming vil egne seg godt for de tradisjonelle tekstene, men det kan også påvirke hvilke tekster elevene møter i undervisningen. Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020) problematiserer akkurat dette. I deres studie viser det seg at ingen av tekstene som ble brukt utfordret tradisjonelle sjangertrekk. De har forståelse for fremvisningen av sjangerkonvensjoner på ungdomstrinnet, men stiller spørsmål om sjangerfokus likevel overskygger nye tekster. Mange nye noveller bryter nemlig med de tradisjonelle sjangertrekkene, og de påpeker at det er uvisst om elevene ville kunne gjenkjent disse.

I tillegg anså alle informantene novellen som en egnet skolesjanger. De trekker blant annet frem at novellen har en veldig passe lengde og et format det er enkelt å gjennomføre i løpet av en undervisningsøkt. Dette gir grunn til å anta at novellen er mye brukt i skolens litteraturundervisning. Ifølge Magne er noveller «[...] en veldig god skolesjanger. Den er jo kanskje (ler lett) en skolesjanger mer enn noe annet da. Det er vel bare norsklærere som leser novellesamlinger hjemme, kanskje». I likhet med Skaftun (2009) omtaler også Therese novellen som en takknemlig sjanger å ta med inn i klasserommet. Det er en sjanger som legger til rette for dialogbasert klasseromsundervisning, tverrfaglig arbeid og lese- og skrivearbeid. Basert på alle intervjuene, oppleves det som en sjanger som kan egne seg godt til engasjerende undervisning.

Et av prosjektets hovedspørsmål var «Hva er en engasjerende novelle?». På lik linje med spørsmålet om den gode novellen, var dette også et spørsmål flere av informantene syntes var vanskelig å gi et entydig svar på. Samtidig kan man trekke en del paralleller til hva informantene svarte om den gode novelle. Inger mente at en engasjerende novelle gir oss noe å tenke på, og at den opptar oss. Det kunne gjerne ha noe med personlige ting å gjøre. Johanne var opptatt av overraskelsesmomentet til slike noveller, hvor det ikke ender slik vi tror. For Kristin var nysgjerrighet et viktig stikkord. I det ligger det at en engasjerende novelle trigger vår nysgjerrighet, og gjør at vi får lyst til å vite mer. For Magne var det viktig at det må være noe som fenger kjapt, og han poengterte også at læreren ofte kjenner til noveller som fungerer til dette. Therese ga en interessant innfallsvinkel til spørsmålet. Hun poengterte at det mest sannsynlig er forskjell på hva elevene og hun selv svarer på det spørsmålet. For elevene er det kanskje en tydelig handling med en spennende konflikt som fenger. For henne var det heller tekster som gir rom for mange ulike tolkninger og tanker som engasjerer mest. Det handler om å oppfatte teksten som noe mer enn bare handlingen. Her trekker hun igjen inn det poetiske språket som gjør at teksten blir noe mer enn bare handling. Hun spør seg også om hvordan elevene egentlig erfarer og kjenner igjen gode tekster. Hvordan kan i det hele tatt elevene vite hva litterær kvalitet er? Likeledes er det interessant å spørre hvordan elevene erfarer de estetiske sidene ved språket. Torfinn har mange liknende tanker som de andre lærerne, og den subjektive relevansen er viktig:

Ja, og det, det er nesten det samme som spørsmålet «Hva er en engasjerende undervisning?». Du må finne noe som treffer nysgjerrigheten hos elevene, og gjenkjennelse er viktig. Det er et stikkord i det at elevene må oppleve at dette kan de relatere seg til. Å klare å se at de, sagt litt sånn flåsete, at de løser noen gåter med å tolke hva dette er for noe, opplever mestring med det, for da er det engasjerende å jobbe med det og da. Og det å hjelpe de til å se bakenfor, eh, historien, og det å hjelpe de til å forstå hva som ligger i dybden i novellen, gjør den ofte veldig

engasjerende. Og da kan en novelle være veldig engasjerende for noen elever, og helt uengasjerende for andre. Og derfor er det, eh, det finnes på en måte ingen fasit der heller, men at læreren er flink til å formidle, og flink til å la elevene få gå og utforske novellene litt på egenhånd, men samtidig støtte de, å være positiv til det elevene leter etter, og det de ser og det de finner, de referansepunktene de kan forholde seg til, det tror jeg er en engasjerende novelle.

Nysgjerrighet, gjenkjennelse, undring og litterær kvalitet er nøkkelord jeg vil trekke frem fra lærernes uttalelser. Dette er ord som går igjen både når det gjelder hva de anser som en god novelle og en engasjerende novelle. Novellen må oppleves som interessant og aktuell for elevene, men som Torfinn påpeker er det ikke gitt at en novelle vil engasjere alle. Likevel kan det virke som at et fornuftig grep kan være å sette seg inn i elevenes interesseområder. Det at noe er gjenkjennbart, betyr ikke nødvendigvis at det må handle om elevens hobbyer og personlige interesser. Opplevelsen av at noe angår en selv på en eller annen måte, vil for de fleste være viktig (Smidt, 1989). Hvis man møter tekster man kan relatere seg til, kan det være rimelig å anta at de også vil ha en mer engasjerende effekt. Disse funnene kan også tyde på at samspillet mellom elev og lærer er viktig i realiseringen av novellens engasjerende potensiale. Læreren sitter på flere teknikker og metoder for å kunne hjelpe elevene inn i teksten. Ved å åpne opp tekstene for elevene, kan de litterære opplevelsene bli mer meningsfulle og nyttige. I dette ligger det en forutsetning om en gjensidig respekt mellom elev og lærer. Elevene må få et spillerom til å utforske teksten på egenhånd, mens lærerens ekspertise og hjelpende hånd bør ses som en ressurs. Nystrand og Gamoran (1991) påpekte også hvilken betydning gjenkjennelse har for det faglige utbyttet til elevene, og at læreren er en viktig nøkkel til oppnåelsen av dette. Hvis noe oppfattes som personlig engasjerende, vil det også kunne komme til uttrykk i klasserommet, både faglig og sosialt (s. 284).

Det er altså tydelig at *subjektiv relevans* viser seg som et sentralt funn i flere av intervjuene i min undersøkelse. Som Jon Smidt (1989) påpeker, trenger ikke den subjektive relevansen nødvendigvis å være der fra starten av, men den kan oppstå, altså skapes, underveis. Alle lærerne i intervjuundersøkelsen var opptatt av elevene sin opplevelse i møte med noveller. Ved at de opplever at det de leser om angår dem på en eller annen måte, blir de også mer intensjonelt rettet mot saken. Dette samsvarer også med Hallvard Kjelen (2013) sine funn i hans doktorgrad, hvor han undersøker læreres syn på litteratur og danning. Informantene hans var også opptatt av «[...] at tekstane på ein eller annan måte skulle gripe, fengje eller røre ved elevane.» (s. 116). Derfor kan det være rimelig å anta at motivasjonen og engasjementet kan øke dersom det man holder på med erfares som viktig og relevant, og dette er betydningsfulle faktorer som kan bidra til enda bedre læring.

#### 4.1.1 Hvordan velger læreren ut den gode og engasjerende novelle?

Med Kunnskapsløftets åpne læringsmål står læreren i utgangspunktet fritt til å velge tekster etter eget ønske. Kjelen (2013) påpeker at det er flere faktorer som kan påvirke denne friheten (s. 153). For det første kan det handle om tekstenes tilgjengelighet. I lærebøkene finnes det mange tekster, men det er ikke gitt at andre tekster er like tilgjengelig. Hvordan lærerne samarbeider på norskteamet kan også ha betydning for hvilke tekster som brukes i klasserommet. Basert på at lærerne mener novellen er godt egnet som skolesjanger, er det også interessant å undersøke hvordan de velger ut noveller.

På spørsmål om utvalgsprosessen var jeg interessert i å finne ut om de gikk for gamle klassikere eller fant nyere noveller. I mitt materiale viser det seg at lærerne er opptatt av å inkludere både gamle og nye tekster i sin undervisning. For Torfinn var det viktig å ta utgangspunkt i klassens dynamikk. Ved å forstå hvordan elevene håndterte arbeidet med skjønnlitteratur, ga det et grunnlag for å tilpasse valg av tekster. Både han og Therese påpekte at de leste nye novellesamlinger for å oppdatere seg. Johanne og Magne poengterte også viktigheten av at læreren utvider horisonten sin. Therese på sin side påpekte at litteraturhistorien styrer litt av utvalget på Vg2 og Vg3, mens det er et større tematisk fokus på Vg1. Da trengte det ikke nødvendigvis å ha så mye å si om novellen er gammel eller ny. Samtidig er et gjennomgående trekk er at de gamle tekstene i høyere grad må aktualiseres. Magne synes at de nye skaper mer engasjement enn de gamle, selv om de også er gode. Inger synes også det er viktig å gjøre de gamle novellene aktuelle for elevene. For Kristin er den kulturelle og historiske verdien til de gamle klassikerne viktig:

Jeg tenker at vi må innom begge deler. Ja. Mhm. Jeg tenker at de må kjenne til noen klassikere. Vi går gjennom *Karen* og *Karens jul*. Vi er innom de, for vi synes de skal ha de med seg i ballasten sin. Den kultur... Eh, som, noen store innenfor gullalderen i norsk litteratur da. Så de bruker jeg igjennom. Jeg ser jo at elevene... Eh... Jeg opplever at de synes det er okei, men det er avhengig av hva vi gjør med de, for vi leser jo ikke de bare.

I min undersøkelse får jeg et inntrykk av at lærerne på en måte føler de må forsvare hvorfor de bruker de eldre tekstene. Man kan selvfølgelig diskutere om spørsmålsformuleringen kunne påvirke svarene. Det handler ikke om at de ikke ser verdien av de klassiske tekstene, men at de krever en større grad av aktualisering for å fungere i undervisningen. Gimnes og Hareide (2009) argumenterer for at «En egenskap ved såkalt «klassiske» tekster skal være at de har evnen til å overskride sin tidshorisont, at de har evnen til å aktualisere seg for stadig nye lesegenerasjoner.» (s. 35). Det er jo også en grunn til at slike tekster fremdeles leses i dag, men samtidig er det viktig å diskutere hvorvidt de velges bare på grunn av at de er «klassikere», eller om det har

med litterær kvalitet og fremdeles aktualitet å gjøre. Skolen skal gjøre elevene til demokratiske verdensborgere, og Nussbaum (2016) mener vi både trenger nyere og gamle tekster for å gjøre elevene til dette (s. 29). De gamle tekstene kan fortelle oss noe om hvordan mennesker erfarte verden på en annen tid, og de er et godt sammenligningsgrunnlag for hvordan vi forstår verden i dag. Samtidig kan de kanskje virke litt mer utilgjengelige for elevene, dersom de skal prøve å håndtere slike tekster alene. Her kan det være snakk om språklige barrierer, vanskelige tema eller manglende kunnskap om den historiske konteksten de er skrevet i. Det at Nora forlater Torvald Helmer i *Et dukkehjem* vil nok neppe oppleves like sjokkerende for en klasse på ungdomsskolen i dag, slik som det gjorde tilbake i 1879. Dette har jeg selv erfart som lærer for en tiendeklasse i arbeidet med dette dramaet, hvor jeg var avhengig av å plassere teksten i en historisk kontekst for at elevene skulle forstå kvinneproblematikken i stykket.

Når det gjaldt utvalget, var jeg også interessert i hva som var lærernes preferanser i tekstutvalget, og hvordan de tok elevenes preferanser med i betraktning i utvalgsprosessen. Flere tolket spørsmålet som om det også handlet om det kun var læreren som valgte tekstene, eller om elevene også bidro i utvalgsprosessen. Her var alle informantene enstemmige om at det var de som valgte ut noveller, og ikke elevene. Samtidig påpekte både Inger, Johanne og Therese at de tilpasser valg av tekster til ulike elevgrupper. Therese sier at det viktigste er at hun liker tekstene selv. Hun har mest erfaring med tekster, vet hvor de skal og hva de skal bruke de til. Hun sier hun bruker mest tid på tilpasningen i klasser, hvor hun opplever at det er lite engasjement eller er usikker på om de vil ta imot tekster hun tar med (for eksempel på yrkesfag). Inger sa også følgende: «Jeg tenker jo hele tiden på det. At det skal engasjere ungdommen liksom.» Både Magne og Kristin, som jobber på samme skole, påpekte at det er litteraturen som er tilgjengelig i klasserommet som de bruker, og det legger føringer for dem. Magne sier også at det er de tekstene som de har i lærebøkene de har lov til å bruke. Samtidig føler begge at tekstene de har tilgjengelig er gode, og at de får det til å fungere i klasserommet. Inger og Kristin påpeker at de ikke er så glad i romanutdrag, fordi man får se så lite av noe stort. Johanne peker også på betydningen av å bli kjent med elevgruppen:

Ja. Det er et godt spørsmål (Begge ler litt). Nei, sann til nå så har nok jeg vært den som har valgt mest tekst for de. Men da med... Henblikk på at man skal ha mest mulig variasjon, at det ikke skal gå i samme tralten. Og at... Og at man må se an elevgruppa litt og, for man har jo på en måte en bank, skulle jeg til å si, med tekster, som man har brukt oppgjennom. Med mer eller mindre hell da. Også blir man jo kjent med elevene, og da ser du jo litt fort hva slags gruppe er det her, hva er som... Hva tror jeg kan engasjere eller interessere de. Ehm. Også velger man jo ut det man kanskje tror skal fungere da. Men jeg har ikke... Latt elevene sjøl få velge så fryktelig mye. (Nei). Nei, det har jeg faktisk ikke gjort.



Disse funnene kan tyde på at lærerne stoler på sine erfaringer og sin kompetanse som fagperson. Tilsynelatende har lærerne pragmatiske begrunnelser for utvalget. Noe av det viktigste ser ut til å være å velge noe de tror kommer til å fungere i klasserommet. Liknende funn fant også Kjelen (2013) hos sine informanter. Det lærerne trodde kom til å fenge og gripe, var styrende for tekstutvalget (s. 166). Både lærernes utdanningsbakgrunn, og flere års erfaring i læreryrket, gir god grunn til å støtte deres vurderinger av egen utvalgskompetanse. Gjennom prøving og feiling kan man finne tekster som fungerer. Som vi ser hos mine informanter, betyr ikke det nødvendigvis at tekster som fungerer i én klasse vil fungere i en annen. Smidt (1989) poengterer at tekstutvalget ikke kan gjøres uavhengig av målsettinger og de sosiale sammenhengene teksten blir satt i. Dette omhandler både elevsammensetning, arbeidsformer og tematisk kontekst (s. 245-246). Funnene mine viser uansett at lærerne bryr seg om hva elevene kan like, og de etterstreber å finne tekster som kan oppfattes som interessante og spennende. Kjelen (2013) sine informanter var også skeptiske til bruk av utdrag fra romaner (s. 160). Selv om utdrag også brukes i undervisningen, opplever både flere av mine og Kjelens informanter at romanutdrag «[...] ikkje gjev ei heilskapleg estetisk oppleving [...]» Dette problematiserte også Penne (2012) fordi det ikke gir en tilstrekkelig helhetlig forståelse av litteraturen. Hvis det er slik at elevene opplever en høyere grad av emosjonelt engasjement i møte med en fiktiv helhet, vil novellen kunne være godt egnet til å erfare flere slike litterære og engasjerende tekster.

Alle informantene var opptatt av å ha et godt kollegialt samarbeid på norskteamet. De anså de andre norsklærerne som gode ressurser i innsamlingen av nye tekster og nyttige undervisningstips. Samtlige av lærerne planlegger årsplanen sammen med lærerne på norskteamet, men de påpeker at de står fritt til å velge hvilke tekster de ønsker å bruke i egen undervisning. Torfinn sier det slik:

Vi samarbeider på den måten at vi har en felles årsplan, og vi har en felles forståelse for hvordan vi legger opp undervisningen våres, men farger selvfølgelig mye av undervisningen sjøl, på bakgrunn av hvordan vi som norsklærere er, og hvordan klassen håndterer norskundervisningen. Ehm. Vi kan godt plukke ut tekster som vi bruker, og vi kan godt komme også «Oi, vi har funnet den teksten her! Se på den dere også», også begynner andre å bruke den og sånne ting.

Det er tydelig at lærerne verdsetter et godt kollegialt samarbeid. Det kan bidra i utviklingen av både egen praksis og tekstutvalg. Samtidig påpeker de at det er veldig viktig med stor frihet innad i samarbeidet. Det kan være rimelig å anta at lærerens eget engasjement og personlige preferanser påvirker deres undervisningspraksis, både for læreren selv og elevene. Arnesen

(2004) påpeker også at «Manglende engasjement hos læreren dreper all lyst hos elevene til å investere tid og energi ut over det plikten eller tvangen får dem til å gjøre.» (s. 30). Tekstutvalget er også basert på hva læreren liker selv. Engasjement handler også om lærerens engasjement. Når du selv mener noe er bra, så smitter det over på andre. Dette kommenterer også Kjelen (2013, s. 155) i sin doktoravhandling. Hvilken betydning lærer, tema og undervisningsopplegg har for elevenes engasjement, vil bli diskutert i neste delkapittel.

## 4.2 Novelleundervisningen

I forkant av intervjuene fikk alle lærerne et tips til forberedelse. Det innebar å tenke over et undervisningsopplegg der de hadde brukt en novelle som utgangspunkt. På dette spørsmålet var det tydelig at det var stor variasjon i hvor mye den enkelte hadde forberedt seg. Dette var de veldig ærlige på, men det ble ikke et hinder for reflekterte svar rundt deres egen undervisningspraksis med noveller som utgangspunkt.

Torfinn fortalte om et undervisningsopplegg hvor han hadde brukt *Hjem fra krigen* av Kjell Askildsen som utgangspunkt. Dette var i tilknytning til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Han leste novellen for elevene, og deretter diskuterte de blant annet novellens tema og fortellermåte. Etter det delte han klassen inn i grupper, hvor de fikk spørsmål de skulle svare på. For han er det viktig å lære elevene hvordan man stiller spørsmål til en tekst, for å vite hva man kan finne:

Dette med å modellere for de hvordan de skal stille spørsmål til en tekst, og hvordan de skal komme i gang med en litterær samtale er ganske viktig, og kanskje spesielt på ungdomsskolen, fordi at elevene trenger... I hvert fall et skjelett å henge kunnskapen sin på, som gir de en, hva skal jeg si? Gir de metodikken her som skaper forståelse. Eh, og det å lære de til at vi kanskje først skal snakke litt generelt om novellen. Kanskje vi først skal se etter om vi kjenner igjen ting generelt, om noveller i den spesifikke teksten vi har lest da, og bekrefte, ja, dette er faktisk en novelle. Fint, da kan vi gå videre å lese videre der da, og så gå inn spesifikt i den novellen å se på detaljer og ting inni der, som for leseren oppleves som viktig i novellen.

Modelleringen elevene lærte i møte med denne teksten, brukte han som utgangspunkt i en kortere og enklere tekst, *Alle vi* av Marit Kaldhol. Han opplevde selv at dette fungerte godt både på grunn av teksten, klassen og han. Hvordan læreren presenterer materialet og hjelper elevene, er viktig for hvordan elevene håndterer egen læring. Opplevelsen av teksten og undervisningsopplegget, og ikke minst hvordan klassen fungerer, fremhever han også som viktig. Han er interessert i at elevene kan trekke noe ut ifra teksten som de kan bruke til noe senere. Det er tydelig at samspillet mellom elev, lærer og tekst er en sentral del av Torfinns

undervisningsopplegg. Både det analytiske og leseopplevelsen er viktig for at elevene skal utvikle seg til å bli gode skjønnlitterære lesere. Som Kjelen (2013) trekker frem i sin doktorgrad, er opplevelse av teksten viktig, men det må strekke seg lenger enn det for å utvikle litterær kompetanse (s. 199).

Inger kom ikke på et konkret undervisningsopplegg, men trakk frem betydningen av at de jobber så tematisk. Dette arbeidet kan gjerne strekke seg over en lengre tidsperiode, og hun inkluderer flere ulike medier som tar for seg samme tematikk. Hun er svært begeistret for det tematiske fokuset, og føler også at elevene setter pris på det: «Jeg synes det er en kul måte da å jobbe på. Absolutt. Jeg synes det er lett å få med meg elevene når vi jobber på det viset der.» Dette er også tilbakemeldinger hun hadde fått fra elevene på evalueringer av opplæringen. Hun fortalte også om et opplegg hvor elevene fikk lage en Podcast i forbindelse med et overordnet tema. De fikk selv velge et undertema og tekster de ville jobbe med, og denne valgfriheten fikk en god mottakelse av elevene.

Magne hadde arbeidet med *Blodspor* av Bakir Ahmethodzic. Han forteller at de leser teksten sammen, også legger han til hint underveis. På den måten finner de ut av tema og handling i fellesskap, og dette gjør at de også kan plassere den i kontekst. Han opplever at det engasjerer elevene, og påpeker at han lykkes med noveller «Der det kan gå opp et lys for elevene, eller der vi finner ut noe mer sammen når vi leser den, eller rett etter vi har lest den. Det synes jeg funker veldig bra.» Grunnen til at *Blodspor* funker godt, handler om at han tror den er ganske universell, og at elevene forstår hva som skjer. Ved at han gradvis hjelper elevene inn i teksten, opplever han at den er forståelig for alle. Både Magne og Torfinn trekker frem lærerens betydning i litteraturarbeidet. For å få med flest mulig, er det viktig at læreren bidrar i tolkningsarbeidet.

Johanne hadde prøvd å bruke en novelle for å belyse det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Teksten hun brukte var *Ulveslaget* av Jacob Breda Bull. Språklig er den litt komplisert, men den er veldig enkelt skrevet. Dette var en tekst som hele klassen klarte å forstå, til og med de svakeste elevene. Handlingen omtalte hun som enkel, men veldig spennende og actionfylt:

Også brukte vi jo den da til å koble på temaet bærekraftig utvikling. Og ulvedebatt den gang kontra i dag, og på en måte forholdet mellom... Eh, hva skal jeg si... Bøndernes økonomi, sosiale forhold og natur og miljø. Eh, og det ble et veldig spennende undervisningsopplegg, som jeg tror det var mange som satt igjen med mye da. Faktisk. Og en litt sånn utradisjonell måte å snakke om bærekraft på, som jeg ikke har brukt før. Ikke den inngangen i hvert fall. Eh, så jeg ble litt overrasket sjøl og over hvor bra det fungerte.

Hun tror dette opplegget funket godt spesielt på grunn av at de tok utgangspunkt i nuet, og at de spolte tilbake: «Hadde et fokus som de fleste kan relatere seg til, istedenfor å bare introdusere en 200 år gammel tekst.» De brukte også mye tid på førlesing og forberedelse, men var også avhengig av lærerens hjelp for å se de ulike koblingene mellom tekst og samfunn. Hun var også nettopp ferdig med et vurderingsarbeid knyttet til teksten, og trekker frem at selv den svakeste skriveren får frem et budskap. Totalt opplever hun dette som et veldig vellykket opplegg, som hun tenker å ta med seg videre.

Therese trakk frem novellen *Det rare* av Tarjei Vesaas, som hun hadde brukt i fjor. Hun husket ikke alle detaljene fra undervisningen, men hun pleier som regel å lese tekstene høyt for elevene. Det hun husket var at elevene fikk lytteoppgaver knyttet til det hun leste, som for eksempel naturbeskrivelser og ulike fortellerperspektiver. I tillegg så de også novellefilmen med Odd Nordstoga i hovedrollen, og hadde sammenligningsoppgaver mellom de to mediene. Hun beskriver opplegget som en «blanding av liksom det litt sånn analytiske med teksten, og hva de selv tenker da.» Therese mener at et slikt opplegg fungerer bra hvis man får frem teksten:

Det her med sånne lytteroller for eksempel, at de liksom lærer seg å legge merke til ting som står der da. Sånn at det liksom er på teksten sine premisser. Og å øve dem i å lese litt detaljert. Hvis jeg har korte nok tekster, så ber jeg ofte elevene om å lese samme tekst flere ganger. (Ja). Også med nye leseoppdrag, ikke sant. Legg merke til det du legger merke til. Gi deg selv... Noter ting som du... Ord, for eksempel, som skiller seg ut, eller... Men det avhenger av at det er en god tekst, ikke sant. (Mhm). Det er nok å hente da. Ja, men så... Også kommer det jo litt an på hva skal man, hva har man gjort før, hvor skal man etterpå da. Men det her formatet med at de får snakke sammen om tekst i små grupper, det tror jeg fungerer ganske godt da.

Undervisningsdiskursen er viktig for elevenes utvikling av lesemotivasjon. Elevsamarbeid kan være en god didaktisk prosess for både engasjeringsprosessen og læringsutfallet til elevene (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 409). Det å diskutere sammen i gruppe, er noe mange av informantene trekker frem som et didaktisk grep. Variasjon er en viktig del i undervisningen, og for elevene kan det være svært lærerikt med inputs fra andre enn bare læreren.

Kristin trekker frem at dette med variasjon er viktig både for henne og elevene. Hun pleier å starte med å sjekke forkunnskapene til elevene ved å for eksempel ta utgangspunkt i novellens tittel. Dette gjør hun for å gjøre dem nysgjerrig. Klassen hennes er delt i to, og det pleier å variere veldig i hva de to gruppene kommer med. En slik åpen start påvirker dermed også hvilken retning undervisningen tar i de to forskjellige gruppene. På grunn av mange svake lesere, pleier hun å lese høyt for klassen, eller så leser de i grupper. Da pleier elevene å få leseoppdrag. De gjøres som regel underveis, for det er sjelden at de bare gjør oppgaver i etterkant. Hun har også hatt suksess med bruk av lapper, hvor hun skriver ned sentrale enkeltord

fra forskjellige tekster. Elevene skal deretter finne ut hvilken tekst ordene kommer fra, og videre sortere de i kronologisk rekkefølge: «De er ganske engasjert, og synes det er artig å ha et lappesystem da.» Hun tror at det er flere faktorer som påvirker hvordan dette opplegget fungerer:

Altså det avhenger veldig på miljøet, på klassemiljøet synes jeg. Men helt sikkert mitt engasjement er kjempeviktig. Klart det er det. Også er det om hvordan jeg legger fram en tekst. Det vil si at «Vet du det her... Nå skal vi lese en fra 1800-tallet. Den er kjempekjedelig, og den er kjempevanskelig.» Ikke sant. Da er det noe med... Da har jeg sagt det allerede. Da har jeg på en måte drept hele timen. (Jeg ler litt). Men det her med å si at «Vet du, at den her var skrevet på 1800-tallet, men det må vi jo prøve å finne ut av altså. Går det an... Hvorfor er den spart på den her? Hvorfor sparer vi på sånne gamle? Hvorfor leser vi de i dag? Kan de fortelle oss noe i dag?»

Det er altså tydelig at det er flere ting enn bare teksten som spiller en viktig rolle. Kristin ser også stor verdi i å knytte samfunnsfag og norsk sammen, og hun opplever at elevene er med på det. Noe hun oppfatter som problematisk, er rammevilkårene. På niende og tiende trinn får alle elevene en Chromebook hver, men ikke på åttende. Hun setter veldig pris på alle de digitale ressursene som ligger ute, og synes at både mangel på digitale ressurser og utdaterte lærebøker er en bremsende faktor: «Resten av verden rundt oss er digital, og det kan ikke vi være.» Det er ikke rart at dette påvirker undervisningen, i og med at de må omstille seg veldig ofte. Som Kristin også påpeker, går nok dette utover undervisningspraksisen.

Det er vanskelig å gi et enstemmig svar på hva slags litteraturundervisning mine informanter ønsker, men det er noen felles trekk å hente ut fra intervjuene. Informantene presenterte flere spennende innganger til å bruke noveller i undervisning, og samspillet mellom elev og lærer fremstår som viktig. Dialogbasert litteraturundervisning er en fellesnevner i mitt materiale. Et mål i undervisningen virker å være en utforskende tilnærming til litteraturen, hvor både elev og lærer samarbeider om å finne frem til løsninger. Ved å tilby elevene deltakelse i å løse et problem som læreren ikke skjønner helt selv, er sannsynligheten større for å oppnå substansielt engasjement (Nystrand & Gamoran, 1990, s. 22). I likhet med Sønneland (2018) finner jeg evidens for en vending vekk fra lærerens tolkning av problemet (s. 95). Informantene mine er opptatt av å ikke gi elevene en fasit, men la de ta del i å løse et problem. Samtidig er lærerens rolle en viktig del av denne prosessen, og de fleste lærerne i min undersøkelse er opptatt av å gi elevene nøkler til litteraturen. En rimelig antakelse kan være at for å få mest mulig ut av en litterær tekst, trenger elevene en hjelpende hånd inn i tolkningsarbeidet, utvikling av lesestrategier og de litterære samtale. Dette handler selvfølgelig også om hvor mye erfaring elevene har med skjønnlitteratur fra før av. Ved å hjelpe elevene inn i teksten, opplever

blant annet Torfinn at engasjementet blir synligere. Sønneland (2018) påpeker at læreren kan legge merke til faglig engasjement, og dette elevengasjementet kan, som nevnt, skapes ved at elevene inkluderes i problemløsningen (s. 95). Elevenes tidligere erfaring med skjønnlitteratur vil trolig spille en vesentlig rolle for hvor godt man lykkes. Det kan være flere faktorer som kan påvirke elevenes engasjement i møte med noveller, og dette vil bli diskutert videre i neste del.

#### **4.2.1 Novelle eller undervisningsopplegg - Hva engasjerer?**

I forbindelse med spørsmålet om undervisningsopplegget var det relevant å undersøke om det er novellen, undervisningsopplegget eller en kombinasjon av novelle og undervisningsopplegg som engasjerer. Alle informantene mente at det var en kombinasjon av begge to, selv om noen påpekte at enkelte noveller kunne virke engasjerende uten noe spesielt opplegg rundt teksten. Inger opplevde at det var novellen som engasjerte da de brukte *Mann med koffert* av Marit Kaldhol. Hun omtalte den som litt «tullete», og sa at elevene virkelig så at det var mulighet til å tolke teksten på mange forskjellige vis: «Der bare slapp jeg de løs, og sa «Les den og diskuter.» Så der var det kanskje selve teksten som engasjerte.» Dette er en type tekst som gjør elevene litt opprørt, sa hun. I det tematiske arbeidet er det gjerne kombinasjon av undervisning og novelle som engasjerer. Både Magne og Torfinn sier at de, satt litt på spissen, kunne valgt hvilken som helst novelle så lenge læreren selv tror på opplegget rundt. Magne påpeker at det ikke nødvendigvis vil oppleves som engasjerende, men at det kan fungere helt fint i en undervisningssituasjon. Han mener at ulike didaktiske valg kan bidra til å gjøre novellen enda mer interessant og tilgjengelig. Kristin sa at man bruker noveller «[...] som du er engasjert for sjøl, men også der du ser at du får med deg elevene på måten du gjør ting på.» Therese tror ikke det vil fungere med en kjedelig tekst. I så fall må man ha fjernet seg fra teksten. Johanne uttrykte også tro på en kombinasjon:

Eh, begge deler ja. Det tror jeg. Ja. For jeg tror at du kan ha en knakendes god novelle, så lenge den blir... Så lenge den ikke blir brukt på riktig måte, så vil den aldri nå frem. Så det handler om rammene rundt, og måten man bygger opp. Men det er klart, ja. Nei, jeg har veldig troen på det. At det må være en progresjon, må være en tanke rundt hvorfor man bruker ting. Ikke bare lese for å lese.

Det kan virke som at undervisningsformen er viktig for realiseringen av en engasjerende novelle. Dette fremstår i hvert fall som det mest fremtredende funnet blant mine informanter. Samtidig påpeker alle informantene at novellens tema også er viktig for at elevene skal oppleve undervisningen som engasjerende. Innholdet til teksten er dermed ikke uvesentlig. Liknende funn finner Haakon Halberg og John Brumo (2021) i sin studie. Deres case viser en sterk

sammenheng mellom innhold og engasjement (s. 13). Min undersøkelse viser at formidlingen av dette innholdet også er av stor betydning. Likevel vil nok en substansielt engasjert elev mest sannsynlig gjenkjenne litterær kvalitet. Slike elever er motivert av egen interesse for det de holder på med (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 3), og vil derfor kunne engasjeres av novellene de får presentert på skolen.

Læreren har en viktig rolle i å skape engasjerende undervisningssituasjoner. Informantene påpeker at det er viktig at de liker novellene selv, for det kan også smitte over på elevene. Kristin sier det slik: «Hvis du brenner for noe, så tror jeg elevene merker det ganske godt.» Therese mener man må tørre å introdusere de tekstene man har et godt forhold, og at hun som lærer mest sannsynlig vet best hva en god tekst er. Kristin synes det kan være spennende med noveller hun heller ikke skjønner helt selv. Det er en risiko for henne som lærer, men som kan påvirke utfallet av undervisningen i en positiv og spennende retning. Ved å gjøre dette legger hun opp til undervisning hvor hun og elevene må søke svar sammen. For Torfinn er det ikke slik at læreren skal gi elevene noen fasit, men prøve å gi elevene nøkler til hvordan de kan lese og forstå skjønnlitteraturen:

Hvis tema ligger såpass skjult at læreren må inn å begynne å forklare det, så dreper jo det mye av engasjementet. Men samtidig så skaper det en del engasjement hvis de først får nøkkelen til det, også begynner de «Var det det var?», og så blir de interessert fordi at de... De har fått vite noe som ikke de skjønte, men de har lyst til å vite hvorfor det var sånn, og hvordan kunne jeg har skjont det likevel, også går de inn og leter etter beviser på det da.

Det er liten tvil om at lærerens engasjement og involvering er viktig for elevers motivasjon og engasjement. For å få til en god og lærerik tolkning av den skjønnlitterære teksten, er samspillet mellom elevgruppen og den kvalifiserte læreren viktig (Aamotsbakken, 2013, s. 51). Skinner og Belmont (1993) fant også at lærerens engasjement påvirker elevene, og vice versa. Hvis elevene oppfattet at lærerne var involverte og «autonomy supportive», førte det til høyere engasjement i klasserommet (s. 578). Dette fremtrer også som et sentralt funn i min undersøkelse. Som vi kan se i utsagnet til Torfinn, viser hans interesse for elevenes progresjon seg som en engasjerende faktor. Ved at han gir elevene nøkler til novellen, øker deres mulighetsrom til en større forståelse av, og interesse for, teksten.

#### **4.3 Hvem er eleven? Engasjementets synlighet**

Klasserommet er en mangfoldig møteplass bestående av mange forskjellige elever. Blant disse elevene er det stor forskjell i hvilken tilgang de har på litteratur og litterære opplevelser på hjemmebane. Disse ulike utgangspunktene kan både være en stor utfordring, men en desto

viktigere oppgave for skolens litteraturundervisning å legge til rette for. Skolen kan være den viktigste møteplassen for litterære opplevelser og utvikling av fiktive lesemåter for veldig mange av elevene. «Videre er skolens litteraturundervisning viktig fordi den litterære tradisjon elever sosialiseres inn i, legger grunnlaget for hvordan de håndterer litterære kvaliteter og drar nytte av litterære erfaringer.» (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020). Dette vil igjen kunne påvirke elevenes modenhet og utgangspunkt i møte med litterære tekster. En rimelig antakelse blir derfor at det kan være forskjell i ulike elevgruppers engasjement for de novellene de leser og får presentert i litteraturundervisningen. De fleste informantene mine opplever både forskjell innad i en klasse, men også mellom ulike undervisningsgrupper.

Therese og Inger, som begge jobber på videregående, har ganske like tanker knyttet til dette. De opplever ikke særlig stor forskjell mellom gutter og jenter, men påpeker i større grad forskjell i interesse blant ulike studieretninger. Inger har oppnådd størst entusiasme på Kunst, design og arkitektur, og tror det har å gjøre med at de leser veldig mye på fritiden sin. På studiespesialiserende synes begge at det som regel går greit, men det er selvfølgelig stor variasjon innad i elevgruppene om hvor engasjert de i det hele tatt er for norskfaget. Begge har erfart at det største spriket kanskje er på yrkesfag, og det gjelder spesielt om hvor engasjerte og interesserte de er. Therese sa følgende:

Det kan jo være ganske mye ytre motstand i ganske mange grupper, egentlig. Ehm. Også er det noen grupper som er ganske lett å få med seg... Nei, det er ikke godt å si hva det skyldes. Altså yrkesfagelevne har jo ofte mindre erfaring med litteratur. Ehm, og kan være ganske direkte i å påpeke at det her er jo ikke viktig for de.

Therese sitt utsagn handler i stor grad om hvor stor interesse elevene har for skjønnlitteraturen. Uten nok erfaring og gode leseopplevelser vil en del noveller trolig kunne oppleves som utilgjengelige for elevene det måtte gjelde. Den ytre motstanden kan ofte være betinget av at elever opplever tekstarbeidet som kjedelig, unyttig eller vanskelig. Hvorfor skal man lese noe man ikke føler har overføringsverdi til eget liv? Det er et viktig didaktisk spørsmål, og det krever nok en tilpasset innpakning for at man skal få med seg de mer umotiverte elevene. ««Skal vi skrive om det? Får vi vurdering?» vil jo motivere ganske mange.» For mange elever påvirkes nok ofte egen motivasjon av ytre faktorer. Slike uttalelser vitner gjerne om det det Nystrand og Gamoran (1991) omtaler som elever med proseduralt engasjement. De gjør det de skal i undervisningen, men er ikke intensjonelt rettet mot saken selv. Det utelukker ikke at motivasjonen er tilstede. Mange elever er motivert for å gjøre det bra på skolen, og på videregående er det flere som kan ha videre studier som et mål.



Informantene som jobber på ungdomsskolen opplevde større forskjeller i elevgruppen, eller ga i hvert fall et klarere inntrykk av det. På ungdomsskolen kan det muligens være et større sprik mellom den svakeste og sterkeste leseren, og det kan også få utslag på elevenes engasjement. Torfinn påpeker hvor ulik dynamikken kan variere fra klasse til klasse. Mange elever vil kunne la seg farge av de andre elevene i klassen, og det kan basere seg på ulike holdninger til faget, undervisningen og skolen generelt. Derfor, påpeker han, er det viktig at læreren lager et godt læringsmiljø i klassen. Johanne sier også at det er et stort spenn innad i en klasse, både basert på modenhet, interesse og ulike vansker. Samtidig er hun ikke helt sikker på hva elevenes ulike utgangspunkt har å si for engasjementet for noveller. Kristin trekker også frem det store spennet mellom elevene, men for at en novelle skal være engasjerende, er det viktig å ha med alle elevene. Dette kan selvfølgelig være vanskelig:

Det er jo det spennet, hvordan vi skal legg... Skal vi legge oss på midten og sørge for å få, prøve å få med oss de, men... Hvordan får vi med oss også de som på en måte er høyt? Så det spennet er også med å... I elevgrupper er vanskelig synes jeg, og det er med å påvirke selvsagt. Ja, for jeg vet ikke hva de sitter igjen med alle elevene bestandig.

Selv om hun synes det kan være enkelt å få med seg elevene på lag, er det tilsynelatende utfordrende med det store spennet i undervisningen. Det at det er stor variasjon blant elever, var heller kanskje ikke et overraskende funn. Når det gjelder kjønnsperspektivet, deler alle ungdomsskolelærerne inntrykket av at jentene leser mer enn guttene<sup>7</sup>. I utgangspunktet ville det tilsi at de kommer til litteraturundervisningen med fordeler. Likevel er det ingen av lærerne som opplever at det nødvendigvis er et tydelig skille mellom jenter og gutters engasjement i møte med noveller i undervisningen, men jenter er gjerne rikere på litterære leseopplevelser og lesetrening. Lærerens tilrettelegging for de ulike elevgruppene må kunne ses som en viktig faktor i realiseringen av de ulike elevenes lesemotivasjon og engasjement. Disse funnene gir ikke tilstrekkelig evidens til å konkludere med hvilke elever som engasjeres mest av noveller, men det gir noen perspektiver på hvordan engasjement kan variere mellom forskjellige typer elevgrupper.

Engasjement og motivasjon kan, som nevnt, være vanskelig å observere. Dette kommenterer også en del av mine informanter. De synes det kan være vanskelig å vite sikkert om elevene faktisk er engasjert eller ikke: «Men det er jo ikke alltid at det vises utenpå da. Kan jo ikke alltid vite det.» Inger synes det kanskje er enklest å observere et emosjonelt engasjement. Når elevene synes at tekstene er sterke, kan det komme synlig til uttrykk. Dette har hun opplevd

---

<sup>7</sup> Her forstått som tradisjonell lesing av skjønnlitteratur.

blant flere elevgrupper ved bruk av *Vi kan ikke hjelpe alle* av Ingvild Rishøy. Et annet viktig poeng som trekkes frem, er hvordan elevene stiller spørsmål til teksten: «Jamenn, hva var det egentlig som skjedde der? Hvorfor var det...? Døde han eller?» De undrer seg over teksten, og er villig til å ta teksten på alvor. I undervisningssituasjoner er det gruppearbeid som blir trukket frem som det som kanskje kan være mest engasjerende for elevene. Her opplever flere av informantene at flere av elevene tør å komme til orde. Kristin og Therese opplever at en del kan bli passive i diskusjoner i plenum, og Torfinn sier at det er mange av de samme som tar ordet i plenumsdiskusjoner:

[...] er det alltid de samme elevene sine synspunkter som kommer fram hver gang, uavhengig av nesten hva de... om de har noen synspunkter eller ikke, rett og slett bare fordi de er vant til å snakke i klasserommet. Så det at folk snakker høyt, trenger ikke nødvendigvis alltid å være, eh, et veldig godt tegn på at de er engasjert heller, sånn sett, men det kan være at de er så vant til å være de som skal lede noe at de bare snakker på innpust og utpust likevel.

Torfinn tror ikke nødvendigvis at elevene trenger å være engasjert for novellen for å vise det som tilsynelatende kan virke som ytre motivert engasjement. Mange elever er vant til å ta en ledende rolle i klasseromsdiskusjonene, men som vi kan se i utdraget, kan hende det er motivert av andre faktorer enn teksten. Dette kan også handle om at elevene er motivert til å prestere bra på skolen, og her spiller omgivelsene og tilretteleggingen av læringsvilkårene en sentral rolle (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 136). For at novellen skal oppleves som engasjerende, og i tillegg skape et synlig engasjement, tror jeg det er viktig med en novelle som elevene kan erfare som «subjektiv relevant». Hvis elevene finner en kobling mellom eget liv og tekst, er sjansen større for at de kan oppleve arbeidet sitt som viktig og meningsfullt (Molloy, 2003, s. 61-62). Den kan også oppleves som interessant, dersom elevene opplever teksten som betydningsfull, engasjerende og lett å forstå (Schraw, Bruning & Svoboda, 1995, s. 4). For det synlige engasjementet er kanskje undervisningsdiskursen en av de viktigste faktorene. Innlæring av lesestrategier, elevsamarbeid, bruk av kunnskaps- og læringsmål og lærerens involvering, er didaktiske prosesser som kan gjøre elevene motiverte (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 409). Samtidig er det kanskje spesielt vanskelig å observere det substansielle engasjementet. Substansielt engasjerte elever kan oppføre seg veldig ulikt. Noen kan synes å konsentrere seg, mens andre stirrer ut av vinduet (Nystrand & Gamoran, 1990, s. 5). I mitt materiale er det kanskje særlig det prosedurale engasjementets synlighet jeg finner evidens for, men samtidig er det vanskelig å si om elevene er proseduralt eller substansielt engasjerte basert på mine funn.

## 5 Avslutning

I denne avhandlingen har jeg undersøkt seks norsklæreres tanker og refleksjoner om hva som er en engasjerende novelle. Ved bruk av det kvalitative dybdeintervjuet, har jeg ønsket å forstå hvordan de erfarer engasjement i klasserommet. Studiens mest sentrale begreper har vært *engasjement*, *motivasjon* og *subjektiv relevans*. Disse er forsøkt belyst gjennom en tredeling, hvor jeg har sett på novellen, novellen i undervisning og ulike elevgrupper. Selv om lærerne har flere tanker om hva som er en engasjerende novelle, er det nødvendig å sette det i en større sammenheng. Ut i fra lærerne sine beretninger om egen undervisningspraksis, har jeg valgt ut noen motsetningspar som det er interessant å diskutere videre. Disse er *nye eller gamle tekster*, *utfordring eller gjenkjennelse*, og *undervisningsform eller teksten i seg selv*.

Tekstutvalget er en betydningsfull del av lærerens didaktiske vurderinger. Alle norsklærerne i min studie omtaler novellen som en egnet skolesjanger, og har en relativt lik oppfatning om bruk av nye og gamle tekster. Flere av informantene mente at de nye novellene muligens engasjerer mer fordi de oppleves som mer nærliggende til elevenes egen livsverden. Dette handler kanskje mest om at de gamle tekstene i høyere grad må aktualiseres. Hvis det man holder på med oppleves som betydningsfullt, personlig engasjerende eller interessant, kan det bidra til å fremme engasjement (Guthrie & Wigfield, 2000; Molloy, 2003; Nystrand & Gamoran, 1991; Schiefele, 1996; Schraw, Bruning & Svoboda, 1995; Smidt, 1989). Informantene påpeker at det hører sjeldenhetene til at det er teksten alene som engasjerer. Den sosiale sammenhengen spiller mest sannsynlig en sentral rolle for hvor godt man lykkes, uavhengig av om man arbeider med nye eller gamle tekster. Lærerens pragmatiske vurdering, at teksten skal fungere i klasserommet, fremstår som det viktigste i min undersøkelse. Samtidig tror jeg det er vesentlig at læreren både tar i bruk gamle tekster og finner nye. Kulturhistorien er viktig, men det er også fornuftig å fornye seg i takt med tiden.

*Gjenkjenning* og *utfordring* er to nøkkelbegrep i min avhandling. Disse begrepene går igjen både når informantene snakker om den gode og engasjerende novelle, og novellen i undervisningssammenheng. Et av de mest valide funnene er betydningen av novellens *subjektive relevans*. Det er liten tvil i at det er essensielt at det man holder på med må oppleves som viktig. Samtidig tror jeg et vesentlig poeng omhandler at læringsstoffet også kan *bli* viktig. Det er kanskje enda viktigere med utfordrende tekster, enn en umiddelbar gjenkjennelse. Elevene går på skolen for å lære, og da kan ikke alt legges opp til å være personlig relevant. Gjør det kjente ukjent, og det ukjente kjent. I det ligger en balanse i undervisningen mellom tidligere kunnskap og ny kunnskap. En novelle som oppleves som relevant er viktig, men det

er kanskje enda viktigere at det også er noe elevene må bryne seg på. Likevel trenger ikke dette å være en motsetning. Utfordrende tekster kan også være subjektivt relevante. I denne sammenhengen er det også elementært å huske på skolens mål om tilpasset opplæring. Spennet i en klasse kan sette begrensninger for hva som er mulig å realisere, og det er derfor en sentral betraktning enhver lærer må ta med i sine didaktiske vurderinger.

I analysen kommer det ganske tydelig frem at det som regel er kombinasjonen av undervisningsform og novelle som engasjerer. Undervisningsformen har vist seg å være viktig for realiseringen av den engasjerende novelle, men novellens tema er også av stor betydning for at den skal oppleves som engasjerende for elevene. Undersøkelsen min viser at det er veldig komplisert å gi en generaliserbar beskrivelse av hva som er en engasjerende novelle. Som Smidt (1989) skriver, er det vanskelig å vite hvilke tekster elevene oppfatter som givende eller ubrukelige. I grunnen er det kanskje umulig å si noe om det. Det avhenger i stor grad av konteksten og det sosiale rommet de blir satt i (s. 245). Klassesammensetningen, litterær erfaring og elevenes interesser er bare noen av faktorene som kan være med på å påvirke dette. Samtidig tror jeg det er viktig å finne noveller som ikke er for åpenbare (Johansen, 2015). Nøkkelordene nysgjerrighet, gjenkjennelse, undring og litterær kvalitet kan være hensiktsmessige markører for utvalget av litt mer utfordrende litteratur. Dette spiller igjen på lærerens pragmatiske utvalg, men kan være nyttige begreper å ta med i betraktning i utvalgsprosessen. Guthrie og Wigfield (2000) finner at lærere tror elevenes lesemotivasjon kan øke «[...] when texts and books are connected to stimulating activities, related to learning events, or connected to personally significant projects.» (s. 411). Mine funn samsvarer godt med dette. Både et bredt utvalg av noveller og variasjon i tilnærmingen til disse, kan fremme både engasjement og motivasjon.

Mine funn egner seg godt til den nye læreplanens målsetting om at skolen skal være en arena for utforskende arbeid med læringsstoffet for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Litteraturundervisningen er et komplisert samspill mellom elev, lærer, undervisningsform og tekst. Engasjement er viktig både for eleven og læreren, og det synes å være et mål å jobbe sammen om å utforske litteraturen. Det er i tråd med den nye læreplanens verdigrunnlag om skaperglede, engasjement og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det er ikke tilstrekkelig å peke på et utvalg noveller og påstå at den ene novellen fungerer i undervisningen og at den andre ikke gjør det. For å få til en engasjerende og læringsfremmende litteraturundervisning, er det, som vist, flere forutsetninger som må være til stede. I dette samspillet er det kanskje læreren som fremstår som den viktigste faktoren. Læreren gjør tekstutvalget og planlegger undervisningen, og baserer begge disse prosessene på hvilke elever

han eller hun har på et gitt tidspunkt. Betydningen av lærerens rolle er også et av John A. C. Hattie (2009) sine mest fremtredende funn, og min forskning bekrefter på noe vis noen av hans funn. Mange av funnene vitner om en relativt tradisjonell dialogbasert litteraturundervisning, men med en forskyvning vekk fra lærerens tolkning av teksten. Lærerens evne til å formidle er viktig, men det handler også om å tillate elever å undersøke novellen på egenhånd. Den sosiale situasjonen elevene møter teksten i, er også av stor betydning.

Basert på mitt datamateriale kan man derfor ikke slå fast hva som er en engasjerende novelle hvis man tenker på teksten isolert sett. Samtidig gir den noen perspektiver på både undervisningsopplegg og noveller som norsklærerne i min studie har hatt suksess med. Studien baserer seg kun på læreres erfaringer og observasjoner av elevers engasjement i møte med noveller, men dette har også gjennom hele forskningsprosessen vært ønsket innfallsvinkel. I denne sammenhengen er det relevant å stille spørsmål om prosjektets overførbarhet. I hvilken grad er disse funnene typisk i norsk skole? Det er bare seks informanter, men de har god erfaring og det er sterk indre sammenheng i det de sier. Dette styrker funnene, og det gjør dem mer valide. Jeg har fått tak i lærere som besvarer problemstillingen på en tilfredsstillende måte. Likevel hadde det vært både spennende og interessant å undersøke problemstillingen fra et elevperspektiv. Sønneland (2018) etterspør også flere studier på hva slags tekster som engasjerer. Denne studien er et forsøk på akkurat dette, men viser også hvor vanskelig det er å peke på hvilke trekk ved en novelle som gjør den engasjerende. Engasjement har i denne avhandlingen blitt ansett som en nøkkel til læring, og derfor ville det vært svært interessant med andre metodiske innganger til oppgavens overordnede problemstilling: *Hva er en engasjerende novelle?*



## Litteraturliste

- Arnesen, A. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Abstrakt forlag.
- Beyer, E. (1966). *Perler i prosa: norske noveller*. Den norske bokklubben.
- Blichfeldt, K. & Heggem, T. G. (2014). *Nye kontekst 8-10 : Basisbok*. Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. & Gabrielsen, I. L. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning* [Doktoravhandling]. Malmö högskola.
- Gimnes, S. & Hariede, J. (2009). *Norske tekster: prosa*. Cappelen Damm.
- Gourvennec, A. F. (2017). "Det rister litt i hjernen": En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research* (Volume 3, s. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Halberg, H. & Brumo, J. (2021). Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 2. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8474>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Johansen, M. B. (2015). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås" – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, S. N. (2003). Dannelse og refleksivitet. *Asterisk*, (10), 22-26. <https://bibliotek.dk/da/work/870971-tsart:87366960>
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (NIFU rapport 6/2012). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/924501/>

- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1990). Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation., 1–28. <https://eric.ed.gov/?id=ED323581>
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle & A. Veum (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Røskeland, M., Bakke, J. O., Aksnes, L. M. & Akselberg, G. (2013). *Panorama : norsk vg1 : studieforberevende*. Gyldendal undervisning.
- Røskeland, M., Bakke, J. O., Aksnes, L. M., Akselberg, G. & Time, S. (2014). *Panorama : norsk vg2 : studieforberevende* (2. utg.). Gyldendal undervisning.
- Røskeland, M., Bakke, J. O., Aksnes, L. M., Akselberg, G. & Time, S. (2015). *Panorama : norsk vg3 : studieforberevende* (2. utg.). Gyldendal undervisning.
- Schiefele, U. (1996). Topic Interest, Text Representation, and Quality of Experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 3-18. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0002>
- Schraw, G., Bruning, R. & Svoboda, C. (1995). Source of situational interest. *Journal of Reading Behaviour*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10862969509547866>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>



- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Strand, M. G. (2019, 22. oktober). Kjedsomhet kan føre til frafall i skolen. *Forskning.no*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/kjedsomhet-kan-fore-til-fracfall-i-skolen/1577930>
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. Klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80-97. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tvedt, M. S., Bru, E. & Idsoe, T. (2021). Perceived Teacher Support and Intentions to Quit Upper Secondary School: Direct, and Indirect Associations via Emotional Engagement and Boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 101-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kompetanse i fagene*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Wicklund, B. (2009). Leselyst og leseutvikling. I J. Smidt (Red.), *Norskdiraktikk – ei grunnbok* (3. utg., s. 272-278). Universitetsforlaget.
- Aamotsbakken, B. (2013). Den skjønnlitterære teksten i spennet mellom den generelle litterære kanon og skolens kanon. I E. Maagerø, B. Aamotsbakken & N. Askeland (Red.), *Læreboka: studier av ulike læreboktekster* (s. 49-62). Akademika forlag.



## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Hva er en engasjerende novelle?

#### *Intervjustruktur*

#### ***Åpningsspørsmål***

- 1) Fortell litt om utdanningen din og dine erfaringer med å være norsklærer.**
  - a) Hvor lenge har du vært lærer?
  - b) Hva er ditt forhold til skjønnlitteraturen? Er den viktig for deg, eller er du mest opptatt av andre deler av norskfaget?

#### ***Noveller***

- 2) Fortell meg om hva du anser som en god novelle, og hva som gjør den god.**
  - a) Leser du mange noveller?
  - b) Er det en eller flere noveller du selv liker spesielt godt?
  - c) Hvilke noveller har du brukt i undervisningen din?
  - d) Er det noen noveller du har lykkes bedre med enn andre?
  - e) Hvordan velger du ut noveller? Går du for «klassikerne» eller finner du noveller av nyere dato?
  - f) Samarbeider dere i norsk-teamet med utvalget?
  - g) Hvilke noveller har dere brukt/planlagt å bruke dette året?
  - h) Det kan være veldig travle dager som lærer. Er tiden en hindring for å gjøre nye utvalg?
- 3) Hva er en engasjerende novelle?**
  - a) Hvordan vil du si at elevenes engasjement arter seg? Snakker de mye/høyt? Aktiv deltakere i diskusjonen? Nevnes novellen lenge etterpå?
- 4) Hva synes du noveller bidrar med? Hva lærer elever av å lese og analysere skjønnlitteratur?**
  - a) Hvordan kan man formidle dette til elevene?
  - b) Opplever du at elevene synes litteratur er nyttig?

#### ***Noveller i undervisning***

- 5) Fortell om et undervisningsopplegg der du har brukt en novelle som utgangspunkt.**
  - a) Hvordan opplevde du at dette opplegget fungerte?

- i) Hvorfor tror du det fungerte? Henger det sammen med teksten eller klassen eller deg eller andre faktorer?
  - b) På hvilken måte er noveller en egnet sjanger å bruke i undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?
  - c) Hvilken betydning har novellens tema?
  - d) Hvordan bruker du noveller i undervisningen? Eventuelt: Er det andre måter du bruker noveller på i undervisningen?
  - e) Har noen undervisningsopplegg funket bedre enn andre?
- 6) Er det novella eller undervisningsopplegget som engasjerer, eller er det kombinasjonen av novelle og undervisningsopplegg?**
- a) Er det viktig å engasjere elevene, eller at undervisningen er engasjerende? Er det et mål at elevene blir engasjert?

### *Hvem er eleven?*

- 7) Er det stor forskjell mellom ulike elevgrupper med tanke på deres engasjement og lyst i møte med noveller?**
- a) På hvilken måte? Hva er det som gjør det?
  - b) Kan du utdype hvordan det er forskjell mellom de ulike elevgruppene?
  - c) Hvordan opplever du forskjell i engasjement og motivasjon mellom gutter og jenter?
  - d) Har du brukt noen tekster hvor hele eller store deler av klassen blir engasjert?
  - e) Er det lettere å engasjere de flinke elevene?
  - f) Hva er dine preferanser i utvalg av tekster, og hvordan tas elevenes preferanser med i betraktning i utvalgsprosessen?

### *Avslutningsspørsmål*

- 8) Tror du en inkludering av Fagfornyelsens tre tverrfaglige tema: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling kan bidra til engasjerende undervisning ved bruk av noveller?**
- a) Tror du det kan oppleves engasjerende og nyttig for dine elever?
- 9) Er det noen andre ting vi ikke har snakket om, som du tror er relevant når det gjelder hvordan noveller kan engasjere elevene?**
- a) Har du noen tips til en nyutdannet lærer som skal undervise i litteratur?

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Hva er en engasjerende novelle?”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke hvordan og hva slags typer noveller som engasjerer elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I forbindelse med prosjektet «Samarbeid om noveller med tverrfaglige temaer – Norskfaglig samarbeid mellom lærere, lærerutdanning og fagdisiplin.», ønsker jeg å undersøke hva som er en engasjerende tekst. For å være relevant for prosjektet vil søkelyset i min masteroppgave ligge på sjangeren novelle. Engasjement er nøkkelen til læring, og derfor vil det være interessant å finne ut hva som skaper engasjement i litteraturfaget. Det er viktig å få frem nytteverdien ved bruk av noveller i undervisningen. Hva er en engasjerende tekst? Hva vil det si å fenge? Om litterære tekster skal være en del av det tverrfaglige, er det viktig å kjenne til litterære tekster sin nytteverdi for elev og lærer. Formålet med dette prosjektet er å utforske hvilke tema som engasjerer elever. Omfanget på denne studien vil være intervjuer med seks norsklærere, og dataene vil være en del av en om lag 50 siders masteroppgave. Funnene hentet i denne studien vil kunne bli bukt som et tilskudd til prosjektet som er presentert ovenfor.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for prosjektet..

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

For å svare best mulig på problemstillingen, har jeg valgt å fokusere på læreres erfaringer med bruk av noveller i undervisningen. Det er lærerne som bestemmer hvilke noveller de ønsker å bruke i undervisningen, og for meg er det derfor naturlig å intervju personer med erfaring fra å velge ut noveller. Dette kan gi et nyttig perspektiv på hva som ligger til grunn for lærerens utvalg. Det vil totalt være seks intervjuer av norsklærere.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet vil basere seg på spørsmål knyttet til dine erfaringer med bruk og utvalg av noveller, og hvordan forskjellige noveller har fungert i undervisningen. I tillegg vil det være spørsmål om hvordan man kan lykkes med noveller i skolen og tema som engasjerer elevene. Dine svar under intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak og deretter transkriberes.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- De eneste som vil ha tilgang ved NTNU vil være min veileder, John Brumo, og meg selv.
- Navnet ditt vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. De opplysninger som måtte forekomme vil bli lagret på personlig PC, og alt skriftlig vil bli innlåst.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det eneste som vil publiseres er alder og antall år i læreryrket.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2021. Alle personvernopplysninger og opptak vil bli destruert ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- NTNU ved John Brumo. Mail: [john.brumo@ntnu.no](mailto:john.brumo@ntnu.no).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. Mail: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no). Mob: 93079038.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*John Brumo*  
(Forsker/veileder)

*Eilif Rossebø Kringelbotn*

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hva er en engasjerende novelle?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)





### Vedlegg 3: Noveller nevnt i intervjuet

<b>Informant</b>	<b>Novelle og forfatter</b>
Torfinn	<i>Karen</i> – Alexander Kielland <i>Bootylicious</i> – Anna Bache-Vik <i>Nesten i mål</i> – Ivar Nespenes (Elevnovelle) <i>Karens jul</i> – Amalie Skram <i>Hjem fra krigen</i> – Kjell Askildsen <i>Alle vi</i> – Marit Kaldhol <i>En middag</i> – Alexander Kielland
Magne	<i>Karen</i> – Alexander Kielland <i>Karens jul</i> – Amalie Skram <i>Faderen</i> – Bjørnstjerne Bjørnson <i>Kniv</i> – Erna Osland <i>Blodspor</i> – Bakir Ahmethodzic <i>Vertinnen</i> – Roald Dahl
Johanne	<i>En født forbryters dagbok</i> – Johan Borgen. <i>Att döda et barn</i> – Stig Dagerman <i>Ulveslaget</i> – Jacob Breda Bull
Kristin	<i>Blodspor</i> – Bakir Ahmethodzic <i>Duell i klasserom 17</i> – Mikael Niemi <i>Karen</i> – Alexander Kielland <i>Karens jul</i> – Amalie Skram <i>Kniv</i> – Erna Osland <i>Att döda et barn</i> – Stig Dagerman <i>Da vi la håndflatene våre sammen</i> – Ukjent (Muligens) <i>Om de hadde lagt håndflatene mot hverandre, hadde de passet sammen</i> – Line Berg
Inger	<i>En middag</i> – Alexander Kielland <i>Lillebror</i> – Sandemose <i>Liten knute</i> – Gunnhild Øyehaug <i>Karens jul</i> – Amalie Skram <i>Vi kan ikke hjelpe alle</i> – Ingvild Rishøy <i>Fugletribunalet</i> – Agnes Ravatn <i>Mann med koffert</i> – Marit Kaldhol <i>Apollo og Jahve</i> – Agnar Mykle
Therese	<i>Det snør og snør</i> – Tarjei Vesaas <i>Aldri fortelje det</i> – Tarjei Vesaas <i>Fall</i> – Tarjei Vesaas <i>Det rare</i> – Tarjei Vesaas <i>Kjøkkenhagen</i> – Eliasson <i>Kjenselens korinter</i> – Agnar Mykle <i>Noka. Connecting people</i> – Johan Harstad <i>Faderen</i> – Bjørnstjerne Bjørnson <i>Et stygt barndomsminne</i> – Bjørnstjerne Bjørnson <i>Song frå linje 69</i> – Frode Grytten <i>Hjorten i skogbrynet</i> – Gunhild Øyehaug <i>Stå brud</i> – Ragna Hørbye <i>På Trikken</i> – Nina Lykke



## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Hva er en engasjerende novelle?

#### Referansenummer

381361

#### Registrert

20.04.2020 av Eilif Rossebø Kringlebotn - eilifr@stud.ntnu.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

John Brumo, john.brumo@ntnu.no, tlf: 99002889

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Eilif Rossebø Kringlebotn, eilifr@gmail.com, tlf: 41610105

#### Prosjektperiode

01.08.2020 - 01.08.2021

#### Status

01.10.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 01.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vedlegg 5: Masteroppgavens relevans for lektoryrket**

I denne oppgaven har jeg virkelig hatt mulighet til å finne ut noe interessant for fremtidig virksomhet som lærer. Å ha kunnskap om hva som engasjerer elevene, og meg selv som fremtidig norsklærer, anser jeg som vesentlig for å kunne ha en litteraturundervisning med en opplevelse av nytteverdi. Engasjement er en nøkkel til læring, og elevers kjedsomhet er et kjent fenomen i norskfaget. Dette har vært en viktig motivasjon for valget av akkurat denne tematikken. Det kan være veldig vanskelig å få med elevene, og kanskje spesielt når det gjelder skjønnlitteratur. Derfor anser jeg denne masteroppgavens vinkling som et friskt pust inn i eget virke som norsklærer.

Å skrive denne masteroppgaven har jeg også erfart som et slags kollegialt samarbeid. Ved å undersøke erfarne norsklæreres tanker og refleksjoner knyttet til oppgavens tematikk, har jeg fått mange nyttige og gode tips som jeg kan ta med i egen litteraturundervisning. Det gjelder blant annet noveller, undervisningsopplegg, perspektiver på ulike elevgrupper og at det er lov å feile. Noveller er også en mye brukt sjanger i dagens norskfag, og jeg har fått mange spennende forslag til noveller jeg kan bruke når jeg selv begynner å jobbe. Dette gjør at jeg føler meg bedre rustet til å ta fatt på litteraturundervisning ved bruk av noveller de kommende årene.

Den samfunnsvitenskapelige metoden har også vært en hensiktsmessig inngang til lærerens livsverden og oppfatning av egen praksis. Det kan også være en nærliggende og naturlig metodikk å bruke hvis man skal gjennomføre et eget forskningsprosjekt i egen klasse. Mitt ønske har vært å lære mer om hvordan jeg kan gjøre gode didaktiske vurderinger i litteraturundervisningen, og da er denne metodikken hensiktsmessig for å gi meg noen verktøy som de rent litteraturvitenskapelige metodene ikke vil gi. I tillegg har selve skriveprosessen vært veldig lærerik. Det er en stor oppgave, hvor man både skal ha kontroll på en tematisk rød tråd, struktur, språk og engasjement. Med engasjement mener jeg viktigheten av å vise gjennom språket at dette prosjektet har betydning, både for meg selv og andre. Fremtidige elever skal også skrive lengre fordypningsoppgaver, og derfor anser jeg dette som en fantastisk prosess med læring for å kunne bistå i veiledning til elevenes egne skriveprosesser.

