

Silje Syversen Huuse

## "Jeg skulle gjerne ha utfordret elevene mer"

Seks norsklærere om skjønnlitteraturens posisjon, verdi og formål i norskfaget

Masteroppgave i nordisk litteratur

Veileder: John Brumo

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden



Silje Syversen Huuse

# "Jeg skulle gjerne ha utfordret elevene mer"

Seks norsklærere om skjønnlitteraturens posisjon, verdi og formål i norskfaget

Masteroppgave i nordisk litteratur  
Veileder: John Brumo  
Mai 2023

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 hvordan norsklærere i videregående forstår litteraturundervisningens nytte, funksjon og potensial i norskfaget. Studiens overordnede forskningsspørsmål har følgende ordlyd: *Hvordan begrunner norsklærere i videregående skole litteraturundervisningen?* I forlengelse av det overordnede forskningsspørsmålet undersøkes også norsklærernes holdninger til skjønnlitteraturens potensial for å utvikle kritisk lesekompetanse hos elevene. Formålet med prosjektet har vært å ta del i fagdebatten om skjønnlitteraturens posisjon i norskfaget, ved å ta utgangspunkt i norsklærernes egne opplevelser av og erfaringer med litteraturundervisning. Studiens datamateriale består av totalt seks intervjuer med norsklærere som alle jobber i videregående skole, fordelt på to ulike fylker. Det teoretiske rammeverket i avhandlingen er basert på ulike perspektiver på norsk- og lesedidaktikk, litteraturdydidaktikk og kritisk lesing, samt tidligere forskning tilhørende de ulike feltene. Studien viser at lærerne fremdeles forstår litteraturundervisningen som sentral for kulturell forståelse, dannelse og empatiutvikling, men at premissene for å lese skjønnlitteratur i klasserommet har endret seg. To sentrale stikkord her er *leseferdigheter* og *leseutholdenhet*. Flere av lærerne peker av den grunn ut *lesetrening* som et sentralt mål med litteraturundervisningen, der elevene kan trene på å lese over lengre tid. Mens lærerne forstår *gjenkjennelse*, *leselyst* og *perspektivskifte* som sentralt ved skjønnlitterært arbeid, er kritisk lesing først og fremst forbundet med kildeføring, og er derfor i større grad knyttet til sakprosa.



## Abstract

This master's thesis is a qualitative investigation of how Norwegian teachers in upper secondary schools understand the usefulness, function, and potential of literature teaching in the Norwegian subject. The study's overall research question has the following wording: *How do Norwegian teachers in upper secondary schools justify teaching literature?* As an extension of the overall research question, Norwegian teachers' attitudes toward fiction's potential for developing critical reading skills in pupils are also investigated. The purpose of the project has been to take part in the subject debate about the position of fiction in the Norwegian subject, by taking as a starting point the Norwegian teachers' own experiences of and experiences with literature teaching. The study's data material consists of six interviews with Norwegian teachers whom all work in upper secondary schools, divided between two different counties. The theoretical framework in the thesis is based on different perspectives on Norwegian and reading didactics, literary didactics, and critical reading, as well as previous research belonging to various fields. The study shows that the teachers still understand literature teaching as central to cultural understanding, education, and the development of empathy, but that the premises for reading fiction in the classroom have changed. Two keywords here are *reading skills* and *reading persistence*. For this reason, several of the teachers point to *reading training* as a central goal of literature teaching, where students can practice reading over a longer period. While the teachers understand *recognition*, *a desire to read*, and *a change of perspective* as central to literary reading, critical reading is primarily connected with reference and is therefore to a greater extent connected to non-fiction.



## Forord

Det er med skrekkblandet fryd at jeg nå trer ut av masterbobla. Arbeidet med dette prosjektet har vært en absurd reise gjennom hele følelsesspekteret, der jeg stadig har beveget meg mellom endeløs nysgjerrighet og arbeidsglede, og full panikk og indre kaos. Prosessen har vært givende og krevende på samme tid, og helt utrolig lærerik!

Tusen takk til alle lærerne som har bidratt i studien. Takk for at dere har delt så raust av egne tanker og erfaringer omkring litteratur, skole og mer til. Uten dere ville prosjektet jeg så gjerne ønsket å grave meg ned i blitt vanskelig å gjennomføre. En stor takk vil jeg også rette til min fantastiske veileder, John Brumo. Jeg hadde aldri trodd at jeg ville komme så godt overens med en Manchester United-supporter. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig, og for alle gode tips, tilbakemeldinger og litteraturanbefalinger. Ditt engasjement og gode humør har gjort at jeg alltid har forlatt veiledningstimene med fornyet pågangsmot og motivasjon. Tusen takk!

Takk til Maren, som gjør hverdagen morsommere på hjemmebane. Takk for at du bremses meg når jeg lister opp urealistiske mål, og for at du har heiet på meg hele veien.

Andrine – vi klarte det! Jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten deg. Takk for at du alltid besvarer mine nødansrop, enten det gjelder litteraturteori, masteroppgave eller middagstips.

Og Ole-Martin: takk for at du har tatt meg så godt imot hver gang jeg har pakket sammen «biblioteket» mitt og rømt nordover. Tusen takk for at du alltid er der, og for at du har holdt ut med en tidvis ustabil masterstudent. Du er best.

Til slutt vil jeg takke fantastiske Henrik for korrektur og gode innspill. Du stiller alltid opp for meg i nøden, og sier aldri nei til en kaffe. Eg takkar deg!

Kjære Dragvoll: takk for meg!

*Silje Syversen Huuse*

Trondheim, mai 2023



# Innholdsfortegnelse

<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 PRESENTASJON AV PROSJEKTET .....	4
1.2 AVHANDLINGENS OPPBYGNING .....	5
<b>2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>7</b>
2.1 DISKURSER OM NORSKFAGET: 1950-2020 .....	7
2.2 LESING OG LITERACY .....	11
2.2.1 Literacy og tilgang .....	11
2.2.2 Lesepraksiser i norskfaget .....	14
2.3 LITTERATURARBEID .....	15
2.3.1 Litterær kompetanse som «norskfaglig literacy»? .....	15
2.3.2 Narrativ forestillingsevne .....	17
2.3.3 Litteraturdidaktikk – generell innføring .....	19
2.4 KRITISK TEKSTILNÆRMING .....	20
2.4.1 Kritisk literacy i klasserommet .....	21
2.4.2 Litterær kompetanse og kritisk lesing .....	22
2.5 TIDLIGERE FORSKNING .....	25
<b>3 METODE</b> .....	<b>28</b>
3.1 DYBDEINTERVJU SOM FENOMENOLOGISK METODISK TILNÆRMING .....	28
3.2 UTVALG .....	29
3.2.1 Utvalgskriterier .....	29
3.2.2 Rekruttering .....	30
3.2.3 Presentasjon av utvalget .....	31
3.3 DATAINNSAMLING .....	32
3.3.1 Forberedelse .....	33
3.3.2 Pilotering .....	34
3.3.3 Gjennomføring .....	34
3.4 BEHANDLING AV DATAMATERIALET .....	36
3.4.1 Transkripsjon .....	36
3.4.2 Tolkning, koding og analyse .....	37
3.5 KVALITET I FORSKNINGSPROSJEKTET .....	39
3.5.1 Reliabilitet .....	39
3.5.2 Validitet .....	40
3.6 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER .....	40
<b>4 ANALYSE</b> .....	<b>42</b>
4.1 LESING: SOM REDSKAP OG SOM OPPLEVELSE .....	42
4.1.2 Kompetanse og motivasjon i endring? .....	46
4.1.3 «Det var ikke så ille som jeg trodde»: Å velge tekster som engasjerer .....	48

4.2 LITTERATURUNDERVISNINGENS BEGRUNNELSER, MÅL OG MENING .....	52
4.2.1 «At elevene skal kunne kjenne seg igjen, det synes jeg vi bør fokusere mer på».....	52
4.2.2 «Jeg gjentar meg selv litt på dette med lesetrening og utholdenhet» .....	55
4.2.3 «Den her utviklinga av empati og perspektivskifte, den er viktig».....	58
4.2.4 «Litteraturen er jo en sammenbindende kraft i samfunnet på mange vis» .....	60
4.2.5 Hva skiller lærernes perspektiver på litteraturen, og hva er likt?.....	62
4.3 SKJØNNLITTERATUR OG KRITISK LESING .....	63
4.3.1 Hvilke assosiasjoner vekker «kritisk lesing» hos informantene?.....	64
4.3.2 Å møte motstand i teksten: engasjement eller motløshet? .....	66
4.3.3 Skjønnlitteraturens potensial for kritisk lesing: «det kan jo sikkert ha noe for seg, men ...».....	69
4.3.4 «I dagens samfunn må man ha et kritisk blick på det meste».....	73
<b>5 AVSLUTNING .....</b>	<b>75</b>
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>81</b>
<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>86</b>
<b>VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA.....</b>	<b>88</b>
<b>VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING.....</b>	<b>91</b>
<b>VEDLEGG 4: GODKJENNING FRA NSD .....</b>	<b>92</b>





# 1 Innledning

«Et spøkelse går gjennom norskfaget – det kulturelle forfallets spøkelse, som vokser seg større for hver reform som kommer og går. Er kulturarvens paradefag i ferd med å bli et instrumentelt ferdighetsfag uten substans?». Slik innleder Lars August Fodstad, professor i nordisk litteratur ved NTNU, essayet «Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt» (2019, s. 61). Det er et historisk sus over Fodstads åpningslinje, og for en observant leser vil tankene muligens vandre i retning av den tyske filosofen Karl Marx, som innleder sitt velkjente kommunistiske manifest med flere av de samme ordene. For Marx var imidlertid «spøkelset» et bilde på kommunismens inntog i Europa, til skremsel for både paven, tsaren og de øvrige maktene. Hva er så Fodstads hensikt med å gripe til denne Marx-allusjonen? Gjennom essayet forsøker professoren å nærme seg spørsmålet om hvorvidt norskfaget i faktisk forstand kan anses for å være i «kulturelt forfall», eller om denne betegnelsen heller bør forstås som et uttrykk for endringsangst og forfallsmytologi. I så måte løfter Fodstad fram en særs aktuell debatt, som stadig blusser opp i offentligheten. I en eldre kommentar i *Dagbladet* beskriver kulturjournalist Inger Merete Hobbestad det slik: «Debatten om innholdet i norskfaget slår innover offentligheten like jevnt og kraftfullt som orkaner mot den amerikanske kysten» (2016). Når norskfaget løftes fram i mediene er det særlig skjønnlitteraturens rolle i fagkonstruksjonen som er kimen til debatt.

I kjølvannet av Kunnskapsløftets inntog hevdet professor i lesevitenskap, Atle Skaftun, at «litteraturfagets legitimeringsgrunnlag i skolen [var] modent for gjennomtenkning» (2009, s. 11). Et år senere erklærte litteraturviter Ane Hoel at «2006 ble året for Henrik Ibsens endelige død i den norske skolen» (2010, s. 7). Det kan se ut til at den litteraturvitenskapelige legitimeringsdebatten som for alvor entret banen på 1980-tallet, videre har banet seg vei inn til skolefaget norsk. En skal trå varsomt idet man knytter norskfaget direkte opp mot litteraturvitenskapen, men parallellen mellom legitimeringsdebatten i litteraturvitenskapen og debattene rundt hvorvidt litteraturarbeidet i norskfaget lenger tjener noen nytte kan være vanskelig å se bort ifra. På samme måte som at enkelte anser litteraturvitenskapen for å befinne seg i en vedvarende legitimeringskrise, påpeker andre at norskfaget har blitt «Et fag i strid med seg selv» (Aase, 2019), eller at det forekommer «Klimakrise i norskfaget» (Nordstoga, 2017). Ser man noen år tilbake, utløste litteraturkritiker Knut Hoem i 2016 en opprivende debatt ved å publisere kronikken «Norskpensum på villspor», på nettstedet *NRK Ytring*. I kronikken

beskylder Hoem norskfaget for å behandle litteraturen som noe uinteressant, ved at lærebøkene framstår en «begrepsjungel» og en «innføring i abstrakte leseteoretiske begreper» (2016).

Spørsmålet om hvorvidt en instrumentell ferdighetsdiskurs er i ferd med å overskygge kulturdimensjonen i faget er gjentakende. Det var dette perspektivet Hoem forsøkte å belyse i 2016, ved å vise til hvordan det kunne oppleves at skjønnlitteraturen ble tilsidesatt til fordel for skrive- og lesetekniske strategier og metoder i elevenes lærebøker. Ser man til Birgitte Fondevik og Pål Hamres antologi *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (2017) bunner stridighetene tilknyttet norskfagets identitet i at faget på en særegen måte har en todelt legitimering, der det på den ene siden blir forstått som et redskapsfag, og på den andre siden samtidig tjener som et kultur- og danningsfag. Mer om hva som ligger i denne todelingen vil jeg komme tilbake til senere i avhandlingen. I en av antologiens artikler knytter Hallvard Kjelen (2017) ideen om en mer ferdighetsbasert dreining av faget til Kunnskapsløftets innføring og vektlegging av *literacy*: «Medan L97 konstruerte eit norskfag som i stor grad var kultur- og litteraturhistorisk orientert, er norskfaget i Kunnskapsløftet eit *tekstfag*» (s. 66). Ved Kunnskapsløftet ble norskfaget i større grad orientert mot generelt formulerte kompetanser, der skjønnlitteraturen inngår i «lesing som grunnleggende ferdighet», som fordrer at elevene skal forholde seg til et bredt utvalg sjangre, og derav ikke bare engasjere seg i litteratur.

Vender man blikket tilbake til Fodstads essay, synes det likevel å være slik at det er «en eller annen avgått minister», akademikere og kulturjournalister som ofte befinner seg i debattens frontlinje, der de av Fodstad pekes ut som typiske «forfallsdyrkere» (2019, s. 62). Fodstads bruk av Marx-allusjonen kan med andre ord tjene som et bilde på at det først og fremst er disse menneskene som frykter for «det kulturelle forfallets spøkelse», som vi har sett enkelte hevder at hjemsøker norskfaget. I denne masteroppgaven ønsker jeg å legge fortellingene om forfall til side, og rette blikket mot *norsklærernes* tanker og ideer om fagets kulturelle dimensjon. Masteroppgaven er med andre ord ment som et bidrag til debatten om skjønnlitteraturens plass i norskfaget, med utgangspunkt i norsklærernes opplevelser av og erfaringer med litteraturundervisning. Bakgrunnen for at jeg ønsker å gi ordet til lærerne er at det er lærerne selv, som praksisutøvere av norskfaget, som best kjenner til situasjonen i klasserommet. Hypotetisk sett vil det derfor være både hensiktsmessig og nødvendig å undersøke hvordan norsklærerne forstår skjønnlitteraturens nytte og potensial, i et norskfag som tar sikte på å være relevant og framtidsrettet. Gjennom styringsdokumenter, rapporter og undersøkelser får man god innsikt i norskfagets mål og innhold. Vi vet imidlertid mindre om hvordan faget praktiseres i de ulike klasserommene, og hvordan ulike norsklærere forholder seg til skjønnlitterært tekstarbeid.

Bakgrunnen for prosjektet er i første omgang den benevnte og betente debatten om norskfagets formål og innhold, men også den nye læreplanen i norsk, NOR01-06, som er det nyeste tilskuddet til norskundervisningen, og som gradvis har blitt implementert i undervisningen fra 2020. Her ønsker jeg særlig å rette blikket mot kjerneelementene *Tekst i kontekst* og *Kritisk tilnærming til tekst*. Førstnevnte lyder, noe forkortet, slik: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser [...] Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). I dette kjerneelementet kommer litteraturdelen av faget tydelig til uttrykk, der lesing knyttes til langt mer enn kun å hente ut informasjon fra tekstene. Til forskjell fra tidligere løftes teksten fram som det primære i tolkningsarbeidet, mens konteksten kommer sekundært, hvilket vi kan lese ut ifra kjerneelementets navn. Samtidig presiseres det at norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Det vil si at elevene herunder skal befatte seg med tekster som kombinerer ulike uttrykksformer i tillegg til skjønnlitteratur og sakprosa, og samtidig lese tekster på ulike nordiske språk.

Sistnevnte, *Kritisk tilnærming til tekst*, har flere dimensjoner, men dreier seg samlet sett om å styrke elevenes evne til kritiske tenkning. Elevene skal her kunne «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har», i tillegg til at fokuset rettes mot retoriske virkemidler og digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Til forskjell fra den forrige læreplanen i norsk, NOR01-05, som knapt nevner kritisk lesing, ser man altså at det å forholde seg kritisk til premissene som realiseres i ulike tekster pekes ut som en særlig viktig del av opplæringen. I fagfornyelsen fremgår det også at kritisk lesing regnes som en sentral del av de grunnleggende leseferdighetene, der elevene blant annet skal være i stand til å «kunne reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4-5). Selv om det her trekkes en linje mellom kritisk lesing og skjønnlitteratur, påpeker norsksdidaktikerne Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad at den kritiske tilnærmingen til skjønnlitteratur er et forsømt felt i norsksdidaktisk faglitteratur (2020, s. 13). I den forbindelse mener jeg det vil være nyttig å undersøke hvordan en gruppe norsklærere stiller seg til skjønnlitteraturens potensial for å utvikle elevenes kritiske leseferdigheter.

## 1.1 Presentasjon av prosjektet

I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan norsklærere i videregående skole forstår skjønnlitteraturens posisjon, verdi og formål i norskfaget. Det overordnede forskningsspørsmålet har følgende ordlyd: *Hvordan begrunner norsklærere i videregående skole litteraturundervisningen?* I forlengelse av det overordnede forskningsspørsmålet vil jeg i tillegg undersøke hvordan de samme lærerne forstår skjønnlitteraturens potensial for å oppøve kritisk lesing. Studien tar utgangspunkt i et empirisk materiale som består av seks transkriberte intervjuer med norsklærere, som ble gjennomført i perioden mellom september 2022 og januar 2023. Alle de seks informantene underviste i videregående skole da intervjuene fant sted. Beslutningen om å avgrense studien til videregående skole vil jeg både begrunne og utdype i avhandlingens metodekapittel. Intervjuguiden som ble benyttet i datainnsamlingsprosessen var inndelt i tre hovedkategorier: generelt om lesing i norskundervisningen, litteraturarbeid i klasserommet og kritisk lesing av skjønnlitteratur. Formålet med tredelingen har på den ene siden vært å sikre struktur i intervjuene, og slik lette arbeidet med å sortere materialet til analysen. På den andre siden ønsket jeg å tydeliggjøre at både intervjuene og selve avhandlingen er sammensatt av teori og forskning fra tre ulike fagfelt; henholdsvis norsk- og lesedidaktikk, litteraturredidaktikk og kritisk teori, men samtidig bemerke den røde tråden som knytter temaene sammen.

Ved å undersøke hvordan en gruppe lærere begrunner litteraturundervisningen i norskfaget, er formålet med prosjektet å drøfte skjønnlitteraturens aktualitet og nytteverdi, belyst fra lærernes ståsted. Her er det særlig lærernes holdninger til skjønnlitteratur, samt deres erfaringer av og opplevelser med litteraturundervisning jeg er ute etter. På et personlig plan har jeg funnet forskning som avdekker synkende engasjement i elevenes møte med lesing og litteratur til stor inspirasjon for å ta fatt på dette forskningsprosjektet. Den seneste PISA-undersøkelsen fra 2018 viser eksempelvis en stigning i antall svake lesere (Jensen, Pettersen, Frønes, Kjærnsli, Rohatgi, Eriksen & Narvhus, 2019, s. 6). Gjennom denne avhandlingen ser jeg litteraturdelen av norskfaget i tilknytning til elevenes generelle leseferdigheter, ettersom tilfredsstillende leseferdigheter bør forstås som en sentral forutsetning for å lese, forstå og arbeide faglig med skjønnlitteratur, da litterære tekster fordrer at leseren må tolke litterære figurer og symboler, samt i større grad må trekke avanserte slutninger. At det framgår i PISA at antall svake lesere er økende vil derfor kunne ha konsekvenser for litteraturundervisningen i norskfaget; hvordan undervisningen legges opp og hvilke tekster lærerne velger.

I tillegg kan man lese ut ifra PISA 2018 at om lag halvparten av elevene sier at de ikke leser på fritiden, og at det særlig er opplevelseslesing i form av skjønnlitteratur og sakprosa i

bøker og blader som taper terreng (Jensen et al., 2019, s. 17). Selv om denne tendensen følgelig ikke kan generaliseres til alle elever, kan den likevel synes å peke ut en retning som lesevanene blant den yngre befolkningen beveger seg i, der skjønnlitteratur oppleves som noe kjedelig eller mindre interessant. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke hvilke holdninger lærerne selv har til skjønnlitteratur, hvordan de opplever elevenes engasjement, og hvordan de går fram for å forsøke å engasjere elevene i undervisningen. I forlengelse av disse spørsmålene kan man i sin tur spørre seg om det er noen spesielle utfordringer lærerne opplever å støte på i litteraturundervisningen, enten i form av engasjement eller i fortolkningsarbeidet.

Masteroppgavens tidsramme og omfang gjør at studien har sine begrensninger. Likevel har jeg et mål om at denne avhandlingen skal kunne fungere som et bidrag eller et innspill i den pågående fagdebatten omkring skjønnlitteraturens formål og nytteverdi i norskfaget. I lys av fagfornyelsen mener jeg det både er hensiktsmessig og nødvendig å belyse hva som er litteraturens nytteverdi, samt hvordan et morsmålsfag som tar sikte på å være relevant og framtidsrettet kan inkludere litteraturarbeid som et positivt og engasjerende element i undervisningen. Ønsket om å herunder inkludere perspektiver på kritisk lesing skyldes i den forbindelse min egen nysgjerrighet rundt hvorvidt en slik teksttilnærming kan fungere som en «ny» eller alternativ måte å nærme seg skjønnlitteraturen i norskfaget på, der man kan imøtekomme dagens og framtidens norskfag med dets tydelige fokus på kritisk tenkning, og hvor man samtidig kan ivareta en faglig og relevant litteraturundervisning.

## **1.2 Avhandlingens oppbygning**

Denne avhandlingen består av fem kapitler. Kapittel 1 har jeg viet til å introdusere prosjektet, samt redegjøre for studiens hensikt og relevans. Her har fagdebatten om norskfagets formål og innhold vært sentral, med særlig vekt på skjønnlitteraturens posisjon i fagkonstruksjonen.

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for avhandlingens teoretiske bakteppe. Dette kapittelet innledes med en «reise i tiden», der jeg fremlegger en historisk oversikt over de ulike fagepokene som har forekommet i norskfaget fra 1950-tallet og fram til i dag. Hensikten er å vise hvordan man tidligere har forstått skjønnlitteraturens rolle i faget, og hvordan faget har utviklet seg gjennom årenes løp. Videre er kapittelet tredelt, og omhandler ulike perspektiver på henholdsvis norskdidaktikk, litteraturredidaktikk og kritisk lesing, med forskningslitteratur tilhørende de ulike feltene.

I kapittel 3 vil jeg presentere studiens forskningsdesign, med henblikk på hvilke valg og vurderinger som ligger bak prosessen med å innhente datamaterialet. Kapittelet innledes med

en teoretisk tilnærming til dybdeintervjuet som forskningsmetode, for så å bevege seg over til en presentasjon av utvalget og hvilke utvalgskriterier som ligger til grunn for rekrutteringen. Videre inneholder kapittelet en beskrivelse av prosessen ved datainnsamlingen, samt en beskrivelse av hvordan datamaterialet er behandlet. Til sist ses forskningsprosjektet i sin helhet i lys av kvalitetskriteriene *reliabilitet* og *validitet*, i tillegg til en drøfting av den kvalitative studiens etiske merknader.

Kapittel 4 utgjør avhandlingens hovedkapittel og inneholder selve analysen av datamaterialet. Analysen er strukturert etter tre tematiske kategorier som må ses i sammenheng med kapittel 2, samt strukturen i intervjuguiden. De tre tematiske kategoriene står som utgangspunkt for hvert sitt delkapittel, henholdsvis «Lesing: som redskap og som opplevelse», «Litteraturundervisningens begrunnelser, mål og mening» og «Skjønnlitteratur og kritisk lesing». I kapittelet vil jeg presentere studiens overordnede funn ved å hente inn transkripsjonsutdrag fra datamaterialet, og se disse i lys av både det teoretiske rammeverket og tidligere forskning.

I kapittel 5 vil jeg samle trådene og oppsummere studiens hovedfunn. Her vil jeg besvare prosjektets forskningsspørsmål omkring hvordan lærerne begrunner litteraturundervisningen, i tillegg til deres tanker om skjønnlitteraturens potensial for å oppøve kritisk lesing. Sentralt i kapittelet er å diskutere betydningen av funnene, med en tilhørende vurdering av hvilke konsekvenser studiens funn kan tenkes å ha for litteraturundervisningen.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for analysen av studiens datamateriale. Ettersom norskfaget har vært preget av mye dynamikk, vil jeg i første omgang gi en historisk oversikt over de ulike fagepokene og medfølgende rolleendringene som har forekommet de siste tiårene, da en slik oversikt vil være hensiktsmessig for å forstå grunnlaget for litteraturens posisjon i dagens norskfag. Videre vil jeg rette blikket mot henholdsvis *literacy*, *litteraturarbeid* og *kritisk lesing av skjønnlitteratur* i hvert sitt underkapittel, da teori tilhørende disse tre områdene er svært sentral i avhandlingens analyse. Kapitlet vil også gi et innblikk i forskningslitteratur knyttet til disse feltene.

### 2.1 Diskurser om norskfaget: 1950-2020

Norskfaget man møter i skolen i dag bærer med seg en lang og tidvis konfliktfylt historie, der det gjennom årene har blitt utkjempet en rekke «kamper» omkring fagets innhold, funksjon og formål. I et forsøk på å presentere noen sentrale uenigheter i fagets nyere historie stiller Laila Aase (2019) spørsmålet om hvorvidt norskfaget har blitt «et fag i strid med seg selv» (s. 13), mens Sveinung Nordstoga (2017), som tidligere nevnt, noe mer eksplisitt pessimistisk opplever at de ulike diskursene om norskfaget har satt hele fagkonstruksjonen i en «klimakrise» (s. 36). I det følgende vil jeg presentere hovedtrekkene i norskfagets utvikling fra 1950-tallet og fram mot fagfornyelsen i 2020. Denne avgrensningen hviler på Fjørtofts (2014) forståelse av at det først og fremst er den faglige utviklingslinjen etter andre verdenskrig som har formet dagens norskfag (s. 52).

Ifølge Moslet (2009) hersket det ro og fordragelighet i norskfaget langt inn i 1950-årene, ettersom den tradisjonelle forståelsen av morsmålsfaget som «bærer» av den estetiske kulturarven sto seg godt som en samlende kraft i etterkrigstiden (s. 26). Moslet kaller denne fagepoken for *vakkernorsken*, på grunnlag av at betegnelsene «verdifull og god litteratur», «kvalitetslitteratur», samt at den generelle grunntanken om norskfagets estetiske og etiske verdier ble kraftig opphøyet. Dette kan ses i lys av at 50-tallets forståelse av norskfaget var preget av eldre læreplaner fra 1935, der fagets rolle i nasjonsbyggingen var selve ankerpunktet (Smidt, 2018, s. 25). I nasjonsbyggingsperspektivet var skjønnlitteraturen en sentral brikke i elevenes dannelse, hvilket Smidt (2018) understreker ved å vise til læreplanens mål om «åndelig vekst og modning som skal fremmes ved hjelp av litteraturlesning [...]» (s. 25). For å



sikre at elevene befattet seg med *riktig* litteratur og forfatterskap, var det i stor grad lesebøker og rigid lærerstyrt høytlesning og tolkning som dominerte i undervisningen. Det var imidlertid lite eller ingen antydning til at man i faget problematiserte *hva* som tilsier at litteraturen er god eller verdifull.

Ved inngangen til 1960-tallet ble den tradisjonelle dannelsesorienteringen satt under press, som følge av store skolepolitiske omveltninger og endrede samfunnsrammer. Moslet omtaler denne fagepoken som *praktisknorsken*, ettersom faget nå skulle fungere som et redskap for elevene; noe den industrielle og samfunnsmessige veksten skulle dra videre nytte av (2009, s. 27). I norskfaget vendte man seg mot opplæring i praktiske og samfunnsnyttige språkferdigheter, og «friere arbeidsformer» skulle avløse formell grammatikkundervisning, høytlesning og stilskrivning. For litteraturens anliggende forekom det en nedgradering av kulturarvtekster og litteraturhistorie, med hensikt å vie mer plass til ungdomsnære tekster som elevene kunne relatere til (Moslet, 2009, s. 27). Lærerens rolle endret seg derfor fra å være formidler av tradisjonell kanonlitteratur til å skulle ikle seg en mer «pedagogisk drakt», og hjelpe elevene inn i studieteknisk trening og funksjonelle brukssjangre som referat, brev, rapport og intervju.

Parallelt med studentopprøret og øvrige antiautoritære ideologikritiske bevegelser slo det etablerte norskfaget sprekker tidlig på 1970-tallet. Aase (2019) peker på opprettelsen av Landslaget for norskundervisning (LNU) og utviklingen av metadisiplinen *fagdidaktikk* som to sentrale påvirkningsagenter i denne endringstiden. Mens stadige tilskudd av norsklærere bidro til å styrke LNUs innflytelse og posisjon, tilførte fagdidaktikken en mer undersøkende og problematiserende tilnærming til fagets innhold og funksjon (Aase, 2019, s. 15-16). Moslet (2009) betegner 70-årenes norskfag som *kritisknorsken*, og sikter til innføringen av læreplanen M74. Tekstbegrepet i skolen ble kraftig utvidet, og skulle heretter inkludere både trivallitteratur, kvinnelitteratur og medietekster (Moslet, 2009, s. 29). Hensikten var å stimulere elevenes leselyst og utvikle deres kritiske vurderingsevner, med et mål om at elevene skulle bli i stand til å skille verdifull litteratur fra «dårlig» litteratur. At noe av kanonlitteraturen måtte vike plass for de nye sjangrene gikk imidlertid ikke ubemerket hen, og enkelte anså trivallitteraturens inntog i skolen for å være en direkte trussel mot kulturarven (Aase, 2019, s. 18). Debattene omkring danning og fagets legitimering skjød for alvor fart på 70-tallet, og har preget norskfaget hele veien siden.

Utover 1980-årene ser man en tydelig dreining mot elevdiskursen i skolen. Aase (2019) viser til hvordan barnets språkutvikling og erfaringer ble fremhevet som særlig verdifullt (s. 20). Dreiningen mot elevdiskursen ligger til grunn for Moslets omtale av 80-tallets norskfag

som *kreativnorsken*, og kan ses i sammenheng med den nye mønsterplanen M87, der erfaringsbasert og kreativ skriving ble løftet fram. Eleven skulle være sentrum i egen læring, skriveoppgavene skulle by opp til kreativ utfoldelse, og tekstene skulle deles med en større mottakergruppe enn kun læreren (Moslet, 2009, s. 30-32). Ifølge Moslet kunne norskfaget dermed i større grad anses for å være en «klasseromsoffentlighet», der norsktimene dannet et «kulturelt forum» som elevene skulle delta i (2009, s. 32). Denne forståelsen av norskfaget finner vi igjen hos Jon Smidt, som har viet boken *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet* (2018) til nettopp å fremme synet på faget som et sosialt rom der man møter andres stemmer og prøver sine egne. Innføringen av M87 ble ikke møtt utelukkende positivt, og flere anså det nye *kommunikasjonsfaget* norsk som en motsetning til kulturfaget norsk (Aase, 2019, s. 20).

I 90-årene ble norskfaget igjen arena for både fagutvikling og nye uoverensstemmelser. R94 ble innført i videregående skole, med nye målområder som «massemedier» og «studieteknikk», samt et mål om mer tverrfaglig arbeid (Smidt, 2018; Aase, 2019). Her sto skjønnlitteraturen fremdeles stødig som en viktig arena for leseopplæring og allmenndannelse, men med en noe mer radikal forståelse av kulturbegrepet. Kultur var noe som ble skapt i skolen, i samspill med andre, og kunne derfor ikke begrenses til formidling av kulturarv (Smidt, 2018, s. 38). I grunnskolens nye læreplanverk, L97, kunne man derimot se tydelige konturer av daværende utdannings- og forskningsminister Gudmund Hernes' engasjement for å reetablere «felles kulturhistoriske rammer». Kjelen (2013) peker på denne læreplanens lister med foreslåtte forfatterskap og tekster, som nærmest utgjorde en form for kanon (s. 55). I utviklingen mot dagens norskfag kan Hernes-læreplanen oppfattes som et unntak eller avvik fra bevegelsen mot et mer åpent og ferdighetsbasert norskfag. Kritikken av norskfaget i 90-årene omhandlet derfor en uro for hvorvidt norskfaget i R94 ville spille en underordnet rolle i de tverrfaglige prosjektene, og L97 ble kritisert for sin tilsynelatende tilfeldige og ubegrunnede forfatterskapskanon (Kjelen, 2013; Aase, 2019).

Ved inngangen til 2000-tallet var skoletenkningen preget av internasjonale diskusjoner om nødvendige kvalifikasjoner og kompetanser for aktiv samfunnsdeltakelse (Smidt, 2018, s. 41). År 2000 markerte også startskuddet for den første PISA-undersøkelsen av femtenåringers lesekompetanse, som i sin tur bidro til å sette et nytt søkelys på skolens leseopplæring. Man kan her bemerke seg begrepet om *kompetanse*, som ble tillagt stor vekt i den nye læreplanen LK06 Kunnskapsløftet. Et sentralt anliggende for LK06 var å styrke elevenes basisferdigheter i 1) å uttrykke seg muntlig, 2) lese, 3) regne, 4) skrive, og 5) bruke digitale verktøy, med den begrunnelsen at: «de grunnleggende ferdighetene regnes som forutsetninger for læring og

utvikling og er felles for alle fag» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 21). Videre skulle elevenes kompetanse evalueres gjennom nyinnførte nasjonale prøver. Fremfor alt ble LK06 omtalt som en *literacyreform*, på bakgrunn av den økte oppmerksomheten mot lese- og skrivekompetanse på tvers av fag. Hva literacy innebærer mer spesifikt vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet. Målet om elevenes utvikling av en tverrfaglig tekst- og språkkompetanse gjorde at det oppstod usikkerhet rundt hvilken rolle norskfaget skulle påta seg, da flere bemerket hvordan fagspesifikke tolknings- og analysestrategier i norskfaget ikke nødvendigvis ville ha samme betydning i andre fag (Aase, 2019, s. 24).

I lys av Kunnskapsløftet kan man derfor snakke om en nytte- og ferdighetsdiskurs i norskfaget, hvilket Kjelen (2013) argumenterer for ved å sammenligne LK06 med tidligere læreplaner: «Det viktigaste er ikkje lenger elevens møte med den gode teksten og kva teksten kan gjere med lesaren, men det eleven skal kunne gjere med teksten» (Kjelen, 2013, s. 61). Her sikter Kjelen (2013) til læreplanmål som å «[...] *presentere* viktige temaer og uttryksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillingar i klassiske verk fra norsk kulturarv» (s. 61, min utheving) – altså en ferdighetsbasert prestasjon som lar seg vurderes og måles. Samtidig som målstyring og vurdering ble sentrale faktorer i faget, brakte LK06 med seg nok en utvidelse av både sjangerbredden og tekstbegrepet, og fastsatte lister over verk og forfatterskap ble fjernet. Å kunne skape og forstå multimodale tekster ble fremhevet som spesielt viktig, på bakgrunn av den stadige moderniseringen av samfunnet (Aase, 2019, s. 24). I tillegg ble saktekster for første gang sidestilt med skjønnlitterære tekster, og enkelte hevdet at norskfagets tekstbegrep var i ferd med å bli bredere enn hva man kunne håndtere (Aase, 2019, s. 24).

I etterkant av LK06 har læreplanen i norsk blitt revidert flere ganger, og i 2013 forekom det større endringer. Disse endringene ble lagt til grunn for arbeidet med den nye læreplanen LK20, en fornyelse av Kunnskapsløftet, som gradvis har blitt innført mellom 2020 og 2022. Jonas Bakken (2019) peker på færre kompetansemål, kjerneelementer, og dybdelæring som nye innslag i norskplanen (s. 29-30). Begrepet om kjerneelementer viser til det viktigste elevene skal lære i faget, og kan ifølge Kunnskapsdepartementet (2016) defineres slik: «Fagets kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttryksformer i faget» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34). Til tross for den nye terminologien vil det kanskje være legitimt å hevde at innføringen av kjerneelementer ikke utgjør noe brudd med det eldre norskfaget, men heller fungerer som av videreføring eller bekreftelse av fagets ferdighetsmål. I denne oppgaven vil det ikke være hensiktsmessig å redegjøre for alle endringene i LK20, men jeg vil senere i kapitlet vie oppmerksomhet til kjerneelementene

*Tekst i kontekst og Kritisk tilnærming til tekst*, ettersom disse kan tenkes å fornye premissene for litteraturundervisningen.

Det har altså skjedd mye i norskfaget de siste 70 årene. Vi har sett hvordan norsklærerne fra 1950-tallet har beveget seg fra å vektlegge forfatteren og nasjonen, til trening i språkstrukturer og litterære virkemidler, til leserorienterte tekstteorier, og til at tekstens mening skapes i sosiale sammenhenger (Smidt, 2018, s. 43-44). Det nyeste tilskuddet i fagutviklingen, LK20, fremmer på ny en mer kritisk teksttilnærming, samt en dypere innføring i et mindre utvalg av skjønnlitterære tekster. For å beskrive fagutviklingen med Mari-Ann Igland (2019), professor ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU: «Fag er kunnskapskonstruksjonar, det vil seie fagleg avgrensa område som har blitt til over tid. Slike konstruksjonar er kulturskapt, ikkje naturgitte; dei er i endring, ikkje statiske [...]» (s. 100). Norskfaget vil med andre ord bestandig være i endring. Kan det likevel være slik at alle endringene som har forekommet oppigjennom årene har medført at flere lærere har ulik oppfatning av hva faget egentlig er, i så måte at man nærmest kan tale om lærere som «tilhengere av ulike norskfag»? I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan norsklærerne selv forstår norskfaget, og ikke minst skjønnlitteraturens rolle i det hele.

## **2.2 Lesing og literacy**

Leseopplæringen tjener som en nøkkelkomponent i elevenes skolegang, der den klassifiseres som én av fire «grunnleggende ferdigheter». Dette er særlig tydelig i Kunnskapsløftet fra 2006, hvilket jeg allerede har benevnt som en literacyreform. Begrepene om lesing og literacy kan imidlertid utløse en rekke spørsmål, for hva ligger egentlig i *leseferdigheter*?

### **2.2.1 Literacy og tilgang**

I Utdanningsdirektoratets *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (2017) framgår det, noe forkortet, at å besitte leseferdigheter handler om «Å kunne [skape] mening fra tekst [...]» og «[Om] å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster [...]» (s. 10). Videre knyttes leseferdighetene mer eksplisitt til ulike strategier for å forstå tekst, avkoding, tolkning, refleksjon og vurdering av informasjon (s. 11). I takt med det stadig økende omfanget av tekst- og informasjonssamfunnet, har begrepet om *literacy* ekspandert med voldsom kraft. Opprinnelig peker begrepet mot avkoding av bokstaver da det har sitt utgangspunkt i det engelske ordet «letter», men betegner samtidig ulike ferdigheter knyttet til *meningsskaping* med

verbalspråket (Roe, 2014; Blikstad-Balas, 2023). Norge, blant flere, har adoptert literacy som et engelsk begrep i mangel på en tilfredsstillende oversettelse. Årsaken til fraværet av en slik oversettelse er at literacybegrepet favner både vidt og bredt, og innebærer langt mer enn kun avkoding av bokstaver. Ifølge UNESCO<sup>1</sup> kan literacy forstås på følgende måte:

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

Dersom man plukker definisjonen fra hverandre ser man at literacy er en kompleks kompetanse som gjør oss i stand til å identifisere og forstå, og som gjør måloppnåelse og kunnskapsutvikling mulig. Definisjonen peker videre på literacy som en forutsetning for demokratisk deltakelse, hvilket tilsier at disse ferdighetene er viktige både for enkeltmennesket og for samfunnet. Kompleksiteten i literacy gjør at det finnes en rekke ulike innganger til å forstå begrepet. I boka *Literacy i skolen* (2023) trekker Marte Blikstad-Balas frem det kognitive perspektivet og det sosiokulturelle perspektivet som to overordnede, men nokså ulike innganger. Kompleksiteten har også medført at man kan skille mellom forskjellige *typer* literacy, som faller innunder de overordnede perspektivene. Blikstad-Balas (2023) trekker eksempelvis fram «tidlig literacy», «fagspesifikk literacy», «media literacy», «kritisk literacy» og «new literacies» som spesielt omfattende retninger innad literacyforskningen (s. 28). Ettersom et av fokusområdene i denne avhandlingen er å undersøke skjønnlitteraturens potensial for å oppøve kritisk lesing, vil jeg vie oppmerksomheten mot «kritisk literacy» senere i kapitlet.

I det store mylderet av definisjoner og perspektiver kan man likevel undre seg over hva literacyferdigheter innebærer helt konkret, og videre i hvilken grad disse legger føringer for elevenes møter med skjønnlitterære tekster, hvilket er et sentralt anliggende i dette prosjektet. I boka *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (2014) benytter Astrid Roe, forsker ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitet i Oslo, begrepet *tekstkompetanse* om literacy (s. 34). Roe understreker betydningen av *leseforståelse* i arbeidet med å tilegne seg tekstkompetanse. Denne forståelsen forutsetter i sin tur både konsentrasjon, oppmerksomhet og hukommelse: «Konsentrasjon og oppmerksomhet er nødvendig for å kunne følge med på innholdet og holde tråden under lesingen» (2014, s. 25). Videre påpeker Roe nødvendigheten av at elevene tilegner seg ulike lesestrategier for å utvikle tekstforståelsen. I forlengelse av Roes (2014) kan man hente fram Blikstad-Balas (2023) sin bemerkning om at literacy må forstås som

---

<sup>1</sup> FN's organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon.

noe kontekstorientert heller enn noe statisk, på bakgrunn av at tekster brukes ulikt i forskjellige kontekster (s. 22-23). Evnen til å kunne forstå teksten ut ifra sin kontekst vil dermed kreve at man innehar god leseforståelse. I den forbindelse kan tekstkompetanse sammenlignes med en nøkkel som gir adgang til ulike kontekster og tekster. Et godt bilde på dette finner vi hos Tove Stjern Frønes og Fredrik Jensen (2020), som tegner et bilde av tekstkompetanse som «portvokter for framtiden», for å illustrere nødvendigheten av literacy for å kunne delta aktivt og selvstendig i skolen og i samfunnet (s. 242). Synet på literacy som tilgangskompetanse har de senere årene fått bred tilslutning, og bygger på Bjørn Kvalsvik Nicolaysens foreslåtte oversettelse av literacy til nettopp *tilgangskompetanse*, samt Atle Skaftuns videreutvikling av Nicolaysens begrep. I artikkelen «Leseopplæring og fagenes literacy» (2015) skriver Skaftun om lesing og tilgang:

Lesing handler om tilgang på flere nivå. Det handler om å komme inn i skriften, og på det grunnlaget bli i stand til å komme inn i tekstenes meningsverden. Når man har funnet veien inn, handler den videre utviklingen også om å komme ut av teksten og innta en selvstendig og myndig holdning til teksten. Lesing handler derfor om å komme inn i et skriftkulturelt fellesskap (s. 3).

Skaftun peker her på literacyferdigheter som nøkkelen inn til tekstens meningsverden. Å ta del i tekstlandskapet krever at man mestrer de språklige spillereglene, ettersom tekster gjerne hører hjemme i ulike fellesskap og arenaer. Blikstad-Balas (2023) formulerer det slik: «Når literacy beskrives som tilgangskompetanse, henger dette nært sammen med at ulike kontekster fordrer ulike typer språk» (s. 20). Videre beskriver Blikstad-Balas hvordan literacy er knyttet til makt og tilgjengelighet, da tekster gir tilgang til ulike arenaer og diskurser, og at tilgang derfor er sentralt i om en tekst oppleves som inkluderende eller ekskluderende (s. 23). Kunnskapsløftet som literacyreform kan ses i lys av at både UNESCOs perspektiver på literacy og ideen om literacy som tilgang kommer tydelig til uttrykk, her eksemplifisert ved utredningen om fremtidens skole fra 2015:

Literacyforskning er sentral for forståelsen av lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse. I dag brukes ofte literacybegrepet for å vektlegge at faglige, samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger stiller ulike krav til å lese, skrive og kommunisere muntlig. Elevene må derfor lære seg å lese, skrive, snakke og lytte med ulike formål i ulike sammenhenger (NOU 2015: 8, s. 28).

UNESCOs perspektiv på literacy ligger også til grunn for hvordan OECD har utformet PISA -undersøkelsen, som er ment å måle flere aspekter ved å forholde seg til tekst på enn kun lesehastighet og gjengivelse av informasjon. Et sentralt anliggende for PISA-testene i lesing er å kartlegge elevers literacy i møte med tekster i skolens ulike fag, i tillegg til tekster en kan

møte ellers i samfunnet (Blikstad-Balas, 2023, s. 25). Til tross for at flere har uttalt seg kritisk om PISA-testene (Christie, 2008; Sjøberg, 2014; Faldet, Petterson & Mølstad, 2019), kan de likevel gi en pekepinn på elevenes ferdighetsnivå.

### 2.2.2 Lesepraksiser i norskfaget

Hva kjennetegner lesingen som foregår i norskundervisningen? Lar det seg gjøre å tegne et bilde av «norskfagets literacy»? Vi har allerede vært innom den enorme sjangerbredden som har manifestert seg i norskfagets læreplaner, hvilket legger opp til at elevene skal ha mulighet til å tilegne seg en allsidig tekstkompetanse. Blikstad-Balas (2023) hevder likevel at en sentral tekstpraksis i skolen har vært å lese for og deretter gjengi informasjon (s. 90-91), noe som gjør at man kan snakke om svært ulike lesepraksiser for sakprosa og skjønnlitterære tekster. Mens litteraturen typisk har vært gjenstand for tolkning og analyse, har saktekstene, spesielt i lærebøkene, tradisjonelt blitt lest med et mål om fange opp faktainformasjon. I senere tid har flere påpekt at dette er uheldig, da elevene kan få et naivt forhold til sakteksternes troverdighet (Veum & Skovholt, 2020; Blikstad-Balas, 2023). Som Nicolaysen (2005) skriver: «Lesing er alltid oppøving av kontroll over eiga analytisk evne og eiga evne til å analysere påverknader» (s. 135). Å kunne analysere eventuelle «påvirkningsagenter» trekkes av Nicolaysen fram som vesentlig for å besitte *gode* leseferdigheter.

Vender vi blikket mot litteraturdelen av faget, har forskning avdekket at litteraturlesingen ofte baseres på lesing av korte utdrag, heller enn hele verk (Penne, 2012a; Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Hva har dette å si for selve lesingen? Penne peker på at det i litteraturen finnes få forklaringer, men mange tolkningsmuligheter. Litteratur, ifølge Penne (2012a), kan tjene som øvelse i å tolke og forstå menneskelige relasjoner i den sammenhengende oppstår i (s. 165). Dersom man ikke tar stilling til konteksten og sammenheng, mister man helheten. Penne trekker linjer til den hermeneutiske fenomenologen Paul Ricoeur, og synet på litteraturlesing som tolkning av fiktive kontekster skapt gjennom narrativ struktur. Denne strukturen henviser til tekstens «disposisjon», hvilket er nødvendig å følge dersom man skal kunne forstå tekstens mening (Penne 2012a, s. 164). Å bryte opp et litterært verk ved å trekke fram et enkelt utdrag, kan derav være problematisk dersom hensikten med lesingen er å øve tolkning og refleksjon.

Roe (2014) er på sin side opptatt av å belyse hvordan de skjønnlitterære tekstene i morsmålsfaget skiller seg fra fagtekstene, og at elevene derfor behøver å utvikle forståelse for at ulike tekster krever ulike lese måter. Hun sikter særlig til skjønnlitterære forfatteres evne til å

ta i bruk litterære virkemidler, og at språklige bilder og metaforer kan gi forskjellige assosiasjoner hos ulike lesere (2014, s. 62). Mens små barn gjerne vil lese en skjønnlitterær tekst helt bokstavelig, vil eldre lesere i de fleste tilfeller ha utviklet kognitive forutsetninger for å tolke teksten på et dypere plan, selv om dette avhenger av tidligere leseerfaringer og kjennskap til litterære virkemidler. Mye av kompleksiteten ved skjønnlitteratur, mener Roe (2014), er at det er leseren selv som må lese «mellom linjene» eller fylle ut tekstens «tomme plasser», i det kognitive arbeidet med å tolke teksten (s. 63). Ved å se til denne typen lese- og fortolkningsarbeid som Roe (2014) beskriver, kan man finne noe av forbindelsen til norskfagets dannende funksjon. I «Norsk som reiskaps- og danningsfag» peker Hamre (2017) nettopp på de fire tilnærmingene *innlevelse*, *identifikasjon*, *analytisk distanse* og *refleksjon*, som sentrale i et dannelsesperspektiv (s. 16).

## **2.3 Litteraturarbeid**

Helt siden 1800-tallet har lesing av skjønnlitterære verk spilt en vesentlig rolle i norskfaget. Dette henger sammen med at målet om kulturell og nasjonal (allmenn)dannelse lenge har ligget som et fundament i faget, og at kanonlitteratur har blitt forstått som et betydningsfullt middel for å tilegne seg kulturhistorisk innsikt (Aase, 2019; Fjørtoft, 2014; Fodstad, 2019; Smidt, 2018). Fagets utviklingslinje har likevel medført endrede premisser for litteraturarbeidet, ettersom det «nye» norskfaget skal introdusere elevene for en svært mangfoldig tekstkultur, og i tillegg ha et særlig ansvar for elvenes utvikling av lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter. «Har skjønnlitteraturen overhodet noen plass i dette bildet av literacy i entall og flertall, lesing, leseferdighet og ferdighetsutvikling, eller er vi i ferd med å miste kontakten med livsnerven i arbeidet med tekster generelt og skjønnlitteratur spesielt [...]?» spør Atle Skaftun (2009, s. 12). I det følgende vil jeg presentere et utvalg perspektiver og teorier omkring litteraturarbeidets begrunnelser og muligheter.

### **2.3.1 Litterær kompetanse som «norskfaglig literacy»?**

Gjennom Blikstad-Balas (2023) har vi sett at literacy er et svært mangfoldig og sammensatt felt, i den betydning at det eksisterer svært mange og spesifikke former for literacy. I et forsøk på å finne frem til «norskfagets literacy» kan man videre vende blikket mot Hallvard Kjelenes artikkel «Litterær kompetanse og litteraturdidaktikk. Norskfagleg literacy?» (2017). I artikkelen argumenterer Kjelen for at man i norskfaget særlig bør ta ansvar for elevenes



utvikling av litterær kompetanse, og være forsiktig med å plassere litteraturundervisningen og litteraturdidaktikken under hva han kaller «ein brei lesedidaktisk paraply». Blant annet baserer Kjelen argumentasjonen sin på at det er en bred definisjon av literacy som ligger til grunn i dagens norskfag, og at: «Å skape mening i tekstar [må] vere grunnleggjande for all lesing og ikkje noko som kjenneteiknar norskfaglege lesemåtar» (2017, s. 67). En mer faglig og spisset tilnærming til litteratur og litteraturundervisning er med andre ord mangelvare, antyder Kjelen, til tross for at skjønnlitterær lesing utgjør en betydelig del av lesingen som foregår i norskfaget.

I den forbindelse henter Kjelen fram begrepet *litterær lesekompetanse*, som i tillegg til å kreve et knippe grunnleggende ferdigheter, også har egne karakteristiske og «særskilte trekk». I forlengelse av det vide literacybegrepet som benyttes i skolen, argumenterer altså Kjelen (2017) for at: «Det å lese litteratur på ein estetisk måte er ein meningsskapande prosess som skil seg fra frå det å skape mening av andre tekstar» (s. 70). Begrepet om litterær lesekompetanse er både inspirert og hentet fra den amerikanske litteraturviteren Jonathan Culler, som introduserte begrepet *literary competence*, oversatt litterær kompetanse, i klassikeren *Structuralist Poetics* fra 1975. I henhold til Cullers definisjon handler litterær kompetanse om å ha internalisert et sett med nødvendige regler og konvensjonelle lesemåter for å skape mening ut av litterære møter:

The work has structure and meaning because it is read in a particular way, because these potential properties, latent in the object itself, are actualized by theory of discourse applied in the act of reading [...] To read a text as literature is not to make one's mind a *tabula rasa* and approach it without preconceptions; one must bring to it an implicit understanding of the operations of literary discourse which tells one what to look for (Culler, 2002[1975], s. 132).

Ifølge Culler er en av forutsetningene for litterær kompetanse at man har forståelse for litterære diskurser og konvensjoner. Kjelen argumenterer på sin side for at disse konvensjonene må læres i samhandling med andre, og at det er noe som må læres parallelt med morsmålsgrammatikken og ordinær lesing (2017, s. 71). Den litterære lesingen blir dermed en praksis som skiller seg fra annen lesing, og dersom dette perspektivet ivaretas kan litteraturundervisningen ifølge Kjelen bli *faglig*, i større grad, og «reddet fra kosen». Samtidig bemerker Kjelen at dersom man evner å ta elevenes tekstresponser og erfaringer opp til faglig drøfting i klasserommet, kan man på samme tid ta hensyn både til: «lesing som *oppleveling*, litterær lesing som ein *fagleg kompetanse* og lesing som ein potensielt *dannande* aktivitet» (2017, s. 73). Ser man Kjelen i lys av Blikstad-Balas (2023) kan litterær kompetanse i så måte forstås som en form for fagspesifikk literacy, tilhørende norskfaget.

### 2.3.2 Narrativ forestillingsevne

I arbeidet med å teoretisere litteraturens betydning og nytte, har den amerikanske filosofen Martha Nussbaum introdusert teorien om *den narrative forestillingsevne*. Ifølge Nussbaum (2016) formes den narrative forestillingsevnen ved at man oppøver sin egen evne til *innlevelse*, hvilket er en ferdighet som blant annet knyttes til økt forståelse for andre mennesker, deres motiver og valg (s. 25). Nussbaum forstår enkeltindividets evne til innlevelse som vel så viktig som kunnskap om historie og samfunnsforhold for å kunne delta i samfunnet. Dette skyldes at ulikheter mellom mennesker, slik som religion, hudfarge, kjønn og nasjonalitet, kan resultere i ulike blikk på verden, og bør møtes med forståelse heller enn frykt for det «fremmede». I følgende utdrag fra *Litteraturens etikk* (2016) peker Nussbaum på litteraturens særlige potensial for å kunne bidra til å utvikle forestillingsevnen hos leseren:

Kunst bidrar til å danne den evnen til å foreta vurderinger og den evnen til innlevelse som kan og bør komme til uttrykk i de valg en samfunnsborger tar [...] i et pensum for verdensborgerskap gir litteraturen et særskilt stort bidrag, med dens evne til å fremstille mange forskjellige menneskers spesifikke levkår og problemer (Nussbaum, 2016, s. 26).

Utdraget viser at Nussbaum anser litteraturen som et spesielt viktig bidrag i et imaginært «pensum for verdensborgerskap», hvilket i sin tur kan tjene som et perspektiv på *dannelse*. Lignende forståelser av litteraturens potensial og nytte finner vi hos Felski (2008) og Skaftun og Michelsen (2017). Mens Felski peker på litteraturens evne til å fremkalle gjenkjennelse og etisk refleksjon hos leseren (2008, s. 32), trekker Skaftun og Michelsen (2017) fram hvordan leseren kan speile seg og ta lærdom av litterære opplevelser: «Når vi forholder oss til de personene og det samfunnet vi møter i de tekstene vi leser, får vi ta del i måter å erfare verden på som vi kan bruke til å speile og supplere den erfaringen vi tilegner oss i det virkelige liv» (s. 235). Skaftun og Michelsens betraktninger om å speile og supplere ulike litterære erfaringer kommuniserer godt med Felski (2008) sin sammenligning av skjønnlitteratur og et laboratorium. Ifølge Felski (2008) er laboratoriet et godt bilde på hvordan skjønnlitteraturen viser fram mennesker som føler, tenker og handler, og at disse fiktive menneskenes opplevelser i større eller mindre grad vil påvirke leseren (s. 32). Gjennom litteraturen kan man med andre ord prøve ut andre menneskers erfaringer.

Dersom litteraturen skal fylle sitt fulle potensial i «utdannelsen av verdensborgere», trekker Nussbaum (2016) fram nødvendigheten av å være bevisst hvilke verk som leses, samt hvordan undervisningen om verkene foregår. Her viser Nussbaum implisitt til undervisningens hva, hvordan og hvorfor, som er fundamentale spørsmål i didaktikken (Skaftun & Michelsen,

2017, s. 18). Ser vi til Smidt (2018), som selv hevder å være «på offensiven» i sitt syn på litteraturundervisning, argumenteres det for at «litteraturundervisning dreier seg om å bruke litteraturen til det den var ment som: en pågående meningsskapning mellom verden og livet, og om å involvere elever i kunstneriske prosesser, ikke først og fremst som enkeltindivider, men i dialog med andre» (s. 45). For at elevene skal kunne «prøve sine stemmer» og utvikle sin kulturelle kompetanse i samspill med andre, argumenterer Smidt (2018) videre for nødvendigheten av å møte et mangfold av ulike tekster. Smidt (2018) trår derfor varsomt i spørsmålet om norskfaget er best tjent med en fast kanon. På den ene siden kan en slik praksis fungere som en kilde til felles referanser, mens det på den andre siden ikke behøver å være en avvisning av kulturarven dersom man avviker fra et fast og felles tekstkorpus (2018, s. 100-101).

Ordet *utdannelse* er hyppig i bruk hos Nussbaum, som hevder at litteraturen kan bidra til å utvikle ressursene som allerede finnes i menneskesinnet, som i sin tur kan bidra til at «demokratiet består» (2016, s. 195). Skolen pekes ut som én blant flere sentrale arenaer her, med stor betydning for «utviklingen av elevenes hjerte og sinn» (Nussbaum, 2016, s. 209). Man kan finne flere paralleller til Nussbaum hos norskdidaktiker og professor Bjørn Kvalsvik Nicolaysen, som fremhever menneskelige relasjoner og identifikasjon av personlighetstrekk i sin skildring av hvordan litteraturen leses i klasserommet:

Det trengst ikkje noko empirisk batteri av særmerkt slag, men det er noko alle kjenner til at den aller viktigaste lesemåten er og blir den moralske eller moralistiske, der tekstane får stå som døme på ønskede eller uønskede personlegdomsdrag, gode eller dårlege handlemåtar, rette eller vrange verdiar, triste eller glade meldingar (Nicolaysen, 2005, s. 135).

På den ene siden er Nicolaysens beskrivelse av skolens moralistiske lesemåte en observasjon som finner støtte i både eldre og nyere didaktisk forskning, der litteraturens belærende og dannende funksjon løftes fram. På den andre siden kan Nicolaysens beskrivelse av den moralistiske lesemåten i stor grad minne om Nussbaums narrative forestillingsevne. Nussbaum (2016) presiserer på sin side at man ikke nødvendigvis skal lese for å stadfeste hva som er ønskede eller uønskede personlighetstrekk, men at litteraturen skal utvikle leserens evne til å *forestille seg* verden fra andre menneskers perspektiv (s. 210). Ser man forestillingsevnen i lys av dannelsesbegrepet, dreier det seg om komplekse ferdigheter som tar lang tid å utvikle. Dette påpeker for øvrig Nussbaum selv, og viser til at evnen til å gjenkjenne seg selv og andre i ulike følelser og scenarier blir stadig mer kompleks jo eldre man blir (2016, s. 31). I

skolesammenheng kan det derav tenkes å være et større potensial for å trekke i disse trådene hos elever i videregående skole enn i grunnskolen, på bakgrunn av elevenes alder.

### 2.3.3 Litteraturredidaktikk – generell innføring

Når man vender blikket mot litteraturarbeidet som finner sted i skolen er det nødvendig å se nærmere på litteratur- og norskdiridaktikken. Rent etymologisk viser ordet didaktikk til undervisningslære, undervisningskunst, eller undervisningsteknikk (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 16). Didaktikk handler om kunnskapsformidling, der målet er at eleven skal bli selvstendig, reflekterende, samfunnsorientert og kunnskapsrik. Det strekker seg en tydelig linje mellom danning og didaktikk. Skaftun & Michelsen (2017) fremhever dette ved å vise til at «didaktikkens ergon er elevens danning» (s. 18). Litteraturredidaktikken tar i så måte for seg hvordan man kan nærme seg målet om danning gjennom arbeid med litteratur. Samtidig er litteraturredidaktikken en egen retning innenfor litteraturvitenskapen, med interesse for den praktiske anvendelsen av litteratur, og hvordan litterære innsikter og innhold kan ha betydning for hvordan vi forstår oss selv og verden rundt (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 18). En annen måte å nærme seg didaktikken på, er å si at den handler om *hva* man skal undervise i, *hvordan* man skal undervise, og *hvorfor* man skal undervise.

Spørsmålet om *hva* man skal undervise i på det litterære feltet kommer til uttrykk i læreplanens kompetansemål. I læreplanen for Vg3 studieforbereende utdanningsprogram framgår det eksempelvis at elevene skal 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» og «utforske og reflektere over hvordan tekster fra den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 14). I tillegg stadfester læreplanen at «Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Ifølge Skaftun & Michelsen (2017) viser det utvidede tekstbegrepet i skolen til sidestillingen av skjønnlitteratur og sakprosa, der det også snakkes om både skriftlige, muntlige og sammensatte tekster (s. 27). Tidligere opererte norskfaget med konkrete litteraturforslag, en pensumliste med bestemte verk som skulle brukes i undervisningen. Ved innføringen av LK06 ble disse listene fjernet, og lærerne fikk økt tekstfrihet. Denne tekstfriheten har imidlertid utløst flere diskusjoner i fagkretsen, da enkelte hevder at elevene er best tjent med å stifte bekjentskap til samme tekster og verk (Fodstad, 2019, s. 72).

Spørsmålet om *hvorfor* man skal undervise i litteratur har jeg allerede vært innom, men det er verdt å minne om hvordan flere har påpekt at det foreligger et økt legitimeringsbehov for

skjønnlitteraturens rolle i skolen (Skaftun, 2009; Hoem, 2016; Nussbaum, 2016; Hobbelstad, 2017; Nordstoga, 2017; Aase, 2019). Bekymringen omkring litteraturens posisjon knyttes blant annet til hvordan skolen som institusjon har blitt langt mer målstyrt, med en tydelig vending mot nasjonale og internasjonale ferdighetstester. Fodstad (2019) mener derimot at det i fagfornyelsen blir tydeligere presisert hva som er litteraturundervisningens formål, og peker på kjerneelementet *Tekst i kontekst*: «å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få ny innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Samtidig gir Fodstad (2019) ordet til Nicolaysen (2005), som han mener illustrerer litteraturens legitimering på en særlig god måte, ved at professoren fremhever litteraturens evne til å påkalle *medverda*; alternative livsverdener som vi kan ta del i ved å lese, og som i stor grad minner om Nussbaums (2016) narrative forestillingsevne:

Her ligg for meg sjølve legitimeringa for å halde på med litteraturstudium i språkfaga: Litteraturen i alle sine variantar gjev ulike utkast til å tenkje seg verda heilt eller delvis annleis enn den umiddelbart tilgjengelege omverda, som er så prega av fastsette rammar, makttilhøve og forventningar. Litteraturen påkallar medverda, dei andre livsverdene vi ikkje har tilgang til anna enn som sekundære erfaringar. (Nicolaysen, 2005, sitert i Fodstad 2019, s. 74).

Spørsmålet om *hvordan* man skal undervise i litteratur blir grundig belyst hos Smidt (2018), som benytter metaforene «offentlighet» og «scene» om norskfaget. Ut ifra Smidts litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske ståsted vil tekster alltid leses og tolkes i en sosial sammenheng, der både nye og eldre tekster vil kunne nyskapes gjennom kollektivt arbeid (2018, s. 19). For Smidt blir norskrommet dermed en scene hvor læreren fungerer som regissør, og sammen med elevene prøver ut ulike tolkningsstrategier for å oppnå perspektivutvidelser: «Meningen i teksten er ikke en gang for alle fastlagt [...] Teksten blir til i arbeidet med den, i klasserommet» (2018, s. 54). En slik vektlegging av «norskrommet» ligner Skaftun & Michelsen (2017) sin idé om å etablere mulighetsrom i litteraturarbeidet. Mulighetsrommet viser til verdsettingen av det åpne øyeblikket, der elever engasjerer seg og tar «risiko» ved å være aktive og deltakende i møtet med tekster (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 164).

## **2.4 Kritisk teksttilnærming**

I de senere årene har interessen for kritisk lesing tatt seg kraftig opp. Selv om kritisk lesing ofte knyttes til sakprosa, har det blitt lansert flere innganger til å arbeide kritisk også med skjønnlitteratur. I det følgende vil jeg presentere et utvalg perspektiver og teorier omkring det nokså komplekse feltet *kritisk lesing*.

### 2.4.1 Kritisk literacy i klasserommet

I fagfornyelsen knyttes kritisk lesing i stor grad til å kunne vurdere teksters pålitelighet og troverdighet, i tillegg til å vise digital dømmekraft. Valget om å løfte fram disse ferdighetene kan ses i sammenheng med den enorme informasjonsflyten i dagens mediebilde, der nødvendigheten av å innta en kritisk tilnærming gjerne forbindes med sakprosa og den øvrige tekstflommen man eksempelvis møter på internett og i sosiale medier. I tillegg kan Kunnskapsløftets sidestilling av saktekster og skjønnlitteratur bidra til å forklare det økende fokuset på kritisk teori. Likevel etterlyser Veum & Skovholt (2020) en tydeligere presisering av hva den kritiske tilnærmingen dreier seg om i praksis, da forskningslitteraturen og lærebøkene i liten grad forteller hvordan lærere kan operere med en slik tilnærming i klasserommet (s. 11). Rettes blikket mot skjønnlitteraturen, har enkelte problematisert hvordan denne litteraturen nærmest er utelatt fra «den kritiske tilnærmingens gode selskap». Et slikt syn finner vi eksempelvis hos Samoilow & Myren-Svelstad (2020), som anser den kritiske tilnærmingen til skjønnlitteratur for å være et forsømt felt i norskdidaktisk faglitteratur, og viser til hvordan det først og fremst er sakprosaforskere som har utforsket den kritiske teoriens potensial (s. 13).

For å få et bedre grep om hva kritisk lesing innebærer, er det nærliggende å vende tilbake til begrepet om *kritisk literacy*. Denne literacyretningen springer ut fra diskursanalysen, som særlig forbindes med Michel Foucaults arbeid med å påvise sammenhengen mellom kunnskap og makt, samt filosofens idé om at språket konstruerer verden (Weyergang & Frønes, 2022, s. 170). Norman Fairclough videreutviklet senere Foucaults arbeid i en tydeligere kritisk retning, hvilket resulterte i «den kritiske diskursanalysen», som viser hvordan språkbruk kan opprettholde og videreføre stereotyper, makt og tankemønstre. Dersom man ser kritisk literacy som et produkt av den kritiske diskursanalysen, handler det i korte trekk om å forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster (Blikstad-Balas, 2023, s. 39). Denne forståelsen finner man også anlegg for ved å se til ordet *kritikk*, som stammer fra det greske *kritike tekhne*, hvilket kan oversettes til «kunsten å bedømme» (Veum & Skovholt, 2020, s. 14).

En noe mer detaljert definisjon er å finne hos den australske literacy-forskeren Allan Luke:

The term critical literacy refers to the use of technologies of print and other media of communication to analyze, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of everyday life (Luke, 2014, sitert i Veum & Skovholt 2020, s. 14)

I Lukes definisjon forbindes kritisk literacy mer spesifikt med evnen til å kunne forstå og avdekke hvordan tekster konstruerer ulike virkelighetsbilder, for slik å kunne skape endring gjennom språklig handling (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). At tekster konstruerer virkelighetsbilder vil si at de presenterer en selektiv versjon av verden, som leseren bør ha et

bevisst forhold til. Å avdekke disse virkelighetsbildene vil dermed forutsette at leseren kan posisjonere seg utenfor teksten, plukke fra hverandre meningsinnholdet, og stille spørsmål omkring faktorer som tekstens formål og avsender (Weyergang & Frønes, 2022, s. 169). Selv om det i arbeid med sakprosa ofte blir lagt særlig vekt på tekstens avsender, presiserer Veum & Skovholt (2020) at kritisk literacy må forstås som mye mer komplekst enn kun utøvelse av kildekritikk (s. 12). En kritisk leser er nødt til å møte teksten aktivt, med motstand.

Som didaktisk metode er kritisk literacy et komplekst og sammensatt felt bestående av en rekke tilnærminger og ulike teoretiske innganger, og det foreligger derfor enighet om at didaktiske modeller og kritiske perspektiv må tilpasses den enkelte konteksten og det enkelte klasserommet (Veum & Skovholt, 2020, s. 21). Det finnes med andre ord ingen enhetlig og allmenngyldig strategi for å trene elevenes kritiske literacy. Samoilow og Myren-Svelstads bok *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (2020) er ment som et bidrag til det målrettede arbeidet mot å styrke elevenes kritiske literacy, og presenterer innføring i de kritiske teoriene marxisme, postkoloniale studier, kjønnsteori og økokritikk. Samtidig stadfestes det tidlig i boka at kritisk lesing ikke dreier seg om å instrumentelt lete etter politiske aspekter ved litteraturen, ettersom litteraturen må tas på alvor som estetisk objekt (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 16).

Ser man i retning av de tverrfaglige målene i fagfornyelsens norskfag, argumenterer Samoilow og Myren-Svelstad (2020) for at kritisk tekstteori og tilnærming kan supplere undervisning i temaer som «demokrati og medborgerskap», «bærekraftig utvikling» og «folkehelse og livsmestring», ved å undersøke hvordan skjønnlitterære tekster behandler tematikk som moralske dilemmaer, identitet og politikk (s. 13). Dette perspektivet kommer også til uttrykk i *Litteraturdidaktikk* (2017) der Skaftun og Michelsen foreslår å lese litteratur sammen med debatterende og faktabaserte tekster, for å få tilgang til flere perspektiver på samfunnsaktuelle temaer, som for eksempel miljø og klima. Kritisk teori innebærer primært sett å belyse forholdet mellom litteratur og samfunn, der litteraturen må anses som et estetisk uttrykk som står i et dynamisk forhold til samfunnet (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 14).

#### **2.4.2 Litterær kompetanse og kritisk lesing**

I forbindelsen mellom skjønnlitteratur og kritisk lesing står særlig Sheridan Blau seg som en sentral bidragsyter på det teoretiske feltet. I *The Literature Workshop* (2003) presenterer Blau en didaktisk modell for litterær kompetanse, og spinner i så måte videre på Cullers begrep fra 1975. Modellen er tredelt, og består av delkompetansene *tekstuell literacy* (prosessuell kunnskap), *intertekstuell literacy* (informasjonskunnskap) og *performativ literacy*

(muliggjørende kunnskap) (Blau, 2003, s. 203). I korte trekk dreier *tekstuell literacy* seg om evnen til å lese, analysere og vurdere litterære tekster. *Intertekstuell literacy* peker mot å ha kjennskap til ulike tekster, sjangre og kontekster, mens *performativ literacy* handler om den enkeltes evne til å møte tekster med engasjement og selvstendighet. Blant disse vil jeg særlig fremheve *performativ literacy*, da denne i større grad og mer direkte har sammenheng med å utvikle kritisk lesekompetanse. Blau definerer performativ literacy på følgende måte:

This is the competency I identify with *enabling knowledge*, and that accounts [...] for the quality of a reader's performance in exercising textual literacy in transactions with challenging literary texts and in acquiring the intertextual literacy that supports such transactions (2003, s. 208)

Ut ifra definisjonen kan man lese at performativ literacy utpekes som en forutsetning for å utøve både tekstuell og intertekstuell literacy, hvilket er bakgrunnen for at den betegnes som nettopp *muliggjørende kunnskap*. I den forbindelse kan man trekke linjer til literacy som tilgangskompetanse, samt bildet av tekstkompetanse som «portvokter», som på lignende vis fungerer muliggjørende (Frønes & Jensen, 2020; Blikstad-Balas, 2023). Videre fremhever Blau sentrale egenskaper som faller innunder performativ literacy: evnen til utholdende og fokusert oppmerksomhet, vilje til å utsette konklusjoner, vilje til å ta sjanser, toleranse for å feile, toleranse for tvetydighet og motstand, intertekstuell raushet, og til sist metakognitiv bevissthet (Blau, 2003, s. 211). Ifølge Blau er det disse egenskapene som skiller en kompetent leser fra en mindre kompetent leser, og som dermed vil ha innvirkning på hvor komplekse tekster man kan befatte seg med og forstå.

Hva innebærer det imidlertid å møte tekster med motstand? Samoilow & Myren-Svelstad (2020) benytter uttrykket *å lese mot teksten* for å betegne en slik «motstandsorientert» lesestrategi som Blau sikter til ved performativ literacy, der man analyserer eventuelle maktstrukturer, verdier og ideologier som kommer til uttrykk (s. 12). Å indentifisere de underliggende holdningene eller motivene i teksten kan føre til at man utvikler en avansert tekstkompetanse. Det motsatte av å lese mot teksten, er å lese *med* teksten, hvilket er en strategi for å utvide sin forståelse av hvordan teksten forholder seg til samfunnet og verden, uten å gå inn for å granske noen underliggende motiver. Ifølge Samoilow & Myren-Svelstad (2020) vil øvelse i å lese med og mot teksten bidra til å utvikle en kritisk sans hos leseren; med andre ord utvikle leserens kritiske literacyferdigheter. Å besitte god kritisk literacy trekkes fram som et særlig grunnleggende prinsipp i et demokratisk samfunn. I skolen innebærer dette blant annet at elvene selv skal kunne utfordre etablert kunnskap, heller enn å bare være passive mottakere (Veum & Skovholt, 2020, s. 16).



Motstandsorientert lesing er riktignok ikke et nytt fenomen, og er heller ikke primært sett forbundet med hverken læreplaner eller skolefag. I norsk sammenheng er det først og fremst Atle Kittang, professor i allmenn litteraturvitenskap, som ga kritisk lesing vind i seilene ved å introdusere den «symptomale forståingsformen», i sin svært innflytelsesrike artikkel «Tre forståingsformer i litteraturforskninga» fra 1975. I korte trekk kan man lese den symptomale forståingsformen som et synonym for kritisk lesing. Mer presist handler den symptomale lesemåten om å forsøke å forstå hva dikteren vil fram til, men samtidig avdekke andre «stemmer» og diskurser i teksten; nærmest lese for å finne svar på spørsmål teksten ikke åpent stiller. Kittang formulerer det slik: «Det gjeld altså ikkje å lese mot diktarens intensjon [...]. Det dreier seg tvert imot om å følgje diktarens intensjon dit ned der den blir konstituert» (Kittang, 1975, s. 45). All menneskelig praksis, deriblant den litterære, er ifølge Kittang styrt av instanser man ikke til enhver tid kan ha oversikt over. Derfor vil det være nødvendig å møte tekster kritisk, forsøke å se «bak» avsenderen, og vurdere hvorvidt verket gjør noe mer enn dets «stemme» forteller.

Den symptomale lesemåten er i henhold til Kittang genuint kritisk. Dette begrunner han med at lesemåten representerer et tydelig brudd med den «dagligdagse forståelsen» av kritisk lesing som «subjektivt funderte verdidommar» (Kittang, 1975, s. 45). Dersom man ser til Veum & Skovholts (2020) redegjørelse av kritisk literacy som teoretisk felt, finner man eksempelvis hvordan det «gjennom flere tiår har blitt utviklet et spekter av didaktiske metoder for å gjøre elevene i stand til å oppdage og utforske hva som er galt og rett i verden» (s. 16). Vender vi tilbake til Kittang, ville denne skildringen av fagfeltets fremvekst trolig, og med god margin, falle rett innunder kritisk lesing som «subjektivt funderte verdidommer». Likevel kan man se at det strekker seg en tydelig linje mellom Veum & Skovholts beskrivelse av den kritiske literacys streben etter å avdekke rett og urett, og Nicolaysens (2005) påstand om skolens moralske lesemåte, som vi tidligere har vært inne på. I den forbindelse nærmer vi oss spørsmålet om hvorvidt kritisk lesing, i sammenheng med skjønnlitterært arbeid, i stor grad er overlappende med såkalt moralsk lesing.

Blikstad-Balas (2023) argumenterer for at skjønnlitteraturen er direkte koblet til kritisk literacy, ettersom skjønnlitterære tekster gir tilgang til andre menneskers holdninger, ideer og verdier, og dermed presenterer et bestemt perspektiv på verden (s. 41). En literacykompetanse som innebærer evnen til å avdekke maktstrukturer, verdier, holdninger og ideologier kan derfor tenkes å yte godt av og trenes i et skjønnlitterært tekstlandskap, da «litterære fortellinger er konstruerte miniatyrverdener befolket av individer som tilhører ulike kulturer og samfunnslag» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13). De litterære karakterene representerer en annen

virkelighet enn den vi selv lever i, og de er utstyrt med erfaringer og verdier som leseren inviteres til å ta del i. Vi skal straks se Ellen Kroghs (2003) refleksjoner rundt hvorvidt et framtidsrettet morsmålsfag evner å legge egen nasjonallitteratur under lupen, med et kritisk blikk. Smidt (2018) argumenterer for at det «aldri før har vært viktigere å ha noen felles rom til å snakke om [...] ord som bygger opp og bygger ned, inkluderer og ekskluderer» (s. 156). Tar man Krogh (2003) og Smidts (2018) forskning til betraktning, kan det synes produktivt for utviklingen av de kritiske leseferdighetene å undersøke både eldre og nyere skjønnlitteratur, hva den formidler og hvordan den formidler.

## **2.5 Tidligere forskning**

Det foreligger mye forskningslitteratur omkring lesing i norskfaget. I denne oppgaven vil jeg imidlertid konsentrere meg om lesing av litterære verk, og ser derfor bort ifra digital lesing som omfatter medietekst og øvrige multimodale tekster. I den forbindelse kan man ta fraspark i spørsmålet om i hvilken grad elevene opptar seg av eller engasjerer seg i lesing, på et generelt plan. «Engasjement og lesevaner» utgjorde en sentral del av rammeverket for PISA-undersøkelsen i 2018. Her fant man at norske elevers holdninger til lesing og litteratur er nedadgående, og at stadig flere opplever det problematisk å lese et lengre verk der man må «holde tråden» over lengre tid (Bakken, 2020; Roe, 2020). Videre kan PISA-undersøkelsen oppsummeres i fire hovedfunn: 1) Kritisk vurdering av teksters troverdighet er utfordrende for norske elever, 2) Det er sterk sammenheng mellom elevenes leseforståelse og bruk av lesestrategier, 3) Elevenes bakgrunn har betydning for leseferdighetene, og 4) Norske elever fordyper seg sjeldnere i lange tekster sammenlignet med elever fra nabolandene (Frønes & Jensen, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020).

En mulig årsaksforklaring til funnet om hvordan norske elever sjeldnere fordyper seg i lengre tekster sammenlignet med nabolandene tilbys i Sigrid Skaug og Marte Blikstad-Balas sin artikkel «Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?» (2019). Artikkelen tar utgangspunkt i en spørreundersøkelse med 153 norsklærere i vg3, der det avdekkes en utstrakt bruk av utdragslesing i undervisningen. I tillegg finner Skaug og Blikstad-Balas at visse enkelttekster benyttes så ofte i undervisningen at de nærmest opprettholder en slags skjult litterær kanon, til tross for valgfriheten i norskfaget (2019, s. 85). Flere av lærerne i utvalget uttrykker at lesing av utdrag og hele verk er to svært forskjellige aktiviteter, som tjener motsetningsfylte formål. Her trekkes utdragslesing fram som nyttig for å gi kjennskap til

flere verk og forfatterskap, eller for å eksemplifisere litterære perioder, mens hele verk gir elevene et helhetlig bilde og en bedre sammenheng (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 95). Disse funnene har gjenklang i eldre forskning fra Sylvi Penne (2006; 2012a), som flere ganger har undersøkt og problematisert «tekstfragmenteringen» som forekommer i skolen.

Vender man blikket mot kulturdelen av morsmålsfaget, tar mye av forskningen sikte på å undersøke skjønnlitteraturens legitimering. I det omfattende forskningsprosjektet Nordfag (2007-2011) fant man at flere lærere strevde med å legitimere litteraturarbeidet, sammenlignet med aktiviteter knyttet til ferdighetsarbeid som skriving. Pennes (2012b) bidrag til Nordfag viser særlig hvordan lærernes begrunnelser bygger på klasseromserfaring heller enn teoretisk innsikt. I stedet for å gi teoretiske eller didaktiske begrunnelser, er svarene ofte basert på hva lærerne i utvalget selv «synes» eller «mener», hvilket Penne omtaler som *hverdagsteorier* eller *folketeorier* (s. 32). Flere lærere i Penne (2012b) sin studie forteller dessuten om konkrete utfordringer knyttet til at stadig flere elever mangler tilstrekkelig erfaring med å lese litteratur (s. 41). På lignende vis finner også Kjelen i doktorgradsavhandlingen *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* (2013) at flere lærere opplever usikkerhet omkring tekstvalg, og velger litteratur som det er trolig at elevene kan kjenne seg igjen i. Kjelen (2013, s. 189) finner en uklar forståelse av faglige tilnærminger til litteraturen hos sine informanter, og en generell skepsis mot å benytte tekniske analysemetoder.

Avhandlingen til Kjelen viser at lærebøkene i svært stor grad styrer tekstvalget hos mange, og at det dermed er lærebøkene som ofte ligger til grunn for litteraturundervisningen. Her blir tekstene gjerne benyttet som et slags middel for å eksemplifisere andre mål enn litteraturen selv, som litterære perioder, sjangertrekk og lignende (Kjelen, 2013, s. 122). Denne tendensen er også å finne i nyere forskning, slik som i den omfattende LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement), som fra 2014 samlet videoopptak fra norskundervisning i skoleklasser over hele landet. I den norske studien av læremiddelbruk i undervisningen, som tar utgangspunkt i 178 videofilmede norsktimer fra 47 ulike klasserom på åttende trinn, fant man at læremidlene fungerte som en tydelig autoritet for både hvilke tekster lærerne valgte, og samtidig for hvordan de utformet litteraturundervisningen (Gabrielsen & Oksbjerg, 2022, s. 65). Ved en nærmere undersøkelse av læremidlene ble det tydelig at det var sjangertrekk og andre formelle trekk ved skjønnlitterære tekster som ble vektlagt, heller enn intensjonen om å fremvise litteraturens potensial for empatiutvikling eller kritisk tenkning (Gabrielsen & Oksbjerg, 2022, s. 65). Som konsekvens av resultatene uttrykker Gabrielsen og Oksbjerg bekymring for hvorvidt de skjønnlitterære tekstene får en overfladisk og uvesentlig posisjon i

norskfaget, hvilket kan bidra til å svekke litteraturundervisningens legitimeringsgrunnlag (2022, s. 66).

Til sammenligning er danskdidaktikeren Ellen Krogh mindre opptatt av å tematisere eller avdekke noen form for legitimeringskrise idet hun legger danskfaget under lupen, men argumenterer heller for at morsmålsfaget og fagkonstruksjonen har demonstrert en imponerende overlevelsessevne som dannelsesfag i over hundre år. I den innflytelsesrike doktorgradsavhandlingen *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser* (2003) benytter Krogh begrepene *modernitetsorientering* og *produktivitet* for å belyse hvordan man kan og bør omtenke undervisningens dannelsesideal, og videre tilpasse undervisningen til samtiden. Slik hevder hun at faget kan forbli relevant, engasjerende og faglig, og at det dermed ikke vil være behov for noen videre legitimeringsdebatt. Samtidig peker Krogh (2003) på de stadig vagere begrunnelsene for å lese nasjonalhistorisk kanonlitteratur, men at det allikevel fortsatt ser ut til å være produktivt (s. 3). Dette, mener Krogh, kan skyldes at en undervisningspraksis der man leser egen nasjonal kanon med et kritisk blikk er et signal om åpenhet i en moderne og globalisert tidsalder (s. 38).

Det foreligger lite forskningslitteratur omkring elevenes evne til å vurdere skjønnlitterære tekster kritisk. Fra 2015 finner man imidlertid Martin Blok Johansen studie fra barnetrinnet, der han presenterte en dansk 6.klasse for tekster av forfattere som Franz Kafka, Fjodor Dostojevskij og Marcel Proust. I studien fant Johansen at flere av lærerne vegret seg for å presentere elevene for litteratur som kunne oppleves utfordrende, og som ville kreve større grad av tankearbeid (2015, s. 8). Likevel syntes flere av elevene å respondere godt på undervisningen, i den betydning at tekstene skapte nysgjerrighet og vilje til å forstå (2015, s. 18). Et lignende funn finner vi hos Margrethe Sønneland, i doktorgradsavhandlingen *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* (2019). I denne studien ser Sønneland tekstene som byr på motstand, som selve grunnlaget for elevenes engasjement; selv om det også kan oppleves frustrerende og krevende for enkelte elever (2019, s. 15).

### 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens forskningsmetode. Jeg vil ta for meg sentrale trekk ved det kvalitative dybdeintervjuet, samt redegjøre for utvalget, datainnsamlingen, databehandlingen og dataanalysen. Hensikten er å være så transparent som mulig for å ivareta studiens reliabilitet og validitet. Avslutningsvis vil kapittelet inneholde en drøfting av studiens kvalitet, samt noen etiske betraktninger omkring forskningsprosessen og forskningsprosjektet som helhet.

#### 3.1 Dybdeintervju som fenomenologisk metodisk tilnærming

I denne studien har jeg ønsket å undersøke hvordan norsklærere i videregående skole begrunner litteraturundervisningen, med vekt på deres forståelse av litteraturens nytte, funksjon og potensial i norskfaget. Forståelsen av litteraturens nytte, funksjon og potensial ligger i den forbindelse nært opptil hva man kan kalle lærernes *livsverden*, hvilket i sin tur betegner den virkeligheten lærerne subjektivt erfarer og opplever gjennom sitt yrkesliv (Korsnes, 2008, s. 174). Erfaringer, meninger og holdninger kan vanskelig observeres. Min inngangsbillett til deres livsverdener har dermed vært å snakke med lærerne selv, for slik å kunne ta del i deres refleksjoner omkring faglig praksis.

Studien er utformet som en kvalitativ forskningsstrategi, med et fenomenologisk design. Fenomenologien har opprinnelig røtter i filosofien, men i forbindelse med kvalitativ forskning peker begrepet mer presist mot «en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene [...]» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fra et fenomenologisk perspektiv vil det følgelig være mulig å komme nærmere spørsmålet om litteraturens verdi og formål i norskfaget ved å lytte til en gruppe norsklæreres opplevelser og tanker omkring temaet. I den sammenheng utpekes gjerne det kvalitative dybdeintervjuet som særlig godt egnet, ettersom det er informantenes meninger, holdninger og erfaringer man ønsker å nå (Tjora, 2021, s. 128). I dybdeintervjuet etterstreber man å skape rom for den frie og hverdagslige samtalen. Av den grunn kjennetegnes dybdeintervjuet av åpne spørsmål som lar informantene reflektere, gir rom for digresjoner, samt muligheten til å gå i dybden der det er ønskelig (Tjora, 2021, s. 128). I denne studien har jeg derfor funnet det hensiktsmessig å benytte dybdeintervjuet som metodisk tilnærming.

## 3.2 Utvalg

Utvalget i denne studien består av seks lærere som alle underviste i norsk i videregående skole, høsten 2022 og vinteren 2023. I dette delkapittelet vil jeg presentere hvilke utvalgskriterier som ble lagt til grunn for utvelgelsen av informanter. Derneft vil jeg beskrive rekrutteringsfasen, før jeg presenterer utvalget i sin helhet.

### 3.2.1 Utvalgskriterier

Ifølge Aksel Tjora (2021) er hovedregelen for utvalget i kvalitative studier at man «velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (s. 145). Ettersom denne studien er knyttet til norskfaget, er det nærliggende at undervisningskompetanse og -erfaring i skolefaget norsk utgjør et hovedkriterium. Når det gjelder bruken av skjønnlitterære tekster i norskfaget, er dette tematikk som gjør seg gjeldende i både barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Norskklærere på alle trinn i skolen kunne med andre ord brakt nyttig informasjon til studien. Av hensyn til prosjektets omfang har jeg likevel sett det nødvendig å foreta enkelte avgrensninger.

I læreplanen i norsk for videregående skole knyttes flere av kompetansemålene i stor grad opp til litteraturhistoriske perspektiver og perioder<sup>2</sup>. Som jeg var innom i kapittel 2, har flere antydnet at norskfaget i dag preges av en konkurrerende oppfatning av faget som et kulturfag eller et redskapsfag, med en påfølgende debatt om hvilke ferdigheter som er mest «verdifulle», eller hensiktsmessige. Det er særlig i ideen om «kulturfaget norsk» at kjennskap til og videreføring av litterære (kanon)tekster har en sentral plass. Samtidig er det ofte de eldre, kanoniserte tekstene som trekkes fram i debatten om hvorvidt litteraturundervisningen behøver et nytt legitimeringsgrunnlag. Linken mellom kompetansemål og litteraturhistoriske perspektiver og perioder gjør at koblingen mellom norskfaget og klassisk litteraturundervisning blir mer framtrødende i videregående skole. Jeg har derfor funnet det hensiktsmessig å innhente informanter som underviser i norsk i videregående skole.

I tillegg har jeg ønsket en spredning i *erfaring* blant informantene i utvalget. Mer presist peker dette mot at jeg har ønsket å innhente lærere som har ulik mengde undervisningserfaring, målt i skoleår. Dette skyldes at det fra prosjektets begynnelse forelå en interesse for å sammenligne relativt ferske lærere med mer erfarne lærere, og undersøke om det forekom noen

---

<sup>2</sup> Eksempler på slike kompetansemål er «lese og tolke tekster fra 1500 til 1850 i kulturhistorisk kontekst [...]» og «analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag [...]», hentet fra læreplanen i norsk for henholdsvis Vg2 og Vg3 studieforberedende utdanningsprogram. Begge kompetansemålene er også uttrykt i læreplanen for Vg3 påbygg til generell studiekompetanse.

tydelige forskjeller i deres litteratursyn. Ens oppfatninger om litteratur kan følgelig endre seg i løpet av yrkeskarrieren, men er likefullt noe man bringer med seg bevisst eller ubevisst inn i litteraturundervisningen. Jeg har derfor valgt å rekruttere både lærere med få års undervisningserfaring, og lærere med ti eller flere års erfaring. Totalt sett er altså utvalgskriteriene satt til 1) norsklærer i videregående skole og 2) antall år erfaring. Et slik utvalg omtales gjerne som *strategisk*, ettersom informantene ikke er tilfeldig utplukket, men valgt på bakgrunn av deres profesjon (Tjora, 2021, s. 145).

### 3.2.2 Rekruttering

I forkant av rekrutteringsfasen hjalp veilederen min meg med å foreslå aktuelle kandidater ut ifra sine bekjenskaper, i tillegg til at jeg benyttet meg av eget nettverk. For å nå ut til lærerne sendte jeg i første omgang en e-post med en kort beskrivelse av prosjektet, med en forespørsel om de ønsket å delta. Til sammen sendte jeg e-post til ti lærere, der seks svarte ja, mens jeg ikke hørte noe fra de resterende fire. Jeg opprettet videre kontakt med lærerne som ønsket og delta, og de fikk tilsendt et samtykkeskjema<sup>3</sup> med mer omfattende informasjon om prosjektet, der også frivillighetsaspektet ved studien og deres rettigheter og personvern ble fremhevet. I tillegg mottok de aktuelle lærerne en samtykkeerklæring<sup>4</sup> som de måtte signere for å bekrefte deltakelsen, samt at de hadde mottatt og forstått informasjonen og formålet med prosjektet.

Ser man til Tjora (2021) kan det være verdt å reflektere over hvem som velger å delta og ikke på slike undersøkelser (s. 152). Valget om å benytte eget nettverk i rekrutteringsprosessen resulterte eksempelvis i at jeg kjente to av informantene fra før, hvilket *kan* ha gjort terskelen lavere for disse lærerne til å samtykke til deltakelse. Jeg måtte derfor vurdere hvorvidt dette ville ha uheldige konsekvenser for studiens troverdighet. Samtidig måtte jeg sikre et tilstrekkelig antall informanter innenfor en gitt tidsramme, for slik å sikre progresjon i prosjektet. Ettersom mine relasjoner til de to lærerne ikke kunne karakteriseres som *nære* bekjenskaper, valgte jeg å inkludere dem i studien. I tillegg var jeg bevisst min rolle som forsker, der jeg skulle møte lærerne som profesjonsutøvere og ikke som bekjente, selv om dette naturligvis ville ligge i bakgrunnen. Ut ifra responsen i e-postutvekslingen fikk jeg også inntrykk av at det først og fremst var den faglige interessen som motiverte disse lærerne til deltakelse, og ikke deres kjennskap til meg som person.

---

<sup>3</sup> Se vedlegg 2

<sup>4</sup> Se vedlegg 3

Tjora (2021) påpeker at man ikke har kontroll over hva personer som ikke deltar ville ha sagt i intervjuene, og stiller spørsmål om hvorvidt personer som ikke velger å delta ville hatt andre meninger eller erfaringer (s. 147). Noen mulige årsaksforklaringer til den manglende responsen hos fire av lærerne kan eksempelvis ha vært at 1) de var tatt ut i den omfattende lærerstreiken som pågikk høsten 2022, samtidig som e-postene ble utsendt, 2) mangel på motivasjon eller interesse for temaet eller prosjektet, eller 3) manglende tid. Ifølge Tjora (2020) er det imidlertid ikke uvanlig at rekrutteringsprosessen kan være utfordrende, og at man kan sitte igjen med følelsen av å ikke få undersøkt enkelte av perspektivene man på forhånd ønsket (s. 146). I rekrutteringen til denne studien opplevde jeg for eksempel at det kun var kvinnelige lærere som samtykket til deltakelse, selv om cirka halvparten av forespørslene ble utsendt til mannlige lærere. Jeg har ingen god forklaring på hvorfor utfallet ble slik, men tar *Statistisk Sentralbyrås* oversikt fra skoleåret 2019-2020 til betraktning, der det fremkommer at andelen mannlige lærere i videregående skole utgjorde om lag 44% (Utdanningsdirektoratet, 2021). Selv om jeg gjerne skulle sett at det forekom kjønnsbalanse i utvalget, anser jeg lærernes kompetanse og erfaringer som mer betydningsfulle for studien enn kjønnsaspektet, selv om jeg ikke kan utelukke at jeg kunne fått andre perspektiver på skjønnlitterært arbeid i norskfaget fra mannlige lærere.

Det var viktig for meg at ingen av lærerne følte seg presset til å delta, da studien er tuftet på det forskningsetiske prinsippet om frivillig samtykke. Jeg unnlot derfor å opprette videre kontakt med lærerne som ikke ga noen respons. Frivillighetsaspektet ble også understreket i e-posten med informasjon om prosjektet. Lærerne som samtykket til deltakelse virket å delta av egen interesse og engasjement, og jeg opplevde derfor ikke at noen følte seg presset. Selv om det alltid er rom for flere informanter, synspunkter og perspektiver, opplevde jeg etter hvert at intervjuene ikke genererte så mye ny informasjon. Dette skyldes at flere perspektiver ble gjentatt i de ulike intervjuene, i den grad at det etter hvert oppsto en slags informasjonsmetning, slik også Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) påpeker at kan forekomme når man når et visst antall informanter. I samråd med veilederen min avgjorde jeg derfor at de seks intervjuene hadde frembrakt en tilstrekkelig mengde datamateriale i forhold til prosjektets omfang, og at det ikke var behov for videre rekruttering.

### **3.2.3 Presentasjon av utvalget**

Det er seks kvinner som utgjør det samlede utvalget i denne studien, som alle har ulik mengde undervisningserfaring. Alle informantene er tildelt fiktive navn for å sikre at deres anonymitet er ivarettatt (jf. tabell 1). Informantenes alder er ikke oppgitt, ettersom jeg fant det mer



hensiktsmessig å vise til antall år med undervisningserfaring i norskfaget. Dette bidrar også til en ytterligere anonymisering av de intervjuede lærerne. På intervjutidspunktet jobbet to av lærerne ved to ulike skoler i Trøndelag fylke, mens fire av lærerne jobbet ved to ulike skoler i Innlandet fylke. Dette gjør at det til en viss grad forekommer geografisk spredning i utvalget. Jeg gjorde meg noen tanker om hvorvidt det kunne være uheldig å velge lærere fra samme skole, da de potensielt kunne være «farget» av hverandre på en slik måte at intervjuene ville generere mye lik data. Gjennom intervjuprosessen kom det likevel fram tydelige forskjeller mellom lærerne ved skolen.

**Tabell 1 – Informanter og undervisningserfaring**

<b>Informant</b>	<b>Utdanning</b>	<b>Erfaring som norsklærer</b>	<b>Landsdel</b>
Frida	Master i historie Årsstudium i sosiologi Årsstudium i nordisk Praktisk-pedagogisk utdanning	4 år	Trøndelag
Marte	Master i nordisk Årsstudium i historie Årsstudium i spansk Praktisk-pedagogisk utdanning	10 år	Trøndelag
Elin	Mellomfag i nordisk Mellomfag i religion Mellomfag i fransk Praktisk-pedagogisk utdanning	24 år	Innlandet
Kristin	Sykepleier Årsstudium i nordisk Fordypningsenhet i nordisk litteratur Fordypningsenhet i nynorsk Praktisk-pedagogisk utdanning	3 år	Innlandet
Linn	Nordisk hovedfag Litteraturvitenskap grunnfag Religionshistorie grunnfag Pedagogikk	30 år	Innlandet
Kaja	Lektorutdanning i samfunnsfag Årsstudium i nordisk	6 år	Innlandet

### **3.3 Datainnsamling**

Datainnsamlingen i dette prosjektet kan deles inn i flere faser. I det følgende vil jeg redegjøre for forberedelsesfasen, der planleggingen av intervjuprosessen er sentral. Deretter vil jeg ta for meg vurderinger som ble gjort ved piloteringen, før jeg avslutningsvis gjennomgår selve utførelsen av intervjuene.

### 3.3.1 Forberedelse

Forberedelsesfasen bestod i første omgang av å utforme en intervjuguide<sup>5</sup>. Dette er et manuskript som omfatter og kategoriserer sentrale spørsmål og temaer som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien er ment å belyse (Dalen, 2011, s. 26). I så måte bidrar intervjuguiden til å opprettholde den røde tråden gjennom dybdeintervjuet, som tidvis kan preges av digresjoner og løse tråder. Dette vil i sin tur skape gode rammer for intervjuet, både for forskeren og informanten. I arbeidet med intervjuguiden benyttet jeg meg aktivt av prosjektets problemstilling, slik at spørsmålene skulle kommunisere best mulig med temaet for prosjektet. Videre lot jeg veilederen min vurdere kvaliteten på spørsmålene, og redigerte enkelte spørsmål etter innspill.

Intervjuguiden ble delt inn i tre bolker; en oppvarmingsdel, en hoveddel og en avslutning. Ifølge Tjora (2021) skal oppvarmingen fungere som en «uformell» inngang, hoveddelen utgjøre selve kjernen i intervjuet, mens avslutningen skal åpne opp og lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået (s. 159-160). Under oppvarmingen var jeg derfor ute etter generell informasjon om informantene, og benyttet eksempelvis spørsmål om deres eget forhold til skjønnlitteratur som en slags «icebreaker». Hoveddelen ble delt inn i tre tematiske bolker: *Generelt om lesing i norskundervisningen*, *Litteraturarbeid i klasserommet* og *Kritisk lesing av skjønnlitteratur*. Innunder disse bolkene markerte jeg seks spørsmål som jeg anså for å være særlig viktige:

1. Fortell litt om hvordan du opplever elevenes generelle motivasjon for å lese.
2. I hvilken grad synes du at arbeid med lesestrategier bør ha en sentral plass i norskundervisningen?
3. Fortell litt om hvordan du typisk organiserer litteraturundervisningen i klassen din.
4. Tror du skjønnlitteraturen kan tilby noe som vi ikke finner i andre læringsressurser?
5. Fortell litt om din forståelse av kritisk lesing.
6. Hva tenker du om skjønnlitteraturens potensial for å øve kritisk lesing?

Å innlede flere av hovedspørsmål med ordet «fortell» var et bevisst valg fra min side, der tanken var at dette kunne være en fin måte å invitere informantene til å dele fritt hva de måtte tenke på omkring temaet. På samme måte trekker Dalen (2011) fram at spørsmål som ber informanten om å «beskrive» noe kan fungere som en god inngang til å la informantene fortelle fritt (s. 27). I intervjuguiden listet jeg også opp flere oppfølgingsspørsmål som falt innunder hovedspørsmålene, for å sikre at informantene skulle kretse innom de samme temaene underveis i intervjuet. Tjora (2021) peker på at en veksling mellom slike fullstendige

---

<sup>5</sup> Se vedlegg 1

«startspørsmål» og mer uformelle oppfølgingsspørsmål kan skape god flyt i intervjuet (s. 172), og det var dette jeg hadde i bakhodet under arbeidet med intervjuguiden. I avslutningsfasen la jeg kun inn ett spørsmål, der informanten ble bedt om å tilføye eller utfylle eventuelle tanker hen satt igjen med ved intervjuets slutt.

### **3.3.2 Pilotering**

Etter å ha ferdigstilt intervjuguiden valgte jeg å gjennomføre et testintervju, eller et *pilotintervju*. Dette valget baserte jeg på Dalens (2011) sterke oppfordring om å teste seg selv i rollen som intervjuer i forkant. I tillegg ønsket jeg å teste omfanget av intervjuet og intervjuguiden, ettersom jeg ønsket at intervjuene skulle ta cirka 45 minutter å gjennomføre. Jeg rekrutterte derfor en lærer med utgangspunkt i utvalgsriteriene, slik at jeg skulle få testet ut spørsmålene på best mulig måte. Informanten ble på forhånd opplyst om at det var et pilotintervju. Spørsmålene viste seg å fungere godt, og intervjuet lå i sin helhet rett innenfor den ønskede tidsrammen. Etter pilotintervjuet ba jeg informanten om tilbakemelding på både spørsmålene og gjennomføringen, og jeg mottok positiv respons. Med samtykke fra informanten valgte jeg derfor å innlemme pilotintervjuet i datamaterialet.

### **3.3.3 Gjennomføring**

De seks intervjuene ble gjennomført i perioden mellom september 2022 og januar 2023. Lærerne fikk selv velge tidspunkt og sted for intervjuene. Med dette ønsket jeg for det første at intervjuet i minst mulig grad skulle være et forstyrrende element i deres arbeidsdag, slik at deltakelsen ikke skulle oppleves som et stressmoment. For det andre ønsket jeg at lærerne skulle være komfortable med hvor intervjuet fant sted. Dette er i tråd med Tjora (2021), som påpeker at det kan være lurt å overlate til informantene å velge sted for intervjuet, da dette kan bidra til å trygge intervjusituasjonen, og videre tilrettelegge for en mer avslappende stemning (s. 135). Ett intervju ble dermed utført på en rolig kafé, fire intervjuer utført på lærernes arbeidsplass, mens ett intervju ble gjennomført på den digitale plattformen Teams, av geografiske og praktiske årsaker. Under rekrutteringsprosessen overveide jeg hvorvidt det kunne svekke kvaliteten på intervjuene dersom de ikke kunne gjennomføres ansikt til ansikt, slik Tjora (2021) fremhever at dybdeintervju aller helst skal gjøre (s. 183). Jeg valgte likevel å avholde et av intervjuene digitalt, ettersom hverken kroppsspråk eller vissheten om «hvem den andre var» ville gå tapt i et videomøte der jeg og informanten kunne se hverandre. Det vil uansett være

hensiktsmessig å reflektere rundt hvor intervjuene finner sted, da dette kan ha betydning for både gjennomføringen og resultatet.

Alle lærerne samtykket til at jeg kunne bruke lydopptaker under intervjuene. Dette bidro til at jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om intervjuets emne og dynamikk. Hos Kvale & Brinkmann (2015) tillegges bruk av lydopptaker stor verdi, da det gir mulighet til å gå tilbake og lytte flere ganger (s. 205). I tillegg sikrer man at datamaterialet blir mest mulig korrekt ut ifra informantenes informasjon, der man i tillegg vil få med seg detaljer som tonefall, pauser og ordbruk. Ettersom detaljerte lydopptak og transkripsjoner er vesentlige for en god analyse, er det uheldig dersom man måtte gi avkall på muligheten til opptak (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Samtidig skal man ha i bakhodet at enkelte kan vegre seg for å snakke fritt når lyden blir tatt opp, og at informantene i noen tilfeller kan begrense seg. Av den grunn kan det være hensiktsmessig å plassere lydopptakeren litt diskret, og gi den lite oppmerksomhet underveis i intervjuet. I dette prosjektet opplevde jeg imidlertid ingen problematikk rundt bruken av lydopptaker, som kan skyldes at intervjuenes tematikk i liten grad var av sensitiv art. Lydopptakene ble spilt inn via en app på mobilen, som ble plasserte på bordet mellom meg og informanten.

Samtlige intervjuer ble innledet med en kort gjennomgang av prosjektets formål. Dette til tross for at informantene var kjent med emnene på forhånd, ettersom de mottok et informasjons- og samtykkeskriv via e-post da de samtykket til deltakelse. I tillegg gjentok jeg informantenes rettigheter og at opplysningene skulle behandles konfidensielt, før lærerne ble bedt om å signere samtykkeerklæringen. Det var viktig for meg at deltakerne skulle være fortrolig med de formelle sidene av prosjektet, og at de var klar over hva de samtykket til. Samtidig var den innledende fasen preget av uformell prat, slik at vi skulle «bli bedre kjent» med hverandre før intervjuet startet. Tjora (2021) poengterer at dybdeintervjuet har den frie, uformelle samtalen som ideal (s. 172). Ettersom en intervjusituasjon likevel kan oppleves litt fremmed og unaturlig, ønsket jeg å etablere en løs og uformell tone fra begynnelsen av. Målet var at informantene skulle bli fortrolig med meg som intervjuer, oppleve situasjonen som avslappet, og at det dermed skulle være naturlig å overføre den løse tonen til selve intervjusituasjonen.

Jeg holdt meg ganske fast til intervjuguiden hele veien. I starten skyldtes dette at jeg ennå var litt usikker på intervjuguiden, slik Tjora (2021) påpeker at man gjerne opplever i de første intervjuene (s. 172). Etter hvert opplevde jeg likevel å få intervjuguiden mer «under huden», og det ble lettere å løsrive seg. Tematisk sett var det også viktig for meg at informantene var innoen mange av de samme emnene, slik at både strukturering og kategorisering av

informasjonen ville bli enklere i den påfølgende analysen. I så måte stemte min tilknytning til intervjuguiden overens med hva Kvale & Brinkmann (2015) kaller «progresjonsprinsippet», der man tar hensyn til det senere stadiet i intervjuanalysen allerede under arbeidet med spørsmålsformuleringene og under selve intervjuet (s. 163). Jeg opplevde likevel ikke at intervjuguiden var til hinder for den frie flyten i samtalen, da den snarere fungerte som en god ramme for både meg og informantene i studien.

Selv om intervjuene bar preg av en lett og ledig tone, var jeg likevel bevisst min rolle som student og intervjuer. Tjora (2021) påpeker at både intervjueren og informanten vil ha forventninger om hvem den andre er, og at dette kan påvirke kommunikasjonen (s. 133). I et par av intervjuene opplevde jeg for eksempel at lærerne tok det for gitt at jeg forstod hva de siktet til, på bakgrunn av studieretningen min. Dette merket jeg ved at de tok til formuleringer som «du vet hvordan det er» og «det har du sikkert vært borti selv», og unnlot å utdype hva de mente. Her kan det tenkes at lærerne hadde forutinntatte forventninger om mine kunnskaper eller tanker, som følge av min åpenbare interesse for norskfaget generelt og litteratur spesielt. Ser man til Tjora (2021) vil det derfor være nødvendig å innta en slags naiv posisjon, særlig om det er informantenes erfaringer som er tema for undersøkelsen (s. 133). Da disse situasjonene oppstod forsøkte jeg derfor å ta en slik naiv posisjon, og lærerne ble bedt om å utdype hva de tenkte på. Jeg opplevde at denne strategien fungerte godt, og den hjalp meg med å forhindre at det oppstod misforståelser.

### **3.4 Behandling av datamaterialet**

I det følgende vil jeg ta for meg behandlingen av innhentet empiri. I første omgang vil jeg vise hvordan transkriberingen av lydopptakene har blitt utført, og deretter vil jeg belyse hvordan arbeidet med å tolke, kode og analysere materialet har gått for seg. Til sist vil jeg gjennomgå noen etiske betraktninger i forbindelse med forskningsprosessen i denne studien.

#### **3.4.1 Transkripsjon**

Transkriberingsprosessen startet kort tid etter at intervjuene var gjennomført. Dette er et komplisert og tidkrevende arbeid, der intervjuene skal omsettes til et skriftlig format. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er arbeidet forbundet med flere tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger (s. 207). Blant problemstillingene jeg opplevde i transkripsjonsprosessen var 1) om jeg skulle nedtegne intervjuene med ordrett talespråk, eller transkribere ved skriftspråkstil, og 2) om jeg skulle transkribere på dialekt eller bokmål, ettersom enkelte av

informantene snakket dialekt. Førstnevnte problemstilling løste jeg ved å transkribere ordrett, for å forsøke å gjenskape intervjusituasjonen så godt som mulig. Dette har medført at transkripsjonene bærer preg av en muntlig språkstil, der lyder som «mhm», «eh» og latter er inkludert og markert. I tillegg valgte jeg å markere i transkripsjonene der informantene lette etter ord, eller andre tilfeller der det oppstod pauser i samtalen. Tjora (2021) påpeker at det kan være hensiktsmessig å markere slike pauser, ettersom det er vanskelig å vite på forhånd om «ordfamlingen» og tenkepausene vil kunne ha betydning for den påfølgende analysen (s. 185). Sistnevnte problemstilling, knyttet til eventuell dialektbruk, løste jeg ved å transkribere alle intervjuene på bokmål. Dette skyldes at jeg ikke opplevde dialektord med annet meningsinnhold, eller at det oppstod noen misforståelser på bakgrunn av informantenes talemål. I tillegg kan en slik «oversettelse» til bokmål bidra til ytterligere anonymisering av informantene (Tjora, 2021, s. 186), da sannsynligheten for at de vil kunne gjenkjennes ved talemål eller eventuelt særegent språk minker betraktelig.

Kvale & Brinkmann (2015) poengterer at det ofte er andre enn forskeren selv som transkriberer materialet (s. 207). I dette prosjektet har jeg utført denne jobben på egenhånd. Ifølge Tjora (2021) vil det å transkribere eget materiale kunne ha flere fordeler (s. 186-187). Selv om man aldri kan overføre en muntlig situasjon til en fullverdig skriftlig form, hadde jeg gjennom transkripsjonsprosessen hele tiden tilgang på egne minner om stemninger og informantenes kroppsspråk under intervjuene. Dette var til stor hjelp, og gjorde at jeg kunne tilføre transkripsjonene flere detaljer. Jeg tror også det var fordelaktig at jeg tok fatt på transkripsjonsarbeidet kort tid etter intervjuene fant sted, slik at jeg hadde intervjuene friskt i minne. Tilgangen på mine egne minner og opplevelser av intervjuene, i tillegg til den korte tiden mellom intervju og nedtegnelse, hjalp meg til å kunne knytte flere notater til transkripsjonene underveis. Notatene inneholder tanker og refleksjoner knyttet til hva informantene snakket om, i den konteksten de snakket i. Ved å bearbeide materialet selv, kunne jeg med andre ord begynne å gjøre meg notater og koblinger til den påfølgende analysen allerede under transkriberingen.

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

Datamaterialet i denne studien er analysert tematisk, og er strukturert etter intervjuguidens overordnede temaer: *Generelt om lesing i norskundervisningen*, *Litteraturarbeid i klasserommet* og *Kritisk lesing av skjønnlitteratur*. Ifølge Virginia Braun og Victoria Clarke, kan tematisk analyse forstås som: «a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data» (2006, s. 79). Det handler med andre ord om å innta en aktiv forskerrolle,

og forsøke å avdekke eller identifisere mønstre og konsepter i datamaterialet på tvers av intervjuene. Analysen og identifiseringen av de ulike mønstrene og temaene konstrueres idet forskeren beveger seg fram og tilbake i datamaterialet, og i samspill med det teoretiske rammeverket, og vil også kunne påvirkes av forskerens evner og erfaringer. I arbeidet med analysen har jeg forsøkt å arbeide etter Braun og Clarkes tilnærming bestående av seks faser: 1) bli kjent med datamaterialet underveis i transkripsjonene, og gjøre notater, 2) kode, 3) lete fram temaer, 4) gjennomgå temaene, 5) definere og navngi temaene, og 6) skrive rapport, eller selve analysen (2006, s. 86-93).

Analysen er i så måte sterkt forbundet med hvordan datamaterialet er kodet. Selve hensikten med kodingen er å reduserte materialets volum, hente ut essensen, og tilrettelegge for idégenerering med utgangspunkt i empirien (Tjora, 2021, s. 218). Med andre ord brytes transkripsjonene ned til mindre enheter. I dette prosjektet har jeg forsøkt å kode så empirinært som mulig, slik at kodene skal være tett forankret i empirien. Samtidig har jeg ønsket mest mulig tekstnære koder for å unngå at for mange av mine egne antakelser og forventninger skulle snike seg inn i analysen. I tillegg kan empirinær koding vise seg å skape mer mangfoldige koder, der sannsynligheten for gjenbruk av de samme kodene minsker (Tjora, 2021, s. 220). Til kodingen benyttet jeg NVivo, som er et dataprogram til støtte for kvalitativ forskning. Programmet lot meg lagre koder i direkte tilknytning til transkripsjonene, som jeg videre kunne sortere inn i ulike kodegrupperinger. På denne måten ble det etter hvert både struktur og orden i kodene, som ble nokså tallrike som følge av den empirinære stilen.

Analysen tar utgangspunkt i en meningsfortolkende tilnærming. En slik tilnærming baserer seg på at man går utover det som har blitt sagt, og søker meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke eksplisitt kommer til uttrykk i materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). I dette prosjektet har jeg dermed forsøkt å skape en sammenheng i datamaterialet ved å fordype meg de transkriberte tekstene, og samtidig se transkripsjonene i lys det teoretiske rammeverket. Prosessen kan på mange måter minne om den hermeneutiske sirkel, der man gjennom fortolkning forflytter seg mellom ulike deler og helheten, som stadig settes i en ny relasjon til hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Med hensyn til at delene og helheten innvirker på hverandre, var jeg forsiktig med å rive kodene ut av konteksten de oppstod i under intervjuene. For å unngå dette gikk jeg blant annet tilbake til både lydopptakene og transkripsjonene flere ganger, for å sikre at jeg beholdt konteksten. Dette også som et forsøk på å unngå en kjent felle ved intervjuforskning; «ekspertgjøring» av meningene, der forskeren «berøver» meningene fra informantens livsverden og plasserer dem i egne kategorier (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 244). Det har derfor vært viktig for meg å vise fram intervjusituasjonene så fullstendig som mulig der sitater og utdrag opptrer i analysen.

### **3.5 Kvalitet i forskningsprosjektet**

I dette delkapitlet vil jeg presentere en kort redegjørelse av studiens kvalitet. Ofte benyttes de tre kriteriene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* som kvalitetsindikatorer, og selv om disse er nært knyttet til kvantitativ forskning, kan noe av det internaliserte meningsinnholdet som angår vurdering av dataenes kvalitet gå tapt dersom man velger å erstatte dem (Ringdal, 2018; Tjora, 2021). I denne studien har det på ingen måte vært hensikten at funnene skulle generaliseres til å gjelde for *alle* norsklærere i videregående skole, og jeg har derfor valgt å sløyfe generaliserbarhet. Jeg vil derfor presentere en kort refleksjon omkring studiens reliabilitet og validitet.

#### **3.5.1 Reliabilitet**

Begrepet om reliabilitet viser til funnenes pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Et sentralt spørsmål her er om en annen forsker ville ha kommet fram til de samme funnene, dersom studien ble gjenopptatt. Jeg har tidligere beskrevet dybdeintervjuet som en mellommenneskelig situasjon, der informant og intervjuer påvirker hverandre gjennom interaksjon. Dette gjør ideen om reliabilitet problematisk, da jeg ikke kan vite om informantene i denne studien ville opptrådt annerledes i samspill med en annen forsker. I tillegg kunne en annen forsker valgt å kode datamaterialet på en annen måte enn jeg har gjort. Dalen (2011) påpeker at reliabilitetsindikatoren derfor egner seg i noe mindre grad til å vurdere kvalitativ forskning, ettersom den opprinnelig bygger på det kvantitative forskningsarbeidet.

En annen forståelse av forskningens reliabilitet viser imidlertid til den interne logikken i forskningsprosessen, der det er en tydelig sammenheng mellom teori, metode, datagenerering og analyse (Tjora, 2021, s. 259). Her vektlegges i større grad forskerens egen refleksjon over hvordan forskningsprosessen og datainnsamlingen har foregått; ifølge Ringdal (2018) også med sikte på å bli seg bevisst eventuelle feilkilder (s. 248). Med tanke på samspillet mellom teori, metode, datagenerering og analyse i dette prosjektet, mener jeg at det forekommer en rød tråd i studiens bestanddeler. Jeg har etter beste evne forsøkt å vise åpenhet omkring mine metodiske valg underveis, i tillegg til teoretiske og analytiske vurderinger. Jeg mener derfor at funnene i dette prosjektet vil kunne være pålitelige i den konteksten de springer ut av, selv om man aldri kan være helt sikker på å ha identifisert alle potensielle feilkilder.



### 3.5.2 Validitet

Begrepet om validitet viser til forskningens gyldighet, og hvorvidt en metode er egnet til å måle det den skal måle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Med andre ord dreier det seg om svarene som fremkommer i forskningen samsvarer med forskningens mål, hvilket i sin tur handler om forskningens troverdighet. For å styrke gyldigheten er det nødvendig å redegjøre for valg og vurderinger som er tatt underveis i forskningsprosessen, og på denne måten invitere leseren til å innta en kritisk stilling til forskningens presisjon (Tjora, 2021, s. 262). Jeg har forsøkt etter beste evne å vise metodologisk åpenhet gjennom metodekapittelet for å styrke studiens validitet. Samtidig vil jeg minne om at jeg har benyttet dybdeintervjuet som en tilnærming for å undersøke hvordan lærerne i utvalget *tenker* om sin egen praksis, hvilket ikke nødvendigvis kan ses i sammenheng med deres yrkesutøvelse. Jeg mener likevel at den overordnede problemformuleringen og det teoretiske rammeverket tar hensyn til dette, og at det derfor forekommer gyldighet ut ifra prosjektets betingelser.

### 3.6 Forskningsetiske betraktninger

Forskningsetikk kan betegnes som de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig forskning (Ringdal, 2018, s. 57). I tilknytning til dybdeintervjuet handler mye av etikken først og fremst om at informanten ikke skal kunne komme til skade (Tjora, 2021, s. 187). Dette kan eksempelvis dreie seg om hvilke temaer som hentes fram i intervjusituasjonen, og i hvilken grad disse temaene kan oppleves ubehagelige for informanten. I denne studien har fokuset vært rettet mot norskfaget og litteraturundervisning, og i så måte ikke beskjeftiget seg med emner eller tema av sensitiv art. Jeg har derfor ikke hatt opplevelsen av at informantene har delt informasjon eller opplevelser som ville kunne føles ubehagelig, eller ville medført et videre behov for terapeutisk bearbeidelse. Det var viktig for meg at lærerne som deltok allerede fra start var orientert om hva deltakelsen innebar, og hvilke temaer som lå til grunn for intervjuet. I forkant av intervjuene ble samtlige informanter som nevnt bedt om å lese et informasjonsskriv og signere en samtykkeerklæring. Samtykkeerklæringen var tuftet på *fritt og informert samtykke*, hvilket vil si at deltakelsen er frivillig og uten ytre press, og at informanten vil orienteres om alt som angår deltakelsen (Dalen, 2011, s. 100).

Prosjektet er gjennomført i henhold til NSD<sup>6</sup> sine retningslinjer for personvern. Jeg har gjennomgående forholdt meg til disse retningslinjene, både i arbeidet med intervjuguiden, planleggingen og gjennomføringen av intervjuene, og i behandlingen av datamaterialet. Tjora

---

<sup>6</sup> Norsk senter for forskningsdata. \*Fra 1. januar 2022 en del av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.

(2021) påpeker at mye av etikken i forbindelse med intervjustudier særlig knytter seg til presentasjon og behandling av data, og at man derfor bør etterstrebe en høy grad av sannferdighet i framstillingen av forskningsprosjektet. Jeg har allerede vært innom flere av valgene jeg har tatt for å sikre empirisk integritet. Samtlige informanter har blitt anonymisert i datamaterialet, og bærer av den grunn fiktive navn. I tillegg fant jeg det irrelevant for prosjektet å innhente informantenes alder, så det eksisterer ingen aldersvariabler som kan kobles til noen informantene, annet enn antall år med erfaring som norsklærer. Alle opplysninger som potensielt kunne knyttes til informantenes identitet har blitt slettet fra datamaterialet. Datamaterialet har hele veien blitt behandlet konfidensielt, i tråd med NSDs retningslinjer.

## 4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg analysere transkripsjonene fra intervjuene med de seks informantene som deltok i forskningsprosjektet, med et mål om å belyse hvordan norsklærere i videregående skole forstår skjønnlitteraturens rolle i norskfaget. Analysen er tematisk inndelt i tre hovedkategorier som tar utgangspunkt i intervjuguidens inndeling. Disse kategoriene omhandler 1) lesing og literacy, 2) litteraturarbeid i klasserommet og 3) kritisk lesing av skjønnlitteratur. Innenfor hvert emne vil jeg presentere hva jeg anser for å være studiens hovedfunn, og se disse i lys av studiens forskningsspørsmål, samt teori og tidligere forskning.

### 4.1 Lesing: som redskap og som opplevelse

En sentral forutsetning for å arbeide med skjønnlitteratur er å beherske selve lesingen, altså det å besitte tilfredsstillende leseferdigheter. Selv om det føres et målrettet arbeid med å utvikle gode lesere i alle skolefagene, fremheves det i læreplanen at «Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). I denne studien innledet jeg intervjuene med å spørre informantene om hva de anså for å være norskfagets «viktigste oppgaver», og flere var her tidlig ute med å peke ut «å gjøre elevene til gode lesere». Kristin trekker eksempelvis fram forbindelsen mellom norskfaget og de øvrige skolefagene: «Jeg mener jo norskfaget er skolens viktigste fag, fordi man ser jo at de elevene som ikke mestrer norskfaget hverken skriftlig eller muntlig, de sliter og veldig i andre fag». Dette med å «mestre norskfaget skriftlig og/eller muntlig» som Kristin sikter til her, kan vi knytte til begrepet om literacy og den noe brede definisjonen om «ferdigheter knyttet til meningsskaping med verbalspråk» (Blikstad-Balas, 2023, s. 17-18). Selv om de ulike fagene i utdanningssystemet og i skolen kjennetegnes av ulike tekstpraksiser og ulike måter å bruke språket på i den grad at vi kan snakke om *fagspesifikk* literacy, kan man forstå selve leseaktiviteten som universell, i betydning av at man avkoder og forholder seg til tekst i ulike formater.

Nødvendigheten av å besitte gode leseferdigheter ble fremhevet av samtlige lærere i studien. Linn begrunner dette behovet med at «vi lever i et mye mer lesende samfunn nå», og staker samtidig ut en videre kurs for elevene som deltakere i et stadig mer tekstliggjort samfunn: «sånn det ser ut så utvikler vi oss enda mer i den retningen». Her befinner hun seg på linje med Roe (2014), som påpeker at tekstmengden i samfunnet generelt er økende, mye på grunn av det grenseløse tekstmarkedet som internett kan tilby (s. 12). Det grenseløse tekstmarkedet

begrenser seg følgelig ikke kun til bøker og artikler, men omfatter alt man kan tenke seg av blogger, sosiale medier, spill, nettsteder og lignende plattformer med tekstlige elementer. Som Elin påpeker så er det «Ingen [som] slipper unna tekst», og da er det svært nødvendig å kunne forholde seg til tekstlige kilder på en hensiktsmessig og nyansert måte. Hvordan er det imidlertid lærerne i utvalget forstår leseopplæringen som foregår i norskfaget, og hva vektlegger de?

Selv om formålet med leseopplæringen ikke må forstås som svart-hvitt, og ei heller framstår slik i datamaterialet, synes forståelsene av lesing som *redskap* og lesing som *opplevelse* å peke seg ut som to sentrale synspunkter hos informantene. Legger man redskapstanken til grunn, er denne forståelsen av lesing tett forbundet med ferdighetsaspektet i faget, og faller innunder Hamres (2017) perspektiv på «norsk som reiskapsfag» (s. 15). Særlig er det Kaja som påpeker nødvendigheten av at elevene tilegner seg ulike kommunikasjonsstrategier som lesere, men også som skrivere. På spørsmålet om hva hun vil betegne som norskfagets «hovedoppgaver», er det nettopp dette redskapssynet som trekkes fram: «Du blir veldig fort overkjørt i samfunnet hvis du ikke kan kommunisere da. Så den verktøybiten av faget synes jeg jo kanskje er den viktigste, og den jeg liker best». Kaja begrunner denne posisjonen med at hun er «praktisk rettet», og at hun derfor ønsker at elevene skal forstå følgende: «Man skal skjønne at vi bruker norsk, eh, for å ikke bli lurt. At vi skal på en måte skjønne samfunnet, eller teksten i samfunnet rundt oss». Det man kan lese ut ifra Kajas posisjonering, er at hun er opptatt av at elevene skal mestre de «språklige spillereglene» som Skaftun (2015) knytter til det å innta en selvstendig holdning til tekstene (s. 3). Videre peker Kajas utsagn om «å skjønne samfunnet, eller teksten i samfunnet» i retning av et ønske om at elevene skal utvikle *leseforståelse*, som forutsetter kontekstuell forståelse så vel som grunnleggende lesekompetanse (Roe, 2014; Blikstad-Balas, 2023).

I likhet med Kaja, peker også Frida ut denne typen instrumentelle ferdigheter som selve kjernen i norskfaget: «Jeg tenker at faget først og fremst handler om ferdigheter. Jeg er en sånn lærer som vil gjøre faget matnyttig, og jeg har faktisk kommet i flere diskusjoner med lærere som er mer opptatt av det filosofiske og abstrakte». I lys av fagdebatten om norskfaget er Fridas utsagn er interessant på flere måter. For det første kan man diskutere hva som ligger i «matnyttig». Som Laila Aase påpeker i artikkelen «Et fag i strid med seg selv?», skyldes mye av dynamikken som har forekommet i norskfaget i de siste 40-50 årene nettopp de endrede ideene om hva som er mest hensiktsmessig å bruke tid og ressurser på (s. 13). For Frida er det imidlertid snakk om å utvikle elevenes kommunikative ferdigheter som særlig går ut på å avdekke bruken av retoriske virkemidler. Vektingen av disse ferdighetene begrunner hun med

at «det er spesielt viktig nå når det er reklame overalt, sånn som på sosiale medier, konkurranser, manipulasjon av bilder og slike ting» og legger humoristisk til at: «Elevene vil nok si at jeg er veldig glad i retorisk analyse for eksempel». For det andre virker Frida å sette «redskapssiden» ved norskfaget opp imot «det filosofiske og abstrakte», hvilket hun knytter til arbeidet med tolkning og analyse på et mer skjønnlitterært plan. Hun er likevel tydelig på at man ikke kan tilsidesette hva hun anser for å være dannelsesaspektet ved lesing, men påpeker at behovet for å utvikle kritiske leseferdigheter er viktigere enn noen gang.

Marte virker også å være opptatt av at elevene skal utvikle gode leseferdigheter for å ha det som redskap, men tenker i større grad på selve *opplevelsen* med å lese. Mer presist sikter hun til å samtale, tørre å stille spørsmål og tørre å reflektere, og beskriver det slik: «Jeg tror jo gjennom litteratur at man får til å stille en del spørsmål da, og diskutere store spørsmål, eh tema». Å bruke tekst som inngangsport til refleksjon og diskusjon tilhører i større grad opplevelsesspekteret ved lesing, enn selve redskaps- og ferdighetsbiten. Denne tankegangen finner vi blant annet igjen hos Sylvi Penne (2012a), der litterære tekster trekkes fram som en formålstjenlig øvelse i å tolke og forstå menneskelige relasjoner. I så måte kan opplevelsen av å lese et stykke tekst fungere som en igangsetter for å diskutere større temaer som synliggjøres i den aktuelle teksten. Denne forståelsen av hvordan lesingen kan bidra til refleksjon og opplevelse kommer også til uttrykk hos Kristin:

Jeg tror at via å lese ulike tekster, at man kan bli kjent med seg selv da, som person. Fordi, hvert fall i skjønnlitterære tekster, selv om det stort sett er fiktive personer, så tror jeg på en måte at, altså en fiktiv handling vil jo komme fra et virkelig liv som har skrevet ned dette her. Eh, som har med seg sine erfaringer, og hvor man kan hente erfaringer og på en måte kan, eh, eller som man kan kjenne igjen fra eget liv da.

Kristin synes å mene at noe av opplevelsesaspektet ved lesing spinner ut ifra at man kan «hente erfaringer fra andre» og «kjenne igjen fra eget liv». Dette er i og for seg en tanke vi blant annet finner igjen hos Nussbaum (2016) og Skaftun & Michelsen (2017), men også hos Roe (2014); som mer direkte peker ut leserens tolkning og egen forståelse av teksten som en forutsetning for at teksten skal gi mening (s. 36). Et ønskelig utfall ved all leseopplæring, ifølge Roe, er at elevene finner motivasjon og engasjement i lesingen, og dermed møter ulike tekster med forventning og interesse. De av informantene som fremhever lesing som opplevelse, virker å være særlig opptatt av at elevene skal finne glede og lyst til å lese, på en slik måte at det skapes et gryende leseengasjement. Frida bruker seg selv som eksempel, og viser til at da hun selv var på alder med elevene i videregående ble leselysten hennes styrket som resultat av både

nysgjerrighet og behovet for et avbrekk: «Jeg leste jo mye i en tid der jeg var nysgjerrig på både det ene og andre, ikke sant (latter), men jeg brukte og litteratur som en slags virkelighetsflukt, og da jeg kjente behovet for å utvide horisontene mine litt». Selv om formuleringene omkring lesing som opplevelse arter seg noe ulikt hos informantene, utviser både Kristin, Frida og Marte et primært ønske om at elevene skal se verdien av å lese for opplevelsens skyld.

Ettersom man i norskfaget har et særskilt ansvar for utviklingen av elevenes literacy, er det interessant å se nærmere på hvordan norsklærere konkret arbeider mot dette målet. Informantene i denne studien ble spurt om i hvilken grad de mener at arbeid med *lesestrategier* bør ha en sentral rolle i norskundervisningen i videregående skole. På et generelt plan forstås lesestrategier som ulike måter å nærme seg en tekst, og kan mer presist defineres som «bevisste, målrettede forsøk på å kontrollere og tilpasse leserens forsøk på å avkode tekst, forstå ord, og konstruere mening fra tekst» (Afflerbach, Pearson & Paris, 2017, s. 38). I så måte framstår dette som et strategisk og målrettet arbeid mot tilegnelse av lesekompetanse, og faller innunder «redskapssiden», eller «verktøydelen», slik informant Kaja kaller den mer praktisk-anvendelige siden av norskfaget. Lærerne i utvalget var imidlertid noe todelt i sitt syn på hvorvidt et slikt arbeid skal finne sted i videregående opplæring. Denne todelingen kan oppsummeres slik: «Nei, dette er ferdigheter elevene bør ha med seg fra grunnskolen» og «Ja, dette er noe vi jobber aktivt med», mens én av informantene stilte seg mer midt imellom.

Kaja og Linn understreker at arbeid med lesestrategier både er viktig og nødvendig. I utgangspunktet hadde Kaja tenkt at dette egentlig er ferdigheter som skal være innøvd blant 17-18-åringene, men etter noen år i skolen har hun erfart at dette ikke helt stemmer. Dette skoleåret har hun derfor valgt å sette mer fokus på forskjellige lesestrategier i undervisningen, og presentere elevene for ulike måter å nærme seg en tekst på. Dette fokuset kan dreie seg om simpel *bevisstgjøring*, ved å benytte faglig terminologi mer aktivt i undervisningen: «Skumlesing og Bison-blikk for eksempel, bruke dem orda litt mer. Og jeg håper det gjør dem litt mer obs på at det finnes forskjellige måter å lese på». En lignende begrunnelse for å sette av tid til lesestrategier finner vi hos Linn: «Det spørs jo hva du skal med teksten. Er det bare for å gjengi innholdet, eller skal du analysere en novelle? Du må ha litt forskjellig leseblikk, og det er det viktig å sette fokus på». Ser man til Roe (2014) er Kaja og Linns fokus på ulike former for teksttilnærming svært fornuftig. For det første vil elevene kunne øke sin kompetanse som lesere, med en påfølgende styrking av deres lesemotivasjon, og for det andre vil gode lesestrategier være avgjørende for at lesingen skal føre til læring (Roe, 2014, s. 87-88). I lys av Roe kan et fokus på lesestrategier bidra til å ruste elevene for videre studier, eller samfunnsdeltakelse generelt.

Ikke alle lærerne i utvalget vektlegger arbeid med lesestrategier i like stor grad. Både Frida, Marte og Elin påpeker at dette er ferdigheter elevene skal ha med seg fra grunnskolen, og det derfor ikke skal være nødvendig å bruke tid på dette i videregående. Elin forsøker i stedet å minne elevene om de ulike tilnærmingene: «Jeg prøver å minne dem på de lesestrategiene de skal ha med seg fra grunnlaget de har lagt i barne- og ungdomsskolen, men setter ikke av mye tid til den type arbeid i undervisningen nei». I likhet med Elin, mener også Kristin at dette er ferdigheter elevene allerede skal ha tilegnet seg: «Det er klart at det med lesestrategier skal man jo jobbe med gjennom både barneskolen og ungdomsskolen, så vi har nok mindre fokus på det fordi det man skal igjennom på videregående er, eh et ganske stort og sammensatt pensum». På samme måte forteller Frida at hun ikke vektlegger slikt arbeid i særlig stor grad, men at hun opplever at «mange elever i så fall ikke tar med seg disse kunnskapene videre inn i videregående». I den fortettede norskplanen har Frida heller valgt å fokusere på skriveøvelser når hun har ønsket «teknisk terping» i undervisningen, med den hensikt at elevene skal forberedes til videre studier ved å trene på akademisk skriving.

#### **4.1.2 Kompetanse og motivasjon i endring?**

Hvordan står det til med elevenes kompetanse og motivasjon for lesing? Som jeg tidligere har sitert Linn, så «[lever] vi i et mye mer lesende samfunn nå». I et metaperspektiv er Linns utsagn interessant på flere måter. På den ene siden poengterer Linn hvordan tekst i ulike formater preger samfunnet i større grad enn tidligere, og at det derfor er nødvendig å kunne forstå tekstene og avkode deres budskap. På den andre siden baner Linns refleksjoner vei inn til et noe paradoksalt spørsmål om hvorvidt elever som deltakere i et stadig mer lesende samfunn besitter svakere leseferdigheter enn tidligere. Dersom man gjennom en samfunnsmessig kontekst tvinges til å befatte seg mer med tekst, bør man hypotetisk sett ha muligheter for å utvikle en sterkere lesekompetanse. Et overraskende funn som dukket opp i samtlige intervjuer var derfor hvordan lærerne beskrev elevenes kompetanse og motivasjon i forbindelse med ulike leseaktiviteter, både generelt og i skolesammenheng. Flere opplevde elevenes generelle leseaktivitet som lav, og de av informantene som hadde flest år bak seg i skolen beskrev et fall i elevenes lesekompetanse i så måte at det nærmest kan beskrives som en negativ trend. La oss ta en nærmere titt på hvordan tema om motivasjon og kompetanse kommer til uttrykk hos informantene, og dernest hva forskningen sier.

«Jeg mener og at dem som kommer fra ressurssterke hjem, med mange bøker og hele pakka, dem vil ikke lese. Eh, dem gidder ikke å lese». Sitatet er hentet fra intervjuet med Frida, som setter ord på sin opplevelse av lav lesemotivasjon hos en stor andel av elevene. Konteksten for Fridas utsagn var et spørsmål som ba informantene om å fortelle litt om hvordan de opplevde elevenes generelle motivasjon for å lese. Under intervjuene presiserte jeg at det var snakk om elevenes interesse for å lese i skolesammenheng, men også annen lesing som gjerne hører fritiden til, slik som interesse for bøker, blader, digital lesing og lignende aktiviteter som innebærer det å forholde seg til tekst. Fridas uttalelse her er tankevekkende, da hennes opplevelse strider imot den grunnleggende oppfatningen av at hjemmemiljøet har stor innflytelse på elevenes engasjement i skolen. Et av hovedfunnene i PISA 2018 var til sammenligning at «Elevenes bakgrunn har betydning for leseferdighetene», der ressurssterke hjem teller positivt for elevenes holdninger og engasjement i skolesammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elin deler Fridas erfaring, og forteller at: «Jevnt over så opplever jeg at det er utfordrende å motivere elever til å lese mer enn de må». Det er i det hele tatt et noe labert engasjement for lesing som lærerne forespeiler. Dette gjelder selvfølgelig ikke alle; Kaja påpeker for eksempel at noen elever pløyer seg gjennom en rekke bøker og tekster, men at den «vanlige eleven», eller gjennomsnittseleven nok ikke utstråler en slik leseglede.

Ser man bort ifra koblingen til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, sammenfaller informantenes utsagn likevel med flere sentrale funn i PISA-undersøkelsen fra 2018, der elevenes leseforståelse og holdninger til lesing ble kartlagt. I dybderapporten framgår det blant annet at norske elevers holdninger til lesing rangeres blant de minst positive i OECD, der nærmere seksti prosent av elevene sier seg enig i negativt formulerte utsagn om lesing, slik som «Jeg leser bare hvis jeg må» og «Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger» (Roe, 2020, s. 116). Ettersom holdninger til lesing gjerne er tett forbundet lesevaner, kan man diskutere hvorvidt det er problematisk at stadig flere forholder seg mindre til leseaktiviteter enn tidligere. Et av hovedfunnene fra PISA 2018 var eksempelvis at norske elever leser svakere enn i 2015, der hver femte 15-åring leser på et så svakt nivå at de kan få problemer i videre skolegang og arbeidsliv (Frønes & Jensen, 2020). I lys av UNESCOs perspektiv på literacy er denne utviklingen uheldig, ettersom lesekompetanse er tett forbundet med måloppnåelse og kunnskapsutvikling både på individ- og samfunnsnivå (2004, s. 13).

Flere av lærerne i utvalget setter fingeren på samme negative trend. Ifølge Kristin kan noe av forklaringen være at klasserommene i dag er mer flerkulturelle, der elever med andre morsmål kan besitte noe lavere lesekompetanse og motivasjon som følge av språkbarrierer, men hun påpeker samtidig at «noen leser så skremmende lite at dem nesten ikke mestrer å lese og



skrive selv om dem er født og oppvokst i Norge». Ser man til Frønes & Jensens (2020) sammenligning av tekstkompetanse som en portvokter, der gode literacyferdigheter er en forutsetning for aktiv deltakelse både i skolen og ellers i samfunnet er dette bekymringsverdig, da fraværet av disse ferdighetene vil gjøre det vanskelig å manøvrere i et stadig mer tekstliggjort samfunn. For Kaja er det særlig elevenes leseutholdenhet som utmerker seg som en nedadgående ferdighet i klasserommet: «Jeg synes det er en endring, jeg synes at elever leser eh har mindre utholdenhet på lesinga enn dem har hatt før». Hun eksemplifiserer med at klassen holder på med *Karens jul*, og at flere elever ble nærmere «sjokkert» over at de måtte lese om lag åtte sider med tekst.

Påstanden om at det er utfordrende for elevene å lese noe over lengre tid går igjen hos samtlige av informantene. «Jeg tror jo egentlig at boka konkurrerer litt med TV-serier, så motivasjonen for å lese lange tekster er jo litt varierende vil jeg si», forteller Marte, mens Elin hevder at «skal man lese og få sammenheng i tekster som krever litt mer enn bare noen minutters lesing, så synes jeg den tendensen er litt negativ faktisk». Å holde fokus og konsentrasjon ved lesing av lengre tekster er en viktig ferdighet, og hos Blau (2003) fremheves denne egenskapen som helt sentral for å kunne regnes som en kompetent leser (s. 211). Bakken (2020) poengterer at elevene vil måtte forholde seg til mange og lange tekster i senere studier og yrkesliv, som ikke nødvendigvis er skrevet for å appellere og engasjere, og at det derfor er nødvendig å trene opp både utholdenhet og konsentrasjon (s. 269). På den ene siden kan man diskutere hvorvidt elevene får mulighet til å trene leseutholdenheten sin i norskfaget i dag. I etterkant av PISA 2018 ble det tydelig at norske elever sjeldnere fordyper seg i lange tekster sammenlignet med elever fra nabolandene (Frønes & Jensen, 2020), og dette kommer også til syne i forskningslitteratur som viser til utstrakt lesing av utdrag i undervisningen (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Dette har imidlertid blitt satt på dagsorden i fagfornyelsen, der man i læreplanen kan lese at «Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i større arbeider, enten det gjelder lesing av lengre tekster eller utforskende arbeid med faglige problemstillinger» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 15).

#### **4.1.3 «Det var ikke så ille som jeg trodde»: Å velge tekster som engasjerer**

Mangelen på leseutholdenhet og motivasjon utgjør en stor utfordring for arbeidet med skjønnlitteratur i norsktimene. Denne problemstillingen trekkes også fram i tidligere forskning, deriblant hos Penne (2012b). Ved datainnsamlingen til Nordfag-studien kom Penne i kontakt med flere lærere opplevde litteraturundervisningen i morsmålsfaget som ekstra krevende, på bakgrunn av at flere elever manglet tilstrekkelig erfaring med å lese litteratur (s. 41). Flere av

informantene i dette prosjektet har delt lignende erfaringer. I den forbindelse er særlig Marte opptatt av at skolen må ta ekstra ansvar for å gi elevene tekstlige og litterære møter, og reflekterer over nødvendigheten av å tilrettelegge for *positiv lesestimuli* i norskfaget. I utdraget nedenfor kan vi lese hvordan Marte forsøker å skape en «det var ikke så ille som jeg trodde»-holdning blant elevene, ved å ta bevisste valg idet hun velger litteratur til undervisningen:

Altså hvis du kommer fra et hjem der foreldrene dine leser, så er det jo stor sjanse for at du leser, men kanskje veldig mange ikke gjør det. Og da må vi som skole ta oss tida til å lese bøker. Selv om dem kanskje ikke er så motivert, så kan det jo hende at dem blir motivert, hvis vi greier å treffe med valg av litteratur. Jeg vil at de skal føle litt sånn «åja, det var ikke så ille som jeg trodde», eh det er liksom målet da.

Hvilke grep er det lærerne tar for å hente tekster som kan «treffe», slik Marte beskriver at hun forsøker? I hvilken grad benytter de seg av tekstfriheten i læreplanen? Felles for samtlige av lærerne i utvalget er at de ønsker å aktualisere tekstene som skal brukes i undervisningen. Marte fortsetter: «Jeg tror jo en nøkkel er å få aktualisert tekster på et vis. Vi som lærere må selge inn at det her er spennende, det er kult (latter)». Å aktualisere tekstene kan forstås som et grep for å engasjere elevene. På den ene siden handler dette om å presentere teksten på en måte som gjør at den oppleves relevant, og på den andre siden kan det handle om «selge den inn» ved at den på en eller annen måte kan appellere til elevgruppen. Sistnevnte inngår i Roe (2014) sin punktliste over forslag til kriterier som kan bidra til å styre utvalget av tekster, formulert som: «Elevenes interesser og bakgrunnskunnskap», med et iboende spørsmål om «Passer teksten til noen av elevenes spesielle interesser?» (s. 132). Kaja forteller at hun benytter seg av nettopp dette strategiske tekstvalget som Roe impliserer, og at det oppleves som veldig positivt når det lykkes: «Når jeg finner en tekst som treffer, så kan dem på en måte henge seg på og være litt mer interessert da. Og det er veldig morsomt når det skjer, fordi det er kanskje litt sjeldent».

Både Marte og Kaja trekker fram at det nettopp er den store tekstvalgfriheten i norskfaget som gjør det mulig å velge tekster som de tenker at kan appellere til elevene. Linn forteller at hun ofte henter tekster fra *Aftenpostens* Si;D<sup>7</sup> for å vekke engasjement, særlig når klassen skal arbeide med retorikk og sakprosa: «der er det jo ungdom som skriver inn, ikke sant, og det skaper veldig ofte et engasjement altså, det pleier å gjøre det». Det er ikke alle lærerne i utvalget som opplever tekstvalgfriheten som utelukkende positiv. Selv om Frida liker å ha muligheten til å velge tekster selv, mener hun samtidig det kunne vært fint med «en felles base med tekster, slik at elevene leser mye av det samme». Dette begrunner hun med at 1) elever

---

<sup>7</sup> Si;D er en avisdebattarena for ungdom, drevet av *Aftenposten*, som startet opp i 2005.

i ulike klasser og med ulike lærere skal kunne ha mange av de samme referansene, og 2) at leseaktivitetene i undervisningen ikke skal bli for individualiserte.

Sett i lys av Aase (2019) er Fridas refleksjoner omkring en skole som i «for stor grad» individualiserer tekstpraksisene for å vekke engasjement interessante. Aase peker på «ulike syn på elevens rolle i læringsprosessen» som en av flere fundamentale årsaker til fagdebatten i norskfaget, med bakgrunn i at vektingen av elevenes interesser kan komme i konflikt med samfunnsdiskursen; hvilket dreier seg om hvordan norskfaget imøtekommer samfunnets behov for kompetanse (Aase, 2019, s. 17). Om man tillater seg en liten digresjon her, kan man vende blikket mot sosiologen Ove Skarpenes, som i artikkelen «Pedosentrismens framvekst» (2005) uttrykte en bekymring for hvorvidt «[lærere] verken våger eller er i stand til å stille krav til elevene», i forbindelse med hvordan han opplevde at skolen var i ferd med å bli *for* elevsentrert (s. 428). På mange måter har vi her å gjøre med en interessekonflikt. Selv om det er både nødvendig og hensiktsmessig at lærerne forsøker å skape engasjement for leseaktivitetene, er det likevel et poeng, slik både Aase (2014), Skarpenes (2005) og informant Frida påpeker, at elevenes interesseområder ikke bestandig bør stå i sentrum.

Å foreta tekstvalg for undervisningen bør dermed forstås som en kompleks og utfordrende prosess, der lærernes valgfrihet både kan ha fordeler og ulemper. Samtidig må lærerne forholde seg til kompetansemålene i læreplanen, hvilket Linn i noe grad oppfatter som førende for tekstvalget. Læreplanmålene utgjør på sett og vis noen «rammefaktorer», som Kaja kaller det, og gjør at «man kanskje velger noen tekster litt ubevisst og bevisst». Både Kaja og Kristin forteller eksempelvis om at «det er noen ting man gjerne skal ha med», med henvisning til at enkelte tekster og verk oppleves som særlig sentrale i henhold til kompetansemål og emner som elevene skal igjennom. Vi kan for eksempel se på Kajas refleksjoner omkring dette:

Jeg tenker jo det er en del forfattere og en del tekster som er viktig at alle har hørt om og kan noe om. Og det legger jo visse føringer for hvilke forfattere man tar med seg og hvilke tekster man tar med seg. Jeg synes jo at alle skal ha lest *Karens jul* liksom, og det er jo ikke sånn at jeg ikke kunne ha, eh, jeg kunne jo funnet en annen naturalistisk tekst og tenkt at «den erstatter den», men da mister man jo og litt dette kulturperspektivet.

Det kan se ut til at Kaja er opptatt av at det er enkelte tekster og forfattere som det er særlig viktig at elevene presenteres for. Vi finner igjen den samme holdningen hos Kristin: «Man bør ha med noen sentrale verk, når man velger fra tidsperiodene, som på en måte alltid har vært der og som er en viktig del av vår historie da». Mens Kaja peker ut novellen «Karens jul» som eksempel, trekker Kristin fram Sigrid Undset som en betydningsfull forfatter. I studiens

datamateriale framgår det hvilke tekster lærerne i utvalget har benyttet i undervisningen det semesteret intervjuene fant sted, etter fri hukommelse. Her er det særlig *Amtmannens Døtre*, *Et dukkehjem* og «Karen» som går igjen hos informantene. Fra nyere tid er det hele fire av seks som forteller at de har lest *Tante Ulrikkes vei* med klassen. I så måte opererer enkelte av lærerne i utvalget med en slags «skjult kanon», der forfattere vurderes som så betydningsfulle at de bør inkluderes i undervisningen. Dette funnet sammenfaller for øvrig med Skaug og Blikstad-Balas sin studie fra 2019, der en spørreundersøkelse blant norsklærere i vg3 avdekket at enkelte tekster fremdeles var så hyppig lest i undervisningen at de bidro til å opprettholde en form for litterær kanon, til tross for at denne i teorien er erstattet med valgfrihet hos lærerne (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 89).

Kaja peker i tillegg på verdien av «kulturperspektivet» i faget, med henvisning til at elevene bør gjennom flere av de samme kanoniserte verkene; de som gjerne blir trukket fram i forbindelse med ideen om norskfaget som «kulturbærer» (Smidt, 2018, s. 25). Dette perspektivet går igjen hos flere av informantene, enn om med litt ulike formuleringer. Fra Martes synvinkel handler det om at: «det blir jo litt sånn at man kanskje jobber med de tekstene som man har jobba litt med før, sant. At man finner noen tekster som man liker å undervise i, og som du synes er viktig». Her trekker Marte fram hvordan tekster hun selv anser for å være viktige vinner terreng, i likhet med Kaja og Kristin. I tillegg påpeker Marte verdien av å velge tekster man selv har interesse for, og som man «liker å undervise i». Å ha egeninteresse for tekstene man tar med inn i undervisningen er også viktig for Kristin, som tenker at «jeg som lærer vil være bedre til å formidle tekster til elevene som jeg også er godt kjent med og liker selv, enn om jeg hadde fått overlevert en liste med tekster». Fra et slikt perspektiv kan man diskutere hvorvidt lærernes tekstvalg i større eller mindre grad preges av personlig interesse og preferanser, samtidig som det fremkommer at lærerne både verdsetter og benytter seg av valgfriheten de har til å velge ut tekster til undervisningen.

Et annet funn i denne studien som underbygger hvordan lærerne benytter seg av tekstvalgfriheten, er at læreboka virker å være lite styrende i tekstvalgene som foretas. Elin kunne eksempelvis berette at: «Vi har jo lærebok, eh *Intertekst 1, 2 og 3*, men jeg må innrømme at jeg i perioder glemmer litt av at vi har den», mens Frida forteller at: «På skolen vår, i vg3, har vi faktisk ikke lærebok». Marte påpeker at det kan være fordelaktig om lærebøkene kan tilby gode tekster og tekstutdrag, men at det er uproblematisk å bevege seg utenfor boka: «Sånn som med *Amtmannens Døtre*, som ikke står i læreboka, eh når jeg hadde lyst til å jobbe med den så fant jeg den bare et annet sted». Informantenes forhold til læremidlene her er interessante, da de til en viss grad strider mot funnene i LISA-studien. Ifølge Gabrielsen og

Oksbjerg (2022) viser funnene fra LISA at læremidler i stor grad var styrende for hvilke tekster lærerne valgte, både i Danmark og i Norge (s. 65). I dette materialet virker læremidler imidlertid å være lite styrende for både tekstvalg og hvordan undervisningen planlegges, og flere lærere påpeker at de beveger seg utenfor lærebøkene for å finne fram til tekster som i større grad kan engasjere elevene.

## **4.2 Litteraturundervisningens begrunnelser, mål og mening**

I etterkant av datainnsamlingen til det store forskningsprosjektet LISA har det blitt forsket mye på hvordan elever i åttendeklasse arbeider med skjønnlitteratur i norsktimene. Et av målene var å undersøke hva slags litteratur elevene møtte på i undervisningen, og hvordan litteraturen ble brukt. Selv om denne masterstudien må sies å være et småskalaprojekt i forhold til LISA, har jeg ønsket å stille mange av de samme spørsmålene omkring litteraturundervisningen i videregående skole, for å undersøke om tendensene som Ida Lodding Gabrielsen finner på ungdomstrinnet strekker seg videre ut i videregående, eller om situasjonen i videregående er annerledes. Enda mer presist har jeg vært opptatt av å undersøke hvilke holdninger til skjønnlitteratur vi kan finne hos lærerne, og i hvilken grad dette gjenspeiles i deres undervisningspraksis. Hva bør målet med litteraturundervisningen være, og hva ønsker lærerne at elevene skal sitte igjen med? I det følgende vil jeg fremlegge fire hovedperspektiver som fremkommer i datamaterialet, før jeg samler trådene i en oppsummerende del.

### **4.2.1 «At elevene skal kunne kjenne seg igjen, det synes jeg vi bør fokusere mer på»**

I det store mylderet av perspektiver på litteraturens nytte og betydning har jeg tidligere vist til hvordan flere fremhever «evnen til gjenkjennelse», som i tillegg til egen identifikasjon må forstås som «en gjenkjennelse av den andre i seg selv» (Nicolaysen, 2005; Felski, 2008; Skaftun, 2009; Nussbaum, 2016; Skaftun & Michelsen, 2017). Den samme ideen kommer til uttrykk hos flere av informantene i denne studien, der et av målene med litteraturundervisningen synes å være at elevene skal kunne relatere og gjenkjenne seg i hva de leser. Blant annet har vi sett hvordan Marte anser det som nyttig at litteraturen tar for seg det meste av temaer, som videre kan tas opp til diskusjon, og at «mye kan oppleves gjenkjennbart og relevant for ungdommen». Gjenkjennelse er også et viktig stikkord for Frida, idet hun peker ut hva hun anser for å være litteraturens særlige nytteverdi i norskfaget:

Da tenker jeg på å lære seg å ta andre perspektiver, men kanskje først og fremst at elevene kan kjenne seg igjen i det de leser om. Slik som for eksempel *Tante Ulrikkes vei*. Eh, for minoritetselever for eksempel. Jeg håper liksom det kan åpne en dør til at «du er ikke alene» eh, hvis du står mellom to kulturer da, og opplever at det er vanskelig. Det er det jeg tenker at man bør fokusere mer på under arbeidet med skjønnlitteratur i skolen, da. At det har et stort potensial, slik som hvis man ser til de tverrfaglige temaene på den nye læreplanen, som «Helse og livsmestring» for eksempel.

Under det tverrfaglige temaet «Helse og livsmestring» i læreplanen, som Frida henviser til, fremgår det at: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring», så vel som at det skal gi «[elevene] grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Frida peker på hvordan en roman som *Tante Ulrikkes vei* kan være en døråpner til at elevene kan gi nettopp slike «uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer» som det læreplanen impliserer.

Et fellestrekk mellom Frida og Marte er at de ønsker at elevene skal kunne hente noe ut av litteraturen, som oppleves *aktuelt*, *nært* eller *relevant*. Skaftun og Michelsen (2017) påpeker at aktualitet ikke nødvendigvis må innebære «dagsaktualitet» i ordets konkrete betydning, men at det like gjerne kan handle om *relevans* (s. 180). På den ene siden kan det dreie seg om litteratur som tar opp temaer elevene kan identifisere seg med, og som i så måte berører elevenes erfaringshorisonter. På den andre siden synes samtlige av informantene å være svært opptatte av at elevene skal forstå *hvorfor* tekstene skal leses. Selv om dette i og for seg utgjør et didaktisk kjernespørsmål, virker lærernes fokus på tekstenes aktualitet og relevans nærmest å framstå som en legitimeringsstrategi med et mål om at elevene skal oppleve litteraturundervisningen som meningsfull fordi de kan hente noe *gjenkjennelig* ut av tekstene som leses. Samtidig er det mulig å trekke linjer mellom informantenes vekting av subjektiv gjenkjennelse og skolens tydelige dreining mot elevdiskursen, som fra 1980-tallet og fram til i dag har vunnet stadig større terreng (Moslet, 2009; Aase, 2019). Ønsket om at elevene skal kunne kjenne seg igjen i litteraturen ser vi konturer av allerede i tekstvalgene som lærerne foretar. Som vi allerede har vært innom, forteller flere av informantene hvordan de forsøker å velge litteratur som appellerer til elevene, og som det er *sannsynlig* at de vil oppleve som relevant eller *nær*. Funnet er ikke unikt for denne studien. Til sammenligning fant Kjelen (2013) gjennom arbeidet med sin doktorgradsavhandling at flere lærere velger litteratur det er trolig at elevene vil kjenne seg igjen i.

For Kaja står ikke gjenkjennelse i sentrum, men heller et ønske om at elevene skal utvikle *leselyst*: «Jeg vil på en måte at de skal skjønne egenverdien i litteratur, at det faktisk er et alternativ til Netflix og til telefonen». Ønsket spinner ut av en opplevelse om at det kan bli

for mye «teknisk arbeid» med analyse og tolkning, at all tekstanalysen nærmest blir en slags «plikttøvelse», som til tider kan gjøre elevene motløse. Selv om Kaja uttrykker et ønske om mer tid til at elevene kan lese litteratur bare for opplevelsens skyld, presiserer hun at dette er mer ønsketenkning enn en faktisk «plan», ettersom norskfaget er såpass tettpakket, og at det er begrenset med tid:

Man tenker jo at «åh kan vi ikke bare lese», uten at vi hele tiden skal tolke og analysere. Det burde man jo gjøre litt mer av innimellom, bare les den teksten her, det er underholdning liksom. Men så tar vi oss ikke tida til det da, for vi er jo avhengig av at det skal være progresjon, ikke sant, når det er så mye vi skal igjennom.

Vender man blikket tilbake til faglitteraturen, framstilles imidlertid ikke fokuset på «gjenkjennelse», «leselyst» og «underholdning» i litteraturundervisningen som helt uproblematisk. Når Kjelen (2017) fremlegger et knippe utfordringer ved litteraturundervisningen i den nordiske skolen, peker han særlig på hvordan undervisningspraksisene i Norge og i Norden «[kan] kritisere for å leggje for stor vekt på elevens røynsler og private opplevingar i møte med litteraturen, og for lita vekt på å føre elevene inn i litterære konvensjonar og gje dei ei meir omgrepsorientert forståing av litteratur» (s. 69). Kjelen peker med andre ord på hvordan elevenes opplevelser av litteraturen blir opphøyet, og derav tillegges mer betydning enn selve litteraturen. I så måte blir litteraturundervisningen mindre *faglig*, med et større fokus på elevenes preferanser. Selv om det er forståelig at lærere ønsker å skape engasjement og leseglede, kan man diskutere hvorvidt man gjør elevene en bjørnetjeneste ved å la fokuset i for stor grad rette seg mot litteratur som «fenger» og engasjerer, heller enn å holde fast ved det faglige aspektet. Kjelen (2017) trekker eksempelvis fram problematikken ved at litterære tekster ofte ikke blir forstått i den historiske sammenheng de hører hjemme i. Med utgangspunkt i materialet i denne studien, kan det være verdt å spørre seg hvorvidt dette skyldes at flere lærere er svært opptatt av å aktualisere tekstene ved å bringe dem inn i en her-og-nå-kontekst, slik at tekstene skal oppleves mer nære og relevante.

Samtidig samsvarer funnene om «gjenkjennelse» i stor grad med funnene som Sylvi Penne presenterer fra Nordfag-studien fra 2007-2011, selv om Nordfag går noen år tilbake i tid. Penne (2012b) fremlegger eksempelvis hvordan en såkalt «omsorgsdiskurs» forsterkes når elevene er svake og uinteresserte, der de får lese noe de kan «kjenne seg igjen i» og som er «nær deres virkelighet», som de liker å lese om (s. 51). I forrige delkapittel, «Lesing: som redskap og som opplevelse» kunne vi se hvordan flere av lærerne i utvalget beskrev en negativ trend i elevenes leseferdigheter, og at dette bød på utfordringer for tekstarbeidet. Igjen vil jeg

presisere at tilstrekkelige leseferdigheter er et viktig grunnlag for å arbeide faglig med skjønnlitteratur, der Penne (2012b) særlig trekker fram nødvendigheten av å utvikle kontekstforståelse og metaforståelse av tekster (s. 56). Likevel kan det synes å foreligge et dilemma. På den ene siden vil det være nødvendig å bruke tid på å arbeide med leseteknisk trening, som lesestrategier; ferdigheter som flere av lærerne tidligere hadde antatt at elevene i videregående skole allerede har innarbeidet. På den andre siden bør den skjønnlitterære teksten stå i sentrum i litteraturundervisningen. Hvordan kan dette foregå på en hensiktsmessig måte dersom elevene mangler engasjement og ferdigheter til å gripe teksten? Med utgangspunkt i både Penne (2012b) og denne studiens intervjumateriale kan det late til at en voksende elevgruppe med svakere leseferdigheter og -holdninger forsterker behovet for en oppdatert og tilpasset litteraturdidaktikk. Behovet for en ny og oppdatert litteraturdidaktikk har tidligere blitt etterlyst av både Skaftun (2009) og Aase (2019).

#### **4.2.2 «Jeg gjentar meg selv litt på dette med lesetrening og utholdenhet»**

I tillegg til ønsket om å tilrettelegge for gjenkjennelse, peker flere av informantene på litteraturens potensial for å arbeide med *lesetrening*. Denne holdningen kommer til uttrykk hos flere, men er særlig tydelig hos Kaja:

Eh jeg føler at jeg gjentar meg selv litt på dette med utholdenhet da, men jeg tror at det er en verdi i seg selv. Det å kunne lese en tekst som går over lang tid, men og over mange sider. Det tror jeg, eh særlig de som går studieforbereende fag, de trenger det. At alt ikke skal gå så innmari fort. Eller altså du må jo lese fort når du skal lese mange sider på universitetet og, men at du faktisk klarer å holde ut da, og få med deg, eh, du må huske hva du har lest tidligere, og du må få med deg hvilke karakterer som liksom lever og ikke lever lenger. Så at lesetrening liksom kanskje mest er målet da, rett og slett.

Kaja peker her ut selve lesingen som målet med litteraturundervisningen, med vekt på hvordan man må beherske det å være til stede i en tekst over lengre tid. Det er særlig utholdenhetsaspektet som ligger til grunn hos Kaja, hvilket innebærer en orientering imot ferdighetsbasert og teknisk lesing. I så måte nærmer vi oss redskapsiden av norskfaget. Denne holdningen til litteratur og lesing gjenspeiler seg tydelig i hvordan Kaja legger opp undervisningen, da hun kan fortelle at hun dette skoleåret har lagt stor vekt på arbeid med nettopp lesestrategier. Valget om å være mer praktisk rettet har vi sett at Kaja tidligere har begrunnet med at hun liker «verktøydelen» av faget best, og at hun er opptatt av å ruste elevene med ferdigheter de vil ha behov for etter videregående skole, slik som når hun i utdraget overfor retter seg mot elevene på studiespesialiserende. I tillegg mener Kaja at det av og til kan bli for mye abstrakt tolkning og analyse i norskfaget: «Det er nesten akkurat det samme fra jeg gikk



på videregående, og i dag, eh den analysebiten kan jo ta å kvele den beste på en måte» og «man kan jo bli matt av all analyseringa».

Kaja er ikke alene om å peke ut utholdenhetstrening som sentralt ved litteraturundervisningen. Særlig er det spørsmålet om hva som er formålet med å lese hele verk kontra korte tekstutdrag som leder informantene til å snakke om utholdenhetstrening. Både Linn og Kristin trekker fram «utholdenhet» som stikkord, uten at de nødvendigvis oppfatter det som selve *hovedmålet* i arbeidet med lengre verk, men tillegger det likevel høy verdi. Fra et mer litteraturvitenskapelig ståsted signaliserer en slikt vektlegging av «utholdenhetstrening» at man vender seg ut ifra verket heller enn innover. Det er med andre ord ikke litteraturen i seg selv som står i sentrum, men en øvelse i å lese over lengre tid. Ser man til Penne (2012b) og Skaug & Blikstad-Balas (2019) medfører et slikt fokus at litteraturundervisningen framstår noe ubegrunnet, ettersom det skjønnlitterære verket her kunne vært erstattet med et hvilket som helst stykke lengre tekst, og at hovedfokuset ved lesing av hele verk heller bør være å utvikle elevenes litterære kompetanse.

Selv om Kristin vurderer arbeid med hele verk som en god mulighet til å la elevene oppøve leseutholdenheten, understreker hun at det er viktig å «tilrettelegge litt ekstra» for elevene når de skal ta seg gjennom et helt verk. Denne tilretteleggingen dreier seg først og fremst om å være seg mer bevisst hvilke bøker hun velger, og at det er et større behov for å «velge tekster som elevene kan få noe ut av» og som er «overkommelig». Ser man denne holdningen til litteraturundervisning og arbeid med hele verk i lys av Penne (2012b), kan man vende seg tilbake til begrepet om «omsorgsdiskursen», som synes og forsterkes hos Kristin idet hun utfordrer elevene til et mer omfattende litteraturarbeid, i form av litteratur som krever lengre lesesekvenser, men som også kan by på språklige utfordringer:

Når man velger hele verk så må man være enda mer nøye i sine valg, fordi at det bør være tekster som er viktige og som elevene kan få noe ut av. Så må det være verker som er både overkommelige for elever å lese, og som de på en måte har et språk som gjør at de kan komme gjennom det og få noe mening ut av det. At man ikke velger noe som er så vanskelig at det blir nesten uoverkommelig for dem.

Informantene som fremhever litteraturundervisningens potensial for å la elevene trene opp leseutholdenheten sin skiller seg tydelig fra Kjelen (2017), som forsøker å «løsrive» litterær kompetanse og litteraturredidaktikk fra hva han kaller «ein brei lesedidaktisk paraply» (s. 66). Selv om det er legitimt å forstå litterær kompetanse som del av en samlet lesekompetanse, påpeker Kjelen at det fremkommer en rekke særtrekk ved den litterære kompetansen som man bør være seg bevisst. Kjelen går her i dialog med Culler (2002 [1975]) og Blau (2003), som

begge er helt sentrale i teoretiseringen av litterær kompetanse. I lys av Culler og Blau poengterer Kjelen (2017) at «Litteratur lèt seg ikkje forstå som litteratur med mindre ein har eit minimum av kunnskap om kva som blir rekna som litteratur og kva som blir rekna som gyldige lesemåtar i ein gjeven kulturell kontekst» (s. 71). Litterær lesekompetanse peker seg dermed ut som en form for *fagspesifikk literacy*, der norskfaget har et særlig ansvar. Det kan derfor synes uheldig å la utholdenhetsaspektet og leseteknisk trening som ikke omfatter tilegnelse av litterære konvensjoner stå i *sentrum* i litteraturundervisningen, da man kanskje heller burde konsentrere seg om den litteraturdidaktiske problemstillingen om hvordan forholdet mellom analytisk-faglige og opplevelsesbaserte tilnærminger skal være.

Et påfallende mønster man kan spore i intervjumaterialet er at hele fem av seks lærere peker ut sin personlige interesse for litteratur som en del av motivasjonen for å bli norsklærer. Informantenes interesse for litteratur begrunnes blant annet med at «det fungerer som en god virkelighetsflukt», at det er særlig spennende «å følge karakterer over lang tid» og handlinger som «skjer over flere plan hvor du må lese litt mellom linjene». Av den grunn kan det virke paradoksalt at flere av lærerne samtidig begrunner litteraturundervisningen i skolen med at den er godt egnet som lesetrening, med et særlig henblikk på utholdenhetsaspektet. På mange måter kan et slikt litteratursyn virke noe reduksjonistisk. Til sammenligning fant Gabrielsen at litteraturundervisningen på ungdomsskolen i stor grad rettet fokuset mot sjangerlære og virkemidler, og at litteraturen i seg selv kom i skyggen (Gabrielsen, 2019, s. 36). I denne studien, i videregående skole, synes det å være en holdning om oppvurdering av det lesetekniske som plasserer skjønnlitteraturen i bakgrunnen.

Kanskje kan dette ses i sammenheng med forskning som viser til en nedgang i elevenes leseferdigheter, slik som PISA, og at flere lærere derfor i større grad retter fokuset ut av teksten, og heller imot ferdighetssiden ved lesing? Vender man seg mot Kjelen (2017), kan det fornyede og forsterkede fokuset på lesetrening, som vi eksempelvis finner hos informantene i denne studien, handle om Kunnskapsløftets vektlegging av literacybegrepet. Kjelen peker på hvordan fagene *endrer seg* for å tilpasse seg de grunnleggende ferdighetene som innføres, og at norskfaget utvilsomt har blitt farget av hvordan Kunnskapsløftet har løftet fram begrepet om literacy (2017, s. 66). Ettersom literacy i skolen forbindes med mer eller mindre generelt formulerte kompetanser, kan det være at lærerne i utvalget selv er farget av dette fokusområdet.

### 4.2.3 «Den her utviklinga av empati og perspektivskifte, den er viktig»

Skjønnlitteraturens verdi i faget ... Eh jeg tenker vel kanskje særlig på å få andre perspektiver, legge bort litt fordommer. Ja, egentlig få litt forståelse for hva det vil si å være menneske. Hvis litteratur kan være en døråpner inn i den type tankegang, og at jeg kan få formidla litt av det som formålet med faget og litteraturbiten ved faget, så blir jeg glad.

Sitatet overfor er hentet fra intervjuet med Elin, som forsøker å oppsummere hva hun mener er særlig verdifullt ved å lese skjønnlitteratur i norskfaget. Elin fremhever litteraturens evne til å la leserne innta andre perspektiver, og knytter dette til forståelsen av «hva det vil si å være menneske». En ganske lik holdning til litteratur og utvikling av perspektivskifte finner vi hos Linn, som samtidig ser komparativt på hvordan man i større grad må leve seg inn i og skape sine egne bilder når man leser litteratur kontra ser en film:

Eh du bruker jo på en måte det du har med deg i bagasjen din, det du har sett, eh opplevd og erfart. Så da tenker jeg du kan nyttiggjøre deg av også det du har lest, i møte med andre mennesker, eh og på alle felt egentlig. Også tenker jeg at det å få noe formidlet gjennom tekst, da skaper du dine egne bilder, ikke sant. På filmen får du alt servert, i tillegg så har du musikken. Så eh jeg tenker at det her med å stimulere fantasi, innlevelse, empati, ikke sant, at det blir forsterket i større grad når du leser litteratur enn når du får det servert på film.

Litteratursynet som både Elin og Linn fremviser her, minner i stor grad om hvordan Martha Nussbaum forstår litteraturens nytte. Som tidligere nevnt, anser Nussbaum (2016) litteraturen for å være et særlig betydningsfullt bidrag i et imaginært «pensum for verdensborgerskap», hvilket i korte trekk baserer seg på at enkeltindividets evne til innlevelse sidestilles med kunnskap om historie og samfunnsforhold for å kunne delta i samfunnet (s. 25). På samme måte poengterer Skaftun og Michelsen (2017) hvordan personer og samfunn man møter i forskjellige tekster kan tilby ulike måter å erfare verden på, som man videre kan bruke til å både speile og supplere de erfaringene man selv besitter i det virkelige livet (s. 235). Det er dette Linn synes å være inne på når hun peker på litterære opplevelser som del av ens «bagasje», hvilket viser til ulike erfaringer og innlevelse i andre menneskers liv som man har tilegnet seg gjennom lesing.

Hvordan kan man arbeide mot at elevene skal tilegne seg litterære erfaringer i litteraturundervisningen på en måte som oppleves meningsfull og relevant, og som samtidig tar hensyn til eller faller innunder kompetansemålene i norskfaget? Under «Fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen fremgår det at: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Å skulle reflektere over sentrale

spørsmål og få respekt for menneskeverdet kan på sin side knyttes til å utvikle empati og perspektivskifte. Kristin forteller eksempelvis hvordan hun benytter skjønnlitteratur med et tverrfaglig sikte hos «helseelevene»<sup>8</sup> sine, og at målet nettopp er at elevene skal oppleve «å se verden gjennom andres øyne»:

Jeg tror jo at for mine helseelever så vil det være nyttig å lese litteratur som beskriver noe av det de jobber med i sine programfag innenfor helse. Det som står i lærebøkene er veldig sånn, altså det blir på en måte litt sånn tørt fagstoff og kjedelig kanskje. Men hvis man får en historie å henge det på, litt mer subjektivt perspektiv fra noen som har opplevd å ha kreft, eller kanskje noen som har levd i hus med noen som har schizofreni eller er det selv, så vil man få en helt annen dimensjon eh på en måte, enn ved å bare lese fagteksten. Så jeg tror jo at skjønnlitteraturen kan bidra med noe som gjør at elevene får en litt sånn mer helhetlig og dypere forståelse kanskje, for ulike emner.

Passasjen overfor kan leses dithen at Kristin ønsker at elevene skal tilegne seg en dypere forståelse for hvordan ulike helseutfordringer kan oppleves fra et pasient- eller pårørendeperspektiv, der hun anser skjønnlitteraturen for å være en verdifull kilde til å hente slike erfaringer. Vender man seg tilbake til Nussbaum (2016), kan man argumentere for at Kristin er opptatt av å utvikle elevenes *forestillingsevne*, som for Nussbaum dreier seg om å oppøve sin evne til innlevelse, samt øke sin forståelse for andre mennesker, deres motiver, valg og livssituasjoner (s. 25). Kristin finner det i så måte hensiktsmessig å la elevene leve seg inn i subjektive erfaringer som kommer til uttrykk hos fiktive personer man treffer i litteraturen, heller en å *kun* forstå menneskene ut ifra diagnostikk og faglig terminologi som man finner i lærebøkene i helsefag. Med andre ord synes Kristin å presentere én måte å tilrettelegge for at elevene kan trene på perspektivskifte og empatiutvikling, i et tverrfaglig landskap.

En annen inngang til å arbeide med utviklingen av elevenes *forestillingsevne* finner vi hos Linn og Elin, som begge trekker fram verdien i å la elevene *utforske* litteraturen selvstendig, og gjerne med et kreativt utgangspunkt. Elin begrunner det slik: «det er noe i å knytte tekstarbeid til mer enn bare det å lese, og løfte det ut av den derre sfæren som bare handler om bokstaver. Det tror jeg kan hjelpe flere å bli engasjert». Felles for begge informantene var at de presenterte et undervisningsopplegg med utgangspunkt i *Saga om Gunnlaug Ormstunge*, der elevene skulle nærme seg sagaen på ulike måter. I Elins klasse fikk elevene i oppgave å peke på sentrale virkemidler og tematikk, men også knytte sagaen opp mot egen refleksjon og hva som resonerte i dem da de leste. Meningen var å gjøre teksten levende, ved at elevene: «[de] fikk lov å være litt digitale, og kombinere med både lyd og bilder og sånn». I Linn sin klasse

---

<sup>8</sup> Elever som går helse- og oppvekstfag i videregående skole.

valgte flere av elevene å dramatisere et utvalg av scener fra sagaen, der målet var å sette teksten i bevegelse:

De klarte liksom å skape sine egne bilder. Man må jo være realistisk, vi hadde jo begrensning med tid også hadde vi bare klasserommet. Men noen hadde jo vært og henta, eh tatt med seg en sånn skinnfell, ikke sant. Så noen gjorde mye ut av det. Det er bare enkle rekvisitter altså, som skal til for å engasjere elevene. De syntes i alle fall det var veldig morsomt.

I likhet med Elin mener Linn at engasjementet hos elevene skyldtes at de fikk løfte teksten ut av «den sfæren som bare handler om bokstaver», og at de gjennom dramatiseringen fikk ta del i den store dramatikken som arter seg i sagaen, med både hevner, drap, sjalusi og svik: «De syntes det var morsomt, for det var jo voldsomme greier og action». Ved å sette *Saga om Gunnlaug Ormstunge* «i bevegelse» fikk elevene i praksis ikle seg de ulike rollene til personene som sagaen omhandler, de fikk muligheten til å prøve seg «i deres sko», og ta del i livet slik det kunne utspille seg i middelalderen. Ser man til Smidt (2018) vil undervisningsoppleggene som Elin og Linn forteller om trolig kunne eksemplifisere hvordan eldre tekster kan nyskapes gjennom kollektivt arbeid, i tillegg til læringspotensialet som ligger i at elevene får utprøve ulike tolkningsstrategier (s. 19). Å tilrettelegge for kreativt tekstarbeid kan med andre ord fungere som en annen inngang til å oppnå perspektivutvidelser, hvilket både Elin og Linn peker ut som noe av hensikten med oppleggene.

#### **4.2.4 «Litteraturen er jo en sammenbindende kraft i samfunnet på mange vis»**

Alle informantene knytter litteraturen i større eller mindre grad til dannelses- og kulturperspektivet. Marte oppsummerer det kort med at: «det handler jo om å vite hvor vi kommer fra, dem må rett og slett kjenne sin historie», og ser på dette som en forutsetning for at elevene skal kunne finne sin egen stemme. For Kaja er det vesentlig at «vi skal ha en felles plattform for kulturen vår», og at norskfaget spiller en sentral rolle nettopp her. På samme måte ser Linn litteratur og litterær tematikk i sammenheng med samfunnsutviklingen, idet hun beskriver norskfaget som «et opplysningsfag»:

Jeg tenker jo at norskfaget er et veldig sånn dannelsesfag, med opplysning, ikke sant. Og jeg tenker at vi, altså når vi ser litteraturen; ta en tidslinje, så ser vi hvilke temaer de har tatt opp, som har relevans for tiden vi lever i. Få kjennskap til tidligere tider, hvorfor vi er sånn som vi er i dag. Så tenker jeg at kunsten speiler jo samfunnet på en måte. Og jeg tenker at litteraturen er en viktig del av kunstverdenen, som forfattere og skrivestiler og, ja. Rett og slett å forstå samfunnet og hvordan det har utviklet seg.

Selv om samtlige av informantene kan fortelle om hvordan de tillegger både norskfaget og skjønnlitteraturen en dannende funksjon, er ikke dette nødvendigvis like enkelt å videreformidle til elevene. Kaja forteller at det kan være vanskelig å engasjere elevene i litteraturarbeidet: «Jeg kan ikke si at jeg har en klasse nå som på en måte synes at litteratur har egenverdi (latter), så det er vanskelig å si at noen tilnærminger eller opplegg eh slår an på en måte». Kaja presiserer at engasjement og ferdigheter varierer fra klasse til klasse, men er samtidig ærlig om at hun i det senere har opplevd det mer utfordrende «å få elevene med seg». Rett i forkant av intervjuet opplevde hun å måtte legitimere litteraturdelen av faget overfor en elevgruppe som hadde «fått nok av all analyseringen». Selv om en slik problemstilling ikke virker å være utstrakt i denne studiens materiale, er den neppe unik for Kaja. I det følgende vil jeg derfor belyse hvordan norsklærerne i utvalget begrunner for elevene hvorfor de skal arbeide med eldre, kanoniserte verk og tekster.

Elin er opptatt av at elevene må forstå betydningen av litteraturen som introduseres i klasserommet, og at det ikke bare isoleres til at «alle skal lese et verk av Ibsen, også ferdig med det». Hun påpeker at: «det er jo tankegodset de må forstå betydningen av, hvorfor skrev man, hva skrev man», og viser til hvordan meningsinnholdet i tekstene kunne ha samfunnsendrende «sprengkraft». Frida legger seg på samme linje som Elin, og spør seg: «Kanskje er ikke Ibsen så «dinosauraktig» som elevene kanskje først tror, eh om man leser noe av det han har skrevet og ser på hvordan situasjonen i verden er i dag». Også Kristin ser verdien i den klassiske litteraturen som inngår i norskfaget, og poengterer for elevene at det handler om «en totalpakke hvor man skal dannes slash utdannes gjennom et langt liv»:

Det handler jo om en sånn totalpakke hvor man skal dannes slash utdannes gjennom et langt liv, så det er vel egentlig svaret jeg gir dem. Også synes dem at det er litt sånn der stivbeint og at jeg er litt gammel kjerring og litt sånn vrang da, at jeg ikke forsvarer dem. Det er noen ting som er en selvfølge for meg at dem gjør, men så spør det jo da hvordan man angriper disse her tekstene.

Samtidig påpeker Kristin at man bør være seg bevisst hvordan man angriper tekstene, og da særlig de eldre verkene som flere av elevene opplever at de må «blåse støv av», der også språket kan by på ekstra utfordringer. Hvordan angriper man tekstene? Kristin selv beskriver at hun ofte setter elevene til å jobbe med en tekst to og to sammen, deretter i firegrupper, for å lese og skrive ned hva de kommer fram til ut ifra et analyseskjema, men uten strenge krav om at «alt må være helt på stell». På slutten av timen deler de ulike gruppene sine innspill i plenum, samtidig som Kristin selv fylte inn momenter ved teksten som hun mener er viktige. Marte forteller at hun trives godt med å kombinere romanlesing med *sokratisk seminar*, hvilket er en

fokusert diskusjon rundt en litterær tekst. Det sokratiske seminaret lar elevene ta hovedrollen i samtalen. Marte forteller:

Da kan jeg som lærer trekke meg ut av ringen og bare observere. Jeg opplever da at elever som er stille når hele klassen får snakke, dem tar veldig ansvar i samtalen. De skal jo bare ha en samtale, ikke sant, og løse opp i ting, undersøke ting sammen. Så jeg synes det blir veldig gode samtaler da, om litteratur, og ja. Så hvis jeg skal trekke fram hva som fungerer best, så er det akkurat den måten å jobbe på.

Felles for Kristins par-jobbing og Martes bruk av sokratisk seminar, er at begge undervisningsmetodene lar elevene utforske litteraturen selvstendig, slik at de nærmest framstår som «detektiver» i teksten. Mens Marte opplever at flere elever «tør å ta større plass» under denne måten å arbeide på, begrunner Kristin suksessen ved par-arbeidet med at «elever liker jo å finne ut av ting», og «jeg opplevde at elevene likte å jobbe på denne måten, siden de kunne finne ut av ting på egenhånd og lære av hverandre». Disse måtene å jobbe på kan minne mye om Sheridan Blaus *Literature workshop*. I stedet for å være passive mottakere av lærerens tolkning får elevene mulighet til å eksperimentere med sin egen metakognisjon, der de både får prøve og utfordre tolkningene sine, individuelt og sammen med medelever (Blau, 2003, s. 20). I tillegg, som Marte påpeker, kan denne undervisningsmetoden bidra til «gode samtaler om litteratur», der de kan dele hva som resonnerer i dem når de leser, og samtidig diskutere hvorfor de mener at teksten har eller ikke har relevans.

#### **4.2.5 Hva skiller lærernes perspektiver på litteraturen, og hva er likt?**

I dette delkapittelet har jeg presentert fire ulike perspektiver på litteraturundervisningen i videregående skole, med utgangspunkt i de seks informantenes holdninger, erfaringer og tanker omkring skjønnlitteratur. Meningsinnholdet i de to førstnevnte perspektivene kan oppsummeres til å omhandle henholdsvis «litteraturens evne til gjenkjennelse» og «skjønnlitteratur som arena for utholdende lesetrening». I begge disse perspektivene kan man diskutere hvorvidt skjønnlitteraturen reduseres til noe annet, ved at fokuset synes å rettes mot elevenes egne opplevelser og leselyst, samt teknisk lesetrening med vekt på «å være til stede i en tekst over lengre tid». Det er med andre ord lite fokus på å tilegne seg litterær kompetanse og forståelse for litterære konvensjoner, som i sin tur kjennetegner en mer faglig tilnærming til litteraturen (Blau, 2003; Kjelen, 2017; Skaftun & Michelsen, 2017).

I de to sistnevnte perspektivene er det imidlertid «litteraturens evne til å utvikle empati og perspektivskifte», og «litteraturens samfunnsrolle» som kommer til syne. I begge disse tilnærmingene virker selve litteraturen å stå tydeligere i sentrum, med et uttalt fokus på

litteraturens dannende funksjon. Det er ikke alltid like enkelt for elevene å forstå verdien som er ment å ligge i budskapet om at litteraturen har en dannende funksjon, hvilket vi har sett gjennom Kajas noe frustrasjonspregede beskrivelser av elevenes motvilje til å engasjere seg i de litterære tekstene. Elin forteller at «litteratur er et privilegium for elevene uten at de vet det selv», som i sin tur kan tyde på at også hun har erfart motvilje i klasserommet. Felles for informantene som har utpekt litteraturens dannende funksjon som særlig viktig, er troen på å gi elevene litterære erfaringer som de kan ta med seg i sin egen «bagasje». I tillegg har flere av lærerne trukket fram nødvendigheten av å forstå hvordan meningsinnholdet i skjønnlitterære tekster både har utviklet seg i takt med samfunnet, så vel som at de har *bidratt* til utviklingen i samfunnet, slik både Linn og Elin har vært innom.

Spørsmålet om hvilken type tilnærming som elevene er best tjent med er imidlertid ikke svart-hvitt. Skaftun og Michelsen (2017) påpeker at både leselyst-perspektivet og dannelsesperspektivet har verdi, men at de ikke bør sammenblandes. Forskjellen ligger i at leselyst-perspektivet kan betraktes som inngangsbilletten til en leserkarriere, mens dannelsesperspektivet i større grad regnes som resultat av et langvarig arbeid med å forstå og forholde seg til et stort register av tema og framstillingsmåter (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). Leselyst-perspektivet er innrettet mot at elevene skal oppleve relevans, på den ene siden, og fascinasjon og underholdning på den andre siden. Til forskjell omhandler dannelsesperspektivet i større grad at elevene skal *forstå*, og i så måte knytte opplevelsen til forståelse av sammenhenger med menneskelig og kulturell verdi. Ifølge Kjelen (2017) er det likevel mulig å «møtes på midten», dersom man tar elevenes opplevelser av teksten opp til faglig drøfting (s. 73). På denne måten kan man hensyn til lesingen som *opplevelse*, samtidig som man kan forstå litterær lesing som en *faglig* kompetanse, og at lesingen dermed blir en dannende aktivitet.

### **4.3 Skjønnlitteratur og kritisk lesing**

I den tredje og siste tematiske bolken i intervjuene beveget tematikken seg i retning av kritisk lesing. Kritisk lesing og tenkning har blitt viet stadig større plass og fokus i norskfaget de senere årene, selv om vi har sett at ideen om «kritisknorsken» gjorde seg gjeldende allerede på 70-tallet (Moslet, 2009, s. 29). Hva kritisk lesing angår helt konkret, synes likevel å være både omfattende og sammensatt. Parallelt med «den kritiske lesningens vitalitet» i skolefaget norsk, har interessen for kritisk litteraturteori vokst kraftig de siste tiårene, med en fornyet interesse både i litteraturvitenskapen og i litteraturredidaktikken. I litteraturvitenskapen knyttes den



kritiske teorien særlig til politiske lesninger. Hensikten med å innlemme kritisk lesing i denne studien har derfor vært å undersøke hvilke assosiasjoner lærerne i utvalget gjør seg idet kritisk lesing settes på dagsorden, og hvorvidt de mener at skjønnlitteratur egner seg som arena for å styrke elevenes kritiske literacy.

#### **4.3.1 Hvilke assosiasjoner vekker «kritisk lesing» hos informantene?**

Flere av informantene trakk fram «evnen til å være kritisk» allerede innledningsvis i intervjuene, i samtale om hvilke oppgaver de anså for å være norskfagets «viktigste». Å utpeke de kritiske ferdighetene som en av fagets hovedoppgaver viser at norsklærerne tillegger det kritiske aspektet høy verdi. Med utgangspunkt i intervjumaterialet er det tydelig at informantene har en ganske lik forståelse av hva den kritiske lesingen i norskfaget innebærer. En formulering som går igjen hos tre av lærerne, med et meningsinnhold som også presenteres av de resterende tre, er eksempelvis at kritisk lesing handler om at man «ikke skal sluke teksten rått», og at man «ikke skal bli lurt». Hva dette innebærer, og hvordan lærerne arbeider for å gjøre elevene kritiske, vil jeg legge fram i det følgende.

I første omgang kan det være verdt å reflektere over hvorvidt informantene etterstrebet å opprette en umiddelbar kobling mellom kritisk lesing og skjønnlitteratur. Inngangsspørsmålet i den den tematiske bolken om kritisk lesing dreide seg om hvordan informantene selv forstod kritisk lesing, og hvilke umiddelbare tanker de gjorde seg omkring temaet. Elin svarte her at «Nei, altså jeg knytter det jo automatisk opp til kildekritikk jeg da, men da beveger jeg meg litt over ifra skjønnlitteratur til sakprosa. For det er kanskje der vi har mest fokus på det her med kritisk lesing». Tar man Elins formulering til betraktning, og bruken av ordet «men», kan det peke mot at hun opplever at hun er i ferd med å svare «galt» ved å bevege seg vekk fra det skjønnlitterære landskapet. Dette kan skyldes at prosjektbeskrivelsen som informantene mottok i forkant av at de samtykket fremla at masteroppgaven ville undersøke forbindelsen mellom skjønnlitteratur og kritisk tilnærming til tekst. Det kan derfor være mulig at lærerne forsøkte å opprette en slik kobling, selv om de ikke nødvendigvis opplevde noen kobling. Dette kan ha medført feil i materialet, tar man til betraktning at denne studien kun er undersøkende, og ment for å belyse hvilke holdninger, tanker og begrunnelser for litteraturfaglig arbeid som forekommer blant norsklærerne.

På den andre siden er det interessant at Elin beveger seg bort ifra skjønnlitteraturen idet det skal dreie seg om kritisk lesing, da det kan gi inntrykk av at hun mener at det foreligger et tydelig skille mellom sakprosa og skjønnlitteratur, og at tilnærmingen til disse tekstene dermed arter seg ulikt. Elin er imidlertid ikke alene om å knytte kritisk lesing mer eller mindre direkte

til sakprosjangeren. Linn tenker først og fremst på at kritisk lesing handler om at «man må undersøke kildematerialet», og sikter med det til omgangen med tekster som er ment å inneholde faktainformasjon, og at man må vurdere hvorvidt informasjonen er pålitelig i disse tekstene. På samme måte knytter Kaja og Marte kritisk lesing til det å «ikke bli lurt», hvor Marte utdyper: «Jeg tenker jo på den her evnen til å avsløre at vi blir lurt, eh typ reklame og å være kritisk til konspirasjonsteorier og eh ja den type ting». Kristin tenker på hvordan ting framstilles i mediene, og begrunner nødvendigheten av at elevene besitter kritiske leseferdigheter med at: «Det meste i samfunnet er jo skriftliggjort i en eller annen form, og man kan gå i ganske mange feller da. Altså mediene framstiller ofte ting på måter som ikke er så nyansert, og ikke alltid så riktig». Felles for samtlige i utvalget er ideen om at kritiske leseferdigheter forstås som et verktøy for å orientere seg i en stadig mer tekstliggjort verden, som preges av reklame, annonser, konspirasjonsteorier, et hav av faktainformasjon, og mer til. Felles for «tekstene» lærerne forbinder med kritisk lesing er at de er sammensatte og står nærmere sakprosjangeren enn skjønnlitteraturen.

Hvordan gjenspeiles informantenes forståelse av kritisk lesing i undervisningen? Lærerne forteller at tekstene som typisk er «gjenstand» for et kritisk blikk, ofte er innlegg fra sosiale medier, taler, nyheter og overskrifter, reklame, kronikker, leserbrev og blogginnlegg. Tar man til betraktning at kritisk lesing i læreplanen kanskje er sterkest forbundet med kildekritikk, er dette kanskje lite overraskende. Samtidig er fraværet av skjønnlitteratur interessant, ettersom mye litteratur krever at man i stor grad er kritisk og «mistenksom» når man leser (Kittang, 1975; Blau, 2003, Blikstad-Balas, 2023). Hos Blikstad-Balas (2023) kobles eksempelvis skjønnlitteraturen *direkte* til kritisk lesing (s. 41). Kaja forteller at hun pleier å be elevene om å «plukke teksten fra hverandre», og stille spørsmål til teksten. Dette er en praksis som samtlige av informantene deler, og spørsmålene som forekommer flest ganger i intervjumaterialet er: Er teksten troverdig? Hva er formålet? Hvor er teksten hentet fra? Hvilke ord blir brukt? Hvem har skrevet teksten? For Kristin er det særlig viktig at elevene presenteres for flere tekster som omhandler temaet elevene skal lese om. Hun forteller at hun gjerne deler elevene inn i grupper, der hver gruppe skal undersøke hver sin tekst. Til slutt legger hver gruppe fram sterke og svake sider ved teksten de har lest. Ifølge Kristin handler det om «at man begynner med å fange bredden, og så prøver å se om man klarer å dra en slags felles sannhet ut av tekster som omhandler det samme».

### 4.3.2 Å møte motstand i teksten: engasjement eller motløshet?

Kritisk literacy må likevel ikke begrenses til å utelukkende omhandle kildekritikk, da det også dreier seg om å møte teksten *aktivt*, og med motstand (Blau, 2003; Samoilow & Myren-Svelstad, 2020; Veum & Skovholt, 2020; Blikstad-Balas, 2023;). Som jeg har belyst i kapittel 4.2 «Litteraturundervisningens begrunnelser, mål og mening», virker enkelte av lærerne i utvalget å vegre seg for å bringe tekstutdrag og verk inn i undervisningen som kan oppleves krevende. Kristin var eksempelvis særlig opptatt av at man i så fall måtte tilrettelegge og ta ekstra hensyn, og passe på at «det ikke ble helt uoverkommelig». På den andre siden av gjerdet står Martin Blok Johansen, dosent ved VIA University College i Aarhus, som spør seg: «Hvilke tekster kan man tillate seg at presentere for barn i skolens undervisning?», i forbindelse med å ha introdusert elever på barnetrinnet for tekster av Kafka, Dostojevskij og Proust (2015, s. 1). Tar man intervjumaterialet i denne studien til betraktning, i tillegg til Johansens studie, kan det late til at de utfordrende tekstene står i et spenningsforhold mellom å på den ene siden skape nysgjerrighet, og på den andre siden skape motløshet. Hva skjer med elevenes engasjement i møte med utfordrende tekster, og hvordan tar de sats for å møte teksten «aktivt»?

Kaja innleder med sin erfaring av at «Det er lett å gi opp, veldig lett å gi opp», hun opplever at elevene har lett for å tenke at «nei, dette er for vanskelig, dette skjønner jeg ikke», og at denne holdningen har stor smitteeffekt over på andre elever i klasserommet. I tillegg opplever hun at flere elever er opptatt av «rette og gale svar», i så måte at: «de [liksom] vil kunne sette to streker under svaret, selv om det ikke er matte vi driver med». Av den grunn finner Kaja ofte tekstene som er ment å utfordre elevene, også utfordrende for henne å benytte i undervisningen, ettersom elevene i større eller mindre grad utviser misnøye og motløshet. Det kan være verdt å stoppe opp litt her, ved Kajas skildringer av hvordan elevene etterstreber å «sette to streker under svaret». I lys av Blau (2003) er disse elevenes evne til performativ literacy begrensede, på en slik måte at flere av egenskapene som kjennetegner kompetente lesere mangler. Ifølge Blau er dette problematisk, ettersom lesere som «jakter» sikre og *gyldige* svar i teksten, kanskje også forstår verden på lignende vis, med manglende forståelse av kompleksitet og tvetydighet: «Readers who read texts looking for secure and certain answers to their questions may also read the world with a similar passion for certainty and with a similar intolerance for the moral complexity and ambiguity that resist simplistic formulations» (s. 213).

Fridas erfaringer med å utfordre elevene gjennom tekstvalget ligner i stor grad på Kaja sine, der hun forteller at: «Jeg synes mange gir opp veldig fort hvis de ikke forstår teksten første gang, eh også drar de med seg andre elever som kanskje synes det var litt spennende egentlig. Så da kan det bli litt sånn kollektivt dårlig stemning». Også Kristin trekker fram gjentakende

kommentarer fra elevene som «nei dette her er ikke noe poeng å lese» og «dette skjønner jeg ikke», men påpeker også at: «For mange andre så er det veldig interessant, og noen legger nesten hele sjela si i å prøve å forstå teksten, og ser for eksempel på hvilke ord som blir brukt og sånn». Igjen kan vi trekke linjer til Blau (2003), og egenskapene om toleranse for å feile, toleranse for tvetydighet og motstand og evnen til fokusert oppmerksomhet, som kjennetegner en kompetent leser (s. 211). Kristin mener at nøkkelen til å utvikle elevenes tekstforståelse er at de jobber sammen, og at de fokuserer på at tekstforståelsen er en *prosess*, der de ikke nødvendigvis kan regne med å forstå alt ved første gjennomlesning. Denne strategien finner støtte hos Blau, som hevder at elevenes performative literacy kan trenes ved at elevene får arbeide med komplekse tekster i grupper, med fokus på å kartlegge *hva* som er utfordrende ved teksten, stille spørsmål og diskutere ulike tolkninger (2003, s. 215).

Beskrivelsen til Kristin om at noen elever nærmest «legger sjela si i å prøve å forstå teksten» peker i retning av dypt engasjement i møte med tekstutfordringer. Kristin beskriver at disse elevene ofte er opptatt av å undersøke hvilke ord forfatteren bruker, og forsøker å «kode» disse ordene, eller finne ulike betydningsmuligheter. Ser man til Samoilow og Myren-Svelstad (2020) handler den kritiske tilnærmingen til skjønnlitteratur vel så mye om å ta teksten på alvor som estetisk objekt, som å lete fram politiske aspekter; hvilket de mener at på mange måter er underkommunisert i norsk skole (s. 16). I en kritisk lesning bør man derfor undersøke den estetiske formen, der eksempelvis ordvalg, metaforbruk og komposisjon kan tjene som sentrale komponenter i teksten. De ulike formtrekkene og språktrekkene er hva som gjør teksten til en *litterær* tekst, hvilket er avgjørende for å forstå hvordan teksten skaper mening (Samoilow & Svelstad, 2020, s. 17). Kristins elever er med andre ord på sporet av å foreta en kritisk og estetisk lesning, ved å aktivt reflektere over hvilke ord forfatteren har benyttet.

En slik form for refleksjon over forfatterens ordvalg kan minne om Atle Kittangs «symptomale forståingsform», der man «[følger] diktarens intensjon dit ned der den blir konstituert» (1975, s. 45). Kittang (1975) påpeker at det er nødvendig å «se bak avsenderen» i møte med en tekst, ettersom litterær praksis i likhet med annen menneskelig praksis preges av instanser man ikke alltid er klar over (s. 45). Å gå nysgjerrig og gravende til verks i hva som angår tekstens språklige oppbygning vil dermed være en form for kritisk tilnærming. Dette er en kritisk teksttilnærming som imidlertid skiller seg fra den klassiske tilnærmingen man ofte finner i skolen, som også knyttes særlig sterkt til kritisk literacy som teoretisk felt, der man i større grad er opptatt av å gjøre elevene i stand til å vurdere hva som er «rett og galt i verden» (Veum & Skovholt, 2020, s. 16). Blant lærerne i utvalget er det særlig Marte som kan fortelle om positive erfaringer ved å la elevene foreta «dypdykk» i de utfordrende tekstene, uten at

hovedvekten primært har ligget på å avdekke verdier og holdninger. Hun peker ut det sokratiske seminaret som særlig godt egnet til dette formålet, der elevene kan hjelpe hverandre til å forstå flere lag av teksten:

Men den her metoden som jeg snakka om, sokratiske seminar, der tok jeg utgangspunkt i boka *Samtidslirykk i klasserommet*, og dikt derfra da, med mange tomme plasser hvor de virkelig måtte lese mellom linjene, utforske. Og du kan jo oppleve at noen blir litt provosert og oppgitt, litt sånn «herregud her er det jo ingen mening liksom». Eh, men når dem får beskjed om å bare snakke om teksten i ti minutter, så greier dem i hvert fall å stille en del spørsmål da, sånn «hva kan det her bety, og hva menes med den metaforen her?», hvis det er litt sånn rare tekster. Jeg vet jo heller ikke, og da er jeg ærlig på at «altså jeg har ikke peiling, jeg har ikke gjennomtolka denne teksten, men se hva dere får ut av den». Ja, så det funker for å få dem til å reflektere og stille spørsmål da, også forstår de ofte litt mer etter hvert og av hverandre. Og da må tekstene være litt vanskelige, for hvis det ikke er motstand, så sluker vi jo rått, og det tenker jeg vi gjør nok ellers.

I tillegg til å beskrive hvordan det sokratiske seminaret tar form, kan vi i utdraget overfor lese at Marte påpeker nødvendigheten av å utfordre elevene, og at det er viktig at de opplever å møte motstand også i litteraturen. Denne holdningen til både elevene og til tekstvalg skiller seg fra Kristin, som tidligere har fortalt at dersom hun velger en ekstra utfordrende tekst, så må hun tenke seg om to ganger og tilrettelegge særlig nøye slik at elevene skal «komme seg igjennom». Ser man til Skarpenes (2005) vil Martes bevissthet omkring at elevene må møte motstand være et sunnhetstegn, med bakgrunn i en bekymring om hvorvidt lærerne i for liten grad utfordrer elevene, i den «elevsentrerte skolen» (s. 428). At Marte forteller elevene at hun selv ikke sitter på noen «fasit», samt at de oppfordres til en uformell gruppesamtale, kan i sin tur bidra til å gjøre elevene mer aktive, heller enn at de passivt mottar «forklaringer» på tekstene.

Ifølge Marte har de sokratiske seminarene ofte fungert svært godt, hvilket er bakgrunnen for at hun tidligere i intervjuet utpekte metoden som «den som fungerer best», i forbindelse med litteraturundervisning. I så måte deler Marte erfaringen til Margrethe Sønneland, som i doktorgradsavhandlingen *Teksten som problem – En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* (2019) fant gruppesamtaler særlig godt egnet for å engasjere til elevdeltakelse i faglige «problems and issues», i tilknytning til litterære tekster (s. 19). I doktorgradsavhandlingen argumenterer Sønneland for at tekster som krever stor grad av tankearbeid kan forstås som selve grunnlaget for elevenes engasjement. Sønnelands studie kan ses i forlengelse av Johansen (2015), som jeg allerede har nevnt i forbindelse med at han utfordret elever i en sjetteklasser med å lese utvalgte tekster av Kafka, Dostojevskij og Proust. Bakgrunnen for Johansens studie var en opplevelse av flere lærere kom elevene for mye i møte da de foretok tekstvalg til morsmålsundervisningen, og at det nærmest hadde oppstått en «berøringsangst» for å presentere litteratur som i større grad krever tankearbeid (2015, s. 8).

Selv om Johansens studie rettet seg mot barnetrinnet, synes den samme holdningen som framkommer hos Johansens informanter også å komme til uttrykk hos enkelte av lærerne i denne studien, med tanke på hvordan flere forteller at de strekker seg mot å velge tekster som de mener kan passe godt til elevene.

Johansen (2015) mener på sin side at elever i større grad behøver «adgang» til litteratur som virker flertydig og kompleks. Denne ideen begrunner han med at elever i alle aldre bør få mulighet til å utvikle og fastholde et kritisk-distansert og analytisk blikk på litteratur. Samtidig kan flere slike tekstmøter potensielt medvirke til å avdramatisere det dramatiske, som Johansen poengterer; at «det overdrevet høystemte ved klassisk og kanonisert voksenlitteratur bliver nedtonet» (2015, s. 9). Om man vender seg tilbake til denne studiens materiale, virker Elin å være særlig bevisst de positive sidene ved å gi elevene erfaringer med utfordrende litteratur. Hun forteller at hun gjerne skulle ha utfordret elevene mer hyppig, men at det kan være vanskelig å få til i praksis, ettersom hun også må sørge for at det store flertallet av elevene opplever undervisningen som meningsfull og hensiktsmessig. Selv om det å gi elevene mer handlingsrom og utfordringer kan vekke både motivasjon og engasjement, opplever Elin, på lik linje med flere av informantene, at dette først og fremst gagnar de sterkeste elevene: «Jeg skulle jo gjerne ha utfordret elevene mer, og jeg skulle gjerne ha solgt det inn hver eneste gang altså, men jeg ser jo av erfaring at det ofte kanskje er hos de sterkeste elevene at det skaper motivasjon».

#### **4.3.3 Skjønnlitteraturens potensial for kritisk lesing: «det kan jo sikkert ha noe for seg, men ...»**

På spørsmålet om hvorvidt skjønnlitteraturen egner seg for å trene elevene i kritisk tekttilnærming synes informantene å være noe splittet. De av lærerne som i større grad uttrykker en form for skepsis, begrunner det med tidsaspektet og arbeidsmengden, og at det fort kan resultere i merarbeid å skulle endre fokuset på måten man nærmer seg skjønnlitteraturen i norskfaget på. Elin mener eksempelvis at det er en spennende tanke, og at det «absolutt kan la seg gjøre», men at «i en faglig undervisningshverdag må man hele tiden ha fokus på det viktigste, siden det er så mye elevene skal gjennom», og at det kritiske perspektivet dermed blir et hovedanliggende i arbeidet med sakprosaetekster. For det andre er det først og fremst kildekritikk som informantene forbinder med kritisk lesing, hvor Kaja poengterer at fokuset først og fremst ligger i å vurdere kilden og tenke på «hvem er det jeg hører på her, og hvordan påvirker det meg», og mener at dette ligger nærmere sakprosa sjangeren enn skjønnlitteraturen.

Samtidig peker enkelte av informantene på hvordan skjønnlitteraturen, og særlig romansjangeren, har endret seg noe de siste årene, og at det er nødvendig å rette et kritisk blikk også mot fiksjonslitteraturen man omgir seg med. Det er særlig Frida som utviser denne holdningen, og sikter til den tilslørte fiksjonen som gjerne omtales som «virkelighetslitteratur». I tillegg til å ha diskutert Knausgård-debatten med elevene, valgte hun å lage et undervisningsopplegg til den biografiske romanen *Bare en natt til – husker du din første kjærlighet* (2018), av bloggeren Anniken Englund Jørgensen. I tillegg til å undersøke hvorvidt boken kunne omtales som en roman, rettet hun fokuset mot fortellerstemmen i teksten og lot elevene diskutere «pålitelighetsgraden». Hensikten med å tematisere virkelighetslitteratur begrunner Frida med at stadig flere forfattere skriver tilslørte romaner, og at mange bloggere utgir tilsvarende bøker; og at det derfor er viktig å ha et kritisk blikk, slik at man ikke leser denne litteraturen naivt:

Det er jo flere forfattere som nå på mange måter sprenger grensene for hva en roman eller en fiktiv bok kan være, og når flere og flere influensere og bloggere gir ut sånne tilslørte bøker så mener jeg at vi bør snakke om dette i norskfaget også. Eh det var jo flere i klassen som var godt kjent med hvem Jørgensen er, for de følger henne jo på sosiale medier. Og det var faktisk en bok som flere hadde lest, og i den klassen er det ikke mange som liksom leser noe særlig (latter). Så da synes jeg at det er ekstra viktig, eh hvis det er den her typen litteratur av disse bloggerne som elevene trekkes imot, så er de nødt til å kunne ha et kritisk blikk på hva de leser da.

Som Frida har nevnt tidligere i intervjuet, var lesegleden i klassen relativt lav i utgangspunktet. Av den grunn fant hun det bemerkelsesverdig at flere av elevene hadde lest Jørgensen sin bok, og at de kjente godt til boken fra før. Frida forteller om elevene at: «[de] ble nok litt overrasket over å finne den i klasserommet», og at det ble «ekstra mye engasjement av å jobbe med den her typen litteratur». Vender vi oss tilbake til Roe (2014) og poenget om at «tekstmengden i samfunnet generelt er økende» (s. 12), synes Frida å ha et bevisst forhold til det økende omfanget av tilslørt fiksjon. Også Frida påpeker emnetrengselen i norskfaget, men er tydelig på at: «Hvis litteraturen beveger seg i den retningen så må vi følge opp det i litteraturundervisningen, og da kan vi stille spørsmål til avsender, språk og skildringer. Eh altså jobbe litt likt som vi gjør med sakprosa da». Ser man til Blikstad-Balas (2023) ville Frida trolig fått kudos for å innlemme Jørgensen i undervisningen, på bakgrunn av at «Å inkludere tekster som ikke er intendert for skole, kan gjøre at faget oppleves som mer relevant», og at «Det å utvide repertoaret av tekster er en helt sentral del av å opparbeide kritisk literacy (s. 115).

Med bakgrunn i intervjumaterialet virker Frida å være alene om å sette virkelighetslitteraturen på dagsorden i undervisningen. Den tilnærmingen som kommer

tydeligst til uttrykk i det å skulle nærme seg skjønnlitteraturen kritisk blant informantene er heller det å undersøke hvilke holdninger og verdier som uttrykkes i litteraturen. For å bruke Frida som eksempel igjen: «Ja, jeg tenker ... kanskje i første omgang at skjønnlitteraturen er en god arena for å undersøke hvordan folk alene og i grupper blir omtalt, eh og hvordan miljøene blir skildra», og videre: «hvordan forholder vi oss til at samene nærmest skildres som «dumme lapper» i *Markens grøde* for eksempel, hva sier det oss og hva kan vi lære?». Selv om flere av informantene ikke synes å koble en slik tilnærming til kritisk lesing, er den likevel et uttrykk for nettopp det. Hos Samoilow og Myren-Svelstad (2020) framgår det at kritisk teori dreier seg om å belyse forholdet mellom litteratur og samfunn, der litteraturen blir et estetisk uttrykk som står i et dynamisk forhold til samfunnet (s. 14). Når Frida trekker fram *Markens grøde* retter hun blikket mot hvordan samene framstilles litterært, og ser dette i lys av hvordan samfunnet *var* og hvordan samfunnet siden har endret seg. Også Marte peker på hvordan man kan rette blikket mot oppfatningen av «den andre» som kommer til uttrykk:

Jeg vet ikke om det er et godt svar, men eh vi har jo lest de tekstene, eh ja for eksempel mange eldre klassikere fra litteraturhistorien, ja og for eksempel *Tante Ulrikkes vei* fra litt nyere tid, og reflektert over hvor mye hverdagsrasisme som finnes da. Og det gjør oss jo selvkritiske på måtene vi snakker om og til andre på da. Som spørsmålet «hvor er du fra da, *egentlig?*». Liksom, altså den typen holdninger da. Så det er kanskje det første jeg kommer på.

Marte virker å forbinde den kritiske tilnærmingen til skjønnlitteratur særlig med å rette blikket mot hvilke holdninger og verdier som uttrykkes i teksten, og eksemplifiserer med klassens refleksjoner over hverdagsrasisme i eldre og nyere tekster. Koblingen Marte foretar her mellom kritisk lesing og skjønnlitteratur kommuniserer godt med Nicolaysens (2005) situasjonsbeskrivelse av hvordan skjønnlitteraturen ofte angripes i norskfaget, der «tekstane får stå som døme på ønskte eller uønskete personlegdomsdrag, gode eller dårlege handlemåtar, rette eller vrangte verdier, triste eller glade meldingar» (s. 135). Dette kan på sin side forstås som en *moralistisk* teksttilnærming. Den kritiske tilnærmingen Marte skisserer synes dermed å være at man peker ut tematikk, som eksempelvis hverdagsrasisme, og reflekterer over hvordan perspektiver på rasisme kommer til uttrykk i teksten, ved å undersøke hvordan mennesker eller grupper framstilles. Ulike framstillinger og holdninger som finnes i litteraturen, synes flere av informantene å koble til konteksten som teksten er skrevet i, og enkelte peker i den forbindelse på kjerneelementet *Tekst i kontekst* som en inngang til kritisk teksttilnærming som faller dem mer naturlig. Dette kan eksemplifiseres ved Kristin:



Jeg tror man kan lese all litteratur med et kritisk blikk egentlig. Eh altså vi jobber jo mye, eh ofte, med å se teksten i lys av sin kontekst. Hvis man ser på tema eh ja for eksempel kvinnesyn i litteraturen opp igjennom tidene, at man kan lese med et mer kritisk blikk på hvordan det ble beskrevet på 1850-tallet kontra i dag, og på 1950-tallet. Hvordan ble kvinnene oppfattet liksom, de holdningene finner vi jo igjen i det som har blitt skrevet oppigjennom tidene.

Samtidig påpeker Kristin at den kritiske tilnærmingen i forbindelse med å se teksten i lys av sin kontekst, ikke behøver å utelukkende knyttes til eldre tekster:

Det er ikke bare i Ibsen og Undset og Hamsun liksom, at man kan ha et kritisk blikk. Man kan jo og bruke sånne hybridbøker, eh sånne halvbiografiske, eller selvbiografier for eksempel, og gå litt kritisk til verks der. Fordi at hvis det er et menneske som har skrevet om ja, typ sykdom eller en opplevelse, så er jo det den personen sin subjektive beskrivelse av den hendelsen eller det livet. Men det betyr jo ikke at alle som har hatt lignende opplevelser eller samme sykdom vil oppleve eller beskrive det på samme måte.

For Kristin er det særlig forfatterperspektivet, eller tekstens fortellerstemme som gjør at hun drar koblingen mellom skjønnlitteratur og kritisk lesing. I utdraget overfor viser hun til at «det er et menneske som har skrevet det», og at teksten følgelig vil bære preg av forfatterens eller fortellerstemmens subjektivitet. Denne holdningen underbygger hun på et senere tidspunkt i intervjuet, ved: «Det ligger noe av forfatterens personlighet i det, altså at det er forfatterens perspektiv da». Også her kan man trekke linjer til Kittangs (1975) symptomale lesemåte, der man forsøker å følge forfatterens intensjon dit ned hvor verket har sin opprinnelse (s. 45). Tar man Kristins uttalelser til betraktning, legger hun seg kanskje tettere opp imot Blikstad-Balas, som først og fremst argumenterer for skjønnlitteraturens kobling til kritisk literacy ved at de litterære tekstene «gir tilgang til andre menneskers holdninger, ideer og verdier», og dermed presenterer et bestemt perspektiv på verden (s. 41).

Selv om Kaja i utgangspunktet ikke gjør seg noen umiddelbare koblinger mellom skjønnlitteratur og kritisk lesing, sammenlignet med sakprosa og kritisk lesing, er hun likevel tydelig på at elevene kan dra nytte av å nærme seg all type tekst kritisk. I forbindelse med skjønnlitteratur peker hun spesielt på disse tekstenes og verkenes tendens til å inneholde flere lag, der man kanskje må gjenlese eller lese mellom linjene for å forstå hva forfatteren kan ha ment. Det viktigste, ifølge Kaja, er uansett at: «elevene må lære å ikke bli lurt, og jo mer du har øvd deg på å analysere og på å skjønne at en tekst inneholder mange lag, jo lettere blir det». Det handler med andre ord om å lære elevene at de ikke kan «sluke noe rått», uten å innta en kritisk stilling, uavhengig av hvilken type tekst det er snakk om. På et mer generelt plan begrunner Kaja behovet for den kritiske tilnærmingen ved at «det har noe å si for samfunnsforståelsen, og for forståelsen av seg selv som person i en større sammenheng».

#### 4.3.4 «I dagens samfunn må man ha et kritisk blikk på det meste»

Dersom man forsøker å samle trådene omkring hva som angår koblingen mellom skjønnlitteratur og kritisk lesing, ser man at utvalget framstår noe splittet. Flertallet av informantene knytter kritisk lesing først og fremst til arbeid med sakprosasjangeren, og peker følgelig ut denne sjangeren som en relevant og hensiktsmessig arena for å øve kritisk literacy, framfor skjønnlitterære tekster og verk. Dette gjenspeiler seg tydelig i *hvordan lærerne arbeider med kritisk lesing*, der kildekritikk står tydelig i sentrum hos flertallet. Tar man til betraktning hvordan norskdidaktikere som Samoilow og Myren-Svelstad (2020) har etterlyst et tydeligere fokus på kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, kan det være verdt å reflektere litt over hva som er årsaken til den «manglende interessen» blant lærerne i utvalget.

Som vi tidligere har sett ved både Aase (2019) og Moslet (2009) endrer norskfaget seg i takt med samfunnet, med et mål om at fagets innhold til enhver tid skal imøtekomme samfunnets behov for kompetanse. I tillegg påpeker Blikstad-Balas (2023) og Roe (2014) at en stadig større del av livene våre medieres gjennom tekst, og at tilstrekkelige literacy-ferdigheter dermed blir en nødvendighet for å kunne navigere i et stadig mer tekstliggjort samfunn. Kanskje kan informantenes holdning om at kritisk lesing først og fremst tilhører sakprosasjangeren forklares ved å ta utgangspunkt i en samfunnsdiskurs, der ord som «falske nyheter», «ekkokammer» og «algoritmer» har blitt en sentral del av mediebildet. Elin kommer inn på dette, i forbindelse med hvordan hun ønsker at elevene skal ha et bevisst forhold til tekstene de disponeres for på nettet: «Vi snakker mye om dette med algoritmer og ekkokammer og hvordan man i dag kan skape seg en opplevelse av verden der ute som ikke er helt sann, fordi man mates med de tekstene man ber om». Det rådende mediebildet kan med andre ord tjene som en forklaring på hvorfor lærerne i utvalget prioriterer kritisk lesing i tilknytning til tekster som blogginnlegg, leserinnlegg, sosiale medier, konspirasjonsteorier og reklame.

Likevel er det også flere av informantene som mener at metoden hvor man stiller spørsmål til sakprosaetekstene har overføringsverdi til de skjønnlitterære tekstene, og at de ser hvilket potensial som kan ligge i å nærme seg skjønnlitteraturen med et kritisk blikk. Her er det særlig mange som peker på kjerneelementet *Tekst i kontekst*, med en idé om at man kan ta opp til diskusjon hvilke holdninger og verdier som tekstene utviser. Selv om enkelte av informantene forstår denne strategien som en «analyse av meningsinnholdet» heller enn en kritisk tilnærming, poengterer flere at skjønnlitteratur kan kobles mer eller mindre direkte til kritisk literacy, på bakgrunn av at det å lese skjønnlitterære tekster kan bidra til å utvikle elevenes evner til å ta stilling til andres ideer, perspektiver og holdninger, i så måte at man får ta del i andres livsverdener (Skaftun, 2009; Fjørtoft, 2014; Blikstad-Balas, 2023; Skaftun &

Michelsen, 2017). De av lærerne som lar elevene rette blikket mot hvilke holdninger som teksten utviser, bedriver med andre ord kritisk teksttilnærming, kanskje uten å være helt klar over det selv. Denne kritiske tilnærmingen til litteratur skiller seg imidlertid noe fra både Kittang (1975) og Samoilow og Myren-Svelstad (2020), som er opptatt av at man skal ivare ta det estetiske like mye som det kritiske i møte med tekstene.

## 5 Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan seks norsklærere i videregående skole begrunner arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget, med utgangspunkt i deres erfaringer, refleksjoner og holdninger til litteraturarbeid. I tillegg har jeg undersøkt hvordan de samme norsklærerne forstår skjønnlitteraturens potensial for å oppøve kritisk lesing, i forbindelse med og i forlengelse av kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*. Ved å benytte det kvalitative dybdeintervjuet som metodisk tilnærming, har jeg ønsket å komme tettere på lærernes erfaringer av egen undervisningspraksis, samt deres opplevelser av hvordan elevene responderer og engasjerer seg i litteraturarbeidet som finner sted i norskfaget. Datamaterialet fra intervjustudien er forsøkt belyst gjennom en tredeling, der jeg har nærmet meg lesing og literacy, litteraturarbeid i praksis, samt informantenes tanker om skjønnlitteratur og kritisk lesing ved å se til teori tilhørende litteraturvitenskap og litteratur- og norskdidaktikk.

Jeg vil understreke at funnene som presenteres her først og fremst gjelder lærerne i denne studiens utvalg, og ikke kan generaliseres til å gjelde for *alle* norsklærere. Utvalget er begrenset til seks informanter, og analysen er hermeneutisk orientert; der jeg har forflyttet meg mellom de ulike transkripsjonene, og der disse stadig har blitt satt i en ny relasjon til hverandre for å danne et helhetlig bilde (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Da det er subjektive holdninger, ideer og erfaringer som ligger til grunn for studien, og som utgjør studiens datamateriale, er funnene med andre ord sterkt knyttet til de seks informantene som har deltatt. Hver enkelt informant representerer i så måte seg selv, først og fremst. Til tross for et knapt antall informanter opplevde jeg likevel at det siste intervjuet førte fram til et metningspunkt, slik jeg har redegjort for i kapittel 3. Dette vil si at lærerne kan fortelle mye av det samme, og at flere av deres erfaringer og synspunkter overlapper, enn om med noe ulike formuleringer. Enn om grunnlaget er noe snevert, kan man likevel forsiktig anta at informantenes opplevelser av og erfaringer med litteraturundervisningen i morsmålsfaget kan gjelde for flere norsklærere i videregående skole, som ikke er representert i denne studien. Jeg kan likevel ikke utelukke at et annet utvalg ville kunne brakt flere, eller andre perspektiver på litteraturundervisningen til studien.

Overordnet framgår det fra denne studien at norsklærerne først og fremst begrunner litteraturundervisningen med 1) at den gir elevene mulighet til å styrke leseutholdenheten sin, og 2) at den er sentral for kulturell forståelse og dannelse. I det første og mer lesedidaktiske perspektivet blir litteraturen i større grad et middel for at elevene skal oppøve sin evne til å være til stede i en tekst over lengre tid, der forståelsen av litteraturundervisningen som *lesetrening* er

fremtredende. I kultur- og dannelsesperspektivet er særlig ideene om *empati og perspektivskifte*, og synet på litteratur som en *sammenbindende kraft i samfunnet* fremtredende. Når det gjelder skjønnlitteraturens potensial for å la elevene oppøve sin kritiske lesekompetanse fremstår lærerne i utvalget noe splittet. Tendensen synes likevel å være at kritisk lesing anses som svært viktig, men at denne formen for teksttilnærming først og fremst knyttes til sakprosa. Med utgangspunkt i datamaterialet mener jeg at studien videre kan oppsummeres ved tre hovedfunn underordnet de tre perspektivene på litteraturundervisning som jeg nettopp har løftet fram, hvilket jeg vil presisere og utdype i det følgende.

Det første funnet jeg vil løfte fram, er hvordan et betydelig flertall av lærerne i studien opplever elevenes holdninger til lesing som lave, der de av informantene med lengst fartstid i yrket beskriver situasjonen som en nedadgående kurve i både holdninger og engasjement. Dette funnet er ikke unikt for denne studien, men sammenfaller for eksempel med et av hovedfunnene i PISA-undersøkelsen fra 2018, der elevene oppgir at de leser mindre på fritiden, og bruker særlig mindre tid på opplevelseslesing i form av skjønnlitteratur og sakprosa i bøker eller blader (Jensen et al., 2019, s. 17). Det er spesielt leseutholdenheten til elevene som informantene i denne studien setter fingeren på, der denne beskrives som såpass svak at det byr på videre utfordringer rundt det å skulle befatte seg med hele verk i litteraturdelen av faget. Informantenes problematisering av elevenes leseutholdenhet kan muligens forklare hvorfor flere vektlegger redskapssiden av norskfaget, også kalt «verktøydelen», idet de skal peke ut norskfagets hovedoppgaver. Det er likevel en todeling å spore i intervjumaterialet, der *redskap* og *opplevelse* utmerker seg som to nøkkelbegreper i forbindelse med lesingen som foregår i norsktimene.

Som konsekvens av elevenes holdninger, engasjement og ferdigheter knyttet til lesing, velger lærerne i større grad å *tilpasse* tekstene de tar med i undervisningen. Enkelte av informantene forteller eksempelvis at de gjerne skulle ha utfordret elevene med flere krevende tekster og dykket både oftere og dypere ned i hele verk, men at de opplever at elevenes engasjement og generelle leseferdigheter ikke strekker til. Denne situasjonsbeskrivelsen kan bidra til å forklare hvorfor flere av informantene løfter fram *lesetrening* som et av målene med litteraturundervisningen. Et godt bilde på dette er hvordan lærerne reflekterer over formålet med å lese hele verk, kontra å lese utdrag. Her framgår det tydelig i datamaterialet at å arbeide med hele verk trekkes frem som særlig verdifullt, på bakgrunn av at elevene her kan trene på å være til stede i én og samme tekst over lengre tid, og oppøve både konsentrasjon og «lesekondis». Ser man dette funnet i lys av Ida Lodding Gabrielsens studie, der hun fant at skjønnlitteraturen ofte ble benyttet for å eksemplifisere litterære sjangre og virkemidler (2019,

s. 36), kan et slikt fokus på utholdende lesetrening på lignende vis bidra til at selve litteraturen plasseres mer eller mindre i skyggen. Hos de av informantene der synet på skjønnlitteratur som arena for utholdende lesetrening er særlig fremtredende, kan man diskutere hvorvidt litteraturen reduseres til teknisk lesetrening, der kultur- og dannelsesaspektet ved litteraturen havner i andre rekke.

Det andre funnet jeg vil løfte fram er hvordan samtlige av informantene er opptatt av at litterære tekster og verk skal tilpasses elevene i størst mulig grad. At én av lærerne påpeker nødvendigheten av å ivareta elevmedvirkningen idet det foretas tekstvalg til undervisningen, underbygger en slik holdning om tilpasning. Tekstvalgene som foretas i forkant av undervisningen framstår i så måte som en sentral del av lærernes didaktiske vurderinger, da de legger tydelige premisser for hvordan litteraturarbeidet arter seg. Det målrettede arbeidet med å tilpasse litteraturen til elevene kan ses i sammenheng med ønsket om at elevene skal kunne kjenne seg igjen og oppleve tekstene som relevante eller aktuelle. Enkelte av lærerne peker i den forbindelse på tekstvalgfriheten i norskfaget som særlig positiv, ettersom den i større grad gir læreren spillerom til å finne tekster og verk som kan appellere til elevene. Det er i stor grad de samme informantene som opptar seg av synet på lesing som *opplevelse*, som uttrykker at de etter beste evne forsøker å hente tekster som kan passe til elevgruppen. Enkelte beskriver i den forbindelse at målet med litteraturundervisningen er å tilrettelegge for at elevene skal utvikle leselyst, eller for å ta til informant Kaja sine ord, se at det finnes: «[Et alternativ til Netflix og til telefonen]». Som konsekvens av dette funnet kan man diskutere hvorvidt litteraturundervisningen beveger seg noe bort ifra en mer faglig forankring, ved at tyngden ligger i at elevene skal oppleve gjenkjennelse i møte med tekstene.

Det tredje og siste funnet jeg vil trekke fram angår informantenes refleksjoner og holdninger til kritisk lesing av skjønnlitteratur. I avhandlingen framgår det at lærerne i utvalget først og fremst assosierer kritisk lesing med kildekritikk, og at den kritiske lesetreningen i den forbindelse kobles til sakprosasjangeren. Av den grunn synes flere av informantene å ha en noe flytende forståelse av hvordan man kan nærme seg skjønnlitteraturen kritisk, der enkelte også ytrer at det er mer hensiktsmessig å benytte sakprosa heller enn skjønnlitteratur til et slikt kritisk formål, tar man både emnetrengselen i faget og nytteverdien ved en slik tilnærming til betraktning. Om man legger til grunn at kritiske tilnærming bør forstås som mer kompleks og sammensatt enn kun utøvelse av kildekritikk (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020; Veum & Skovholt, 2020; Blikstad-Balas, 2023), virker lærernes opplevelse av elevenes generelle leseferdigheter som problematiske idet de presenteres for krevende tekster som krever flere lesninger, og hvor elevene i større grad møter motstand. På samme måte som i arbeidet med å

foreta tekstvalg, påpeker enkelte av lærerne at en situasjon der elevene blir satt i arbeid med en mer krevende tekst, vil kreve mer tilrettelegging, slik at «det ikke blir helt uoverkommelig», for å sitere Kristin.

På den andre siden viser avhandlingen at flere av informantene påpeker at det «klassiske arbeidet» med sakprosalitteratur kan ha overføringsverdi til arbeid med skjønnlitteratur, der elevene *stiller spørsmål* til eksempelvis tekst og avsender. I tillegg utpekes de litterære tekstenes tematikk ut som gode utgangspunkt for å rette et kritisk blikk mot holdninger og verdier som kan leses ut ifra tekstene. Denne tilnærmingen fordrer at man tar til et kritisk blikk, men kan samtidig minne om Nicolaysens (2005) skildring av den *moralistiske* lesemåten som lenge har rådet i litteraturdelen av norskfaget (s. 135). Argumentet som støtter opp om den kritiske tilnærmingen til skjønnlitteratur og som fremkommer i intervjumaterialet dreier seg særlig om at *alle* tekster kan møtes med et kritisk blikk, og at det vil være fordelaktig for elevene å møte tekster i ulike sjangre med motstand. Hvordan dette kan gjøres helt konkret, synes imidlertid å være noe uklart hos flere av lærerne i studien. Én av informantene skiller seg i så måte ut, og argumenterer for at dersom norskfaget skal holde tritt med samfunnet og samtidslitteraturen, bør man inkludere verk eller utdrag som går under betegnelsen «virkelighetslitteratur» i litteraturundervisningen, med sikte på å undersøke hvorvidt fortellerstemmen er pålitelig, og/eller hvilket formål fortelleren eller forfatteren kan ha.

Med disse tre hovedfunnene til grunn, henholdsvis 1) elevenes holdninger til lesing oppfattes som nedadgående, 2) norsklærere er svært opptatt av å tilpasse skjønnlitteraturen til elevene, og 3) det er mer produktivt å arbeide med kritisk lesing i tilknytning til sakprosa, kan man diskutere hvilken litteraturundervisning man sitter igjen med, eller hvorvidt litteraturdelen av norskfaget har et tydelig forbedringspotensial. Satt på spissen, kan det ut ifra studiens datamateriale se ut til at skjønnlitteratur særlig forbindes med leselyst og gjenkjennelse, mens kritisk lesing er *viktig*, men først og fremst omhandler sakprosa. Innledningsvis refererte jeg til Lars August Fodstad (2019), som med en noe humoristisk undertone skildrer hvordan «[Et spøkelse går gjennom norskfaget – det kulturelle forfallets spøkelse, som vokser seg større og større for hver reform som kommer og går», før han spør seg «Er kulturarvens paradefag i ferd med å bli et instrumentelt ferdighetsfag uten substans?» (s. 61). I denne avhandlingen framgår det imidlertid at lærerne fremdeles påberoper norskfaget som en sentral plattform for kulturarven; der et både produktivt og tradisjonelt litteratursyn kommer til uttrykk hos informantene, men at denne holdningen ikke nødvendigvis er like tydelig i hvordan undervisningen foregår i praksis.

Det er med andre ord mulig å oppfatte en avstand mellom informantenes egne holdninger til litteratur, og den litteraturundervisningen som foregår i praksis. Selv om flere av lærerne påpeker litteraturens dannelsespotensial og ønsker at elevene skal få tak i tidligere tiders tankegods, samt forstå hvordan litteratur i ytterste konsekvens kan være samfunnsendrende, virker det noe reduksjonistisk at litteraturundervisningen utpekes som en arena for teknisk lesetrening, og med et mål om å skape leselyst og leseglede – først og fremst. Ut ifra studiens datamateriale virker det imidlertid ikke å være lærernes litteratursyn eller vilje som mater «det kulturelle forfallets spøkelse». Kanskje bør den tidvis nesten konkurransepregede debatten om hvorvidt det er kultur- og dannesiden, eller om det er redskapssiden som vinner terreng i norskfaget, angripes fra en annen vinkel? Som jeg allerede har vært innom, opplever flere av lærerne et fall i elevenes generelle leseferdigheter og holdninger til å skulle lese. Av den grunn blir fokuset i større grad rettet mot å engasjere og finne tekster som appellerer til elevene, heller enn å utfordre. Både leseferdigheter og holdninger til lesing danner et vesentlig utgangspunkt for å lese og arbeide faglig med skjønnlitteratur, og vil derfor kunne påvirke hvordan litteraturundervisningen tar form. Konsekvensen kan på sin side være at man i norskfaget står igjen med en litteraturundervisning som etterstreber å være «koselig», som skal vekke leselyst, og som i liten grad utfordrer.

Hvilken posisjon ønsker man at skjønnlitteraturen ha i et framtidrettet norskfag? Eller i «et fag i moderniteten», dersom man spiller på Ellen Kroghs (2003) doktorgradsavhandling med et lignende fokusområde, enn om Kroghs avhandling er noe mer konsentrert rundt skriveidaktikken. Krogh (2003) demonstrerer likevel hvordan den nasjonalhistoriske litterære kanon i danskfaget stadig beskyldes for sitt svake legitimeringsgrunnlag, men likevel synes å være en produktiv kilde til å nærme seg dannesidealet i faget (s. 3). Ser man til Skaftun og Michelsen (2017) er det derimot problematisk hvordan flere lærere på forhånd avgjør at noen tekster er for krevende, om det skyldes utgivelsesår, språk eller oppbygning, da hva som oppleves *vanskelig* er relative størrelser. Samtidig påpeker Skaftun og Michelsen nødvendigheten av at elevene får drive sin forståelsesprosess videre ved å befatte seg med litteratur av ulik art og vanskelighetsgrad for å bli både etisk og historisk bevisst (2017, s. 36-37).

I tillegg til å undersøke hvordan norsklærere i videregående skole begrunner litteraturundervisningen, har jeg i denne avhandlingen ønsket å undersøke hvorvidt en kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan tjene et produktivt formål i et framtidrettet norskfag. Ved å lese kritisk og estetisk ivaretar man litteraturens egenverdi, og kan i så måte bidra til å utvikle den litterære kompetansen som norskfaget har et særskilt ansvar for (Kjelen, 2017, s. 70),



samtidig som man kan øve kritisk lesing. Hvordan man konkret bør angripe den kritiske tilnærmingen til skjønnlitteratur fra et didaktisk perspektiv skal jeg ikke påberope meg å ha svar på. Hva som synes å være mer sikkert, er at både kritisk lesing og kritisk tenkning vil stå på dagsorden i skolen i årene fremover. Den siste tiden har debatten om KI-programmet ChatGPTs inntog i skolen vekket høyt engasjement i offentligheten (Eriksen, 2022; Palmgren, 2023). Samtidig, i det skjønnlitterære landskapet, har debatten omkring det britiske forlaget Puffins endringer av Roald Dahls barnebøker herjet i mediene (Hansen, 2023; Holt, 2023). Begge disse debattene kan i og for seg forstås som symptomer på en underliggende mangel på kritisk lesing, eller som symptomer på naiv lesing, og bør absolutt tas på alvor.

## Litteratur

- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13-26). Fagbokforlaget.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. (2017). Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why they matter. I K. Mokhtari (red.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (s. 33-49). Rowman & Littlefield.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 250-274). Universitetsforlaget.
- Blau, S. D. (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4, 28-39.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Christie, N. (2008). I skyggen av PISA. *Nytt norsk tidsskrift*, 25(2), 200-207.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2008-02-1>
- Culler, J. (2002 [1975]). *Structuralist Poetics*. Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Eriksen, D. (2022, 7. desember). Lærere fortvilet over ny kunstig intelligens. *NRK*.  
<https://www.nrk.no/kultur/laerere-fortvilet-over-ny-kunstig-intelligens-1.16210580>
- Faldet, A.-C., Petterson, D. & Mølsted, C. E. (2019). Jeg, du, meg og deg: Hva kan vi egentlig lære av PISA? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(1), 42-52.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-05>
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskididaktikk*. Fagbokforlaget.
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 61-82). Fagbokforlaget.

- Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020). Avsluttende bemerkninger: Lesing som portvokter. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 242-249). Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, I. L. & Oksbjerg, M. (2022). Læremiddelbruk i litteraturundervisningen – en sammenligning av dansk og norsk grunnskolepraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 106(1), 56-68. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.6>
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13-43). Samlaget.
- Hansen, H. (2023, 21. februar). Vi må heller lære barna å lese med kritisk briller. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/xgeGOQ/vi-maa-heller-laere-barna-aa lese-med-kritiske-briller>
- Hobbelstad, I. M. (2017, 9. november). Norskfaget: Hvem måler det elevene går glipp av? *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/kultur/norskfaget-hvem-maler-det-elevne-gar-glipp-av/68864193>
- Hoel, A. (2010). Innledning. I A. Hoel (Red.), *Hvorfor Ibsen? – Veier til forfatterskapet* (s. 7-10). Kolofon Forlag.
- Hoem, K. (2016, 28. november). Norskpensum på villspor. *NRK Ytring*. <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Holt, A. (2023, 21. februar). Roald Dahl skal bli mer «tidsriktig». Det er overgrep mot teksten, en forbrytelse mot forfatteren. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/JQvK4P/roald-dahl-skal-bli-mer-tidsriktig-det-er-overgrep-mot-teksten-en-forbrytelse-mot-forfatteren>
- Igland, M.-A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97-104). Fagbokforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- 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, s. 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Kittang, A. (1975). *Litteraturkritiske problem. Teori og analyse*. Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <http://hdl.handle.net/11250/244244>

- Kjelen, H. (2017). Litterær kompetanse og litteraturredidaktikk. Norskfagleg literacy? I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 66-78). Samlaget.
- Korsnes, O. (2008). *Sosiologisk leksikon* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser* [Doktorgradsavhandling, Syddansk Universitet]. Odense.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moslet, I. (2009). Norskklærer. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg., s. 23-35). Universitetsforlaget.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Har norskfaget eit omgrep om lesing? I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 135-159). Fagbokforlaget.
- Nordstoga, S. (2017). Klimakrise i norskfaget. Ei skisse av ei utvikling i eit fag. *Norsklæreren*, 1/17, s. 36-47.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax forlag.
- Palmgren, E. (2023, 9. februar). Å forby ChatGPT i skolen kommer ikke til å fungere. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/a-forby-chatgpt-i-skolen-kommer-ikke-til-a-fungere/o/5-95-904808>
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selyforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Penne, S. (2012a). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012b). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den*

- nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Novus.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1, 1-15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Akademisk.
- Skarpenes, O. (2005). Pedosentrismens framvekst – Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringsparadigme. *Nytt norsk tidsskrift*, 22(4), 418-431. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2005-04-07>
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85-117. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. Lesesenteret. <http://hdl.handle.net/11250/2630411>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper. *Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization*, 13.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidens norskfag. Språk og kultur i et flerkulturelt samfunn*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/framtidens\\_norskfag\\_sammendrag\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/framtidens_norskfag_sammendrag_bm.pdf)

- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *PISA – dybderapport om lesing*.  
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 13. september). *Lærere i videregående skole etter kjønn, alder og innvandrerbakgrunn*. Tall og forskning.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/ansatte-i-barnhager-og-skoler/larere-i-vgo-kjonn-alder-og-innvandrerbakgrunn/>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2022). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166-195). Universitetsforlaget.

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Litteraturarbeid i norskfaget: Intervjuguide

#### *Oppvarmingsspørsmål*

- 1) Fortell litt om utdanningen din, og hvordan du opplever å være norsklærer.
  - a) Hvor mange år har du undervist i norsk?
  - b) Hvorfor valgte du norsk som undervisningsfag?
  - c) Hva er ditt forhold til skjønnlitteratur? Leser du mye selv, ev. hva?
  - d) Hva tenker du er norskfagets viktigste oppgaver?

#### *Generell lesing i norskundervisningen*

- 2) Fortell litt om hvordan du opplever elevenes generelle motivasjon for å lese.
  - a) I hvilken grad opplever du at elevene engasjerer seg i leseaktivitetene i norskfaget? Hvorfor tror du de engasjerer seg/ikke gjør det?
  - b) Føler du at du står fritt til velge de tekstene du selv ønsker?
  - c) Hvilken rolle spiller læreboka for ditt valg av tekster?
  - d) Kan du nevne noen tekster dere har arbeidet med det siste semesteret?
- 3) I hvilken grad mener du at arbeid med lesestrategier bør ha en stor del i norskundervisningen? Hvorfor er dette viktig, ev. ikke?
  - a) Hva vil du peke på som spesielt verdifullt ved å besitte gode leseferdigheter?

#### *Litteraturarbeid i klasserommet*

- 4) Fortell litt om hvordan du organiserer litteraturarbeidet i klassen din.
  - a) Kan du beskrive et undervisningsopplegg med litteratur du syntes fungerte spesielt godt? Hvorfor?
  - b) Har du et eksempel på et undervisningsopplegg som du *ikke* syntes at fungerte?
  - c) Hender det at dere leser utdrag fra litterære verk?
    - i. Hvilke type tekster/verk leses det typisk utdrag fra?
    - ii. Hva er formålet med å lese utdrag?
  - d) Hva mener du er formålet med å lese hele verk?
  - e) Hvordan er fordelingen mellom eldre tekster og nyere tekster (samtidslitteratur)?

f) Hvordan vil du begrunne for elevene hvorfor de skal lese eldre kanoniserte verk?

**5) Tror du skjønnlitteraturen kan tilby noe som vi ikke finner i andre læringsressurser?**

a) Hva mener du at målet med litteraturundervisningen bør være? Hva ønsker du at elevene skal sitte igjen med?

***Kritisk lesing av skjønnlitteratur***

**6) Fortell litt om din forståelse av kritisk lesing.**

a) Hvordan arbeider dere med kritisk lesing i norsktimene? Hvilke tekster er typisk «gjenstand» for et kritisk blikk?

b) Hvordan responderer elevene dersom de leser et utfordrende verk, med eksempelvis mange «tomme rom» (begrepsavklaring)? Hvordan er engasjementet deres i møte med krevende tekster?

**7) Hva tenker du omkring skjønnlitteraturens potensial for å øve kritisk lesing?**

a) Kan du se for deg et undervisningsopplegg med skjønnlitteratur, der formålet er at elevene skal lese teksten *kritisk*?

***Avrundingspørsmål***

**8) Tror du Fagfornyelsen, nærmere bestemt kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*, vil kunne ha noen påvirkning på din litteraturundervisning?**

**9) Er det noe vi ikke har snakket om, som du tenker er relevant i forlengelsen av litteraturarbeid i klasserommet, eller kritisk lesing av skjønnlitteratur?**

a) Noe annet du vil tilføye?



## Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### Samtykkeskjema

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

#### **«Litteraturarbeid og kritisk lesing av skjønnlitteratur i norskfaget»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke norsklærere i videregående skole sine holdninger til litteraturarbeid i norskfaget, samt ulike perspektiver omkring kritisk lesing av skjønnlitteratur. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvordan norsklærere i videregående skole forstår skjønnlitteraturens rolle og funksjon i norskfaget. Mer presist er jeg interessert i å undersøke hvordan lærere organiserer litteraturundervisningen, hvordan de velger ut tekster, hvilke tekster som inkluderes og hvordan tekstene anvendes. I tillegg er jeg interessert i å undersøke i hvilken grad lærerne benytter skjønnlitteratur som en kilde til kritisk lesetrening. Forskningsprosjektet er et masterprosjekt ved Institutt for språk og litteratur, NTNU. Omfanget av denne studien vil være intervjuer med seks til åtte norsklærere, og dataene vil være del av en om lag 90 siders masteroppgave.

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

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

For å svare best mulig på problemstillingen, ønsker jeg å undersøke norsklæreres egne syn på litteraturundervisning og kritisk lesing. Det er i stor grad lærerne selv som velger hvilke tekster de tar med seg inn i klasserommet, og hvordan arbeidet med disse tekstene skal foregå. Å intervjuer personer med undervisningskompetanse og erfaring kan derfor gi gode og nyttige innspill til en studie om litteraturarbeid og kritisk lesing.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil vare cirka 45 minutter. Intervjuet vil basere seg på spørsmål knyttet til dine erfaringer med litterære undervisningsopplegg, samt tanker om skjønnlitteraturens potensial for å øve kritisk lesing. Dine svar under intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak, og deretter transkriberes.

### **Det er frivilling 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 dersom 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 kjønn 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 2023. 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 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)

*Silje Syversen Huuse*

## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *Litteraturarbeid og kritisk lesing av skjønnlitteratur i norskfaget*, 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 4: Godkjenning fra NSD**

Se neste side

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

386616

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

05.05.2022

**Prosjekttittel**

Litteraturarbeid og kritisk lesing av skjønnlitteratur i norskfaget

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

John Brumo

**Student**

Silje Syversen Huuse

**Prosjektperiode**

01.08.2022 - 01.08.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#) **Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**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.

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester 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 behandles 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen 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

Personverntjenester 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

